

PAULO FELIPE LOPES DE CARVALHO

**A ESCOLA, O BAIRRO E A CIDADE:
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Belo Horizonte
2014

PAULO FELIPE LOPES DE CARVALHO

**A ESCOLA, O BAIRRO E A CIDADE:
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Prof. Dr. Lúcia Helena Alvarez Leite

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/FaE
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG
Agosto de 2014

Aos educadores brasileiros por toda a luta, dedico!

AGRADECIMENTOS

É um engano presumir que a escrita acadêmica é algo solitário, mesmo que durante o ato de escrever o escritor sozinho passe horas a fio perante a tela de seu computador ou sobre uma folha de papel. A presença do outro e de outros nesse labor de escrevinhar palavras, torna-se efetiva quando na construção de uma oração ou de uma frase percebemos fortes e impactantes relações humanas. Aquelas tecidas no cotidiano da vida, cheias de divergências, mas também repletas de solidariedade e amor.

E é assim que gostaria de iniciar imensos e intensos agradecimentos pelo processo de construir este mosaico, porque escrever também é fazer mosaicos, mosaicos de palavras e as palavras aqui dispostas são pedacinhos das coisas que aprendi com as pessoas que fizeram parte do meu ainda e sempre inacabado processo de formação. Pessoas, que não só durante esses dois anos e meio de mestrado, mas que ao longo de toda minha vida passaram deixando saberes e rastros de carinho.

Agradeço então...

A Deus pelas certezas e mistérios.

À família, vó neném, mãe Heloiza, pai Paulinho, irmãos Dani, Daniel, Gabriel e Clara pelo amor inexplicável, o apoio incondicional e a certeza que das adversidades e do respeito à diversidade nasce força para conquistarmos o que quisermos e enraizarmos o nosso bem querer.

À Luciana (Lu) pelo carinho.

Aos meus padrinhos Beatriz, Fernando, Isabel e Giovani pelo apoio dado durante toda a vida e pela alegria que sentimos todas as vezes que estamos juntos.

À minha tia Bernadete pelo respeito que cultivo por ter tido um parcela significativa na minha criação e de meus irmãos.

Aos meus primos e primas mais que queridos, Joseane, Henrique, Ana Paula, Bárbara, Natália, Leonardo, Giovana, Jaqueline e Miguel.

À orientadora Lúcia Helena Alvarez Leite (Lucinha) pelas dicas e orientações precisas, por respeitar carinhosamente minhas decisões e também por sinalizar os erros de maneira muito carinhosa no processo de escrita. O mestrado não seria o mesmo sem o seu apoio.

À amiga Lúcia Helena Alvarez Leite (Lucinha) pelos conselhos, as experiências compartilhadas, os botecos, os sambas bailados, os trabalhos desenvolvidos e a leveza inculcada na vida.

Ao Daniel (Lazinha) pelas gargalhadas, os xingos necessários e, sobretudo pela experiência de vida compartilhada que ensina muita gente a ser humano.

Aos amigos da *turma da Lazinha* pela alegria.

À Glenda por me ensinar que a amizade acontece quando é pautada na sinceridade e por todas as vezes que damos as mãos um ao outro oferecendo e buscando apoio.

À Angélica que desde a graduação tem me possibilitado conhecer e reconhecer uma grande amizade.

À Rosana Ramos (*pirapora*) por trazer luz e energias positivas todas as vezes que nos encontramos.

À Fernandinha pelos aprendizados que juntos tivemos ao compartilhar a casa.

À Quitéria pelo encontro e apoio mútuos durante o mestrado.

À Bárbara, Natália e Kassiane por nossa história no TEIA.

Ao Levis que desde sempre me motivou à inserção no mestrado.

Aos demais amigos que conheci através do TEIA, grupo que plantou muitas sementes de inquietação na cabeça e no coração e me instiga a lutar constantemente por uma educação libertadora. Agradeço principalmente à Alessandra, Amandinha, Aninha, Camilinha, Cristiane, Dani, Dayse Canesso, Érica, Geniana, Igor, Juarez Melgaço, Júnior, Luana, Lucas, Luciana, Márcia, Marília, Silvinha, Soninha, Paco, Paulo Henrique, Patrícia Moulin, Rafaela, Tânia Rezende e Thiago.

Aos mestres da Faculdade de Educação que durante as disciplinas, palestras, congressos, seminários ou até mesmo em encontros informais pelos corredores da FaE enriqueceram cada pedacinho deste trabalho, sobretudo à: Ana Galvão, Leôncio Soares, Juarez Dayrell, Isabel Silva, Geraldo Leão, Maria Lucia Castanheira (Lalu).

Aos colegas da FaE pelas prosas cheias de luta e de vida: Álida, Ariadia, Conde, Laís, Marcos, Bárbara Aragão, Juliana Batista, Russo, Saulo...

À Shirley Miranda por importantes contribuições no parecer e por ter aceitado compor a banca avaliadora.

Aos demais membros da banca pela honra de lerem o trabalho e contribuir com seus conhecimentos e experiências: Miguel Arroyo, Jaqueline Moll e Augusta Mendonça.

Às funcionárias e aos funcionários da secretaria da pós-graduação pela presteza nos momentos necessários.

Às funcionárias e aos funcionários responsáveis pela limpeza da FaE por tantos *bom dia* e sorrisos que muitas vezes iluminavam meu dia de trabalho.

Ao Valdir pela alegria e os cafés salvadores das tardes repletas de reunião.

Ao Alto Vera Cruz pelas quebras de paradigmas.

À escola, lócus da pesquisa, por ter me recebido muito fervorosamente e me dado apoio a cada instante da investigação de campo. Principalmente à professora comunitária que me ensinou muita coisa boa sobre ser docente.

Ao CNPQ pela bolsa de estudos.

Por Fim, agradeço a todos que de alguma maneira me auxiliaram na construção do trabalho, sem vocês eu não teria chegado até aqui e nem aprendido que os caminhos são coletivos e que de mãos dadas tudo pode ser possível.

Muito Obrigado!!!!!!!!!!!!!!



QUINO. *Toda Mafalda*, 2003.

RESUMO

Esta dissertação discute a relação entre escola e território, a partir da abertura da escola em direção ao bairro e à cidade no âmbito do Programa Escola Integrada\PEI desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação\SMED de Belo Horizonte – MG. Objetivamos entender se o PEI tem possibilitado a constituição de territórios educativos e quais processos tangenciam esses territórios. Para tanto, optamos pela metodologia qualitativa de inspiração etnográfica. O trabalho incluiu a observação participante em uma escola municipal do bairro Alto Vera Cruz, localizada na periferia de Belo Horizonte, bem como o acompanhamento de um grupo de adolescentes participantes da experiência. Além disso, realizamos entrevistas coletivas e individuais com alguns educadores e propusemos a confecção de mapas mentais pelos educandos. A pesquisa permitiu compreender que entre as *fronteiras* (C. Hissa) da escola, do bairro e da cidade, o PEI tem produzido um espaço geográfico educativo composto de *fixos e fluxos* (M. Santos) e esse, ao ser apropriado pelos sujeitos participantes da experiência, possibilita o vínculo da comunidade com o bairro, a emergência de ações coletivas, via escola, melhoria de espaços na comunidade e intensificação do sentimento de pertença de educandos e educadores pelo bairro. A esse respeito, a inserção de educadores na escola que têm vínculos e raízes com o território, tem proporcionado um processo educativo mais próximo da vivência cotidiana dos educandos, refazendo e interrogando a docência. Percebemos também que as saídas pela cidade têm proporcionado aos educandos a compreensão da cultura da cidade, a partir da relação entre o local e o global presentes na dinâmica do PEI. Por fim, a pesquisa permitiu também compreender que as relações de poder são intrínsecas ao encontro da escola com o território, na medida em que, ao circular pelo bairro, percebemos que diversos grupos e indivíduos buscam a apropriação do espaço, colocando a escola em uma disputa pela utilização e apropriação desse espaço, o que engendra, na dinâmica do PEI, intensos processos de *(re)territorialização* (R. Haesbaert), demandando dos profissionais uma sensibilização em relação a essas relações de poder e conflitos, para que, então, possam planejar e desenvolver as ações educativas compreendendo as dinâmicas territoriais que no bairro se processam. Assim, a educação integral - entre vínculos, aberturas, ações educativas e relações de poder - faz por transformar o território em território educativo.

Palavras-Chave: educação integral, território, território educativo.

ABSTRACT

This dissertation discusses the relationship between school and territory, considering the openness of the school to its community and to the city within the scope of the *Programa Escola Integrada* (PEI) developed by the Municipal Secretary of Education (Secretaria Municipal de Educação) of Belo Horizonte-MG. Hence, we aimed to understand whether PEI is able to constitute educational territories and which processes affect these territories. To this end, we chose the qualitative methodology of ethnographic inspiration. The work included a participant observation in a municipal school of Alto Vera Cruz neighborhood, located in the outskirts of Belo Horizonte-MG, as well as the follow-up of a group of teenagers who participated in the experience. Additionally, we conducted group and individual interviews with some educators and proposed the creation of mind maps by students. The research allowed us to understand that between the *boundaries* (C.Hissa) of the school, the neighborhood and the city, PEI has created an educational geographic area composed of *fixed and flows* (M. Santos) and as it was appropriated by the subjects of the experience, it made possible the bond between community and neighborhood together with the emergence of collective action through school, with the improvement of the spaces in community and the intensification of a sense of belonging by students and educators through the neighborhood. In this regard, the inclusion of educators in a school that has ties and roots with the territory has provided an educational process closer to the daily life of the students, remaking and questioning the teaching methods. We also noticed that going out to the city provided the students a better understanding of its culture, concerning the relationship between local and global inside the dynamics of PEI. Finally, the research also allowed us to understand that the authority relations are intrinsic to the intersection of the school and the territory, to the extent that, when walking through the neighborhood, we noticed that many groups and individuals seek the appropriation of space, placing the school in a dispute over the use and ownership of this space, which engenders, in the dynamics of PEI, intense processes of (re)territorialization (R. Haesbaert), demanding from professionals an increase awareness concerning this authority relations and conflicts so that they can plan and develop educational activities comprising the territorial dynamics that are processed in the neighborhood. Therefore, the full-time education – among bonds, openness, educational activities and authority relations – is able to transform the territory into educational territory.

Keywords: full-time education, territory, educational territory

RÉSUMÉ

Ce mémoire propose la discussion entre l'école et le territoire, à partir de l'ouverture de l'école envers le quartier et à la ville dans le cadre du Programme Ecole Intégrée (PEI) développé par le Secrétariat Municipal de l'éducation/ SMED de Belo Horizonte – MG. On veut comprendre si le PEI devient désormais possible la constitution de territoires éducatifs et quels sont les processus qui touchent ces territoires. Pour cela on a choisit la méthodologie qualitative d'inspiration ethnographique. Le travail comprend l'observation participante dans une école Municipale du quartier Alto Vera Cruz, situé dans la banlieue de Belo Horizonte, aussi que le suivi d'un groupe d'adolescents participants de l'expérience. Au delà, on a fait des entretiens collectifs e individuels avec quelques éducateurs, et proposé la confection de cartes mentales par les éduqués. La recherche a permis de comprendre que parmi les frontières (C. Hissa) de l'école, du quartier, et de la ville, le PEI produit un espace géographique éducatif composé de *fixes et fluxe* (M. Santos) et celui, en étant approprié par les sujets participants de l'expérience donne la possibilité de d'avoir un lien avec la communauté du quartier, avec l'émergence des actions collectifs, par l'école, de amélioration des espaces dans la communauté et intensification du sentiment d'appartenance des éduqués et éducateurs par le quartier. En ce qui concerne le sujet exposé, l'insertion des éducateurs dans l'école qui a des liens et racines avec le territoire proportionne un procès éducatif plus proche de la manière de vivre quotidienne des éduqués, refaisant et interrogeant le travail de éducateur. On aperçoit que les sorties par la ville fait aux éduqués la compréhension de la culture de la ville, à partir de la relation entre le local et le global dans la dynamique du PEI. Pour finir, la recherche a permis aussi de comprendre que les relations de pouvoir sont intrinsèques au rencontre de l'école avec le territoire, au fur et à mesure qu'on circule par le quartier, on aperçoit des divers groupes et individus qui cherchent l'appropriation de l'espace, en mettant l'école dans une dispute par l'utilisation et appropriation de l'espace, ce qui fait, dans la dynamique du PEI, des processus intenses de (re)territorialisation (R. Haesbert) en demandant des professionnels une sensibilisation à la relation de pouvoir et conflits, pour qu'ils alors puissent planifier et développer les actions éducatifs comprenant dynamiques territoriales que se passent dans le quartier. Et ainsi, l'éducation intégrale - entre liens, ouvertures, actions éducatives et relation de pouvoir, résulte pour transformer le territoire en territoire éducatif.

Mots clés: éducation intégrale, territoire, territoire éducatif.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A América Invertida de Joaquín Torres García.....	29
Figura 2 – Mapa: Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de Belo Horizonte.....	99
Figura 3 – Grupos Culturais do Alto Vera Cruz.....	101
Figura 4 – Visão Panorâmica do Alto Vera Cruz.....	103
Figura 5 – O Alto Vera Cruz visto de cima.....	103
Figura 6 – Os adolescentes, o bairro e suas prosas.....	133
Figura 7 – A parada para o picolé.....	134
Figura 8 – No bairro vizinho em direção ao Alto Vera Cruz.....	134
Figura 9 – No caminho a conversa com os vizinhos.....	135
Figura 10 – Espaço geográfico educativo propiciado pelo Programa Escola Integrada: seus fixos e fluxos.....	137
Figura 11 – Mapa mental - a escola e seu entorno.....	140
Figura 12 – Crianças a adolescentes do PEI em <i>aula-passeio</i> na gruta da Lapinha.....	143
Figura 13 – Viagem ao Rio de Janeiro.....	143
Figura 14 – O encontro com a cidade.....	143
Figura 15 – Mapa Mental - a dualidade do urbano: entre prédios e o Alto Vera Cru.....	148
Figura 16 – O problema do lixo no Alto Vera Cruz.....	153
Figura 17 – Mapa Mental - brincadeiras no meu lugar.....	156
Figura 18 – Coleta de Lixo e ONG's no Alto Vera Cruz.....	156
Figura 19 – Mapa mental - o território e suas relações de poder.....	167
Figura 20 – Praça Padre Marcelo no entorno da Escola Municipal Admirável.....	170
Figura 21 – Valorização dos espaços do bairro pela escola.....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Macrocampos do Programa Mais Educação – escolas urbanas inseridas antes de 2013.....	57
Tabela 2 – Macrocampos do Programa Mais Educação – escolas urbanas inseridas depois De 2013.....	58
Tabela 3 – Macrocampos do Programa Mais Educação, escolas do campo.....	58
Tabela 4 – Ações da dimensão do aprender a cidade.....	65
Tabela 5 – Ações da dimensão do aprender na cidade.....	65
Tabela 6 – Ações da dimensão do aprender da cidade.....	66
Tabela 7 – Condições estruturais dos domicílios particulares do Alto Vera Cruz.....	97
Tabela 8 – Divisão da população do bairro Alto Vera Cruz por gênero.....	97
Tabela 09 – Divisão da população do bairro Alto Vera Cruz por raça.....	98
Tabela 10 – Matrículas por ciclo na Escola Municipal Admirável.....	105
Tabela 11 – Configuração dos espaços da Escola Municipal Admirável, destinados ao Ensino fundamental.....	108
Tabela 12 – Configuração dos espaços da Escola Municipal Admirável, destinados à Educação Infantil.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCA BHZ	– Associação de Capoeira Angola de Belo Horizonte
AICE	– Associação Internacional das Cidades Educadora.
AVC	– Alto Vera Cruz
AMAS	– Associação Municipal de Assistência Social
CAICs	– Centros de Educação Integral à Criança
CAPEs	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAVC	– Centro Cultural Alto Vera Cruz
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEVAE	– Centro de Vivência Agroecológica
CIACs	– Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP'S	– Centros Integrados de Educação Pública
CRAS	– Centro de Referência da Assistência Social
EI	– Educação Integral
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EMA	– Escola Municipal Admirável
ETI	– Programa Escola de Tempo Integral
FEBEM	– Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	– Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor
FUNDEB	– Fundo Nacional da Educação Básica
GV	– Governador Valadares
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	– Instituto de Geociências

IVS –	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MPC –	Centro Popular de Pernambuco
NUC –	Negros da Unidade Consciente
ONGs –	Organizações Não Governamentais
PAE –	Programa de Aceleração de Estudos
PBH –	Prefeitura de Belo Horizonte
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA –	Programa Escola Aberta
PEI –	Programa Escola Integrada
PIP –	Programa de Intervenção Pedagógica
PME –	Programa Mais Educação
PNE –	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 RETORNO À HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	30
1 Abordagens, concepções e modelos na educação integral brasileira.....	31
1.1 O anarquismo e a luta em prol da liberdade.....	32
1.2 O movimento escola nova e as contribuições de Anísio Teixeira.....	36
1.3 Educação Integral em Paulo Freire: articulações com a política e a cultura popular.....	40
1.4 Educação Integral nos Centros Integrados de Educação Pública/CIEPS.....	43
CAPÍTULO 2 PANORAMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA	47
2 Compreensões contemporâneas da Educação Integral: em busca de um conceito.....	48
2.1 A Educação Integral na Legislação Brasileira.....	54
2.2 O Programa Mais Educação como ação indutora da Educação Integral: abarcando as dimensões do território e da cidade.....	56
2.3 O movimento das Cidades Educadoras em articulação com as ações de Educação Integral.....	61
2.4 Dimensões territoriais na Educação Integral no Brasil: a experiência da Cidade Escola Aprendiz em Vila Madalena e a emergência do conceito de <i>Bairro-Escola</i>	66
2.5 A experiência do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte – MG: concepções, tempos e espaços.....	69
CAPÍTULO 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: BUSCANDO OLHARES DE PERTO E DE LONGE	72
3 Contextualização do campo metodológico: considerações.....	73
3.1 A opção pela pesquisa qualitativa.....	73
3.1.1 A perspectiva etnográfica e suas relações com o objeto da pesquisa.....	76

3.2 De passos leves e pés no chão: notas, reflexões e inflexões sobre o pesquisador em campo.....	80
3.3 A porta de entrada: primeiras impressões.....	83
3.3.1 A Escolha da Escola e do Bairro.....	84
3.3.2 O processo de escolha dos Sujeitos e dos instrumentos de pesquisa.....	85
CAPÍTULO 4 O PEI NO ALTO: COM OS SUJEITOS EM SEU LUGAR-MUNDO-VIVIDO.....	95
4 O Alto Vera Cruz em Belo Horizonte/MG: consonâncias e dissonâncias de um território singular.....	96
4.1 A Escola Municipal Admirável como <i>locus</i>	104
4.1.1 Histórico e concepções: admiráveis.....	105
4.1.2 Organização e Estrutura da Escola Municipal Admirável.....	107
4.1.3 Programas e Projetos Pedagógicos desenvolvidos na Escola Municipal Admirável.....	111
4.1.4 O Programa Escola Integrada/PEI: funcionamento e organização.....	113
4.1.5 A Turma Laranja: compreensões e percepções.....	116
4.2 Retratos da adolescência no Alto Vera Cruz: os sujeitos participantes da pesquisa.....	118
4.3 Os Educadores como protagonistas da ação educativa.....	121
CAPÍTULO 5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: QUANDO A ESCOLA ENTRA EM DIÁLOGO COM O BAIRRO E COM A CIDADE.....	124
5 Geografias da Educação Integral: processos e articulações.....	125
5.1 Entre negociações e aspirações: a educação integral entre as <u>fronteiras</u> do(s) espaço(s).....	126
5.2 Movimentos: a educação integral entre os fixos e fluxos do espaço geográfico.....	131
5.2.1 Por onde andam? Os espaços parceiros e os modos de circulação no bairro.....	131
5.3 Expandir territórios, realizar reflexões: as aulas-passeio pela cidade.....	141

5.4 Tecendo o território educativo: vínculos, ações educativas e relações de poder.....	149
5.5 O território educativo entre raízes, pedaços e a efetivação do lugar.....	150
5.5.1 O vínculo nas relações e nas ações dos educadores (do território).....	160
5.6 Os Conflitos pelo espaço e as relações de poder.....	165
5.7 Territórios Educativos: da fluidez e maleabilidade à afirmação das identidades...	174
CONSIDERAR AS AÇÕES, AFINAL.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183

INTRODUÇÃO.

Tinha as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde seja. Porque todos, todinhos, temos algo a dizer aos demais, alguma coisa que merece ser festejada ou perdoada pelos outros.

Eduardo Galeano¹

A pesquisa que aqui se apresenta tem como objeto de estudos o Programa Escola Integrada/PEI da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/SMED – BH e os processos de formação de territórios educativos propiciados a partir da implementação do Programa no município. Partiremos do pressuposto de que muitas experiências, políticas, programas e projetos contemporâneos de educação integral em tempo integral estão se dedicando a articular as dinâmicas e processos formativos vivenciados na escola com aqueles vivenciados nos territórios do bairro e da cidade (BRASIL, 2009). Desse modo, tomaremos como premissa as concepções trazidas por Brandão (1985) que relaciona a educação a diversos processos de ensinar e aprender experienciados não somente na escola, mas também em outras instâncias e espaços sociais, entremeando a vida com a educação. Assim, nesta pesquisa a centralidade será nos processos e dinâmicas educativas orientados pela escola, mas dispostos para além do espaço escolar, na espacialidade da rua, do bairro e da cidade.

As motivações para o desenvolvimento deste estudo emergiram de experiências que vivenciei desde a infância e adolescência, bem como em toda minha trajetória acadêmica. Rememorando os tempos de criança lembro-me que sempre gostei de me deslocar e nesses deslocamentos, importantes aprendizados foram construídos. Não titubeio em afirmar que dos conhecimentos e saberes que agrego, muitos foram adquiridos na rua. Como? Nas diversas brincadeiras nos quais eu me envolvi, nos diálogos com as pessoas que encontrava e por perceber, de perto, as dinâmicas dos espaços onde vivi ao longo da minha infância e adolescência. Foi nessas diferentes vivências territoriais que eu aprendi, por exemplo, que a cidade é marcada, muitas vezes, por uma grande e desumana desigualdade social. Não que a escola não ensinasse isso, mas foi na experiência vivida nas ruas e nos bairros da cidade onde cresci que

¹O *Livro dos Abraços*. Porto Alegre, 2002.

consegui atribuir sentido a muitos saberes que se descortinavam para mim. Sentido esse que eu tinha muita dificuldade de atribuir à minha experiência escolar, embora eu soubesse da importância daquela instituição - a escola - e principalmente admirasse muito o trabalho dos professores. Hoje, indago-me! O que eu aprenderia sobre a dinâmica urbana ou sobre meu espaço de vida se meus deslocamentos fossem todos regulados pela escola?

Por esses motivos, dentre outros, escolhi ser professor e em 2007 ingressei no curso de Geografia, modalidade licenciatura, do Instituto de Geociências/IGC da UFMG. Importa aqui dizer que durante o percurso no curso de graduação me aproximei bastante da literatura sobre as cidades e o ambiente urbano, assim como da literatura sobre a categoria *território*, o que também influenciou na construção do objeto desta pesquisa. E assim, como sempre gostei de refletir sobre os aprendizados dispostos na escola e nos deslocamentos cotidianos, como já sinalizado, às vezes me pego pensando e refletindo sobre as possíveis articulações entre a escola (também considerada um território) e os territórios do bairro e da cidade, por exemplo.

No segundo período da graduação, muito certo de minha escolha profissional, participei como educador\oficineiro em um projeto de extensão denominado UFMG integrado à educação básica. Tal projeto constitui-se como uma parceria da universidade com a SMED–PBH, a qual estudantes universitários são contratados como estagiários para desenvolverem oficinas no PEI. Nesse contexto, lecionei a oficina “Arte e Meio Ambiente” para alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental durante o ano letivo de 2008 - o espaço de desenvolvimento da oficina era o Parque Lagoa do Nado em Belo Horizonte, lugar marcado por uma simbologia de resistência, pois sua existência e manutenção foi fruto de ações coletivas entre moradores do bairro onde ele se localiza e de movimentos sociais da cidade.

A partir dessa vivência docente, pude observar que as dinâmicas educativas propiciadas pelo programa e realizadas em espaços no exterior da escola, ou seja, em espaços do bairro e da cidade, representam um avanço no tocante às práticas educativas escolares. Isso ocorre, uma vez que de acordo com minhas observações, a interação dos educandos com os demais sujeitos do bairro, bem como a motivação para a construção de conhecimentos a partir do contato com o entorno da escola, eram quase sempre verificadas nas oficinas desenvolvidas. Pude perceber que esses aspectos vivenciados

pelos educandos no âmbito do PEI, a partir dos seus deslocamentos guiados pela escola para outros espaços do bairro, além de possibilitar mais interação e socialização entre eles, suscitavam também eventos sociais de ensino-aprendizagem. E eu pensava. É possível a construção de um território educativo no âmbito desta experiência?

Em 2009, muito instigado pela experiência docente que obtive na Escola Integrada no ano de 2008, ingressei no grupo de ensino, pesquisa e extensão TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania) da Faculdade de Educação da UFMG a fim de levar minhas reflexões construídas na prática para o âmbito da pesquisa. Como membro do grupo, ao longo de 2009 e 2010, atuei no desenvolvimento da pesquisa intitulada *Educação Integral e Integrada: concepções e práticas na educação brasileira*, a referida investigação traçou um mapeamento, em 2009 e 2010, das experiências em educação de ampliação de jornada escolar no Brasil.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, nos municípios que tive a oportunidade de conhecer, pude perceber que ficar mais tempo na escola, não necessariamente significava ampliação de formação para os sujeitos envolvidos. Em algumas das experiências em curso, observei que não eram oferecidas pelas escolas possibilidades de integração com a comunidade, com o território, diálogo com as artes, ou outras dinâmicas formativas. Constatei, ao longo das pesquisas de campo em alguns municípios do Brasil, experiências, projetos, programas e/ou políticas públicas de educação em tempo integral, que contraditoriamente ao que eu poderia imaginar, muitas vezes, me pareciam oferecer menos diversidade de formação, menos reflexão acerca do mundo e do espaço vivido pelos sujeitos, embora a jornada escolar diária dos alunos fosse ampliada. A partir do exposto, pude perceber também que em alguns contextos o desenvolvimento de atividades em jornada ampliada ficava restrito ao ambiente escolar.

No entanto, ao mesmo tempo, algumas experiências chamavam a atenção pela dinâmica formativa que propiciavam no território do bairro, na medida em que os educandos participantes da experiência circulavam pelo entorno da escola. Nesse sentido, percebi, em uma experiência em curso no interior do estado do Maranhão, um processo de produção de saberes a partir da interação entre a escola e os conhecimentos da cultura local, bem como com os saberes advindos dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo, representados por líderes sociais, professores, alunos e comunidade. Dessa maneira, a interação entre saberes e sujeitos

se desdobrou em um **território educativo**, o qual vem produzindo desenvolvimento e manutenção da cultura local e preservação do ambiente disposto no entorno da escola que vinha sendo depredado pelo turismo na comunidade (BRASIL, 2010b). Nessa experiência, a ampliação da carga horária dos estudantes era pequena em relação a outras experiências que buscavam o desenvolvimento da educação integral, limitando-se aos fins de semana. Entretanto, esse fato não significou a impossibilidade de promoção da educação integral.

Ainda no âmbito desta pesquisa, vale citar a experiência de educação integral em tempo integral do município de Castelo do Piauí no estado do Piauí, Nordeste do Brasil, que articula territórios e redes educativas nos processos desenvolvidos em contexto de ampliação da jornada escolar. Na referida experiência, houve a construção de uma rede a partir da articulação entre diversos programas e secretarias do município que conectam educação e proteção social. O projeto em questão, a partir das ações em rede, tem conseguido atuar contra vários problemas sociais que acometem grande parte da população de crianças e adolescentes de Castelo do Piauí como, por exemplo, a exploração do trabalho infantil (BRASIL, 2010b).

Na contramão das concepções das experiências de Caxias-MA e Castelo do Piauí-PI, também há, dentre os municípios e estados que desenvolvem programas e projetos em educação integral, experiências que nascem de forma mais escolarizada. Podemos citar, por exemplo, o Programa Escola de Tempo Integral/ETI de Governador Valadares em Minas Gerais implantado no município em 2010. Nesse ano, como integrante do grupo TEIA, participei de uma pesquisa de avaliação e monitoramento da ETI no município, nesse contexto, vimos que o programa nasceu tendo como um dos objetivos a permanência de moradores de Valadares na cidade, pois muitos migram para o exterior criando uma “cultura de passagem” para o município (BRASIL, 2012). No entanto, pelo modo como foi implantado, o Programa tem dificuldades em se distanciar da tradicional forma escolar, como, por exemplo, na fragmentação dos módulo-aulas em 50 minutos. Fato considerado motivo de reclamações do corpo docente, que esbarra em dificuldades estruturais e simbólicas para trabalharem na perspectiva dos territórios educativos.

A partir dos percursos que tive oportunidade de trilhar e das observações destacadas, algumas questões foram levantadas na tentativa de entender melhor essas

vivências escolares em jornada ampliada que almejam o desenvolvimento da educação integral. Isso, tanto no contexto do PEI/PBH (programa aqui analisado) como em outros contextos e experiências abordados, sempre tendo como “pano de fundo” a relação entre territórios e educação. A primeira das questões diz respeito à contribuição da utilização de espaços no exterior da escola na relação dos sujeitos envolvidos com a comunidade e com o território. Entrei em contato com sujeitos que ao participarem de ações educativas em espaços para além dos muros da escola, mudaram suas relações sociais e topofilicas² com o espaço onde estavam inseridos.

Diante desse fato, questionava-me sobre o que havia de especial nesses processos. Como o território do bairro pode dialogar com a instituição escolar? Como a circulação dos educandos no bairro pode suscitar dinâmicas educativas? Quem são os sujeitos envolvidos e como eles atuam para a construção de um território educativo? Quais instituições para além da escola atuam para a construção do território educativo?

Para além dessas indagações, outra reflexão pertinente às minhas observações refere-se à relação das temáticas trabalhadas nas oficinas desenvolvidas com as vivências sociais dos educandos envolvidos com a experiência. Em algumas práticas, a escolha dos temas trabalhados parecia estabelecer poucos vínculos com as necessidades e a realidade dos sujeitos. Como consequência, os resultados observados residiam, principalmente, na falta de sentido que aqueles conhecimentos e saberes faziam para os educandos, ocasionando poucas modificações em suas relações com seus espaços de vivência.

Essas últimas reflexões desdobraram-se em minha pesquisa de monografia do curso de licenciatura em Geografia³ Carvalho (2011), na qual eu inicialmente objetivei analisar o Parque Lagoa do Nado como espaço educativo no Programa Escola Integrada. A referida análise caminhou no sentido de entender como esses espaços no exterior da escola estão sendo utilizados pelo PEI e como ali se dão as práticas educativas escolares desenvolvidas em tempo integral.

²Nesse contexto, cabe o conceito de *Topofilia* como sendo o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico (TUAN, 1980. p. 106). Ela pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Esses diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão.

³A monografia intitula-se **Além dos Muros da Escola: uso de espaços extraescolares na experiência do Programa Escola Integrada/PEI - o caso do Parque Lagoa do Nado em Belo Horizonte/MG** e foi apresentada ao colegiado de Graduação em Geografia no final do ano de 2011.

Em meio ao processo de desenvolvimento da pesquisa, no entanto, o parque deixou de ser utilizado pelo PEI como espaço educativo e as atividades do programa passaram a ser realizadas em uma casa alugada. Devido a esse fato, os objetivos iniciais da pesquisa modificaram-se. Entrementes, na tentativa de redefinir o problema da pesquisa a partir desse imprevisto e ao acompanhar os educandos da escola para a casa onde eles se realocaram, percebi que o deslocamento e a circulação desses sujeitos no bairro poderiam possibilitar a formação de territórios educativos. Isso porque, a partir da circulação propiciada pelo Programa Escola Integrada/PEI as interações entre os sujeitos com os espaços nos quais circulavam, bem como interações e diálogos com a comunidade do bairro, estabeleciam, muitas vezes, uma íntima relação entre as vivências educativas escolares e as vivências educativas existentes no território do bairro. Ao mesmo tempo, percebia que a formação de um território educativo depende de vários elementos e não é fixa, fato evidenciado, dentre outros motivos, pela mudança de local da escola.

Partindo dessas observações e constatações ainda de cunho inicial, esta pesquisa visou expandir e aprofundar as reflexões acerca do PEI e a possibilidade de constituição de territórios educativos no âmbito do desenvolvimento do programa. Almejou-se também se desdobrar sobre outros aspectos que relacionam as práticas educativas desenvolvidas no PEI ao desenvolvimento de territórios educativos, a partir das seguintes questões: Que agentes institucionais, formais, não formais, materiais e simbólicos têm atuação efetiva na tentativa de desenvolvimento e construção de um território educativo? Quem são os sujeitos atuantes na construção do território educativo? Quais as possíveis configurações deste território? Tais questões me fizeram reportar às contribuições de diversos campos da ciência para o desenvolvimento do trabalho, sobretudo aos campos da educação, geografia, sociologia e filosofia que em articulação nos permitiram vislumbrar um melhor entendimento da categoria território no contexto analisado e nos trouxeram perspectivas de análise para entendermos como se configura e quem atua no desenvolvimento do território educativo.

Como veremos, as discussões teóricas acerca do território são inúmeras, havendo várias correntes de interpretação em relação à categoria. Mas é importante clarearmos aqui que quando nos referimos à palavra território estamos nos remetendo à ideia de espaço territorializado. Entendemos assim que o sentido do território emerge

quando um indivíduo ou grupo imprime determinada identidade sobre o espaço. Essa identidade pode estar ligada a códigos culturais, econômicos, políticos e sociais.

Assim, o território não é apenas chão e propriedade, é **relação social**. Como afirma (SAQUET, 2005, p. 144), o território, “é natureza e sociedade simultaneamente, é economia, política e cultura, entre e matéria, é local e global é singular e universal concomitantemente, terra, formas espaciais e **relações de poder**” (grifos meus).

Vale ressaltar que a escolha do PEI como foco de análise, dentre várias experiências de educação integral se deu, pelo fato do programa ter incutido em sua concepção o diálogo com o território da cidade. O Programa Escola Integrada se fortaleceu também calcado nas ideias desenvolvidas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), a qual Belo Horizonte faz parte. Esse movimento nasceu em Barcelona (Espanha) no início da década de 1990, local onde foi redigida uma carta com os princípios do movimento desenvolvido pela AICE. Destaca-se o fato de além de ser cidade educadora, Belo Horizonte ter coordenado entre os anos de 2004 e 2011, a Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras. Devido a isso, esta pesquisa também perpassa pelas discussões sobre as cidades esforçando-se em entender como a escola se insere no fenômeno urbano contemporâneo e quais reflexos isso traz para as práticas desenvolvidas no PEI. Além disso, almejamos compreender se a dimensão da cidade e suas relações têm sido consideradas no desenvolvimento do Programa.

Com isso, ressalta-se que a pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo geral analisar, no âmbito do Programa Escola Integrada/PEI, como a escola e os sujeitos envolvidos na experiência em questão interagem com o território do bairro e da cidade, observando se essa interação possibilita a constituição de territórios educativos. Para alcançarmos tal objetivo, descrevemos e mapeamos o funcionamento do PEI de uma escola municipal em relação à circulação dos estudantes no bairro e na cidade; identificamos as percepções dos sujeitos sobre a circulação e interação no território do bairro e da cidade; identificamos as relações que se estabelecem entre os processos educativos no PEI desenvolvidos no bairro e na cidade, bem como a relação dos sujeitos envolvidos com os possíveis territórios educativos definidos e redefinidos a partir da inserção da experiência de educação integral na escola e no bairro.

Justificamos o desenvolvimento desta pesquisa a partir do pressuposto de que o debate acerca da educação integral tem ganhado força nos últimos anos e está se

configurando como um forte movimento no início do século XXI. A emergência atual da educação integral como movimento latente no campo educacional deve-se a vários fatores. Dentre eles, está a necessidade, cada vez maior, de se pensar e oferecer uma educação integral para alunos em situação de pobreza social que frequentam as escolas públicas. Tal fato tem refletido, assim como já sinalizamos, na multiplicidade de experiências atuais que visam tanto à ampliação da jornada escolar, quanto à ampliação das dimensões formativas dos educandos. Concomitante a isso, constata-se a existência de diversos trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a temática⁴.

Em virtude do atual movimento de busca pela educação integral, tomam centralidade novas abordagens educacionais, que têm sido alvo de reflexão dos educadores e estudiosos e que estão sendo institucionalizadas pelos órgãos públicos. Essas buscam oferecer alternativas para a concretização de um processo educacional de qualidade satisfatória a partir da educação integral. Tais alternativas expressam diversas concepções, algumas delas emergem intimamente ligadas à dimensão do território, categoria central no estudo que aqui se apresenta.

Nesse sentido, vale ressaltar que tanto a educação integral, quanto a importância da dimensão territorial no campo educacional estão fortemente presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE. No que concerne à questão dos territórios, vale dizer que o PDE tem como um dos eixos principais a territorialidade, pois, segundo o documento oficial do Plano, é no território “que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem” (BRASIL, 2007, p.6).

Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. (BRASIL, 2007, p.6).

Ressaltamos a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 que determina o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral em seus artigos 34 e 87: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. [...] § 2º. “O ensino

⁴Adiante, no capítulo 2 desta dissertação, discutiremos mais sobre o levantamento bibliográfico realizado para fins de desenvolvimento do trabalho.

fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a Lei 9.394/96, vale citar o Programa Mais Educação, que em certa medida, está sendo responsável pelo desenvolvimento de muitas propostas de educação integral em diversos municípios do país configurando-se como programa indutor de política pública em educação integral. O programa tem como um dos objetivos a ampliação da jornada escolar a partir de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE⁵ e abarca também em sua concepção a ampliação das dimensões de formação a partir do entorno da escola, do bairro e da cidade, visando a promoção e o desenvolvimento de políticas de educação integral.

É importante salientar ainda que o Programa Mais Educação, além de objetivar a ampliação da jornada escolar, pretende ser elemento de articulação no bairro, no arranjo educativo local, sempre buscando o diálogo e a conexão com a comunidade, assim como exposto no documento oficial do Programa. Nesse sentido:

(...) mais do que um programa, a expressão “mais educação” traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL nº 17, de 24 de abril de 2007).

Destaca-se aqui, novamente, o resultado da pesquisa *Educação Integral e Integrada: concepções e práticas na educação brasileira* (2009, 2010) que mapeou algumas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e revelou que há programas de educação integral e de tempo integral sendo desenvolvidos em todas as regiões do país, o que comprova a emergência desse movimento na atualidade. Uma importante constatação de tal pesquisa é a diversidade de formatos das experiências em curso. Dentre elas, muitas têm como concepção o diálogo entre a escola e a cidade, bem como o desenvolvimento de territórios educativos, eixo central nesta pesquisa.

Nesse sentido, a aceção de território e territorialidade pode exercer bastante importância nas práticas em jornada ampliada que exploram espaços para além dos

⁵O PDDE é um auxílio financeiro destinado às escolas públicas da educação básica. O programa abrange as redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. Além disso, atende escolas privadas de Educação Especial/Inclusiva mantidas por entidades sem fins lucrativos. (<http://portal.mec.gov.br> – acesso em Julho de 2013).

muros da escola e, por consequência, podem suscitar a formação de territórios educativos. De acordo com o caderno CENPEC (2011) sobre tendências da educação integral, muitas experiências correntes desvelam que a utilização de espaços exteriores à escola agregam aspectos cognitivos aliados a valores importantes, o que desdobra no sentimento de pertença social, podendo assim, reforçar laços comunitários.

Portanto, esta pesquisa pretende colaborar com os estudos sobre a temática, uma vez que se debruça sobre as concepções da experiência analisada, trazendo propostas e discussões para compreendermos o fenômeno atual da educação integral e de tempo integral e mais do que isso, suas articulações com o território, categoria cada vez mais presente nos estudos sobre educação. Tais articulações tomam centralidade quando pensamos na relação da educação com o território. Historicamente, as sociedades acumularam saberes que lhes permitiram resistir, sobreviver, criar identidades e novas formas de relações sociais. Os saberes produzidos na rua, na praça, na família, ou seja, em outros espaços educativos, dentre outras instâncias sociais que não a escola, envolvem diversas formas de cuidar, de se expressar, de contar a história, inclusive de se relacionar com o mundo.

No capítulo 1, retornaremos a fragmentos da história da educação brasileira, discutindo como a educação integral surgiu no Brasil. Quais as concepções as tangenciavam, desvelando também se a noção de território já era abordada, e caso sim, como essa compreensão se fazia presente nas diversas correntes educativas em prol da educação integral existentes na história do Brasil.

No capítulo 2, apresentamos um balanço de algumas experiências em desenvolvimento e um panorama das pesquisas que se dedicam à temática exposta neste trabalho, no intuito de elaborarmos um entendimento conceitual da educação integral contemporânea. Realizamos breve reflexão sobre a escola e a cidade buscando observar as possíveis relações existentes entre ambas, bem como se as relações urbanas estão sendo consideradas no desenvolvimento das propostas e experiências de educação integral, uma vez que o debate tem se fortalecido a partir da concepção vigente no movimento das Cidades Educadoras. Focalizamos, sobretudo, as experiências que se desenvolvem a partir da perspectiva territorial.

No capítulo 3, iniciamos discutindo o delineamento metodológico dado à pesquisa, isto é, a abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Com base na

literatura, refletimos sobre os caminhos percorridos para a compreensão do fenômeno investigado. Discutimos, a partir do ponto de vista filosófico, ético e operacional, os alcances e limites da observação participante, principal método utilizado. Apoiando-se na literatura de Magnani (2002), realizamos uma discussão sobre as possibilidades e impossibilidades de uma pesquisa etnográfica em ambiente urbano. Trazemos notas sobre a presença do pesquisador em campo, desvelando as dificuldades encontradas em momentos de trabalho empírico. Ainda refletimos sobre o processo de escolha dos sujeitos e instrumentos da pesquisa.

No capítulo 4 descrevemos os sujeitos da pesquisa a partir da percepção do pesquisador, trazendo suas características mais marcantes e as relações que foram observadas entre eles no processo investigativo, além disso, discutimos como foi a participação dos sujeitos na pesquisa. Descrevemos e justificamos a escolha do Alto Vera Cruz, bairro da periferia Belo Horizontina elegido como lócus da pesquisa. A escrita, nessa parte, apoiou-se em dados geográficos e no caderno de campo utilizado na investigação. Ainda apresentamos a Escola Municipal Admirável/EMA localizada no Alto Vera Cruz, instituição que vem tendo sucesso no tocante ao Programa Escola Integrada na medida em que seu desenvolvimento caminha ao encontro de seus objetivos e concepções, passamos pelo histórico da escola até a discussão dos projetos extracurriculares desenvolvidos e evidenciamos como a escola investigada tornou-se referência no diálogo com a comunidade e com seu entorno.

Já no capítulo 5, analisamos os dados construídos operando a argumentação a partir da principal categoria utilizada - **o território** - e algumas de suas variáveis como, por exemplo, a noção de *território rede*. Além disso, consideremos também os conceitos de espaço e lugar. Vislumbramos assim como o território educativo, no contexto da experiência analisada, pode ser construído e que elementos fixos e fluxos atuam na formação desse território. Trazemos a discussão dos novos educadores (oficineiros e professora comunitária), pois percebemos que eles têm relevante protagonismo na construção dos territórios educativos. Descrevemos a circulação dos educandos no bairro e na cidade, mediados pela escola, e a partir de mapas mentais discutimos como eles percebem esta circulação e se, nesse contexto, as propostas escolares se relacionam com suas necessidades sociais, culturais e educacionais, uma vez que a educação integral surge também como elemento de enfrentamento das desigualdades, buscando atender principalmente crianças e jovens que vivem em situação de pobreza.

Nas palavras finais, aqui denominadas de *considerar as ações, afinal* discutimos sucintamente os principais resultados desta pesquisa, observando também seus limites e realizando propostas de novas investigações sobre o tema. Ademais, trazemos diversas indagações a partir do fenômeno pesquisado para pensarmos nas articulações do binômio **educação-território**.

A princípio, podemos dizer que a pesquisa, dentre seus resultados, destaca-se por evidenciar mudanças no modo de ver e entender os territórios marcados por pobreza e violência. A educação integral, no contexto investigado, traz e evoca um novo sentido à escola tentando superar a ideia de espaço escolar e afirmar a ideia de território educativo, o que traz, dentre outras contribuições, visibilidade a espaços e territórios muitas vezes vistos como marginais na sociedade urbana.

Assim como em a “América Invertida” (na figura abaixo) o pintor uruguaio Joaquín Torres García questionou a hegemonia do norte da América representando o sul no topo do Globo, a educação integral também pode ser capaz de subverter a (in)visibilidade de crianças, jovens e educadores assim como, de ruas, favelas, bairros e da própria cidade que num campo de forças cria espacialidades e territorialidades marcadas por ações coletivas desencadeadas por sujeitos e instituições várias. Essas se relacionam, por exemplo, com as dimensões e relações de poder também fortes e presentes no território educativo. Entendemos assim, que a educação integral pode criar processos formativos que a partir de deslocamentos via escola e de seu encontro com o bairro e a cidade instiga questionamentos sobre a reprodução do saber, do conhecimento e quica da vida nos diversos espaços sociais da contemporaneidade.

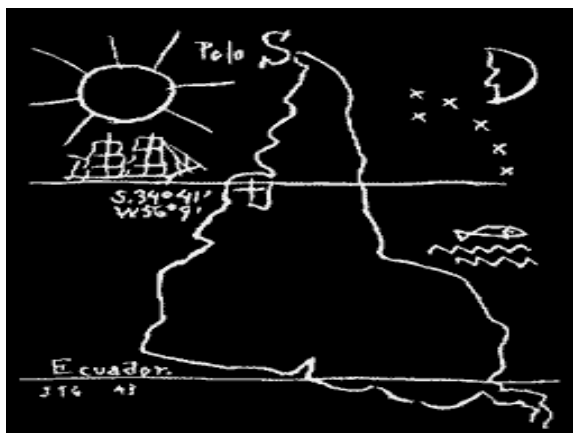
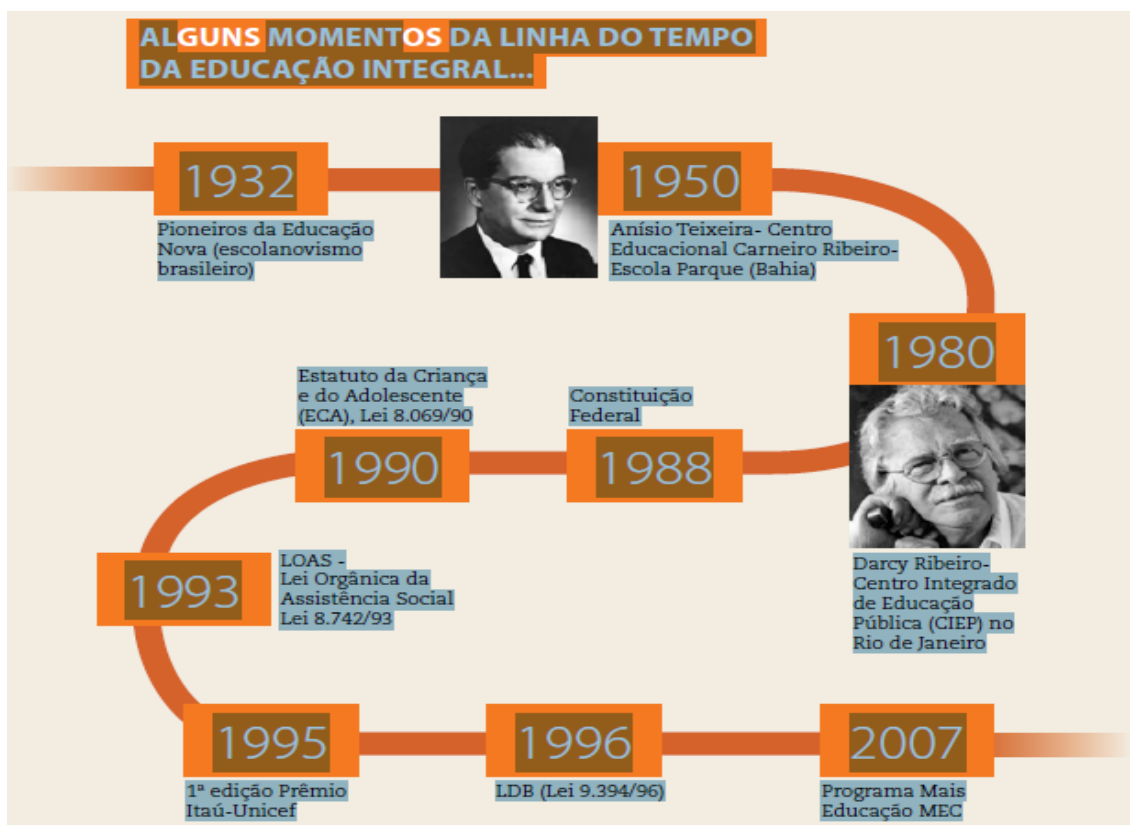


Figura 1: A América Invertida de Joaquín Torres García.
Fonte: <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>
(acesso em 20 de Março de 2014).

CAPÍTULO I

RETORNO À HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL



6

⁶Linha do Tempo da Educação Integral. **Fonte:** *Percursos da Educação Integral: em busca de qualidade e equidade*. São Paulo, 2013.

1 Abordagens, concepções e modelos na Educação Integral brasileira.

Embora a temática - educação integral - esteja efervescente no atual cenário da educação brasileira, as bases para a compreensão desse modelo educacional e da pluralidade de interpretações presentes em torno dele remontam ao século XIX, assim como veremos adiante. Desde essa época, diversos movimentos acontecidos na história do mundo e do Brasil, bem como as concepções que tais movimentos traziam no que tange à educação, foram responsáveis por alimentar a ideia – **diversa** – de educação integral, assim como a conhecemos hoje. Vale aqui dizer que esses movimentos da história da educação brasileira carregaram diferenças significativas entre eles, relacionadas ao contexto histórico mundial, bem como às correntes filosóficas, sociológicas, religiosas, e políticas aos quais eles se orientavam. Contudo, todas elas influenciaram, de alguma forma a(s)⁷ compreensão(ões) contemporâneas sobre educação integral e as experiências hoje desenvolvidas no Brasil.

Adiante, iremos perpassar pelas discussões relativas a esses movimentos históricos, a saber: o movimento anarquista – o movimento integralista - os ideais de Anísio Teixeira e o manifesto dos pioneiros da escola nova - a educação popular de Paulo Freire – as ideias e experiências propostas por Darcy Ribeiro. Tentaremos identificar as principais contribuições e influências desses movimentos para o campo da educação integral, as críticas recebidas por eles, discutiremos também se o surgimento de um significou a superação de outro e/ou, em que medida eles se complementaram para complementar o movimento atual. Também nos esforçamos para vislumbrar se nessas correntes já estavam presentes a perspectiva territorial e como elas se articulavam com a compreensão de território na época. Em síntese, as ressonâncias de fragmentos da história da educação integral brasileira que no século XXI (re)emerge com bastante força sendo responsável pelo desenvolvimento de muitas experiências ao longo do país.

⁷Utilizamos aqui o termo entre parênteses no plural, pois como ainda veremos mais detalhadamente, mesmo que a compreensão de educação integral, na maioria das vezes, remeta à ideia de ampliação do tempo e tenha se fortalecido, no século XXI, sobretudo por isto, há uma pluralidade significativa de concepções e compreensões em relação à temática. Fato esse, que pode ser verificado na diversidade de experiências em desenvolvimento no Brasil.

1.1 O Anarquismo e a luta em prol da liberdade.

A corrente anarquista, emergente no século XIX na Europa, mesmo que tenha se desenvolvido por motivações que se conectam ao seu contexto histórico, trouxe importantes contribuições para a compreensão atual de educação integral e refletiu no movimento anarquista brasileiro vigente nas primeiras décadas do século XX. No caso anarquista, a integralidade da educação significava uma formação crítica e de confronto em relação ao capitalismo e objetivava, sobretudo, emancipar a classe trabalhadora, pois os anarquistas não confiavam na educação que era oferecida à classe operária (MORAES, 2009). Nesse sentido, surgiram pensadores que trouxeram importantes contribuições para o campo da educação integral, dentre eles: Proudhon, Bakunin e Robin. Como veremos, há diferenças significativas nas propostas e definições desses pensadores, mas um ponto em comum na discussão deles, devido à influência do movimento operário, é a articulação da educação com a superação de condições indignantes de trabalho.

Dentre os pensadores que contribuíram para a educação integral defendida pelos anarquistas, Pierre-Joseph Proudhon (1809 – 1865) foi articulador de uma proposta de educação integral que relacionava a instrução científica e literária com conhecimentos do mundo industrial. Devemos lembrar que nessa época, devido a reflexos da revolução industrial, a sociedade europeia era dividida eminentemente entre operários e donos das fábricas, o que gerava uma constante luta de classes. Proudhon defendia que a instrução profissional completa dos operários seria responsável por libertá-los dos mandamentos dos patrões. A politecnia era elemento central na proposta de educação integral de Proudhon tanto na produção agrícola, quanto na industrial. Além disso, significava a não separação entre ciência, instrução literária e profissional, além de considerar indissolúvel a teoria da prática o trabalho com o estudo (MORAES, 2009).

Na teoria proudohniana, defendia-se que a instrução aconteceria no espaço das fábricas, nas denominadas *fábricas-escolas*, lugares onde aconteceria a formação teórica e prática dos indivíduos da classe operária.

Dessa maneira as contribuições de Proudhon para o campo da educação integral já sinalizavam a necessidade de uma formação humana crítica do sujeito, no caso específico, muito ligada ao mundo do trabalho. Podemos dizer que o autor propunha uma íntima ligação entre educação e trabalho, uma vez que defendia que os jovens

deveriam ser instruídos contínua e constantemente até a constituição de um aprendizado polivalente e politécnico. Assim, a referida proposta pode ser considerada revolucionária, na medida em que centraliza o papel da educação na emancipação das classes trabalhadoras (CODELLO, 2007).

No bojo de pensadores anarquistas que contribuíram para o desenvolvimento da educação integral em determinados contextos, Mikhail Bakunin plantou importantes sementes, também defendendo a união entre revolução e educação. Moraes (2009) explana que Bakunin defendia a ideia de emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores anteriormente à formação integral. Desse modo, chegaria a um ponto em que classe alguma conseguiria sobrepor-se à classe trabalhadora. Ele defendia que havia um monopólio do saber nas mãos de poucas pessoas, os burgueses, e que tal fato era diretamente proporcional ao aumento da miséria.

Ao defender uma educação igualitária e integral para todos, Bakunin também defendia a aniquilação do antagonismo entre cientistas e trabalhadores. Desse modo, todas as pessoas, independentes da classe a que pertenciam, seriam consideradas seres humanos. A partir de sua proposta, haveria então mais produtividade no trabalho, pois os trabalhadores teriam mais conhecimento e a ciência tornar-se-ia mais útil para a sociedade, uma vez que os cientistas também teriam mais conhecimento de técnicas industriais e de trabalho (MORAES, 2009). Com base nesta concepção, Bakunin lançou uma proposta que dividia a instrução em duas partes. Uma chamada de parte geral, mais voltada para as crianças, seriam trabalhados conhecimentos que Bakunin chamou de *humana do espírito*, essa substituiriam a metafísica e a teologia. Já na segunda parte, chamada de parte especial, a instrução seria dividida em grupos diversos que agrupariam as diversas ramificações da ciência. Com isso, a educação integral estaria pautada na articulação entre o ensino científico e o ensino industrial, rompendo a dicotomia entre teoria e prática.

Bakunin, por mais que tenha contribuído para a educação de inspiração anarquista através de seus textos veiculados no final no século XIX, assumia que não acreditava na consolidação de suas ideias naquela sociedade. No entanto, lançou bases para a compreensão do que na época era entendido como instrução integral e influenciou outras experiências anarquistas, assim como veremos adiante.

Influenciado pelos ideais de Bakunin, Paul Robin (1837-1912) contribuiu e praticou a educação integral entre o final do século XIX e início do século XX. A base

conceitual formulada por ele no tocante à educação integral postulava que a instrução deveria ter caráter laico, racionalista, antidogmático, desprovido de hierarquias e integral. E com essa concepção, Robin gestou o orfanato de Cempius, onde as crianças eram instruídas física, intelectual e moralmente. Era uma abordagem integral que objetivava formar seres completos e autônomos (MORAES, 2009).

No que tange à espacialidade das ações em educação integral, Robin defendia espaços educacionais semelhantes ao do orfanato em que gestava, esse era composto por granja, salas de oficinas, jardim botânico, salas de matemática, física e química, estação meteorológica, museus, teatro e biblioteca. Ao considerar as ideias de Dommanget (1972), podemos entender que as atividades manuais também eram desenvolvidas pelas crianças como forma de complementação dos trabalhos intelectuais. Dessa maneira, podemos ver estreitamentos com a teoria de Bakunin que defendia a indissociabilidade da prática e teoria (MORAES, 2009).

Por fim, a contribuição de Robin para a educação integral reside também no fato da defesa eminente da revolução operária e a posterior organização da educação integral na sociedade. A revolução, nesse caso, romperia com o caráter elitizado da instrução de qualidade na época, restrita à burguesia. Já a educação integral seria a alavanca para uma formação mais ampla para os indivíduos, uma vez que desenvolveriam conhecimentos científicos, profissionais, teóricos e práticos (MORAES, 2009).

Organizacionalmente, a proposta de Robin defendia uma tripartização da educação integral. Isto é, os três eixos a serem desenvolvidos nas crianças e adolescentes seriam as especificidades físicas, intelectuais e morais do sujeito. A partir da defesa desse modelo educacional e devido à sua experiência na gestão do orfanato de Cempius, junto a outros pensadores e educadores, Robin, no final do século XIX, lançou o *Manifesto dos Partidários da Educação Integral*. Essa apresentava a elaboração teórica e prática para a educação integral na época, o que sugere a defesa de uma educação manual conectada às faculdades intelectuais dos sujeitos. Dessa maneira,

Não nos esqueçamos, no entanto, de que a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política. Esse fato político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a pedagogia da pergunta,

a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades mescladas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía - se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva. (COELHO, 2009, p. 88).

No Brasil, as ideias para um modelo de educação de inspiração anarquista preponderaram no início do século XX influenciado por migrantes italianos, franceses, espanhóis e portugueses que adentravam nosso território. O movimento anarquista no Brasil tinha inspiração dos ideais anarquistas europeus, os quais consideravam os indivíduos como unidades independentes que almejavam a organização do trabalho a partir da autogestão, desprovidos assim de influências religiosas e políticas do Estado.

À época, no Brasil, a grande maioria da população era analfabeta, o que dificultava a circulação dos ideários anarquistas e gerava inúmeros conflitos, pois muitos anarquistas, objetivando propagar suas ideias, liam em voz alta seus paradigmas e modos de luta social. A educação integral brasileira, desse modo, sofreu bastante influência da corrente anarquista, assim como teve grande influência do pensador e educador espanhol Francisco Ferrer (1849-1909), que defendia uma escola calcada nos ideais de fraternidade, igualdade e liberdade. Fato importante que teve inspiração na pedagogia de Ferrer foi a criação de escolas, no Brasil, que eram frequentadas por crianças de ambos os sexos, o que representava um avanço para os moldes educacionais da época. Essas escolas eram denominadas de escolas modernas e tiveram seu advento nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Belém do Pará.

Muito do que entendemos hoje no campo da educação integral são frutos das ações e motivações anarquistas, por exemplo. Já se defendia que a escola não era a única instituição capaz de educar, até porque no Brasil do início do século XX, a escola representava uma instituição que eminentemente atendia as classes altas da sociedade. Assim, os anarquistas previam, sobretudo a superação da sociedade de classes, considerando o indivíduo como ser único e buscando a integralidade nos processos formativos. A educação integral, portanto, deveria ser uma imbricação da educação formal, não formal e informal.

Como vimos, as características da educação defendida pelos anarquistas tinha forte apelo libertário e emancipador que atribuíram importantes contribuições ao debate e desenvolvimento da educação integral.

Entretanto, vale considerar outros movimentos educacionais presentes na história do Brasil no começo do século XX. Coelho (2009) coloca que a coexistência de outros movimentos na época fez com que emergissem concepções variadas com base em diferentes matizes como os advindos dos católicos e integralistas, e, segundo a autora estes movimentos merecem destaque, são eles: a educação católica que se desenvolvia a partir de atividades artísticas, intelectuais, físicas, éticas e religiosas e o movimento integralista que tinham como base filosófica para a educação integral, a espiritualidade, o nacionalismo físico e a disciplina elementos com forte conotação conservadora (COELHO, 2009).

Ainda sobre o movimento integralista (CAVALIERE, 2010) diz que:

O indivíduo seria moldado para servir aos interesses do *Estado Integral*. Ao mesmo tempo, a pretendida identificação entre os interesses do Estado, da família e da religião abria espaços para o privatismo. No contexto da grande discussão ocorrida nos anos 1930 entre católicos e defensores do ensino laico e público, os Integralistas tinham posição clara dentre os primeiros. Ainda que os Integralistas se referissem, em documentos, ao ensino unificado e gratuito para os graus primário e secundário, a defesa dos direitos da família e da religião os opunha à concepção radical de ensino público. (p.250)

Nesse sentido, vale ressaltar que os objetivos da educação integral na perspectiva do integralismo eram bastante diferentes dos propostos pelo anarquismo. Isso, pois os integralistas buscavam dos indivíduos, dentre várias características, a adaptação e aceitação à ordem, a disciplina, elementos que apontam para uma inspiração conservadora na concepção de educação proposta. Percebe-se assim, como o conceito de educação integral pode ganhar sentidos diversos, na medida em que pode servir para atender objetivos antagônicos.

1.2 O movimento escola nova e as contribuições de Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira, um dos idealizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932⁸, contribuiu amplamente para o desenvolvimento da educação integral no Brasil. As contribuições residem na manifestação de uma concepção curricular que oferecesse uma “formação mais completa” para os alunos, baseada no desenvolvimento

⁸Comumente chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o documento oficial se intitulava - *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O referido manifesto foi escrito por 26 educadores e seu objetivo era postular diretrizes para constituição e desenvolvimento de uma política de educação nacional.

de atividades que abarcassem, em conjunto, o desenvolvimento cognitivo, físico e estético alcançando áreas mais amplas nos âmbitos da cultura, da socialização primária e de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2002).

Para além da referida contribuição, um dos grandes legados deixados por Anísio Teixeira foi a defesa de um sistema de educação pública para o país, além da defesa da alfabetização das classes populares e o fim da associação entre má qualidade da educação e oferta educacional para as massas. O educador ainda colocou em xeque a função da escola, discutindo o seu possível alargamento, temas ainda em pauta na atualidade. Ressalta-se que Anísio Teixeira já vinculava a ideia de educação integral com a ampliação da jornada escolar, mesmo que não tenha utilizado a expressão.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Durante um período de estudos nos Estados Unidos entre 1927 e 1928, Anísio Teixeira entrou em contato com a obra do filósofo norte americano John Dewey e com a prática educacional do educador Kilpatrick, influenciado por ambos ele utilizou seus postulados como bases teórico-filosóficas para elaborar um projeto de reforma da educação pública brasileira (CAVALIERE, 2010). Assim, o projeto foi desenvolvido paulatinamente no Brasil e tinha como principal postulado uma educação com dimensões alargadas, que considerava aspectos de várias dimensões do sujeito. Tal concepção, assim como já sinalizado, teve como base o pragmatismo americano. Vale ressaltar que no pensamento educacional de Anísio Teixeira eram considerados como referência e finalidade a realidade da educação no Brasil. A filosofia educacional do pensamento pragmatista americano considera a educação como um processo de crescimento e desenvolvimento contínuo do sujeito, o qual procura romper com a ideia de educação como conserto e afirmá-la como processo de descobertas imbricadas com as dinâmicas da vida, assim como exposto nas seguintes afirmações:

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização. (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas. (TEIXEIRA, 1997, p. 65).

Ainda no que concerne às contribuições teóricas e práticas de Anísio Teixeira para a educação integral no Brasil, com base na filosofia deweyana, foi desenvolvido a partir do decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932, a reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (CAVALIERE, 2010). Ainda de acordo com a autora, no referido plano de reorganização, foram criados 13 Inspeções Especializadas que abarcavam: obras sociais escolares, pré-escolares, pós-escolares; educação e saúde e higiene escolar; música e canto orfeônico. Além disso, foram criados a Biblioteca Central de Educação, a Fílmoteca e o Museu Central de Educação.

Com a implantação do decreto, podemos perceber que o sistema e o aparelhamento construído fez por ampliar significativamente as contribuições da escola na formação dos sujeitos, uma vez que suas funções foram alargadas. O paradigma de alargamento da função escolar proposta por Teixeira é corroborado pela preocupação, eminente no referido projeto educacional, com os ensinamentos de música, arte, desenhos, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, o que, de certa maneira, rompe com a tradição escolar que até então apresentava uma ótica utilitária da educação (CAVALIERE, 2010). É a partir disso que Anísio Teixeira criou e apresentou um plano que previa a construção de escolas nucleares conjugadas com parques escolares, experiência que posteriormente foi desenvolvida na Bahia, especificamente nas décadas de 1950 e 1960.

Partir da década de 1950, Anísio Teixeira, ainda tendo como base a pedagogia deweyana, defende a escola de horário integral, argumentando que a escola não deve

apenas letrar o indivíduo, mas incentivá-lo a participar da sociedade, a partir das dimensões do pensar e do fazer, inscritos da filosofia pragmatista. O projeto consolidou-se então a partir da idealização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que representava a ligação entre horário integral, qualidade do ensino e espaço escolar. Esse centro era composto por escolas nucleares, onde eram desenvolvidas atividades eminentemente de ensino e as escolas parque, onde os educandos vivenciavam processos educativos ligados à vida social, nesse caso, as atividades desenvolvidas abarcavam música, artes, educação física, educação musical, sanitária, assistência alimentar, leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA,1997).

De acordo com (CAVALIERE, 2010):

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas - classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam (Éboli, 1983). O Centro Carneiro Ribeiro tinha capacidade para quatro mil alunos, que lá permaneciam de 7h30 às 16h30. Anísio Teixeira pretendia construir ao todo nove Centros como esse, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida em sociedade. (p.256).

Fazendo conexões com o objeto desta pesquisa, podemos perceber que Anísio Teixeira vislumbrava as práticas educativas em um espaço escolar próprio, não prevendo atividades fora desse centro educacional. Mas a perspectiva territorial era clara, uma vez que o pensador atuou e projetou seu modelo educacional considerando as características de formação do território e do povo brasileiro, bem como considerando as características territoriais do país à época, o que trouxe importantes contribuições para pensarmos a educação integral. Isso aconteceu, ao passo em que as mazelas provocadas, por exemplo, pelo crescimento da urbanização que se desenvolvia na época e a consequente expansão da desigualdade social foram elementos amplamente

considerados nas proposições de Anísio Teixeira. O pesador inclusive encarou, a partir disso, um amplo debate entre qualidade e ampliação do ensino na esfera pública.

1.3 Educação Integral em Paulo Freire: articulações com a política e a cultura popular.

As contribuições de Anísio Teixeira e dos educadores contemporâneos da Escola Nova tiveram reflexos importantes para o movimento de educação popular vigente no Brasil, a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960. Isso ocorreu, pois, as preposições do manifesto já defendiam a expansão do sistema público de ensino, a universalização da escola básica, bem como a efetivação de uma escola que estivesse articulada aos interesses sociais das populações historicamente marginalizadas do país.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pelo levante de intensos movimentos sociais de caráter popular. Além disso, mobilizações políticas também marcavam o cenário histórico brasileiro da época. No âmago desses movimentos, também se fortaleceram, no país, manifestações em prol de um projeto de educação popular que teve origem, sobretudo nas campanhas para ampliação da educação de jovens e adultos e do campo. É em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que se inicia um processo para encaminhar a proposta de educação popular que teve Paulo Freire como um de seus idealizadores e educadores mais engajados. A integralidade no processo educativo e as relações do sujeito com seu lugar social eram preocupações eminentes no pensamento de Paulo Freire, ainda que ele não tenha utilizado a expressão educação integral e seu projeto educativo não vislumbrasse o alargamento do tempo escolar.

É importante frisar momentos importantes da vida de Paulo Freire para que possamos delinear melhor traços de seu pensamento que têm contribuições efetivas para a compreensão da educação integral contemporânea. No referido congresso de educação de adultos, Paulo Freire esboçou preocupação com as metodologias de ensino para os adultos. Na ocasião, defendeu o diálogo e a discussão em detrimento das aulas expositivas, assumindo a filosofia da “educação com o homem” e não “educação para o homem”. Vale lembrar também que Paulo Freire foi membro do Movimento de Cultura

Popular de Pernambuco/MPC⁹, esse tinha como objetivo desenvolver ações coletivas e comunitárias para que fosse suscitado o engajamento social por parte dos trabalhadores, a fim de que pudessem ter participação efetiva na vida social e política brasileira.

Ainda no tocante ao MPC, ressalta-se que ele foi responsável pela alfabetização de milhares de jovens e adultos. Em 1962, por exemplo, o movimento tinha mais de 20.000 alunos e seiscentas turmas. É importante frisar que o movimento trouxe perspectivas importantes para pensarmos a educação integral, já que foi criada uma rede educativa que visava educar os sujeitos a partir das dimensões da cultura e da cidadania. A rede era composta por duzentas escolas isoladas e grupos escolares, além de um grande aparato físico e simbólico, que contava com escolas, círculos de cultura, grupos culturais, dentre outros elementos.

Ao encontro das concepções do MPC, outras mobilizações também tiveram atuação de Paulo Freire e carregavam nas lutas por uma educação de qualidade as concepções do educador. Dentre as mobilizações destaca-se a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, levada a cabo pela Secretaria Municipal de Educação de Natal a partir de 1961. Essa campanha centralizou e deu notoriedade ao conceito de cultura popular, relacionando-o aos processos de letramento e alfabetização. Paulo Freire influenciou fortemente a construção do livro de leitura da campanha que em suas lições centralizam o papel do povo enquanto sujeito social e cultural (GÓES, 1980).

Para além de sua atuação como educador e político, a obra de Paulo Freire nos fornece importantes elementos para pensarmos nas dimensões presentes na educação integral. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire defende o desenvolvimento da educação como prática da liberdade, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011). Essa afirmação emerge como atual, ao pensarmos, por exemplo, que concepções da educação integral contemporânea apoiam-se na perspectiva territorial, considerando que os processos educativos aconteçam conectados com as características sociais e culturais dos territórios onde ela se dá.

Ainda em *Pedagogia do Oprimido*, ao criticar a concepção de educação bancária, Freire considera o sujeito e seu saber de experiência como elementos importantes no

⁹Esse movimento foi criado em Pernambuco pelo então prefeito de Recife Miguel Arraes. Era composto por intelectuais, educadores, políticos, sindicalistas e quem tivesse desejo de participar.

processo educativo. Nesse caso, a educação bancária favorece a não transformação do mundo, já que há uma hierarquia entre os saberes no qual “o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão da sua existência” (FREIRE, 2011, p.81).

De encontro a tal concepção, Paulo Freire também expôs dimensões do que seria uma educação libertadora que rompesse com a antinomia entre opressores e oprimidos e ainda com a antinomia entre educandos e educadores, prevalecendo assim a perspectiva do diálogo. O educador, nesse contexto, deve ter uma ação “infundida da profunda crença nos homens e no seu poder criador” (FREIRE, 2011, p.86).

Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire revisita a *Pedagogia do Oprimido* e efetiva sua visão libertadora de educação. Na referida obra, é dado ênfase ao caráter dinâmico do conhecimento e do saber, uma vez que Freire postula que eles se redizem, se refazem ao longo do tempo, a partir de novas vivências e experiências. Por isso, a necessidade de questionamento do papel do conhecimento. Ainda diz sobre a impossibilidade de um processo educativo que anule o saber de experiência feito e que se contente em girar em torno do senso comum. Nesse sentido:

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

Atualmente, muitas ações de educação integral têm se fortalecido com o apoio de programas de extensão desenvolvidos nas universidades. Por uma ótica, o conhecimento acadêmico significa um apoio às atividades desenvolvidas nas escolas básicas, por outro dependendo da metodologia, pode significar a anulação dos saberes que se constroem em outras instâncias sociais e a desvalorização do saber de experiência feito, tão valorizado na obra de Paulo Freire.

Assim, encontramos reflexões acerca dessa situação em “*Extensão ou Comunicação*”, obra em que são apresentados elementos preciosos para pensarmos o desenvolvimento da educação integral. Nesse sentido, Freire, questiona o termo

extensão e diz que geralmente ele é entendido e interpretado caso se toma a educação como ferramenta de domesticação. Em contraponto coloca que: “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1970, p.36).

Como vimos, é inquestionável a contribuição de Paulo Freire para a educação brasileira, o que consequentemente reflete nas experiências de educação integral atuais. Isso ocorre, na medida em que a ideia da integralidade da educação estava presente em suas práticas e consolidou-se em sua obra, mesmo que não centrada no cerne da educação escolar, tampouco na dimensão da ampliação do tempo escolar, mas sim na relação entre educação, política e cultura. Assim,

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo afirmada pela multiplicidade de experiências que se processam tendo o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, no Brasil e internacionalmente. Embora, por vezes, o pensamento de Freire ainda seja compreendido como uma postulação educacional distante da realidade concreta da educação, atrelado a um método de alfabetização, a análise apurada de sua obra e das produções presentes na literatura educacional, acrescidas das experiências inspiradas na matriz de pensamento do autor, permite-nos afirmar que a pedagogia freireana tem contribuições muito relevantes para o campo educacional. (OLIVEIRA e LEITE, 2012, p.11-12).

1.4 Educação Integral nos Centros Integrados de Educação Pública/CIEPS.

Na seção anterior, vimos que as décadas de 1950 e 1960 caracterizaram-se pelo advento de mobilizações várias que consolidaram também um movimento em prol da efetivação da educação popular no Brasil. No entanto, a maioria desses movimentos foram prejudicados devido ao golpe militar de 1964, responsável por calar muitos dos movimentos sociais e das ações coletivas até então atuantes na sociedade brasileira. Na década de 1980, o Brasil inicia um processo de busca pela redemocratização do país, nesse contexto, movimentos sociais e culturais protagonizam a luta por um país democrático. É nesse íterim que a luta pela educação como direito público e dever do

estado (re)surge influenciando propostas e experiências educacionais, dentre elas os CIEP's¹⁰, idealizados por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro.

A concepção que tangenciava a idealização dos CIEP's baseava-se na educação popular e atendia a requisitos de uma escola que se propunha a desenvolver um processo educativo para as classes populares. Dentre as características, uma se relaciona com o espaço necessário para se praticar atividades de convivência social durante o período de escolarização, já que esses espaços eram previstos tanto para crianças, quanto para docentes. A ampliação da jornada escolar aparece também como elemento central na concepção dos CIEP's, pois a extensão do tempo na escola possibilitaria a realização de atividades educativas variadas, como leitura em bibliotecas, estudos dirigidos, educação física e atividades recreativas. Outro requisito importante diz respeito à formação docente, na medida em que o professor tem relevante protagonismo na mediação do conhecimento e pode suscitar a construção de instrumentos para a comunicação social e cultural dos educandos. Em suma, os centros idealizados por Darcy Ribeiro objetivavam oferecer educação em tempo integral e de qualidade no sistema público (BONEMY, 2009).

Nos CIEPs propostos por Darcy Ribeiro, preponderava a concepção de que uma forma de reduzir a injustiça social brasileira seria uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades que ultrapassassem a noção de conteúdos acadêmicos. No que tange à espacialidade das ações educativas, o espaço de instrução era composto por prédios gigantescos com espaços propícios para atividades artísticas, desenvolvimento das técnicas e das ciências, além de assistência médica, odontológica e alimentar. Ademais, a alimentação diária era garantida no projeto para todos os educandos que poderiam chegar ao montante de mil por unidade construída.

Os CIEP's, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEP's contariam

¹⁰Popularmente os CIEP's são conhecidos como "Brisolões", pois a idealização do projeto, bem como a construção dos prédios teve seu advento no governo do então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola em seus dois mandatos no estado que se deram nos seguintes períodos: 1983-1986 e 1991-1994.

com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais. (CAVALIERE, 2001, p. 5).

Salienta-se que o projeto de Darcy Ribeiro foi altamente polêmico, o que refletiu na descontinuidade do projeto nos anos posteriores. Uma das críticas em relação à referida experiência relacionava-se ao caráter partidário do projeto, que muitas vezes impediu uma avaliação isenta. Outra crítica recebida pelos CIEP's tem a ver com a arquitetura dos espaços educativos, devido ao alto custo dos prédios, a qualidade da arquitetura e sua localização (MENEZES e SANTOS, 2002). Existiram críticas que diziam haver sobreposição do projeto arquitetônico em detrimento do projeto pedagógico.

Devido às críticas e outras circunstâncias, como a descontinuidade do governo de Brizola, os Centros integrados de Educação Pública não prosperaram por muito tempo¹¹. A derrocada do projeto aconteceu, pois os governos posteriores ao de Brizola desvirtuaram a característica de um centro de educação de tempo integral, não oferecendo continuidade administrativa aos CIEP's (MAURÍCIO, 2001, p. 56). É válido ressaltar que muitos prédios foram preservados, mas funcionam como escolas tradicionais com a organização do tempo em turnos parciais. Ainda houve edificações que não tiveram suas obras concluídas sendo então posteriormente abandonadas.

Contudo, vale ressaltar que o projeto trouxe elementos importantes no desenvolvimento da educação integral brasileira, contribuição que reside no caráter popular dos CIEP's e na objetivação de uma educação que contemple as mais variadas dimensões de formação do sujeito. Os CIEP's também representam um marco por trazer enfaticamente a defesa da ampliação do tempo escolar, por mais que atualmente questionamos a necessidade de ampliação do tempo para a promoção da educação integral.

Um breve balanço.

Como vimos não só os CIEP'S, mas todos os contextos, movimentos e articulações evidenciados neste capítulo trazem importantes questões para pensarmos o que atualmente tem-se discutido quando nos remetemos ao termo educação integral.

¹¹No governo do ex – presidente Fernando Collor de Mello houve a federalização dos CIEP's que passaram a chamar CIAC's (Centros Integrados de Atendimento à Criança) e depois CAIC's (Centros de Atenção Integral à Criança).

Embora os movimentos aqui tratados tenham se desenvolvido em épocas diferentes, ainda há ecos das concepções intrínsecas a tais movimentos, sobretudo quando pensamos que a educação integral atual, dentre todos os seus significados, faz também por emergir um campo de disputa entre projetos educativos distintos, assim como evidenciado ao longo da história da educação integral brasileira que aqui tivemos oportunidade de expor.

Ao nos aproximarmos do foco desta pesquisa, ou seja, a relação entre território e educação integral, bem como o desenvolvimento de territórios educativos, podemos perceber que, na história, essa perspectiva, por considerar amplamente as características do território brasileiro, aparece ligada às concepções educativas de maneira macro, aos movimentos anarquistas, no pensamento de Anísio Teixeira, na elaboração e idealização dos CIEP'S, bem como no pensamento de Paulo Freire, que, ao dar centralidade ao papel da cultura e da política nos processos educativos, apresenta bastante relação com a concepção de território vigente hoje e a ideia de territórios educativos que aqui nos esforçamos em elaborar. Assim, no próximo capítulo nos aproximaremos das experiências e pesquisas que focalizam a perspectiva territorial nas práticas em educação integral, assim como outras que trazem reflexões acerca do tema trabalhado nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

PANORAMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA



Na medida em que esses programas nos defrontam com essas dimensões esquecidas – vida corpo-espço-tempo – somos obrigados a dar conta de questões inadiáveis: como os educandos(as) vivem a vida, o corpo, os tempos-espços; como os tratamos no ordenamento escolar; como sujeitos de vida, corpo, tempos-espços, a que vivências são submetidos nos tempos-espços escolares e extra-escolares tanto no turno como no extraturno, na totalidade de seu viver, na diversidade de tempos-espços. A proposta Escola Integrada nos alerta da necessidade de repensar essa totalidade-diversidade e de articulá-la pedagogicamente... Miguel Arroyo.¹²

¹² **Fonte:** O Direito a Tempos-Espços de um Justo e Digno Viver. In: Moll, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos*, 2011.

2 Compreensões contemporâneas da Educação Integral no Brasil.

Educação integral, educação em tempo integral, educação integral e integrada, educação integral em tempo integral são termos que muitas vezes designam a mesma intenção e atualmente caracterizam-se como um fenômeno em efervescência no campo educacional brasileiro. Isso acontece, devido à multiplicação do número de experiências em curso a partir do início do século XXI, o que ainda está sendo amplamente observado. No entanto, mesmo que muitas vezes tais termos designam a mesma intenção, a educação integral¹³ é diversa do ponto de vista paradigmático e prático. Nesse sentido, expomos aqui a concepção de educação integral que esta pesquisa assume e, intrinsecamente a isso, visualizamos como podemos entender esse fenômeno na atualidade a partir do atendimento de alunos de escolas públicas que vivem em áreas de vulnerabilidade social¹⁴.

A partir da leitura de autores como Arroyo (2001, 2011, 2012), Moll (2008, 2010), Guará (2009) e Santos (2003), diversas proposições não só sobre educação integral, mas também de outras questões que perpassam essa temática como a questão dos territórios educativos, por exemplo, têm nos auxiliado no entendimento conceitual da educação integral. Assim, assumimos aqui uma concepção de educação integral que vai além da expansão da jornada escolar. Pressupõe-se, que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de educação integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território.

Nessa perspectiva, a cidade é entendida como um grande espaço educador que contém diversos espaços educativos capazes de promover um aprendizado mais amplo, além de agregar novas formas e espaços provedores de conhecimento. Nessa ótica:

A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e

¹³Nesta pesquisa estamos utilizando, sobretudo este termo- **educação integral** - por proximidade conceitual dos pesquisadores.

¹⁴No Brasil a ampliação da jornada escolar e a busca por uma formação mais completa é algo culturalmente existente nas classes economicamente privilegiadas. Fato que se traduz na disponibilização do tempo integral em diversas instituições privadas de ensino. Quando aqui centralizamos a efervescência da educação integral contemporânea, focalizamos o público que vive em territórios de vulnerabilidade social e que participam das experiências no âmbito da educação pública.

informais (...). No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global. (MOLL, 2008, p.35)

Nesse sentido, frente a esses desafios, emerge como necessidade da escola contemporânea o papel de pensar e repensar novas abordagens e organizações educacionais. Asseverando essa ideia, podemos dizer que:

Ao ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola, a escola não diminui nem restringe a importância e papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação. (GUARÁ, 2009, p.66).

Entendemos assim que a educação escolar, nessa ótica, pode se enriquecer de significados no processo de apropriação de novos espaços e territórios. Ao centralizar a dimensão do tempo e de sua ampliação, que toma forma a partir do aumento da jornada escolar, deve acontecer sempre conectada à ideia de que o horário integral também leve a uma expansão de oportunidades para os sujeitos. A escola, nesse caso, não constitui a principal instituição para a construção dos projetos de vida dos sujeitos. Mas quando a focalizamos, é essencial que a entendemos como lugar privilegiado de espaços e tempos educativos, formadores e culturais que se fazem importantes nas vidas dos sujeitos (ARROYO, 2001).

Do ponto de vista da educação integral para as classes populares que aqui estamos discutindo, Arroyo (2012) ao debater a educação de tempo integral, radicaliza ao afirmar que se oferecermos mais escola na mesma lógica ao que é verificado historicamente pela visão tradicional do direito à escolarização, estaremos perdendo o significado político desses programas que objetivam a promoção da educação integral para as classes populares.

Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p.33).

Ainda vale dizer que ao discorrermos sobre a educação integral seus entendimentos e concepções contemporâneas, centralizam-se as possíveis configurações

que as infâncias e adolescências populares tomam, uma vez que se submetem a mais tempo de escola. Assim, concordamos com Arroyo (2012), quando propõe a superação de visões preconceituosas em relação a esses sujeitos. Isto é, a promoção da educação integral deve vislumbrar também a aniquilação de representações sociais de jovens e crianças muitas vezes ligadas à marginalização. No debate, o autor coloca a necessidade de reforçar a luta pelo protagonismo das presenças afirmativas das infâncias e juventudes populares contemporâneas. Assim:

Todo programa que em sua interpretação que reforce essa visão positiva, esse protagonismo afirmativo, estará contribuindo para se contrapor à histórica cultura política segregadora e inferiorizante dos setores populares. Toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política. (ARROYO, 2012.p. 38).

Focalizamos aqui a importância do papel do território na discussão sobre educação integral, uma vez que a ampliação da jornada escolar que objetive a ampliação da formação dos educandos deve estar conectada com o território e com a comunidade local. Além disso, ao encontro das concepções que aqui apresentamos, o território também assume um caráter popular, assim como entendido na discussão trazida por Santos (2003). O autor coloca que o território se estabelece a partir da utilização a ele atribuída e das relações sociais que o compõem, atribuindo um caráter dinâmico à categoria. Com essa prerrogativa do que é território, emerge um sentido não estático que se relaciona ao espaço vivido, onde se produzem relações. Nas palavras do autor:

O povo como sujeito é também o povo como objeto, sobretudo ao considerarmos o povo e o território como realidades indissolúvelmente relacionadas. Daí a necessidade de revalorizar o dado local e revalorizar o cotidiano como categoria filosófica e sociológica, mas como uma categoria geográfica e territorial. (SANTOS, in: KOGA, 2003, p. 35-36).

Em consonância com as discussões sobre educação integral aqui realizadas, muitas pesquisas¹⁵ têm se dedicado ao tema gerando um campo teórico ainda incipiente, mas com contribuições já muito efetivas. Apresentaremos assim, um panorama de algumas pesquisas realizadas mais recentemente. Essas foram escolhidas para aqui

¹⁵Foi realizada pelo pesquisador, um levantamento bibliográfico em páginas acadêmicas com as seguintes palavras chaves: “Educação Integral”; “Educação Integral e Integrada”; “Ampliação da Jornada Escolar”; “Programa Escola Integrada”, “Territórios Educativos”, “Educação e Território”, “Cidades Educadoras”. Estando ciente dos limites desse levantamento, para fins desta revisão de literatura foram utilizados textos que se encontravam nas referências bibliográficas dos trabalhos encontrados, bem como textos indicados por outros pesquisadores que se dedicam ao tema.

serem referenciadas, pois se vinculam às concepções e questões centrais desta pesquisa, bem como ao referencial teórico trazido.

O artigo de Temponi (2011), denominado - *Políticas de Educação em Tempo Integral de Intersetorialidade e de Desenvolvimento Local: um diálogo possível?* Traz para a discussão da educação integral um panorama da implementação do Programa Educação Integral/Integrada do município de Contagem - MG. É importante salientar que esse texto já sinaliza a importância da perspectiva territorial nas políticas de educação integral, no entanto, parte de uma análise mais ampla, isto é, no âmbito do município, considerando o território da cidade como um todo. Discute-se as parcerias realizadas no processo de implantação do programa, bem como a interferência da intersetorialidade no desenvolvimento local. É importante questionar, a partir das proposições desse texto, se a intersetorialidade no âmbito da educação integral é suficiente para promover o desenvolvimento local.

Mais próximos da temática trazida nesta pesquisa, ou seja, a relação da educação integral com o território foram constatados quatro trabalhos, dentre os que compõem o levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa. Dentre eles, podemos citar o trabalho de Chagas (2011), denominado - *Eventos de Letramento na Escola Integrada: uma perspectiva etnográfica*. Embora esse trabalho tome o PEI como objeto de estudo e situe os sujeitos da pesquisa no território pelo qual eles circulam, ele se dedica, principalmente, a investigar eventos de letramento social na experiência investigada, buscando identificar se o aumento do tempo diário das crianças na escola pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita. Outro aspecto desse trabalho foi identificar os eventos de letramento vivenciados pelos educandos em espaços no exterior da escola. Nesse sentido, é possível indagar, para além da questão do letramento, como a comunidade do bairro interagiu com os educandos no momento em que circulavam pelo bairro e produziam esses eventos de letramento?

Nessa mesma linha, encontra-se a dissertação de mestrado de Lansky (2006), que investiga a circulação de crianças no espaço de uma praça pública e como esses sujeitos utilizam o espaço e também eles se apropriam da referida praça. É importante ressaltar que essa pesquisa foi desenvolvida no contexto do “tempo livre” e da educação não escolar, mas traz uma importante contribuição para a perspectiva abordada neste trabalho, uma vez que coloca o espaço como elemento que influencia positivamente

processos de construção e transmissão de conhecimentos. A leitura e os resultados trazidos nessa pesquisa nos suscitam às seguintes indagações: No contexto da educação integral, como o espaço público auxilia na construção de conhecimentos? Há a formação de um território educativo quando os sujeitos apropriam-se dos espaços?

A educação integral contemporânea ainda potencializou o uso do termo território educativo que estamos abordando constantemente nesta pesquisa. Embora no Brasil, as discussões sobre esse termo ainda sejam incipientes, ele vem sendo discutido em outros países de uma maneira diferenciada, mas traz importantes elementos para pensá-lo relacionados às experiências em curso atualmente no Brasil. Canário (2004) analisa a experiência dos “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP) desenvolvidos em Portugal. Segundo o autor, trata-se da mais recente e ambiciosa medida de política educativa no quadro do “combate à exclusão social” no país. Esse autor faz uma análise crítica dessas políticas e defende que:

a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária representa, em articulação com os “Currículos Alternativos”, uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais fragilizadas. (CANÁRIO, 2004, p. 48).

Assim, pensar em território educativo na perspectiva trazida por Canário é pensar em uma ação educativa intimamente relacionada ao contexto social no qual ela se insere. Dessa maneira, surgem algumas indagações. No âmbito do PEI, em que medida as ações educativas se relacionam com seus contextos sociais? Como essas ações dialogam com o território e com as dinâmicas do bairro onde a escola está?

Rosa (2011), na dissertação de mestrado denominada “Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ”, ao contar a trajetória da educação integral e de tempo integral no município de Nova Iguaçu, realiza importantes discussões para pensarmos o desenvolvimento da educação integral contemporânea. Evidencia-se, por exemplo, que os pressupostos do movimento das cidades educadoras estavam inscritos no desenvolvimento da experiência investigada e que há uma concepção de caráter assistencialista no referido programa. Embora a argumentação do texto não tenha se operado utilizando o(s) conceito(s) de território como categoria de análise, Rosa (2011) aponta que as parcerias com outros órgãos para

a promoção da educação integral, tendem a não se consolidarem quando o território é carente de infraestrutura.

Em articulação com as discussões sobre infância, Carvalho (2013) ao investigar o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte busca entender a inserção da infância no contexto social investigado. Como resultados, a pesquisa mostra a existência de paradoxos que caracterizam a configuração da infância na contemporaneidade o que demanda a superação da condição de aluno vinculada ao sujeito criança. Ainda reflete sobre o direito à cidade para as crianças e sobre os espaços públicos destinados a esse público. A pesquisa ainda evoca a necessidade da promoção da educação integral como política intersetorial.

Silva (2013) realiza uma pesquisa que discute a relação entre a escola e a rua e os sentidos e significados que diversos sujeitos imprimem a tal relação. Em sua pesquisa, também realizada no contexto do PEI, a autora evidenciou que os professores envolvidos nas práticas educativas expõem preocupação em relação à falta de estrutura física, e também à dicotomia existente na escola entre o turno regular e o Programa Escola Integrada. No âmbito dos educandos, os sentidos residem no gosto pelas brincadeiras promovidas no programa e por considerarem as dinâmicas educativas propiciadas como espaços sociais propícios para se fazer amigos. Por outro lado, a pesquisa mostra que os educandos também relatam problemas no tocante à alimentação oferecida pelo Programa e ao fato de terem que andar muito para chegarem aos espaços da comunidade reservados para a realização das oficinas no âmbito do PEI.

Como evidenciado, são múltiplas as perspectivas dos trabalhos que discutem o tema trazido nesta pesquisa. Entende-se que essa multiplicidade é um desdobramento da diversidade das experiências de educação integral que se desenvolvem atualmente. A leitura dos trabalhos realizados aponta que a discussão da temática abarca várias categorias de análise.

Assim, a partir das proposições teóricas e das pesquisas aqui abordadas, ao centralizar nossa concepção de educação integral apontamos assim para um entendimento que não dissocie a história, a cultura, o espaço, a comunidade e o território do fazer educativo. A educação integral exprime então, a necessidade de que a escola não fique estática em um seu espaço, sobretudo em uma jornada de no mínimo sete horas diárias, mas que busque um processo educativo que procure estar em

movimento com a dinâmica de vida de seus sujeitos, em movimento com a dinâmica da comunidade escolar, do entorno, do bairro e também em movimento com a dinâmica da cidade e suas relações, a fim de enfrentar a disputa política por projetos educativos que se fortalece juntamente ao advento da educação integral em pleno crescimento do Brasil.

2.1 A Educação Integral na Legislação Brasileira.

Tendo em vista a multiplicidade de entendimentos em relação à educação integral na atualidade, podemos dizer que encontramos traços do que aqui estamos estabelecendo no tocante ao termo já na constituição de 1988, mesmo que a expressão não esteja presente no texto constitucional. Assim, em seus artigos 6º e 205 já evidenciamos, nas entrelinhas, a defesa do direito universal à educação. No primeiro, a educação é colocada como o primeiro dos dez direitos sociais e o segundo, vislumbra o “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente\ECA instituído pela lei 8.069 de 1990, embora também não faça menção à educação integral, vai ao encontro da constituição federal. Isto, porque assegura como um importante marco na legislação o direito à educação para crianças e adolescentes, visando o acesso universal desses sujeitos à escolarização. Ademais, objetiva de acordo com seu art. 53, o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, além da preparação do exercício da cidadania e da preparação para o trabalho.

Marcos legais referentes à educação integral também estão fortemente presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96). Por exemplo, o art. 2º explicita e determina o princípio e os fins da educação como sendo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e com isso, vai ao encontro ao exposto na constituição de 1988, no tocante à concepção de educação integral”. De acordo com o que já sinalizamos na introdução deste trabalho, a LDB, no que concerne à ampliação da jornada escolar, prevê o regime de tempo integral para aqueles estabelecimentos de ensino que progressivamente optarem por estender a jornada dos educandos (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º). Ainda no que se refere à ampliação da jornada escolar, a LDB, no art. 34, postula que o tempo integral considera o período em que a criança e o adolescente

estão na escola, o que visibiliza a centralidade dada à instituição ao processo educativo, embora a LDB postule sobre o compartilhamento do ato de educar com outras instituições.

A esse respeito, podemos entender que o ECA e a LDB, são aparatos legislativos importantes e que se complementam. Nesse sentido,

na esteira da Constituição Federal e da LDBEN/96 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência à escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, sistema do qual a escola faz parte. (COELHO, 2010.p.94)

Citamos aqui, no campo do financiamento da educação integral o FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica) que dentre seus repasses, prevê o direcionamento de verbas para escolas de tempo integral no ensino fundamental. Para isso, segundo discussões de Menezes (2009), foi necessário estabelecer o conceito “educação básica em tempo integral” no âmbito do fundo, uma vez que, com já sinalizado, é grande a diversidade de tempos nas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil. Assim, a partir do Decreto nº 6.253/2007, foi regulamentado, no âmbito da educação básica em seu art. 4 que a escola de tempo integral é a que tem “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

Ainda no tocante aos marcos legais, focalizamos aqui a lei 10.172 instaurada em 09 de Janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), republicado em 2010. No referido plano, também há a valorização da educação integral como possibilidade de ampliação da formação dos sujeitos (MENEZES, 2009). Para além da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, o PNE avança em relação à LDB, uma vez que também prevê a extensão do tempo de escola para a educação infantil. O PNE de 2001 ainda estabelece um mínimo de 7 horas diárias de escola para as escolas de tempo integral. Já o PNE de 2010 sancionado em Junho de 2014, estabelece em sua sexta meta que até o ano de 2010, a educação em tempo integral deve ser oferecida em no mínimo 50% das escolas brasileiras de forma a atender, ao menos, 25% dos alunos e alunas da educação básica. Ressalta-se a contribuição do PNE no campo da educação

social, uma vez que ele prioriza o atendimento às crianças das classes populares e de baixa renda (MENEZES, 2009).

Reiteramos aqui, o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, que é o alicerce do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo decreto n. 6.094/2007. Ressalta-se que em seu art. 2º o plano de metas coloca diretrizes para a ampliação da jornada escolar, centrada em uma concepção estritamente escolar, uma vez que abrange o combate à repetência a partir de medidas como aulas de reforço no contraturno, recuperação de conteúdos e progressão parcial (art. 2º, inciso IV).

Como vimos, a legislação brasileira já abarca a questão da educação integral, focada no desenvolvimento integral das potencialidades do sujeito, focando principalmente nas dimensões de ensino-aprendizagem e da proteção social. Ao encontro dessa prerrogativa, há também aparatos legais que tratam do financiamento das escolas de tempo integral como o próprio FUNDEB, PNE, PDE, dentre outros. Percebe-se, assim, que as dimensões territoriais e culturais ligadas à educação integral são ainda incipientes na legislação apresentada neste tópico, podendo ser observadas timidamente nas entrelinhas dos textos. No entanto, programas governamentais têm abarcado explicitamente a perspectiva territorial relacionando-a com a extensão do tempo de escola. É o caso do Programa Mais Educação que iremos discutir na próxima seção.

2.2 O Programa Mais Educação como ação indutora da Educação Integral: abarcando as dimensões do território e da cidade.

O Programa Mais Educação (PME) tem se tornado referência nacional no desenvolvimento e debate sobre a educação integral no país. Esse programa surgiu através da Portaria Interministerial 17/2007 como estratégia do governo federal para incentivar a construção de políticas públicas em educação integral no âmbito dos estados e municípios brasileiros. A finalidade central do Programa é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, assim como exposto no art. 1º do Decreto nº 7.083/2010.

O PME tem relações estreitas com a perspectiva abarcada nesta pesquisa, na medida em que valoriza a dimensão do espaço e do território nas práticas educativas em

jornada ampliada, assim como evidenciado nos seguintes artigos que compõe o decreto 7.083, de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Mais Educação.

art. 1o § 3o As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

art. 2o São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

O Funcionamento do Programa Mais Educação (PME) é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica/SEB do Governo Federal e operacionalizado com verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. A destinação da verba é encaminhada para escolas selecionadas¹⁶ a cada ano de acordo com os critérios do programa. Esses são ligados principalmente às questões de vulnerabilidade social. As escolas que desejam participar devem se cadastrar anualmente para concorrerem à inserção no PME, que já atende também, desde 2012, as escolas do campo.

No que tange às atividades desenvolvidas, as escolas participantes devem oferecer atividades vinculadas aos macrocampos propostos pelo MEC, esses atualmente variam entre as escolas do campo e urbanas de acordo com as tabelas a seguir:

1. Acompanhamento pedagógico.
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica.
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial.
4. Educação Ambiental e Sociedade Sustentável.

¹⁶A listagem dessas escolas é atualizada anualmente e está disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação/SIMEC. (simec.mec.gov.br)

5. Esporte e Lazer.
6. Educação em Direitos Humanos.
7. Promoção da Saúde.

Tabela 1: Macrocâmpos do Programa Mais Educação – escolas urbanas inseridas antes de 2013.

Fonte: MEC, 2013.

1. Acompanhamento Pedagógico.
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica.
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial.
4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa.
5. Esporte e Lazer.

Tabela 2: Macrocâmpos do Programa Mais Educação – escolas urbanas inseridas depois de 2013.

Fonte: MEC, 2013.

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Agroecologia.
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial.
4. Educação em Direitos Humanos
5. Esporte e Lazer.
6. Iniciação Científica.
7. Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Tabela 3: Macrocâmpos do Programa Mais Educação – escolas do campo.

Fonte: MEC, 2013.

Ressalta-se que cada macrocampo engloba diversas opções de oficinas que as escolas podem escolher de acordo com seus critérios. Porém, obrigatoriamente, elas devem escolher atividades que contemplem o primeiro macrocampo, o de acompanhamento pedagógico. Assim, caso a escola seja contemplada, ela receberá no corrente ano letivo, a verba anual, além de kits didáticos de materiais para o desenvolvimento das atividades. Esses kits são enviados para as escolas de acordo com os macrocampos e oficinas escolhidas.

No que tange à condução e coordenação das atividades nas escolas, o PME propõe a inserção de dois perfis profissionais o coordenador municipal ou estadual do

programa e os professores comunitários que atuarão nas escolas. Equipe essa, que preferencialmente deve ser escolhida com auxílio das secretarias de educação.

Quanto ao coordenador, o MEC sugere que ele seja de preferência efetivo na rede de educação no qual se vincula, atuando, sobremaneira, 40 horas semanais ou no mínimo 20 horas semanais. Esse profissional atua no âmbito da secretaria e além de coordenar a implementação do programa em sua rede, deve desenvolver e promover atividades também ligadas à formação de professores, bem como efetuar registros sobre o programa e participar do comitê de educação integral territorial. Já o professor comunitário¹⁷, atua na coordenação do programa na escola e tem entre suas funções a de estabelecer o diálogo entre a escola e a comunidade local, por exemplo, aproximando a escola das famílias e buscando parcerias no território. O MEC postula que esse profissional deve fazer parte do quadro efetivo da escola em que vai atuar.

Ainda no que se refere aos educadores do Programa Mais Educação, o desenvolvimento das oficinas nas escolas é realizado por agentes culturais e oficinairos em regime de voluntariado¹⁸ e cada escola é responsável por selecionar esses profissionais. Vale destacar que há uma grande diversidade no perfil desses sujeitos e eles estão representando a entrada de saberes populares e diferenciados nas escolas.

A partir do exposto, destaca-se então que o PME visa conceder auxílio financeiro às escolas para desenvolverem atividades em jornada escolar ampliada. Centraliza-se ainda que como programa indutor, o PME tem um caráter estratégico, servindo, sobretudo, para que as redes municipais e estaduais desenvolvam políticas efetivas de educação integral. Nesse sentido, a verba chega diretamente na escola, que irá decidir, dentro das legalizações previstas, o destino e utilização do dinheiro. Vale dizer, que as secretarias de educação podem complementar o capital disponível a fim de qualificar as atividades do programa e desenvolverem políticas públicas. Visualiza-se também que dentro dos entendimentos e perspectivas referentes à educação Integral, o PME assume efetivamente a educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano (MENEZES, 2009). Assim como vislumbrado nos recortes do texto de referência do Programa.

¹⁷As secretarias municipais e estaduais devem disponibilizar esses profissionais para as escolas. A contrapartida do Ministério da Educação está no repasse de verba a cada escola (MEC, 2013).

¹⁸Os educadores recebem um ressarcimento por oficina ministrada nas escolas. No entanto, as secretarias podem complementar a verba gerando outras condições profissionais para esses educadores.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (MEC, 2009.p.25).

A Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. (MEC, 2009.p.27).

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (MEC, 2009.p.28).

Diante do exposto, destacamos aqui a abrangência atual do Programa Mais Educação no cenário educacional brasileiro. Um dado interessante do Ministério da Educação (2013), presente em uma pesquisa ainda em fase de edição e publicação, constatou que no território nacional, em 2013, 4.836 municípios haviam implantado o programa. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, sinaliza-se que o PME tem alcançado seus objetivos, pois evidenciou que em 84,5% dos municípios participantes da pesquisa, a presença do PME gerou demandas por educação integral. Outro elemento importante, é que a pesquisa demonstrou um alargamento do espaço educativo, uma vez que 82,9% das escolas participantes da investigação, afirmaram que a existência do PME no município influenciou a circulação dos educandos em espaços da cidade, o que se aproxima, inclusive, das motivações que desencadearam a execução desta dissertação.

Um terceiro motivo da importância do PME no desenvolvimento da educação integral no Brasil localiza-se na valorização da dimensão territorial, amplamente abarcada nas concepções do programa, o que podemos ver como algo positivo, já que muitas experiências vigentes têm como base as orientações do programa em sua organização e desenvolvimento. Essas orientações podem ser visualizadas a partir dos cadernos pedagógicos elaborados pelo MEC, os quais objetivam orientar as práticas pedagógicas em educação integral. Dentre esses cadernos, foi publicado pelo Ministério da Educação, em 2010, o caderno denominado: *Territórios Educativos para a Educação*

Integral: a reinvenção pedagógica de tempos e espaços escolares (MEC, 2010). Esse caderno apresenta importantes questões referentes à dimensão do território e valoriza a relação íntima da escola com a cidade. De acordo com o caderno pedagógico:

Acreditamos que a criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre **a gênese do espaço, do tempo e do território escolar** do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim. Além disso, exige que compreendamos **a relação do espaço e do tempo com a educação**, para identificarmos **o potencial educativo da escola e do seu território, seja ele cidade ou campo**. (MEC, 2010.p.12).

A expressão territórios educativos, no documento do MEC, designa modificações estruturais em espaços educativos no bairro, concepção muito ligada ao campo da arquitetura educacional. Além disso, vislumbra também a efetivação de parcerias no território local com instituições públicas e privadas, bem como a utilização de equipamentos urbanos disponíveis. Isso, em certa medida, representa um avanço para um país, no qual a instituição escolar assumiu durante muitos anos a responsabilidade central, talvez única, do ato de educar. Mas, ainda há necessidade de se entender a expressão territórios educativos aprofundando as discussões relativas ao termo, sobretudo no tocante às relações humanas que se estabelecem no processo de formação do território educativo.

2.3 O movimento das Cidades Educadoras em articulação com as ações de educação integral.

Muitas das concepções do Programa Mais Educação, expostas na seção anterior, têm base no movimento das Cidades Educadoras. Gómez-Granel e Vila (2003) trazem a discussão da educação na cidade centrada na concepção abarcada pelo movimento das *Cidades Educadoras*. Esse movimento teve início em 1990 na cidade de Barcelona e hoje é realidade em várias cidades do mundo, assim como em Belo Horizonte que faz parte do movimento.¹⁹ As práticas educativas, na concepção da cidade educadora, devem assumir uma concepção da cidade *como pedagogia*, a partir da relação conjunta entre diversas dimensões e agentes da cidade como museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores, dentre outros (GÓMEZ-GRANEL e VILA, 2003).

¹⁹Como um dos resultados do referido movimento houve a criação da A.I.C.E Associação Internacional das Cidades Educadoras no qual Belo Horizonte se integra.

No âmbito da formação do movimento, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, se reuniram e estabeleceram um pacto com o objetivo comum de trabalhar em conjunto, desenvolvendo projetos e atividades que buscassem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes. Assim, os cidadãos participariam ativamente da utilização e “evolução” da própria cidade, de acordo com a carta das Cidades Educadoras redigida na ocasião.

Ressaltamos que a referida carta foi reescrita no III Congresso Internacional de Bolonha e Gênova acontecido em 1994. Seus pressupostos têm inspiração na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

Fazendo referência à carta que orienta as ações das cidades educadoras, os princípios para uma cidade educadora estabelece que a escola deve ser considerada um espaço comunitário, que a cidade deve ser considerada como um grande espaço educador, que as pessoas devem aprender na cidade com a cidade e com as pessoas, que o aprendizado vivencial deve ser valorizado, que deva haver a priorização da formação de valores. A carta representa um marco na elaboração do conceito de cidades educadoras que atualmente é vislumbrado por diferentes perspectivas.

Esse projeto educativo de cidade educadora foi concebido como instrumento gerador de um processo de participação cidadã que possibilite a criação de um consenso sobre prioridades educativas e a assunção de responsabilidades coletivas em matéria de educação, já que entende a participação como base da convivência democrática. (BRARDA e RIOS, 2004, p.28).

A concepção das cidades educadoras, segundo considerações de Villar (2001), desenvolveu-se a partir de momentos importantes do pensamento educacional no século XX²⁰. O primeiro momento, remonta à década 1970, época em que segundo a autora, havia a necessidade de uma população mais culta. Nesse sentido, a formação das crianças e jovens passa a ser elemento prioritário na discussão educacional, ainda que à

²⁰A abordagem desta autora tem mais relação com episódios ocorridos na história da educação da Europa, mas traz importantes contribuições para pensarmos nos ecos que tal movimento faz em relação à compreensão contemporânea da educação integral e da dimensão do conceito de cidade educadora no Brasil.

época a formação desses sujeitos recaia fundamentalmente sobre a instituição escolar (VILLAR, 2001).

A segunda etapa de evolução do conceito de cidade educadora exposta nas discussões de Villar (2001) se inicia na década de 1980, fase em que, na Europa, a relação escola-território é estreitada emergindo um caráter dialético entre elas. É importante dizer que esta segunda etapa, devido à valorização da potência existente nas experiências e vivências do território, foi responsável pela disseminação, no âmbito escolar, de saídas escolares e desenvolvimento de visitas a diversas instituições e equipamentos urbanos, para posteriormente, na escola, se fazer discussões em torno da cultura urbana. Esse fato, também tornou usual que os “diversos grupos de jovens obtivessem um modo de relacionar com a cidade fora do tempo escolar” (VILLAR, 2001, p.24).

Por fim, a terceira fase de evolução do conceito de cidade educadora, ainda em construção, tem a ver com a complexificação das relações escola-comunidade, no momento em que se passam a definir projetos educativos territoriais agregando outros agentes e instituições educativas. Nesse sentido, a criança e o jovem passam a ser visualizados como sujeitos para indicadores sociais e parâmetro para se redesenhar a cidade, paradigma que assume a infância e juventude como partes ativas da comunidade que fazem parte, oferecendo a esses sujeitos possibilidades reais de construção da comunidade (VILLAR, 2001).

A partir do exposto, na construção da concepção das cidades educadoras há necessidade de renovação da cidadania, pretendendo que a cidade deixe de ser um lugar de passagem entre a escola e a casa e possa também ser conquistada por crianças e jovens. Assim, a experiência urbana passa a tomar centralidade nos processos educativos. Villar (2001) sugere que são necessárias transformações profundas nas cidades e elas devem estar ligadas a conquistas de espaços públicos, incremento da segurança viária, utilização inovadora das escolas, equipamentos e serviços, dentre outros elementos.

No Brasil, as discussões em relação à dimensão da cidade educadora fortaleceram-se significativamente com a emergência e fortalecimento da educação integral. Isso, pois muitas experiências têm como base a filosofia das cidades educadoras. Nesse sentido, o conceito vislumbra iniciativas educadoras no ambiente

urbano que podem ter origens, intenções e responsabilidades diversas, uma vez que o ambiente urbano também é diverso, dispondo de inúmeras possibilidades educativas. Cabezudo (2004) aponta que a cidade educadora deve englobar em seus projetos educativos instituições formais, não formais, além de intervenções que tenha objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, bem como propostas alternativas que surgem de uma forma contingente ou por critérios mercantis, por exemplo.

A dimensão da diversidade é inerente às cidades e ao ambiente urbano, por isso a cidade educadora abarca expressões sociais e culturais várias que necessitam ser valorizadas nos projetos educativos. É importante dizer que uma cidade educadora tem como prioridade o investimento cultural e a formação permanente de sua população (CABEZUDO, 2004). Nesse sentido, a autora ainda aponta que a cidade, quando assume a dimensão de cidade educadora, pode alargar suas funções (econômicas, sociais, políticas, e prestação de serviços), nesse caso, abrangendo também a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento dos seus habitantes. Há que se considerar também as relações de disputa existentes na cidade, com isso, a intenção educativa das cidades educadoras deve vislumbrar o estreitamento entre a construção do conhecimento e as vivências espaciais urbanas. De acordo com (CABEZUDO, 2004):

A cidade educadora é uma cidade com responsabilidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens. Intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes. (p.12)

Complementando a concepção acima apresentada, Brarda e Ríos (2004), baseados em aportes da pedagogia urbana, assinalam que nas cidades educadoras há três dimensões educativas que precisam ser consideradas, a saber: *aprender a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade*; elementos esses que, segundo os autores, pode conferir à cidade possibilidades de desenvolver linhas de ação no âmbito da pedagogia urbana.

Em síntese, a dimensão do *aprender a cidade*, faz da cidade um objeto de aprendizagem e esforça-se para descobrir a imagem que os cidadãos fazem de sua

própria cidade, bem como os sentidos que conferem a ela. A fim de alcançar tais objetivos Brarda e Ríos (2004) apresentam ações desta dimensão que podem se relacionar a um conjunto de cenários educativos, assim como na tabela a seguir.

Elaboração de materiais para o conhecimento da cidade.
Construção de centros de formação
Exposições, museus da cidade.
Desenvolvimento de medidas para incrementar a experiência direta da cidade e reflexão sobre esta experiência.
Promoção de espaços de participação
Ações para desenvolver o sentido de pertencimento.

Tabela 4: Ações da dimensão do aprender a cidade.

Fonte: Gadotti, Padilha e Cabezero (2004). Cidades Educadoras: princípios e experiências. (p.41)

No que se refere à dimensão do aprender na cidade, vislumbra-se os recursos educativos da cidade, considerando-a como objeto de aprendizagem. Nesse sentido, há de se reconhecer, anteriormente às ações educativas que as cidades possuem, elementos pedagógicos como instituições educativas formais, informais e não formais, rede de equipamentos urbanos, acontecimentos educativos diversos efêmeros ou ocasionais, e uma rede difusa, mas contínua e perene de espaços de socialização, encontros e vivências educativas não planejadas pedagogicamente (BRARDA E RÍOS, 2004). Com isso, segundo os mesmos autores, emerge como tarefa fundamental na dimensão do aprender na cidade, a necessidade de se elaborar o mapa educativo da cidade. Assim, algumas ações podem ser efetivas como:

Multiplicar os espaços a partir da criação de novas instituições, recursos, meios, eventos.
Promover o aproveitamento educativo de empresas e serviços com as quais as cidades contam.
Coordenar a comunicação, o intercâmbio solidário no território, reagrupar os serviços, etc.
Promover a formação contínua de profissionais da educação.
Incentivar a inovação educativa de experiências piloto.

Tabela 5: Ações da dimensão do aprender na cidade.

Fonte: Gadotti, Padilha e Cabezero (2004). Cidades Educadoras: princípios e experiências. (p.42).

Já a dimensão do aprender da cidade, entende a cidade como agente de educação, considerando-a como rica fonte de informações que conecta elementos culturais, modos de vida, valores sociais, além de tradições, costumes e expectativas. Nesta dimensão, as ações devem objetivar o desvelamento do “currículo oculto” presente nas relações existentes na cidade. Do ponto de vista projetivo, as ações que orientam esta dimensão são:

Programa de Formação para instituições de ensino.
Campanhas de sensibilização através, por exemplo, dos meios de comunicação.
Intervenções nos bairros e entorno das instituições educativas.

Tabela 6: Ações da dimensão do aprender da cidade.

Fonte: Gadotti, Padilha e Cabezedo (2004). Cidades Educadoras: princípios e experiências. (p.41)

A compreensão do movimento das cidades educadoras e dos pressupostos teóricos que estão sendo construídos em relação à expressão é importante para visualizarmos a constituição de territórios educativos nas experiências de educação integral que assumem a filosofia das cidades educadoras, como o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. Para corroborar as discussões aqui trazidas, faz-se necessário articulá-las à dimensão do *direito à cidade*, que no discurso das cidades educadoras ainda aparece timidamente, mesmo que traga importantes contribuições para pensarmos o desenvolvimento da educação integral. Com isso, podemos elaborar indagações que se relacionam intimamente com o objeto desta pesquisa. Os educandos participantes do PEI mudam suas relações com a cidade? Resignificam o sentido que conferem a elas? O PEI está proporcionando a apropriação de espaços urbanos pelas crianças e jovens? No capítulo 5 deste trabalho nos aproximaremos destas indagações/discussões em momento de análise dos dados.

2.4 Dimensões territoriais na Educação Integral no Brasil: a experiência da Cidade Escola Aprendiz em Vila Madalena e a emergência do conceito de Bairro - Escola.

Como vimos, o movimento das cidades educadoras no Brasil, teve e tem importantes reflexos nas concepções de educação integral vigentes nas diversas experiências em curso. Escolhemos a experiência da Associação Cidade Escola Aprendiz que, a partir da construção de trilhas educativas no bairro de Vila Madalena

em São Paulo, tem construído o conceito de bairro-escola e influenciado inúmeras experiências²¹ ao longo do território brasileiro.

Nesse sentido, centraliza-se o Programa Bairro-Escola que tem inspirado o desenvolvimento de experiências em diversos municípios brasileiros. A referida experiência é pioneira no tocante a discussão trazida nesta pesquisa, inclusive, o PEI teve como inspiração em sua proposta, a referida experiência, tanto no que concerne à lógica de organização no bairro, quanto em relação às concepções que o orientam. Vale dizer que a expressão Bairro-Escola ganhou força a partir da construção da Associação Cidade Escola Aprendiz com sede em São Paulo, mais especificamente no Bairro Vila Madalena. O projeto foi desenvolvido por motivações ligadas à necessidade de modificação da espacialidade do bairro, até então marcado por relações de violência urbana e o intenso movimento de uso e tráfico de drogas na região.

É importante frisar que a experiência de Vila Madalena teve início no âmbito da Associação Cidade Escola Aprendiz e não no âmbito escolar. Mas durante o processo de constituição do Bairro-Escola, algumas escolas aderiram ao projeto a fim de potencializar as atividades educativas propostas. A intenção é evidenciar como as experiências educativas ligadas ao território podem ser efetivas no desenvolvimento local e na formação dos sujeitos que delas participam.

Em Vila Madalena, a premissa de recuperação dos espaços deteriorados foi o motivo para o desenvolvimento das primeiras ações incitadas pela Cidade Escola Aprendiz. Essa, em parceria com artistas plásticos promoveu atividades de modificação na arquitetura do bairro. No entanto, tais ações não lograram sucesso, uma vez que foram levadas a cabo sem a participação da comunidade local, que depredou e destruiu as intervenções realizadas, acredita-se que como forma de protesto. A partir disso, observou-se a necessidade de envolver os moradores em ações desse cunho, ou seja, crianças, jovens, adultos, líderes comunitários teriam participação nas ações propostas pela Cidade Escola Aprendiz.

²¹Podemos citar como experiências influenciadas pelo bairro-escola de Vila Madalena as experiências de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, bem como a própria experiência de Belo Horizonte assim como explicitaremos no próximo tópico.

Assim, ações do mesmo cunho foram desenvolvidas, entretanto, com a participação dos moradores, que junto a educadores, artistas e outros profissionais desenvolveram melhorias significativas no bairro de Vila Madalena.

Ao longo dos anos, os educadores e as próprias crianças e jovens foram expandindo suas ações pelo bairro e construindo **trilhas educativas**. As aulas passaram a acontecer nos mais diferentes lugares, alguns mais convencionais, como uma oficina de invenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, outros bastante improváveis, como bufês, ateliês de artesãos, estúdios e restaurantes. Além disso, também foram feitos acordos com médicos e terapeutas que passaram a acompanhar o desempenho das crianças. (APRENDIZ, 2008, p.9).

Nesse sentido, o Cidade Escola Aprendiz, ao propor e desenvolver trilhas educativas que podem ser entendidas como espaços e percursos da/na cidade que possibilitam o desenvolvimento de processos pedagógicos para além da sala de aula, inaugura o conceito de bairro-escola, com reflexos importantes nas práticas de educação integral desenvolvidas em outros municípios brasileiros. Na tabela a seguir os pressupostos e princípios do bairro-escola.

Com base nos princípios e pressupostos destacados, o Cidade Escola Aprendiz/CEA vislumbrou a necessidade de expandir e compartilhar sua experiência para outros bairros e municípios. Com isso, as trilhas educativas construídas com a participação da comunidade tornaram-se centros de formação com o intuito de formar educadores que pudessem trabalhar na perspectiva do bairro-escola. Tais educadores seriam os educadores comunitários, profissionais responsáveis por criar links entre os centros de formação e seu entorno, mapeando as possibilidades estruturais do território, bem como saberes locais que podem auxiliar no processo educativo desencadeado pela escola. Assim:

O processo de disseminação ganhou escala a partir da realização de cursos de especialização em Educação Comunitária através de parceria com algumas das principais universidades do país. Com a USP, a Cidade Escola Aprendiz formou cerca de 1.200 professores da rede municipal de São Paulo. Com a Unicamp, capacitou por volta de 5.000 diretores da rede estadual. (APRENDIZ, 2008, p.10).

Por fim, ao centralizarmos a experiência do Bairro-Escola, bem como as concepções que o orientam, percebe-se a motivação e engajamento por uma educação comunitária²².

2.5 A experiência do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte – MG: concepções, tempos, espaços e organização.

No cerne de diversos programas de educação integral em tempo integral vigentes atualmente, o Programa Escola Integrada, objeto desta pesquisa, tem se destacado no cenário nacional e se tornado referência na discussão sobre a ampliação da jornada escolar e a integralidade da formação dos sujeitos. Isso ocorre, dentre vários motivos, também pela emergência das dimensões da cidade e do uso de espaços extraescolares nas práticas propiciadas pelo programa. O PEI está intrinsecamente ligado à história da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, uma vez que muito de sua concepção é fruto das concepções e práticas que tangenciaram a experiência das escolas plurais vigentes no município na década de 1990²³.

Nesse sentido, o PEI insere-se no escopo das experiências atuais de educação integral que vislumbram a perspectiva de formação dos territórios educativos. Desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o PEI está em curso desde 2006, a partir de uma escola piloto. O Programa almeja desenvolver uma educação integral e integrada de seus estudantes a partir da extensão da jornada escolar em cinco horas diárias, além das quatro horas tradicionalmente verificadas na disposição do tempo escolar, totalizando uma jornada de nove horas por dia.

O Programa é organizado na dinâmica de oficinas, que são desenvolvidas no contra turno escolar, ou seja, no horário oposto ao dedicado às disciplinas regulares. A lógica de organização pressupõe que as oficinas sejam voltadas para quatro áreas, a saber: Conhecimentos Específicos; Acompanhamento Pedagógico/dever de casa;

²²No documento oficial do Bairro-Escola elaborado pela UNICEF e a Associação Cidade Escola Aprendiz há nitidamente a defesa de um projeto educativo comunitário. O documento ao embasar sua posição leva em conta considerações teóricas de autores como: Anísio Teixeira, Boaventura de Souza Santos, Jaqueline Moll, Maria do Carmo Brant de Carvalho e Paulo Freire.

²³O programa Escola Plural surgiu em meados da década de 1990 como resultados de inúmeros movimentos de renovação pedagógica existentes à época. Com isso, algumas propostas do campo da educação objetivavam a reorganização dos tempos e espaços escolares, adotando os ciclos de formação nos processos educativos. A concepção de uma escola plural baseava-se no discurso da necessidade de se construir uma escola que promovesse direitos, com foco no sujeito educando, visando sua formação integral em diálogo com as famílias e comunidade escolar.

Formação pessoal e social; Cultura, Artes, Lazer e Esporte, sendo que a carga horária divide-se em 60% para as duas primeiras e 40% para as demais.

É válido destacar que o PEI incorpora novos educadores e saberes na escola, sendo esses educadores agentes culturais da comunidade, além dos universitários, provenientes das universidades parceiras do projeto. Ainda quanto aos educadores, a experiência do PEI conta com a figura do professor comunitário, que no âmbito da experiência tem a função de coordenar o programa nas escolas e estreitar os laços da escola com o bairro. Assim, intrínseca à suas atribuições, estão ações como a busca de instituições parceiras, a aproximação da escola com as famílias e comunidade, a conquista e negociação por espaços no bairro destinado às atividades educativas e o planejamento de atividades na cidade como as aulas-passeios e excursões pedagógicas, por exemplo.

A respeito das parcerias, vale ressaltar que o PEI é desenvolvido com o apoio de diversos espaços sociais e instituições como ONG's, associações comunitárias, centros de cultura, parques, clubes, igrejas, universidades, dentre outras. Essas instituições contribuem de maneiras diversas, para o desenvolvimento do programa, principalmente cedendo espaços para a realização das oficinas.

Nesse sentido, ressalta-se que o programa prioriza o desenvolvimento de atividades em espaços para além dos muros da escola, nos espaços do bairro e da cidade. Isso se dá, na medida em que sua implantação na Rede Municipal de Belo Horizonte se deu a partir do conceito de Bairro-Escola da Associação Cidade Escola Aprendiz, como vimos na seção anterior.

No que tange à concepção do PEI, há a proposta intrínseca a seu projeto de aliar e integrar a escola com o espaço social e cultural nos quais os alunos vivem. Ademais, existe uma perspectiva de estreitar a relação entre escola e comunidade, uma vez que os espaços dispostos nas adjacências da escola possam ser utilizados para as práticas realizadas no âmbito do PEI. Nesse limiar:

O Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. (COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, SALTO PARA O FUTURO, BOLETIM 13, 2008, p. 20).

Assim sendo, o Programa Escola Integrada/PEI pode ser caracterizado como um programa articulador entre escolas, comunidade, universidades e as diversas Secretarias do Município. O PEI abarca também a concepção de Cidade Educadora assumindo que a cidade deve ser considerada como território educativo, para além de visitas aos espaços da cidade.

Em suma, pode-se dizer que o Programa Escola Integrada é uma política que, para além de estender o tempo de escola, visa à ampliação de oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura de Belo Horizonte. Nesse caso, são oferecidas pelas escolas nove horas diárias de jornada escolar aos estudantes, que se apropriam, nesse contexto, dos **equipamentos urbanos disponíveis no bairro e na cidade**. Os educandos podem, assim, expandir os limites das salas de aula e do espaço físico escolar. Ressalta-se ainda, as parcerias efetivadas no âmbito da escola, ou seja, as oportunidades oferecidas pelo PEI são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas (BELO HORIZONTE, 2011).

CAPÍTULO III

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: BUSCANDO OLHARES DE PERTO E DE LONGE



Compreender é apreender a significação... Apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação é ver a coisa em suas relações com outras coisas. John Dewey²⁴

²⁴Fonte: *Como Pensamos*. São Paulo: Nacional, 1979.

3 Contextualização do campo metodológico: considerações.

A escolha da abordagem utilizada para realização da presente pesquisa foi decorrente das diversas questões que se desdobraram do problema inicial. Tais questões centralizam, sobretudo, a relação entre território, identidade e educação. Essa equação, aqui, localiza-se na dinâmica que constitui territórios educativos em um contexto de ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, assim como já sinalizamos, esta pesquisa aborda questões investigadas em diversos campos do conhecimento e a partir de dinâmicas várias²⁵. O foco do nosso olhar, portanto, é sobre as políticas de educação integral, especificamente, o Programa Escola Integrada/PEI, desenvolvido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/SMED - BH.

3.1 A opção pela pesquisa qualitativa.

Considerando as questões orientadoras desta investigação e a natureza da temática trabalhada, optou-se pela **abordagem qualitativa de cunho etnográfico**. A escolha da abordagem decorre de sua tradição compreensiva ou interpretativa. Segundo considerações de Alvez-Mazzotti e Gewandszajder (1999), a pesquisa qualitativa pressupõe que as pessoas, por natureza, agem em função de crenças, percepções, sentimentos e valores, isso leva a imprimirmos sempre um sentido ao comportamento dos sujeitos. Além disso, permite atribuímos significados que não poderíamos conhecer de maneira imediata, gerando então, a necessidade de desvelar tais significados, fato que justifica o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa.

Nessa abordagem, de acordo com esses autores, a contribuição reside principalmente no fato do pesquisador complementar o campo da ciência a partir de suas reflexões, além disso, dar mais valor às pesquisas que têm base no campo empírico. Os mesmos autores afirmam ainda que nas investigações de caráter qualitativo:

(...) a maior parte das pesquisas se propõem a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a um grande número de casos. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.147).

²⁵No capítulo II desta dissertação vimos, em uma breve revisão de literatura, como e de que maneiras a ciência tem se dedicado à investigação destes conceitos e suas relações no âmbito da educação integral.

A partir disso, os mesmos autores defendem a necessidade de um planejamento cuidadoso, para dar o foco necessário à pesquisa, estabelecendo os seus limites. Há assim, no contexto investigado, a necessidade de uma maior estruturação, para estabelecer as fronteiras da investigação e focalizar o objetivo que se quer alcançar como resultado da pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999).

Corroborando as ideias acima discutidas, podemos trazer para a contextualização dos aspectos da pesquisa qualitativa, as considerações de Strauss e Corbin (2008). Esses autores compreendem que a metodologia qualitativa pode ser utilizada para explorar e investigar alguns campos do conhecimento considerados substanciais. Isto é, áreas do campo científico que pouco se conhece ou sobre as quais se sabe muito, para ganhar novos sentidos e entendimentos (STERN, 1980).

Os autores ainda apontam que, para além da contribuição já referida, os métodos qualitativos têm o papel de captarem dados que permitem a percepção de detalhes e minúcias sobre e em relação a fenômenos como: sentimentos, maneiras de organização do pensamento e processos que levam a emoções que não são fáceis de interpretar ou de descobrir a partir de outros métodos, que segundo os autores são considerados mais tradicionais (STRAUSS e CORBIN, 2008).

A partir do exposto, podemos justificar a escolha dessa abordagem, uma vez que esta pesquisa, alude à categoria território²⁶, que em linhas gerais, pode ser compreendido como espaço (re)significado, por relações sociais que abrangem aspectos simbólicos e subjetivos de grupos que territorializam dada porção do espaço. Assim, podemos partir de uma compreensão, no qual os sentimentos, pensamentos e emoções estão relacionados intimamente à construção de alguns significados responsáveis por causar ações de indivíduos e grupos. Especificamente, em nosso caso, considerando os sujeitos que, de modos diversos, inserem-se no contexto do PEI, territorializam o espaço da escola, do entorno escolar, bem como alguns espaços da cidade.

Na construção dos percursos referentes à pesquisa, assim como já mencionado, há intrinsecamente, uma forte relação dos sujeitos com o contexto (aqui, analisado principalmente a partir da categoria território), seus atos/ações e palavras. A partir desta

²⁶Ressalta-se que a compreensão de território é ampla e diversa. Discutiremos mais a fundo as concepções e os conceitos referentes à categoria território em momento de análise dos dados da pesquisa.

premissa, Bogdan e Biklen (1994), quando discursam e analisam a metodologia qualitativa na pesquisa em educação apontam que nesse tipo de investigação, a fonte mais direta da coleta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento principal. Esses introduzem e despendem grandes quantidades de tempo em instituições como escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (BOGDAN E BIKLEN 1994).

Os mesmos autores ainda colocam algumas questões e sugestões para o desenvolvimento de pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa.

Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento - chave da análise... Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 47-48).

Considerando que a constituição de territórios está intimamente ligada aos significados impressos por grupos ou indivíduos em determinado espaço, podemos justificar a escolha da pesquisa qualitativa, na medida em que há a eminente necessidade de considerarmos que o significado tem importância vital nesse tipo de abordagem investigativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Assim sendo, os pesquisadores que utilizam esta estratégia devem estar interessados nos modos como os indivíduos, nas suas mais diversas formas de estarem no mundo, significam suas vidas. No caso desta pesquisa, assumimos esta perspectiva relacionando tais significados ao território ocupado pelos sujeitos. Ademais, consideramos também que os investigadores qualitativos em educação estão continuamente questionando e refletindo acerca das ações dos sujeitos, com o objetivo de perceber suas experiências, as maneiras como a interpretam, bem como o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (PSATHAS, 1973).

Portanto, para compreendermos a constituição de territórios educativos, no contexto do PEI, assumimos as compreensões discutidas aqui através das contribuições de alguns autores. As questões relativas à perspectiva etnográfica, inserida no escopo da metodologia qualitativa, foi amplamente considerada no processo investigativo, ela será

discutida adiante. Vale ressaltar, que várias ações (entrevistas individuais e em grupo, caderno de campo, observações, etc.) e demais estratégias foram utilizadas no tempo de aproximadamente cinco meses despendido para a realização da pesquisa, todas elas serão detalhadas adiante. Ressalta-se que a escolha dos instrumentos de pesquisa que compuseram a investigação foi realizada a partir das relações que foram se estabelecendo entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Nesse sentido:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51).

3.1.1 A perspectiva etnográfica e suas relações com o objeto da pesquisa.

A partir das várias dimensões²⁷ presentes no objeto desta pesquisa, assim como já colocamos anteriormente, considerou-se que a abordagem etnográfica dentro do grande campo das pesquisas qualitativas, responderia melhor aos anseios do pesquisador visando o alcance dos objetivos propostos. Isso, porque o trabalho de campo, na perspectiva etnográfica, deve ser realizado de maneira contínua com comprometimento, e por um período de tempo longo²⁸, assim como discute Corsaro (1985) que denomina este processo como *sustained and engaged (engajado e sustentado)*. Nessa mesma linha, a etnografia pode ser entendida como “o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma *descrição densa*” (GEERTZ, 1989, p.17), posição assumida em todo o percurso realizado pelo investigador ao longo do processo empírico.

O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraíndo rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia - uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo

²⁷Dimensões que se vinculam com elementos já citados como educação, identidade e território.

²⁸Este elemento, embora discutido por diversos autores considerados etnográficos, não apresenta um consenso na discussão do tema, mas é importante considerarmos aqui, devido às múltiplas discussões presentes em torno dele e por ter sido algo inerente ao processo empírico de realização da pesquisa.

as formas zero de tiques nervosos, as quais, como categoria cultural, são tanto não piscadelas como as piscadelas são não tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra. (GEERTZ, 1989, p. 17).

É essa “descrição densa”, que no contexto pesquisado, também pode auxiliar na compreensão da produção de significados que os grupos sociais imprimem ao território. É válido considerar que para além da descrição, a postura de alteridade perante o desfilamento dos dados provenientes da pesquisa etnográfica, quando relacionada às percepções do investigador, corroboram imensamente as descrições realizadas. Assim, com base na perspectiva etnográfica, é possível buscar um entendimento das dinâmicas territoriais engendradas pelo Programa Escola Integrada. Portanto, essas subjetividades e sutilezas presentes no problema de pesquisa, podem ser mais bem analisadas a partir da continuidade e comprometimento propostos pela pesquisa de abordagem etnográfica.

No contexto do campo metodológico que estamos colocando em diálogo, há também uma preocupação que reside na relação da cidade com a etnografia. Essa preocupação, nesta pesquisa, coloca-se a partir do movimento de efervescência da educação integral, como já mencionado e discutido anteriormente. Isso porque, nesse movimento, as cidades e o fenômeno urbano assumem centralidade a partir da discussão do conceito de “Cidades Educadoras”. Considerando que Belo Horizonte se propõe a ser uma “Cidade Educadora” e também município onde se desenvolveu esta pesquisa, pergunta-se: Como o método etnográfico pode auxiliar nos estudos sobre a cidade? Para encontrar possíveis respostas e caminhos em relação à indagação colocada, nos reportamos à literatura de Magnani (2002). O autor ao propor uma etnografia urbana, ou seja, no ambiente das cidades, preocupa-se em entender culturalmente as diversas maneiras como as pessoas se sociabilizam nas grandes cidades. Preocupação assumida nesta pesquisa, considerando seu lócus – O Alto Vera Cruz em Belo Horizonte.

Nessa perspectiva, há, como abordado pelo autor, uma preocupação eminente na literatura sobre o urbano que discute as características e as relações existentes nas cidades. Segundo Magnani (2002), os estudiosos que se dedicam à referida discussão tomam como base, sobretudo aspectos econômicos sobre o espaço e o território urbano. Nesse sentido, é estabelecido, em sua ótica, uma dualidade na análise das cidades e seus fenômenos, o que podemos entender como um confronto entre duas lógicas de ver e perceber o urbano e suas relações, *o olhar de longe e o olhar de perto*.

Assim, o olhar de perto relaciona-se intimamente ao campo da antropologia. Esse modo de olhar as cidades permite perceber dimensões mais subjetivas no ambiente urbano. Dimensões estas, estabelecidas em menor escala, seriam as redes de sociabilidades, a circulação de pessoas na cidade, os modos de deslocamento, os conflitos e disputas, dentre outras características. Dessa maneira, *o olhar de dentro* permite dar mais visibilidade aos sujeitos que ocupam as cidades. Nesse sentido, Magnani (2002) coloca questões que sugerem outro olhar sobre as cidades, para além do quadro caótico, geralmente exposto pelos autores que discutem o tema. No âmbito desta pesquisa, o esforço para se ter um *olhar de perto*, sem deixar de fazer conexões com a totalidade da cidade foi atitude intrínseca ao pesquisador, gerando dificuldades e alguns desconfortos no processo de realização do trabalho de campo²⁹.

As grandes cidades certamente são importantes para análise e reflexão, não apenas porque integram o chamado sistema mundial e são decisivas no fluxo globalizado e na destinação dos capitais, mas também porque concentram serviços, oferecem oportunidades de trabalho, produzem comportamentos, determinam estilos de vida – e não apenas aqueles compatíveis com o circuito dos usuários “solventes”, do grande capital, freqüentadores da rede hoteleira, de gastronomia e de lazer que seguem padrões internacionais. A presença de migrantes, visitantes, moradores temporários e de minorias; de segmentos diferenciados com relação à orientação sexual, identificação étnica ou regional, preferências culturais e crenças; de grupos articulados em torno de opções políticas e estratégias de ação contestatórias ou propositivas e de segmentos marcados pela exclusão – toda essa diversidade leva a pensar não na fragmentação de um multiculturalismo atomizado, mas na possibilidade de sistemas de trocas de outra escala, com parceiros até então impensáveis, permitindo arranjos, iniciativas e experiências de diferentes matizes. (MAGNANI, 2002, pág. 15-16).

Ainda dialogando com o autor sobre as possibilidades de realização de uma etnografia nas cidades, trazemos a perspectiva de que o método etnográfico vai além de uma técnica, ele pode utilizar de várias técnicas que dependem da natureza da pesquisa em desenvolvimento. Com isso, a etnografia pode ser compreendida mais como um modo de apreensão do que um conjunto de procedimentos (MAGNANI, 2002). Ainda sobre o método, o autor refuta a ideia de que o exagero de detalhes define uma etnografia, mas sim, remete o método etnográfico às interpretações e aos resultados obtidos através dos detalhes, suas maneiras de tradução. Dessa relação, edifica-se um

²⁹Descreveremos com mais detalhes o processo de investigação vivenciado pelo pesquisador em campo, bem como as questões surgidas a partir deste processo.

arranjo que se relaciona tanto à experiência do nativo, quanto à experiência do pesquisador em campo.

Tomando como base essa discussão, como podemos compreender então a proposta de construção de uma etnografia urbana? Ainda de acordo com Magnani (2002), seria objetivar um processo empírico, no qual fosse evitada a dicotomia existente entre as megaestruturas urbanas e os indivíduos. Nessa perspectiva, o autor propõe um olhar de perto, onde nas grandes cidades possam ser vislumbrados seus atores sociais e suas práticas cotidianas, seus lugares de lazer, trabalho, as formas de sociabilidade na cidade, dentre outras possíveis dinâmicas engendradas pelos sujeitos na vida cidadina. Tais características, na ótica do autor, devem ser relacionadas à paisagem urbana onde as práticas dos indivíduos são levadas a cabo, bem como com a totalidade das características urbanas e da cidade onde determinados processos são investigados. Nesse caso, a paisagem urbana é palco do acontecer da vida nas cidades e deve ser considerada como parte constitutiva da análise e não apenas como mero cenário.

Nesse sentido, buscamos trazer dentro da abordagem metodológica elegida, a perspectiva do *olhar de dentro* relacionado à totalidade da cidade, o *olhar de fora*. Atentando-se sempre aos encontros e desencontros entre as óticas-percepções dos sujeitos observados com o contexto social e territorial vivenciado por eles.

Assim, uma totalidade consistente em termos da etnografia é aquela que, experimentada e reconhecida pelos atores sociais, é identificada pelo investigador, podendo ser descrita em seus aspectos categoriais: para os primeiros, é o contexto da experiência, para o segundo, chave de inteligibilidade e princípio explicativo. Posto que não se pode contar com uma totalidade dada *a priori*, postula-se uma a ser construída a partir da experiência dos atores e com a ajuda de hipóteses de trabalho e escolhas teóricas, como condição para que se possa dizer algo mais que generalidades a respeito do objeto de estudo. (MAGNANI, 2002, pág. 20).

Ressalta-se que tendo ciência dos limites que uma pesquisa em nível de mestrado impõe, principalmente em relação ao tempo, esclarecemos sobre a impossibilidade de realização efetiva de uma etnografia. Entretanto, os pressupostos do método, sem dúvidas, auxiliaram imensamente no processo investigativo. Assim, para além da perspectiva do *olhar de dentro*, proposta por Magnani (2002), procuramos também sustentar a ideia de Geertz que coloca que os antropólogos não estudam *as* aldeias, mas estudam *nas* aldeias, assertiva que se relaciona intimamente ao problema

desta pesquisa e à equação **território - educação - identidade**, trazida como pano de fundo do trabalho desenvolvido. Dessa maneira, os modos como os sujeitos passam a pertencer a um determinado grupo concretizam-se como categorias de análise importantes.

Essas relações entre a abordagem metodológica e as leituras e discussões teóricas realizadas antes de ir a campo, auxiliaram a compreender importantes dinâmicas presentes no âmbito da escola e do território pesquisado. Os sentimentos, constrangimentos, emoções, dúvidas, alegrias e demais processos vividos pelo pesquisador em campo, serão descritas a seguir.

3.2 De passos leves e pés no chão: notas, reflexões e inflexões sobre o pesquisador em campo.

A vida era uma viagem, a estrada eu seguia, a vida era uma viagem, a estrada eu seguia, de passos leves e pés no chão. Esse trecho da música ‘Viagem’ do poeta e músico Ventania traduz bem o emaranhado de sentimentos que me envolveu ao longo do processo investigativo. Escolhi esse trecho, com o objetivo de utilizá-lo como metáfora na difícil tentativa de traduzir em palavras escritas o sentir do sujeito pesquisador. *A vida era uma viagem.* Que vida? A minha vida, que durante aproximadamente cinco meses, no primeiro semestre de 2013³⁰, partiu para uma viagem de inúmeras descobertas, mais do que isso, se encontrou com outras vidas nessa viagem e juntas, essas vidas seguiram a estrada. Estrada marcada e configurada por meandros, nada retilínea. Muitas destas curvas foram difíceis de contornar. Porém, ao final dessa viagem, desconstruímos e construímos muitas ações, movimentos, gestos, palavras, reflexões. Elementos esses que juntos e sistematizados são denominados dados de pesquisa, resultados do encontro de enredos e tramas de sujeitos vários com a percepção do pesquisador. Os dados são traduções do pulsar da vida.

Assim, discorro sobre o processo metodológico da pesquisa aqui apresentada na primeira pessoa do singular. Realizo essa escolha, mesmo ciente que o meu caminhar tenha sido realizado com a ajuda de muitas mãos, de muitas cabeças, de muita conversa, ou seja, com o auxílio de muita gente. Gente que escutou os desconfortos vivenciados por mim no instigante processo de pesquisar, um desconforto singular e pessoal. Esse nasceu, quando me vi diante de uma questão, um problema a ser desvendado e

³⁰Sobre as estratégias e ações de pesquisa realizadas durante esse período, detalharemos adiante.

acreditando que a melhor escolha seria a pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica, vivi intensamente o desconforto de estar pesquisador. Por quê? Porque passei cinco meses “entre lugares”. O lugar de pesquisador em busca de dados, *querendo ser da, fazer parte da, viver como os/as* e de tudo isso criar relações, interpretações. E o lugar de ser gente, gente que dizia para mim mesmo que por mais que eu me envolvesse na dinâmica da escola, do bairro e das vidas das pessoas observadas eu jamais conseguiria compreender a fundo as tramas e as histórias vivenciadas por aqueles sujeitos que eu acompanhava.

Foi um processo cansativo, desconfortável, problematizador. No início, uma grande dificuldade de me inserir no cotidiano da escola e do bairro onde eu estava, ainda que o encantamento pelo lócus da pesquisa, o Alto Vera Cruz, tenha sido imediato. Mais difícil ainda, foi a aproximação com os sujeitos. Os olhares dirigidos para mim, já informavam a minha estranheza naquele ambiente e questionavam-me em silêncio. Quem é você? O que faz aqui? Quando na primeira oportunidade consegui conversar com um adolescente que vestia o uniforme da escola, o estranhamento tomou a forma escolar via uma pergunta:

- *Você é professor de quê?*

Não queria assumir ali esse papel (de professor) com medo do espanto alheio e do afastamento daquele jovem que comigo conversava. Respondi tentando adaptar minha linguagem à do jovem.

- *Sou professor de geografia, mas não trabalho nesta escola. Só estou aqui conhecendo um pouquinho.*

A contra resposta.

- *Ah, tá!*

O menino afastou e aproximou de seus colegas. Foram inúmeras situações semelhantes a essa. E até que eu conseguisse dialogar e fazer parte, minimamente, daquele ‘universo’ muitas foram as vezes que do “campo”, voltei para casa sentindo que não conseguiria concluir a pesquisa, sem ter vergonha de dizer, muitas vezes voltei chorando.

Mas, também vivi um desconforto que se relaciona às interações com os sujeitos. Foi difícil entender que as formas de comunicação e busca de dados deveriam

partir também do sujeito real participante da pesquisa e não apenas das minhas questões. Com isso, encontrei ecos dos meus pensamentos em colocações e questionamentos apontados por Hissa (2013). O autor, ao abordar o trabalho de campo no contexto da ciência moderna, elabora o argumento de que as ações de pesquisa deveriam ser levadas a cabo tomando como centralidade os sujeitos do mundo. Nesse sentido, a crítica tecida pelo referido autor, diz que os pesquisadores, em geral, almejam conceder vozes aos sujeitos de pesquisa. O autor adverte essa posição com as seguintes questões:

Não parece insuficiente pretensioso e conveniente, também, pois dar a voz não é fazer com que digam algo através dos interesses e dos propósitos da pesquisa? (...) Não seria mais prudente e ético que, a partir dos próprios sujeitos emergissem as orientações para a estruturação dos diálogos? Não seria mais libertador – verbo que, aqui, expressa a ação de libertar a interlocução entre o sujeito do conhecimento e o sujeito do mundo, que ambos construíssem com autonomia, os sentidos e as vozes do diálogo? Como poderemos pensar um diálogo feito de perguntas e respostas, em que, principalmente, as perguntas são estruturadas a partir, apenas dos que perguntam? Como não pensar em vias de mão dupla, em que os sujeitos do mundo, construída a necessária relação de intimidade, também pudessem encaminhar questões aos sujeitos do conhecimento? Não seria esse o significado essencial do diálogo? Não é a partir dele que as vozes do mundo se tornam mais audíveis? (HISSA, 2013, pág. 131 - 132).

Carregar questões do mesmo cunho das expostas por Hissa (2013) foi um dos motivos pelos quais eu vivi intensamente os desconfortos descritos. No entanto, perguntas desse mesmo sentido, também foram responsáveis pela reestruturação desses sentimentos e a busca de certa tranquilidade, enquanto pesquisador de campo. Ao longo do processo empírico, na medida em que me tornava mais íntimo entre as pessoas da escola, educandos, professores, monitores, porteiros, cantineiras, pais e comunidade, paulatinamente fui me sentindo mais confortável e vivenciando o processo mais tranquilamente. Isso aconteceu, também, na medida em que no bairro, a minha figura foi deixando de ser estranha, resposta que eu tinha pelo olhar dos sujeitos que pelo bairro transitavam. Meus questionamentos e outros desconfortos permaneceram, necessários e importantes para que eu pudesse me sentir mais preparado diante dos dados que se constituíam, tomando forma e abrindo janelas para pensar e interpretar questões da vida cotidiana e talvez fazer articulações para entender o mundo através da cidade, do bairro e da escola, do que vi e vivi ali.

E aprendi, nesse processo, que o meu olhar captou uma pequena partícula de um grande universo vivenciado por onde andei nos cinco meses que permaneci em campo. Vale dizer que os resultados dessa pesquisa são também filtros do meu olhar, que certamente, é permeado pelo meu lugar enquanto ator sintagmático³¹, no bairro onde eu estive, na cidade e até mesmo no mundo, bem como com os elementos que me constituem como sujeito. Isso me levou a aprender e a entender também que é necessário sempre desconfiar daquilo que a gente vê, daquilo que a gente ouve, daquilo que a gente sente, até daquilo que a gente registra.

Eu posso dizer então, que os resultados dessa mesma pesquisa poderiam ser outros se outro sujeito fosse o pesquisador, pois até mesmo a pergunta seria diferente, pois ela é plantada e nasce de uma vivência própria, remodelando-se a todo instante, tomando contornos que se vinculam intimamente à experiência de quem a plantou. Com isso, faço menção a uma célebre frase do escritor Guimarães Rosa pronunciada pelo jagunço Riobaldo na obra Grande Sertão: veredas. *Eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa... O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre - o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos. Amém!* Perante a boniteza do dizer de Rosa, acredito que o diálogo, dentre outros elementos, também se relaciona intimamente com o que chamei aqui de um emaranhado de sentimentos causados pelo trabalho de campo, pelos processos vivenciados e pelas interpretações dos resultados obtidos.

3.3 A porta de entrada: primeiras impressões e o processo de escolha dos sujeitos de pesquisa.

Antes de me imergir no campo, criei critérios para a escolha dos sujeitos, como detalharei adiante. De certo modo, tal fato facilitou as escolhas realizadas, pois os critérios escolhidos foram levantados relacionando ao objetivo da pesquisa. Contudo, eles não foram suficientes para dar conta dos processos encontrados e percebidos *in locu*, bem como das relações que foram criadas espontaneamente entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Irei detalhar a seguir como foi a entrada no campo e como as relações entre sujeitos e o pesquisador foram sendo construídas, até que então, eu pudesse efetivamente escolher os sujeitos e convidá-los para participarem da pesquisa.

³¹A expressão ator sintagmático se relaciona ao sujeito que conduz uma ação. A expressão é muito utilizada quando nos referimos ao território, assim como verificado nas colocações de Raffestin (1993).

De maneira geral, posso dizer que o processo de escolha dos sujeitos para a pesquisa foi permeado por um olhar atento que busquei lançar sobre as dinâmicas e os processos encontrados nos primeiros dias em campo. Elementos esses, que em interação com os critérios criados previamente à entrada no campo, possibilitaram a realização de importantes escolhas para o desenvolvimento da investigação.

3.3.1 A Escolha da Escola e do Bairro.

A pesquisa exploratória na Escola Municipal Admirável ocorreu em novembro de 2012, por indicação de pessoas ligadas à rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Essa indicação aconteceu, devido ao fato da escola ser reconhecida na rede municipal de educação de Belo Horizonte, pela boa experiência estabelecida com o Programa Escola Integrada/PEI. Além disso, a escola apresenta um histórico de estreitamento e diálogo na relação com o território no qual pertence, o bairro Alto Vera Cruz. Isso se dá, uma vez que a escola, segundo dados coletados em campo, sempre desenvolveu projetos culturais, sociais e educativos junto à comunidade do bairro³².

Com tais informações e tendo em vista o objetivo da pesquisa, compareci à Escola para conhecer melhor o desenvolvimento do PEI e a circulação que os sujeitos envolvidos tinham no bairro e na cidade a partir da inserção no programa. Percebi que as circulações (no âmbito do bairro e da cidade) eram intensas, pois havia durante o ano letivo, diversas excursões educativas em múltiplos lugares da cidade e fora dela. Além disso, os espaços educativos no bairro utilizados para o desenvolvimento das oficinas eram muitos. Na época, eles contavam com o clube Santa Cruz, o centro cultural Alto Vera Cruz, duas casas alugadas, a associação comunitária do bairro, uma praça próximo à escola e o centro de vivência agroecológica (cevae). Todos os deslocamentos dos educandos para esses espaços do bairro eram realizados a pé.

Nesse dia, tive uma conversa informal com a Professora Comunitária que aqui será chamada de Flor³³. O objetivo da conversa era saber mais sobre o PEI na escola, bem como a relação do programa com o bairro e a cidade, o “pano de fundo” dos assuntos conversados era a relação (educação integral-escola-território). O diálogo

³²Esses projetos têm origem em várias ações, desencadeadas tanto por iniciativas públicas, quanto privadas, além de ações realizadas pelos próprios moradores da comunidade, grupos culturais, líderes sociais e Organizações Não Governamentais/ONG's. No decorrer do texto iremos voltar a esta questão, na tentativa de fazer um diálogo entre esses projetos e o Programa Escola Integrada/PEI.

³³Reverberamos que os nomes de todos os sujeitos participantes da pesquisa serão substituídos por pseudônimos.

revelou uma grande relação da escola com o território, historicamente, com ações voltadas para melhorias do bairro, bem como para afirmação da identidade local. Mais do que isso, desvelou as negociações e disputas presentes no território. Essas informações permitiram elaborar as seguintes questões em relação ao objeto da pesquisa. A presença do PEI na escola potencializou ou enfraqueceu a relação da instituição com o território? Como as características do território influenciaram no desenvolvimento do PEI na escola? A circulação dos sujeitos no território do bairro e da cidade modificou seus deslocamentos diários? Como? A Presença do PEI na Escola constituiu territórios educativos no Alto Vera Cruz? Modificou os já existentes? Como? Quais os sentidos dados pelos adolescentes às atividades realizadas fora do espaço escolar - no bairro e na cidade? A percepção dos sujeitos em relação à cidade se modificou a partir da inserção no Programa?

Considerando essas questões, inferimos que a escolha da escola localizada no Alto Vera Cruz, permitiria analisar como a circulação dos adolescentes no bairro e na cidade, no âmbito do PEI, constrói, modifica, (re)significa os territórios. Com base nas informações coletadas na pesquisa exploratória, acreditamos que a escolha da escola nos permitiria averiguar, no tocante aos objetivos propostos, se a circulação dos educandos no bairro ou em outros locais da cidade em momentos escolarizados, os leva a modificarem seus percursos diários. Além disso, nos permitiria investigar os sentidos atribuídos pelos jovens participante do PEI, à dimensão do bairro e da cidade. Isto é, perceber se a inserção no PEI modificou a maneira como os sujeitos envolvidos pertencem à cidade. Ademais, perceber as relações estabelecidas entre a escola e o bairro quando as questões do território, trazidas pelos sujeitos, desvelam-se a ela no contexto da educação integral.

Com a escolha da escola realizada, optamos por iniciar efetivamente o processo empírico, com base na observação participante, em fevereiro de 2013 no retorno das atividades, uma vez que a escola já se preparava, em novembro de 2012, para encerrar seu ano letivo. No entanto, o contato com a professora comunitária continuou, via email, até o início efetivo do trabalho em campo.

3.3.2 O processo de escolha dos sujeitos e dos instrumentos de pesquisa

No primeiro dia dedicado à observação na escola, final de fevereiro de 2013, acreditei que chegaria à escola e facilmente escolheria os sujeitos da pesquisa, o que não

foi concretizado, tendo em vista algumas percepções nos primeiros dias de campo. A princípio, os critérios para a escolha dos sujeitos se relacionavam com o tempo de inserção dos adolescentes no PEI. Isto é, preferencialmente optaria pelos sujeitos que estivessem inseridos no programa desde o início, em 2007. Outro critério relaciona-se com a circulação dos sujeitos no bairro, ou seja, privilegiaria aqueles jovens que circulavam muito pelo bairro, tanto no PEI, quanto em momentos não escolarizados. Contudo, esses critérios não foram suficientes, uma vez que me deparei com diversas situações, questões e reflexões que se descortinaram, na medida em que eu observava a dinâmica do PEI na escola e interagia com os sujeitos.

Esse processo de escolha dos sujeitos iniciou-se no primeiro dia de campo, quando cheguei à escola no momento em que os educandos estavam se preparando para se dirigirem para os locais onde ocorrem as atividades do PEI, nesse caso, seria o clube Santa Cruz. Percebi de longe alguns educandos participantes do programa, uma vez que todos utilizavam os uniformes do programa, as roupas têm cores fortes, azul, verde, rosa, laranja, cinza, dentre outras, que os dividem em grupos.

Quando entrei na escola, percebi uma circulação intensa de pais e pessoas do bairro no espaço escolar, fiquei meio sem graça com alguns olhares. Olhavam-me como se eu fosse estranho, mas assim que reconheci uma trabalhadora da escola, pelo uniforme, perguntei onde eu encontrava a professora comunitária. A mulher, para quem eu havia dirigido a indagação, indicou um lugar que a professora comunitária pudesse ser encontrada, chegando lá a vi rapidamente. Cumprimentei Flor e perguntei a ela como seria a dinâmica do PEI naquele dia. Perguntei também como as turmas do terceiro ciclo estavam divididas, já que anteriormente havia dito a ela que minha escolha seria acompanhar alunos do terceiro ciclo. Isso, por causa da questão do tempo de inserção no programa e a princípio, por circularem mais no bairro do que as crianças do primeiro e segundo ciclos. Flor, muito solícita, repassou-me algumas informações. Vale dizer que nesse momento a escola estava em efervescência, com crianças e adolescentes correndo entre a gente, outros querendo informações, oficinairos do PEI chegando para trabalhar e organizando filas para sair com os alunos, a fim de iniciarem as atividades.

Vale ressaltar, que a organização das turmas do PEI na escola é feita por cores, não seguindo assim, a mesma lógica do turno regular. Nesse esmo dia, a professora comunitária logo me disse que a turma turquesa composta por adolescentes do 8º ano

(terceiro ciclo) iria para o clube do bairro para participarem das oficinas de teatro e esportes. Na ocasião, Flor perguntou se eu tinha interesse em acompanhá-los naquele dia. A pergunta foi o desdobramento de uma reunião anterior, no qual eu havia falado, em linhas gerais, dos critérios que eu utilizaria para a escolha dos sujeitos. Esses critérios, como já sinalizado, basear-se-iam na intensa circulação dos adolescentes no bairro e na participação no PEI por um longo período de tempo. Flor relatou então, que a turma turquesa era composta por educandos com perfis mais próximos dos critérios expostos. Sendo assim, resolvi acompanhá-los até ao clube. Inicialmente, devido à indicação de Flor, a turma turquesa seria a minha escolha para o acompanhamento.

Direcionei-me para a porta da escola, onde os adolescentes da turma turquesa também se deslocaram juntamente ao monitor de teatro e circo. Na ocasião, educandos e educadores demonstravam agitação e entusiasmo para fazer o deslocamento, de aproximadamente um quilômetro, que seria feito de ônibus. Enquanto eu aguardava, mesmo estando mais afastado dos educandos, alguns vinham perguntar quem eu era e que matéria eu lecionava. Tentava explicar, adequando a linguagem, o motivo da minha presença ali na escola.

As crianças saíram da escola e se deslocaram até o ônibus. Nesse dia, foram para o clube, três turmas (verde, turquesa e rosa). Autorizado pela escola, entrei no ônibus junto com eles em direção ao clube. As crianças e adolescentes, presentes naquele contexto, receberam-me com muita efervescência, fui “bombardeado” por perguntas de vários tipos. O que não me estranhou, já que era a primeira vez que eu andava de ônibus junto com elas. Na conversa informal que tive com alguns alunos, eles relataram que no ano anterior, o mesmo trajeto que estávamos fazendo era feito a pé na ida e de ônibus somente no retorno para a escola. Disseram estar felizes com a ida de ônibus, pois o calor era muito forte e quando iam a pé chegavam cansados e suados. Além disso, o fato seria uma conquista reivindicada por eles e pelas famílias. Os educandos mostravam-se muito agitados, desfilando e correndo pelo ônibus, querendo chamar a atenção, eu tentava não demonstrar nenhum tipo de inquietação com a atitude, encarando tudo da maneira mais natural possível.

Chegando ao clube, os meninos correram em direção ao vestiário, a maioria para vestir trajes de banho. Eles desejavam pular na piscina logo que chegaram ao clube. O oficinairo chamou a atenção e disse que primeiramente eles participariam (as três

turmas) de uma oficina de esportes. Todos se deslocaram então para uma grande quadra coberta, para participar da oficina. Não era obrigatória a participação, por isso alguns alunos ficassem sentados na arquibancada assistindo a competição que foi proposta pelo monitor. A oficina foi proposta e realizada em conjunto entre os monitores de esporte, teatro e a monitora do Programa Segundo Tempo.

Na primeira proposta, a turma foi dividida entre dois times, alocados em lados opostos da quadra, no final, próximo ao gol, foram colocados alguns cones. O objetivo era derrubar os cones do time adversário. Nesse momento, vi o quanto os alunos participantes ficaram efusivos e se envolveram no jogo, corriam, gritavam, riam, se direcionavam até a mim para perguntar o que eu estava achando do jogo. No segundo momento, a proposta era que ainda em times, todos realizassem um trajeto de corrida em volta da quadra, o time que fizesse o trajeto primeiro seria o vencedor. A mesma efusão da atividade anterior foi verificada.

Ao término da oficina de esportes, os alunos foram liberados para nadar, quase todos os alunos foram para a piscina, alguns ficaram com o oficinairo de teatro e circo que ensinou estratégias circenses de cambalhotas. Na piscina, o que verifiquei imediatamente foi a divisão entre meninos e meninas. As meninas ficavam na parte rasa da piscina e os meninos na parte mais funda. Em poucos minutos eles organizaram um campeonato de saltos e durante o tempo em que permaneceram na piscina, o campeonato foi disputado.

Nesse tempo, enquanto eu observava as crianças e adolescentes na piscina, alguns educandos conversavam comigo assuntos diversos. Tínhamos uma visão panorâmica do entorno e em dado momento, um menino da turma turquesa apontou para a paisagem, explicando onde era o conjunto Taquaril e o bairro Saudade. Como ainda era recente minha presença na escola, não me senti à vontade para perguntar, quais eram as marcações na paisagem que diferenciavam essas três localidades informadas por ele.

Após a realização dessas atividades, por volta das 15h20min, os monitores começaram a preparar o momento da volta, pediram para os adolescentes saírem da piscina, se vestirem para então, retornarem à escola. Esse processo demorou aproximadamente 20 minutos. Quando todos estavam preparados, dirigiram-se até o

ônibus e retornaram a para escola, onde fizeram uma refeição e foram liberados às 16h. Permaneci na companhia dela, até o final do dia letivo.

O segundo dia de campo foi marcado por quebras de algumas convicções. Quando cheguei à Escola Municipal Admirável, os meninos estavam concentrados na porta da escola para se dirigirem ao clube novamente³⁴, onde iriam participar das oficinas de esporte e polo aquático. De longe, avistei a turma azul turquesa, que até então eu iria acompanhar por indicação da professora comunitária. No entanto, ao entrar no ônibus juntamente com a turma turquesa e a turma laranja, em uma simples conversa com alguns adolescentes, percebi que acompanhar a turma laranja pudesse ser melhor para o desenvolvimento da pesquisa. Isso, pois os educandos interagiam mais entre si, conversavam mais e demonstraram estarem mais abertos em relação à minha presença ali. Sem que eu pedisse, começaram a contar histórias do bairro, inclusive relatando situações vividas por eles, no âmbito do PEI. Assim, naquele dia, resolvi observar as turmas turquesa e laranja, assim, pude vislumbrar melhor os elementos que seriam parâmetros para a escolha da turma no qual me aproximaria para a realização da pesquisa.

No ônibus, percebi uma efervescência muito grande, os meninos conversavam alto, principalmente os da turma laranja, a diversão era colocar apelidos nos colegas. O que me chamou atenção, é que os apelidos se relacionavam com membros das famílias desses adolescentes, como se fora da escola houvesse uma relação muito próxima entre eles. Por exemplo, um falava de características físicas de irmão, pais e mães dos outros. Além disso, expunham situações consideradas por eles constrangedoras.

Chegando ao clube, a primeira cena causou-me um sentimento de surpresa, ela aconteceu logo na entrada do estabelecimento, onde frequentadores do clube tomavam cerveja no bar que é a porta de entrada. Os meninos passavam por essas mesas onde as pessoas se divertiam e sem hesitarem cumprimentavam os frequentadores. Assim, percebi uma relação de vizinhança muito forte entre os educandos e as demais pessoas que frequentavam o clube.

Vale ressaltar aqui, que as atividades do clube não são modificadas em detrimento da presença dos meninos do PEI no local. Ele é aberto normalmente para

³⁴Nessa época, por causa do início do semestre, o quadro de horários da escola ainda estava a ser definido, o que causou a repetição de oficinas durante a semana pela mesma turma.

quem desejar frequentar. Pelo que pude perceber isso não prejudica as atividades do programa, pois os frequentadores respeitam os momentos de atividades e só utilizam a piscina e as quadras quando percebem que as oficinas já finalizam. Assim, no final da tarde, frequentadores e alunos se divertiam juntos na piscina.

Após os alunos passarem pelo bar, eles se concentraram em um hall perto da quadra para se organizarem. A turma Laranja se dirigiu até a quadra coberta para participar da oficina de esporte e a turma turquesa foi para piscina, onde seria a oficina de polo aquático. A piscina seria dividida com a turma vermelha que participaria da oficina do Programa Segundo Tempo, desenvolvida concomitantemente às oficinas do PEI. Na ocasião, a monitora responsável pela oficina de polo aquático me convidou a acompanhá-la, eu aceitei o convite, uma vez que ela se demonstrava muito simpática e solícita com minha presença ali. Após a divisão do espaço da piscina entre as turmas, enquanto os meninos faziam as atividades propostas, aicineira, ao dialogar comigo, demonstrava-se muito curiosa com minha pesquisa. Em linhas gerais eu a apresentei a pesquisa, e logo depois, a educadora começou a me contar histórias do bairro e da escola. Ao mesmo tempo ela conversava comigo e dava instruções aos meninos participantes da oficina. Foi interessante perceber, que logo os meninos se familiarizaram comigo e passaram a me chamar de professor. Tudo que eles mostravam para a educadora eles queriam me mostrar. Percebendo isso, a educadora me disse para levar roupa de banho na próxima oficina, assim eu poderia jogar polo aquático com os adolescentes.

Durante a conversa com a icineira, percebi que ela era bastante engajada com o PEI, o que segundo ela é resultado de uma formação militante obtida na EMA, onde também foi aluna. Para além de discente, durante anos ela foi voluntária em projetos educacionais desenvolvidos na escola e atualmente, além de ser monitora do PEI na está envolvida com dois projetos desenvolvidos na EMA. O “Escola Aberta” e o “Tá Limpo”³⁵, ambos acontecem nos finais de semana. Na conversa, ela me relatou que o “Tá Limpo” é uma conquista da comunidade e a grande responsável por ele é a atual professora comunitária. Nesse projeto, os participantes (que podem ser alunos, pais, e demais pessoas da comunidade) fabricam produtos de limpeza com material reciclado e

³⁵Esses programas serão descritos no próximo capítulo.

vendem no Alto Vera Cruz. O Programa Escola Aberta, também caminhou para esses rumos, de geração de renda, mas com a produção de bordados e produtos artesanais.

Nesse mesmo dia, tive a oportunidade de acompanhar também a turma laranja na oficina de esporte. Corroborando com as atitudes já visualizadas no ônibus que nos levou ao clube, a relação com os adolescentes da turma laranja foi naturalmente tranquila e comunicativa. O que não significou ausência de conflitos e desconfortos no processo investigativo. Uma característica da turma, percebida logo de imediato, foi a polarização em dois grupos. O que é chamado por eles de “panelinha”. Com o decorrer do tempo, entendi que essa polarização era decorrente de como eles se organizavam no turno regular. Foi extremamente difícil me inserir nesses dois grupos de maneira igualitária. A comunicação, a proximidade, o relacionamento com os educandos foi muito diferente, o que me fez aproximar mais de um desses grupos. Contudo, devido à diferença de comunicação e diálogo em relação à turma turquesa, obtive nesse dia a certeza de que acompanharia a turma laranja ao longo do semestre.

Embora eu tenha acompanhado toda a turma laranja durante o semestre, de acordo com o contexto já explicitado, naturalmente fui me aproximando mais de alguns sujeitos. Na medida em que eu ia ficando íntimo, fazia formalmente o pedido de participação na pesquisa. Quase todos os convidados toparam e alguns inclusive convidaram amigos para participarem também. Depois de algum tempo em campo, consegui realizar entrevistas e conversas mais duradouras sobre a pesquisa com seis³⁶ sujeitos, cinco meninos e uma menina. Ressalto que a turma é majoritariamente masculina, havendo poucas mulheres.

Assim, durante o primeiro semestre de 2013, entre os meses de fevereiro e julho, compareci à escola em tardes alternadas, para realizar a observação participante e desenvolver outras estratégias de pesquisa complementares ao ato de observar. No início, durante aproximadamente dois meses, compareci à escola de três a quatro vezes por semana, utilizando sistematicamente o caderno de campo. Com o passar do tempo, enquanto os dados constituíam-se, algumas situações ficaram mais frequentes, assim, paulatinamente diminuí a frequência em campo, comparecendo à escola uma ou duas

³⁶A turma Laranja tem na média de 25 alunos, assim como as outras. Digo média, pois na escola, o PEI apresenta uma grande rotatividade de alunos. Alguns voltam e saem, outros saem definitivamente, alguns entram. O que não permite quantificar exatamente o número de adolescentes matriculados.

vezes da semana até a finalização do trabalho que coincidiu com a finalização do primeiro semestre letivo de 2013.

Ressalta-se que depois de aproximadamente dois meses em campo, para além da observação, utilizei outras estratégias, como entrevistas individuais e coletivas, pesquisa documental, confecção de mapas mentais, dentre outras ações. Vale dizer que antes de ir a campo, eu procurava saber quais as atividades os meninos cumpriram no dia, considerando principalmente, se eles iriam circular pelo bairro ou realizar alguma aula-passeio ou excursão pedagógica. Isso, para não distanciar-me do foco da pesquisa. Essas informações, eu buscava anteriormente através dos próprios educandos, ou dos monitores, ou da professora comunitária.

No que concerne à escolha dos instrumentos de pesquisa, uma ação importante, responsável, dentre outras contribuições, por desvelar como os adolescentes percebem o Alto Vera Cruz, foi a realização de uma oficina de confecção de mapas mentais³⁷. Mas, o que são mapas mentais? Qual a relação que eles estabelecem com as questões orientadoras da pesquisa? Em linhas gerais, mapas mentais são desenhos, no qual o sujeito que o produziu expõe sua relação com determinado espaço. Essa relação pode ser íntima ou não, configurar um lugar ou não. Podemos considerar os mapas mentais, como uma metodologia para a interpretação do lugar. Utiliza-se assim, a abordagem que considera as representações do vivido, uma expressão das pessoas com os lugares experimentados por elas. Assim sendo, os mapas mentais podem **revelar como o lugar é vivido e compreendido pelas pessoas**. Sugere-se que sua confecção seja realizada em forma de teia, onde a ideia principal é colocada no centro de uma folha de papel em branco e utilizada na horizontal para proporcionar maior visibilidade.

Cabe lembrarmos que, embora utilizemos a imagem enquanto representação do espaço desde a pré-história, foi a partir da década de 60 que houve a busca por novas perspectivas de comunicação e preocupação em desvendar essa imagem. Lynch foi um dos pioneiros a associar a percepção do “meio” ao comportamento e ação humana, a partir dos mapas mentais.

No campo prático, foi proposto que os educandos confeccionassem os mapas a partir da percepção que eles tinham em relação ao Alto Vera Cruz. O objetivo era

³⁷Os mapas mentais produzidos na oficina serão discutidos no capítulo 5 desta dissertação, quando apresentaremos também as categorias utilizadas na construção do presente estudo.

entender, como eles percebiam as relações sociais presentes no bairro e como eles se viam na dinâmica social do Alto. Buscamos assim, a partir dos mapas mentais, uma expressão do sensível e do vivido no bairro, assim como sugere Kozel (2009). Isso, pois os autores dos mapas mentais expressaram na atividade proposta, a dimensão da territorialidade e do lugar. Desse modo, os educandos expuseram símbolos internalizados que se relacionavam intimamente com suas vivências espaciais no Alto Vera Cruz.

No que concerne às ações realizadas com os sujeitos educadores, como caminho para investigar os processos responsáveis pela constituição de territórios educativos, optamos como estratégia de pesquisa, pela realização de entrevistas em profundidade individuais e coletivas, pois:

A entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade (...). Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 1999, p.168).

A partir do exposto, na entrevista individual realizada com Flor e na entrevista coletiva realizada com osicineiros, buscamos entender as estratégias desenvolvidas na organização do PEI que possibilitariam a constituição de territórios educativos. Isso se deu, uma vez que foi percebido o papel central do professor comunitário em criar articulações entre diversas instituições. Articulações essas, que possibilitam, como já sinalizado, a construção de territórios educativos³⁸.

A propósito, a entrevista foi desenvolvida de maneira informal, mas procuramos considerar as contribuições de Spradley (1979), fazendo uma entrevista nos moldes da *friendly conversation* (conversas amigáveis), como sugere o autor. Nesse sentido, observei os seguintes aspectos: saudações (início e término) - sinas verbais e não verbais - ausência de propósito explícito - inexistência de uma temática explícita - não incentivo de repetições - questões pouco elaboradas - demonstração de interesse. Essa

³⁸ Aprofundaremos esta discussão no capítulo 4 do trabalho.

estratégia auxiliou-me na aproximação com a professora comunitária e trouxe importantes contribuições para a pesquisa.

Nesse sentido, as questões presentes na conversa, tinham caráter mais descritivo, uma vez que o objetivo central era entender o funcionamento do PEI e as ações de Flor no âmbito do programa, sempre articulando a descrição às dimensões presentes nas questões orientadoras da pesquisa (seguindo um roteiro prévio, preparado antes da ida a campo). Spradley (1979) apresenta diversos tipos de questões no âmbito da investigação com entrevistas, sendo uma delas as descritivas. Essas objetivam, coletar informações sobre o informante e o fenômeno pesquisado, mas sem a intenção de aprofundar muito no pensamento do sujeito com o qual se relaciona no processo investigativo. Somando-se a estas estratégias de pesquisa, vale dizer, novamente, que o caderno de campo foi o instrumento principal da pesquisa, no qual foram descritos toda a rotina observada e vivida em campo, buscando-se sempre o diálogo com o referencial teórico orientador.

Portanto, ressalta-se que a perspectiva etnográfica, associada ao exercício de alteridade (o olhar de dentro) e às reflexões sobre a reprodução da vida nas cidades (o olhar de fora), foram essenciais para o desenvolvimento da investigação empírica. Nessa ótica, a realização de entrevistas coletivas e individuais e a confecção de mapas mentais corroboraram as interpretações que emergiram da construção dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO IV

“O PEI NO ALTO”: COM OS SUJEITOS EM SEU *LUGAR-MUNDO-VIVIDO*



Esperança

Na minha rua existe de tudo
eu posso ser tudo que eu imaginar
a minha rua é encantada
andando nela é possível sonhar.
Sonho com o amor, com a esperança
de todas as crianças a brincar
na minha rua existe um tesouro
tesouro que todos podem achar.
Esse tesouro chama-se esperança
esperança de um dia o amor mudar
mudar o sentimento, renovar a beleza
para nos dar força e a paz continuar.³⁹

³⁹Poema publicado em um livreto denominado *Pelas Ruas do Alto* organizado por professores e demais funcionários da Escola Municipal Admirável. **Autora:** Aline Souza Martins\Aluna da EMA.

4. O Alto Vera Cruz em Belo HorizonteMG: consonâncias e dissonâncias de um território singular.

O Alto Vera Cruz ou “AVC” ou “Alto”, como é mais conhecido pela comunidade local, é um bairro da periferia belo horizontina localizado na regional Leste da capital mineira. O bairro localiza-se nas adjacências dos bairros Granja de Freitas, Saudade, Conjunto Taquaril, Taquaril e Vera Cruz, no qual faz limite.

A história de ocupação do referido território remonta principalmente às décadas de 1950 e 1960, assim como diversos bairros e atuais aglomerados e favelas⁴⁰ de Belo Horizonte. Fato que se deu, principalmente pelo processo de desenvolvimento da indústria no Brasil, que levou diversos trabalhadores do campo a migrarem para as grandes cidades no processo conhecido como êxodo rural. A velocidade com que estas pessoas chegavam, juntamente à falta de infraestrutura da cidade para receber tal contingente populacional, ocasionou diversas ocupações irregulares na cidade e a aceleração do processo de favelização em diversos pontos da metrópole. Contexto esse, no qual o Alto Vera Cruz se inclui.

Além do panorama mencionado, a ocupação do Alto Vera Cruz que já foi também chamado de Parque Vera Cruz, Alto dos Minérios, Flamengo e Pé Vermelho (devido ao solo de cor vermelho acentuado), teve seu início em meados da década de 1950, resultado do esgotamento da atividade mineradora na região. À época, mesmo que a região não tivesse infraestrutura e condições mínimas de sobrevivência, foi alvo de recebimento de trabalhadores, devido ao problema de moradias nas cidades. Fato que desencadeou na ocupação irregular, com imóveis construídos em áreas de risco, falta de saneamento básico, rede elétrica e outros elementos essenciais para o reproduzir da vida nas cidades. A luta comunitária em prol da melhoria dessas condições se iniciou no contexto de busca pela ocupação e apropriação daquele território, almejando condições de sobrevivência na metrópole Belo Horizonte. O processo de ocupação relatado foi responsável pela reprodução irregular do espaço do bairro, gerando aglomerações e o processo de favelização.

⁴⁰Sabemos das diversas discussões sobre o termo favela. Não temos aqui a intenção de discutir os conceitos sobre o mesmo. No entanto, concordamos com o Observatório das Favelas (com sede na favela da Maré no Rio de Janeiro), ao afirmar que a favela não deve ser compreendida como um espaço de ausência de infraestrutura, pelo que não possui em relação ao modelo hegemônico de cidade. Mas, entretanto, devem ser reconhecidas em sua especificidade territorial e social para que possam ser desenvolvidas políticas públicas apropriadas às condições desses territórios. (OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS, 2009, pág. 13).

Nesse sentido, foi em 1962 que se fundou no bairro a primeira associação de moradores, que na época se denominava *Obra Social João XXIII*. A partir de ações desse grupo e de vários outros que se mobilizaram na luta por infraestrutura e melhorias da comunidade, o bairro alcançou diversas conquistas como: pavimentação de algumas ruas, rede de energia elétrica, água encanada, a construção de uma ponte sobre o córrego Santa Terezinha, dentre outras.

No que concerne à condição das moradias no Alto Vera Cruz, o IBGE divulgou os seguintes resultados.

Total de domicílios permanentes	Abastecimento de água	Energia elétrica regular	Existência de banheiro e sanitário	Coleta de lixo
6.165	6.155	6.154	5.681	5.812

Tabela 7: Condições estruturais dos domicílios particulares do Alto Vera Cruz.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo 2010 do IBGE.

A tabela evidencia que a grande maioria das moradias do bairro, possuem benefícios como coleta de lixo, saneamento básico, abastecimento de água e energia elétrica. Entretanto, esses benefícios não afastam problemas sociais sérios que atingem homens e mulheres moradores do Alto. Problemas esses, que leva à aniquilação de muitos jovens da comunidade. Esses problemas residem em características sociais várias como, o intenso comércio e uso de drogas em ruas conhecidas como cracolândias, corriqueiros episódios de homicídios principalmente entre jovens, ocupações em áreas de risco ambiental e até mesmo a necessidade de revitalização do córrego Santa Terezinha.

No que se refere à população do bairro, atualmente, é demonstrado que o bairro tem em torno de 21.459 habitantes que se dividem de acordo com as tabelas a seguir referentes a gênero e raça.

Homens	Mulheres	Total
10.187	11.272	21.459

Tabela 08: Divisão da população do bairro Alto Vera Cruz por gênero.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo 2010 do IBGE.

Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Total
190	5.418	28	11.273	4.550	21.459

Tabela 09: Divisão da população do bairro Alto Vera Cruz por raça.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo 2010 do IBGE.

Como evidenciado, a população do AVC possui mais mulheres que homens, seguindo a tendência populacional mundial atual. Mas o que chama atenção nas tabelas se relaciona à divisão por raça, constata-se que 15.823 habitantes do bairro são negros, entre pretos e pardos, o que corresponde a aproximadamente 73% da população. Essa realidade não é diferente dos demais aglomerados e favelas de Belo Horizonte e do Brasil, que também são ocupadas por população de maioria negra. Dado que nos aproximamos de uma triste realidade brasileira. Isso, pois a maioria dos jovens assassinados no Brasil são negros e moradores das periferias das grandes cidades.

A esse respeito, em uma breve busca do nome Alto Vera Cruz na internet, os resultados apresentados não são nada animadores. Eles corroboram a ideia exposta, pois mostram notícias trágicas de jovens negros vítimas de homicídio no bairro, assim como evidenciado abaixo em notícias recentes relacionadas ao referido território:

- Grávida pela 22ª vez, viciada em crack é baleada no bairro Alto Vera Cruz.⁴¹
- Adolescente e jovem de vinte anos é assassinado de madrugada.⁴²
- Homem é morto a tiros enquanto tomava café no Alto Vera Cruz.⁴³

Esses dados ainda são corroborados pelo mapa de vulnerabilidade social de Belo Horizonte, disponibilizado pela prefeitura da cidade, que demonstra a região do Alto Vera Cruz como uma das que apresenta os maiores índices de vulnerabilidade na metrópole.

⁴¹Itatiaia Notícias, 22/01/2014. Disponível em: <<http://www.itatiaia.com.br/noticia/viciada-em-crack-gravida-pela-22-vez-e-baleada-no-bairro-alto-vera-cruz>> Acesso em: 15 abr. 2014.

⁴²Jornal Hoje em Dia, 13/06/2014, Disponível em <http://www.hojeemdia.com.br/minas/adolescente-e-jovem-de-vinte-anos-s-o-assassinados-na-madrugada-1.247702>> Acesso em: 2 ago. 2014.

⁴³Jornal Hoje em Dia, 21/06/2014, Disponível em < <http://www.hojeemdia.com.br/minas/homem-morto-a-tiros-enquanto-tomava-cafe-no-alto-vera-cruz-em-bh-1.250140>> Acesso em: 30 jan. 2014.

Índice de Vulnerabilidade Social

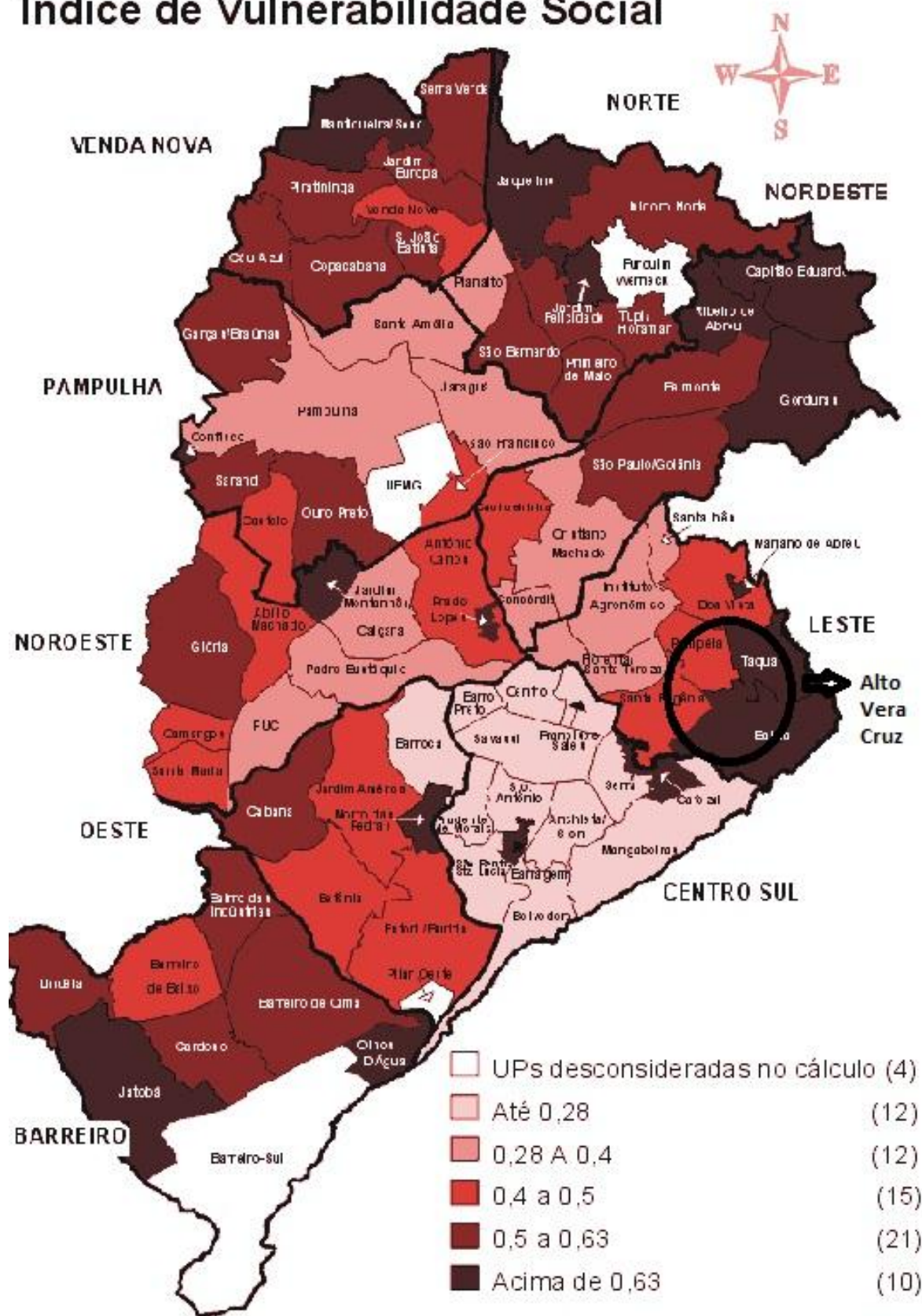


Figura 2: Mapa – Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de Belo Horizonte.
Fonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Como representado no mapa, a região do Alto Vera Cruz apresenta índices altos de vulnerabilidade social. O que significa, dentre outros elementos, que a população moradora ainda é carente de alguns benefícios sociais, pois o (IVS) é calculado baseado em parâmetros como: acesso à educação de qualidade, saúde, trabalho, renda, assistência jurídica e moradia. Portanto, o referido bairro, no que se refere aos dados geográficos apresentados aqui e suas condições sócioespaciais, no contexto da metrópole Belo Horizonte, configura-se como um território de alta pobreza econômica.

Para além do quadro caótico, priorizado nas veiculações da mídia e as representações sociais que daí surgem, o Alto Vera Cruz guarda riquezas, articulações sociais e mobilizações comunitárias que vêm trazendo benefícios diversos para o bairro. Isso ocorre, na medida em que o bairro tem alcançado algumas melhorias no território como, revitalização de praças e ruas, chegadas de projetos e programas sociais, afloramento de grupos culturais, dentre várias outras conquistas. Vale lembrar, que a comunidade foi a primeira de Belo Horizonte a conquistar um centro cultural pelo orçamento participativo⁴⁴ de 1995.

Ressalta-se aqui, diversas manifestações e grupos culturais de origem no bairro, o grupo Meninas de Sinhá, o grupo Netinhas de Sinhá, o grupo de rap NUC (Negros da Unidade Consciente), a associação de capoeira angola-BHZ connection (ACCA BHZ) e o cantor de rap Flávio Renegado. Esses grupos e sujeitos têm divulgado através de suas manifestações culturais a cultura do Alto e os modos de vivência do referido território. Assim, a ação desses grupos desvela o acontecer da vida no Alto Vera Cruz, dizendo das alegrias, mas também das angústias e dos problemas. É o caso das Meninas de Sinhá, que se tornaram um grupo cultural ao se encontrarem em reuniões do projeto Lar Feliz. Na ocasião, eram compartilhadas as vivências, as carências, as tramas da vida e as preocupações daquelas mulheres do Alto, nascendo assim o desejo de mudar e lutar, no caso delas, preservando as memórias e difundindo a cultura popular.

⁴⁴ O orçamento participativo, segundo a Prefeitura de Belo Horizonte, constitui -se como uma política de participação popular que mobiliza a população a se envolver de forma efetiva nas decisões sobre a destinação de parte dos investimentos públicos municipais. A escolha de possíveis obras a serem executadas pela PBH é realizada pela internet. **Fonte:** opdigital.pbh.gov.br/orcamento-participativo. **Acesso:** 25 de maio de 2014.

Altas Figuras



*D. Valdete da Silva Cordeiro,
a Menina de Sinhá.*

Dona Valdete da Silva Cordeiro, líder comunitária do bairro Alto Vera Cruz -situado na região leste de Belo Horizonte (MG) - e coordenadora do grupo cultural "Meninas de Sinhá", nos conta o que a estimulou reunir outras mulheres. Primeiro, era para bater papo, depois para produzir artesanato e, hoje em dia, para fazer apresentações de música e dança. O grupo cultural "Meninas de Sinhá" foi criado em 1998 e é formado por 36 mulheres, na faixa etária de 39 a 93 anos que difundem e ajudam a preservar antigas cantigas de roda, cirandas e brincadeiras infantis. O grupo foi um dos ganhadores do Prêmio Cultura Viva, do Ministério da Cultura, em dezembro de 2007, ficando com o primeiro lugar na categoria Grupo Informal.

Dona Valdete nos conta que sua motivação para criar um grupo de mulheres no Alto Vera Cruz foi a preocupação com o bairro, que não tinha nada, nem água, nem luz, "Logo me tornei líder comunitária e, preocupada principalmente com as mulheres, comecei a apoiá-las", disse dona Valdete. Uma das medidas adotadas por dona Valdete, para fazer reivindicações no bairro, foi encenar uma peça teatral na rua para chamar atenção da comunidade.

Segundo ela, mulheres tomavam muitos remédios, especialmente antidepressivos. "Comecei a conversar com elas e descobri que não eram doentes. O que elas precisavam era se conhecer e ter auto-estima. Cuidavam da família, mas não delas mesmas", concluiu Valdete da Silva.

Turma 10 - Escola Integrada

Que lugar é esse?



Nesta coluna do Jornal Alto Notícias apresentaremos espaços e entidades da comunidade que todos deveriam conhecer.

Nesta edição apresentamos o NUC. A reportagem é dos alunos da turma 12 da Escola Integrada:

O Grupo Cultural NUC (Negros da Unidade Consciente) tem a arte, a cultura negra, a tecnologia e o hip hop como princípios. Inspirados nesses conceitos, são realizados projetos voltados para jovens, adultos e grupos artístico-culturais.

O Grupo Cultural NUC começou a se destacar pela qualidade de seu trabalho musical, com inspirações na cultura brasileira e, também, pela forte atuação social dentro da comunidade do bairro Alto Vera Cruz.

Essa atuação começou em 1997 com o grupo de rap e foi se ampliando aos poucos. Firmaram importantes parcerias que, desde 2003, viabilizam a realização de oficinas artísticas e capacitação de novos agentes culturais, além de shows e eventos que agitam a vida cultural da comunidade, valorizando os grupos locais e trazendo novas referências.

O NUC realiza, em sua sede, palestras, debates, exibição de vídeos e documentários, oferece shows artísticos, acesso à internet e informações sobre arte e cultura. O espaço é aberto à comunidade. Para participar das oficinas oferecidas, basta fazer uma ficha de cadastro. O grupo Cultural funciona de segunda à sexta-feira de 8h às 22h e, aos sábados, de 8h às 18h.

Melhores informações: rua Desembargador Bráulio, 938 - Bairro Alto Vera Cruz Tel: (31) 3468.2245 - Belo Horizonte - MG - CEP: 30.285-170 contato@grupoculturalnuc.org.br

Escola Integrada - turma 12

Figura 3: Grupos Culturais do Alto Vera Cruz.

Fonte: Boletim Alto Notícias produzido pelo programa escola integrada da EMA.

No bairro, como resultado das lutas de moradores pela valorização do lugar, ainda existem várias ONGs, associações, centros culturais que desenvolvem diversos projetos na comunidade. Como exemplo, podemos citar a organização CIAME (Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente) que oferece cursos e oficinas diversas para crianças e adolescentes, assim como atividades culturais e esportivas. Além disso, também é oferecida alimentação no período em que os sujeitos matriculados permanecem por lá, geralmente no contra turno do período escolar. Os centros são resultados de um convênio firmado entre a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e a FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor).

As percepções.

No âmbito da observação realizada em campo, ao adentrar o território do Alto Vera Cruz, dentro do exercício etnográfico que objetivei realizar, percebi um território plural e singular. Plural, pois, enriquecia os sentidos em uma diversidade de sons, cores e cheiros que se descortinavam de modos muito particulares. O som do carro com a música alta parado na esquina mesclava-se com o som das muitas pessoas circulando e conversando pelas ruas. Ruas sempre estão cheias de gente, principalmente na zona comercial do bairro. A diversidade de cores, visualizada nas barracas de temperos caseiros e ervas medicinais na calçada da rua, algo raro nas cidades contemporâneas, ocupa o mesmo espaço, em contraste, com a loja de roupas de marcas importadas, penduradas em cabides no passeio. A esse respeito, evidencia-se que embora seja um território visivelmente marcado por relações de vizinhança marcantes entre seus moradores, o Alto hibridiza a cultura local ao incorporar traços da cultura global.

O sentido de vizinhança, vale ressaltar, foi facilmente perceptível nas ruas do bairro. Durante o dia, período observado, percebi que muitas pessoas param suas caminhadas nas ruas e assim se cumprimentam, conversam, riem. Os ônibus coletivos, sempre cheios, ao pararem no meio das ruas do AVC para o desembarque dos passageiros, dividem o espaço das estreitas vias do bairro com outros automóveis. Momentos esses, em que muitas vezes presenciei jovens embarcando na traseira do ônibus para pegar carona. O que me causava uma aflição imensa até que alguém na rua gritasse – *Sai daí menino, isso é perigoso!* Ainda vale dizer dos muitos bares da região, sempre cheios e com as mesas nas calçadas da rua repletas de gente.



Figura 4: Visão Panorâmica do Alto Vera Cruz.
Fonte: Arquivos de campo – Abril de 2013).



Figura 5: O Alto Vera Cruz visto de cima.
Fonte: Arquivos de campo – Abril de 2013)

A partir do exposto, podemos perceber que o Alto Vera Cruz é marcado por consonâncias e dissonâncias, se por um lado episódios trágicos e a falta de infraestrutura do bairro marcam uma diferença social em relação a outros bairros, acentuando sua situação de pobreza, principalmente devido à intensidade da violência urbana. Por outro, as ações coletivas, desenvolvidas pelas diversas mobilizações de caráter popular ao longo de toda história do Alto, faz por emergir o sentido de comunidade e solidariedade entre os moradores. Isso, leva à expressão de manifestações culturais várias, bem como a chegada e estabelecimento de instituições e organizações no território que têm atuação preponderante no desenvolvimento social do bairro. Com isso, podemos considerar o Alto Vera Cruz, no tocante às características observadas, subjetivamente como um *lugar-mundo-vivido* (DUARTE, 2006). Sendo esse, compreendido como a significação do espaço a partir dos movimentos do cotidiano e da história, como ‘pausa’. Nesse caso, enfatiza-se a criação de familiaridade pelo encontro das experiências em comum (TUAN, 1983). Elementos que se vinculam às relações observadas na dinâmica do território.

4.1 A Escola Municipal Admirável como *locus*.

A Escola Municipal Admirável\EMA localiza-se em uma das principais ruas do Alto Vera Cruz e é considerada referência institucional na comunidade do bairro. A história dada escola se confunde com a história do Alto Vera Cruz assim como veremos adiante. A escola pertence à rede municipal de educação de Belo Horizonte e atualmente conta com aproximadamente 1327 alunos matriculados nas diversas modalidades de ensino: educação infantil (a partir de três anos) – primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino fundamental – educação de jovens e adultos/EJA. A escola oferece também o Programa de Aceleração de Estudos/PAE⁴⁵ e um pré-vestibular comunitário nos períodos matutino e noturno. O quadro a seguir apresenta a atual configuração das matrículas no ano de 2013.

⁴⁵Em linhas gerais, esse programa objetiva corrigir a distorção idade série entre os alunos.

TURNO	CICLO	NÚMERO DE ALUNOS
MANHÃ	Educação Infantil	90
	Segundo ciclo	191
	Floração/PAE	19
	Terceiro Ciclo	279
TARDE	Educação Infantil	79
	Primeiro Ciclo	266
	Segundo Ciclo	85
NOTURNO	EJA	262
	Floração/PAE	56

Tabela 10: Matrículas por ciclo na Escola Municipal Admirável.

Fonte: Dados coletados do SGE – Sistema de Gestão Escolar da Secretaria da Escola Municipal Admirável em Julho de 2013.

4.1.1 Histórico e concepções: admiráveis.

No dia 15 de agosto de 1976 foi fundada a Escola Municipal Admirável⁴⁶, podemos dizer que a história da instituição é fortemente influenciada pela história do bairro Alto Vera Cruz, o que desdobrou na relação de intimidade verificada entre o bairro e a escola até os dias de hoje.

A escola foi inaugurada atendendo apenas crianças das antigas primeiras a quarta série, na primeira década dos anos 2000 a escola foi contemplada com os atuais, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental, atendendo atualmente os três ciclos da formação humana. Além disso, na mesma época, foi implantado também a

⁴⁶As informações aqui apresentadas são provenientes da análise de documentos oficiais cedidos pela escola ao pesquisador, bem como das concepções de educação assumidas pela escola em seu Projeto Político Pedagógico.

educação infantil para crianças a partir dos três anos de idade. A educação de jovens e adultos\EJA foi implantada no ano de 2010.

Como mencionamos, as histórias do bairro Alto Vera Cruz e da EMA se entrecruzam. Nesse sentido, a escola, ao longo de sua história, constituiu uma relação de forte e intensa parceria com sua comunidade através de muito diálogo e negociações. Como práticas e resultados dessa íntima relação, podemos elencar algumas parcerias existentes entre a escola e o bairro. Assim sendo, a escola participa regularmente de eventos da comunidade como, semana do livro infantil, semana Paulo Freire, caminhada pela paz. Esses dois últimos, organizados e promovidos pelo Centro cultural Alto Vera Cruz/CCAVC.

No contexto aqui descrito, o encontro entre bairro e escola pode ser interpretado como um movimento de participação e interação constante. Dessa maneira, a comunidade também frequenta e se envolve nos eventos da escola. Existe no Alto uma rede local que a escola também participa, essa rede tem como principal articulador o Programa BH Cidadania que é coordenado pelo Centro de Referência da Assistência Social\CRAS do bairro, chamado Cruzeirinho. No local são realizadas diversas ações como, reuniões mensais com representantes da comunidade. Encontros esses, que objetivam identificar e pensar soluções coletivas para as demandas e os problemas apresentados na comunidade, bem como para as famílias dos educandos.

Na escola, o colegiado se reúne com frequência mensal a fim de discutir e fazer deliberações sobre assuntos que são de interesse da comunidade e da escola. Para além das reuniões do colegiado, são realizadas duas assembleias escolares, uma no início e uma no final do ano letivo. Já as reuniões com pais e familiares dos educandos, acontecem quatro vezes ao ano. As pautas, de acordo com o projeto político pedagógico, são as seguintes: no início do ano letivo são discutidas e apresentadas as normas da escola, bem como sua proposta pedagógica. Em uma periodicidade de três em três meses as famílias recebem o boletim dos alunos e são informadas sobre o desempenho escolar de seus filhos. Nesse momento, são também discutidas estratégias coletivas objetivando a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essas discussões são ampliadas em reuniões mensais que acontecem no âmbito do projeto denominado *Escola-Família-Escola*, essas são realizadas no período noturno a fim de facilitar a participação dos pais e dos responsáveis pelos alunos.

No tocante à concepção de educação, a escola assume e defende a perspectiva do diálogo contínuo com a comunidade, embora presente em seu projeto político pedagógico/PPP, alguns desafios a serem superados no âmbito desta relação de construção coletiva do processo educativo.

Em 2007, iniciou-se na Rede Municipal de Educação um movimento pela escrita das Proposições Curriculares da Educação. Esse documento chegou às escolas, porém até o momento não foi de fato incorporado às práticas pedagógicas dos educadores. Ainda encontramos muita resistência na realização de planejamentos coletivos e sentimos que em muito temos que avançar nesse ponto. Essa não é uma discussão fácil por tocar em pontos como a própria formação do professor, mexer com suas concepções pedagógicas sobre ensino e aprendizagem, elencar habilidades/capacidades a serem trabalhadas, romper conceitos e paradigmas há muito tempo incorporados e já cristalizados pelos profissionais da educação. Essas dificuldades são bem mais visíveis a partir do terceiro ciclo de formação. Nas séries iniciais, também há dificuldades sobre concepções de alfabetização e quanto ao grande quantitativo de alunos com inúmeras e variadas dificuldades de aprendizagem e de socialização. A ênfase na parte do currículo é em conteúdos disciplinares totalmente incompatíveis com a realidade de nossos estudantes. É nesse ponto que a ausência do **espaço de construção coletivo** fez muita falta: os estudantes e suas famílias não foram ouvidos.

(Projeto Político pedagógico – Escola Municipal Admirável, 2010).

A escola assume a responsabilidade de superação do desafio acima mencionado. Isso, porque já tem um histórico favorável em relação à participação da comunidade, nesse sentido, a gestão escolar sugere no PPP da escola, que a instituição pode criar mecanismos efetivos para criação de espaços de escuta de todo o coletivo. Com isso, para além de escutar os diversos sujeitos da comunidade escolar, a EMA enxerga a necessidade de atender as demandas apresentadas pela comunidade do Alto.

4.1.2 Organização e Estrutura da Escola Municipal Admirável.

A Escola Municipal Admirável é bastante grande e muito bem equipada em comparação a outras escolas públicas, ou seja, a questão do espaço e da materialidade não apresenta grandes problemas para o desenvolvimento das atividades escolares. A instituição contém uma área total construída de aproximadamente 10.000 metros quadrados. A seguir, veremos como esse espaço é dividido.

17 Salas de aula.
2 Laboratórios de informática.
1 Laboratório de ciências.
1 Biblioteca.
1 Cozinha/Laboratório destinada a oficina de culinária.
1 Sala com dois ambientes para o Projeto de Intervenção Pedagógica/PIP.
1 Sala com dois ambientes (um para a Escola Integrada e um para a Caixa Escolar).
1 Sala para oficinas do Programa Escola Integrada/PEI.
1 Refeitório.
1 Depósito para lixo.
1 Banheiro específico para as cantineiras.
1 Sala multiuso com computador.
2 Quadras cobertas (um ginásio e uma quadra com arquibancadas).
2 Vestiários para alunos (cada um com 8 boxes de sanitários e 4 boxes com chuveiros).
2 Banheiros para funcionários (feminino e masculino cada um com dois boxes de sanitários e um box com chuveiro).
2 Banheiros na sala dos professores.
1 Banheiro no pátio para utilização aos finais de semana.
2 Banheiros para uso dos alunos (masculino com quatro boxes de sanitários e três mictórios; feminino com sete boxes de sanitários).
2 Banheiros totalmente adaptados para deficientes físicos.
1 Bloco administrativo (composto por uma sala para cada ambiente: Secretaria Escolar, Coordenação Pedagógica, sala dos professores, direção, xérox e almoxarifado).

Tabela 11: Configuração dos espaços da Escola Municipal Admirável destinados ao ensino fundamental.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Admirável.

Os espaços elencados no quadro anterior são exclusivamente para o desenvolvimento de atividades do ensino fundamental. Para as crianças matriculadas na educação infantil existe um anexo específico com a seguinte estrutura física.

4 salas de aula.
4 banheiros.
1 sala para as educadoras com banheiro.
1 depósito.
1 área externa que funciona como parquinho.

Tabela 12: Configuração dos espaços da Escola Municipal Admirável destinados à educação infantil.

Fonte: PPP Escola Municipal Admirável.

São sinalizados pela escola, alguns desafios quanto à disposição de seus espaços físicos. Necessita-se do aumento da área verde do espaço escolar, bem como da construção de um depósito maior que se destinaria para guardar os brinquedos que diariamente são montados para as atividades na educação infantil. Esse espaço funcionaria como uma espécie de brinquedoteca.

No que se refere às salas de aula, elas são compostas com quadros brancos, mesa e armários para professores guardarem seus materiais, ventiladores, murais, alfabeto pintado na parede, cortinas e latas de lixo. Quanto à luminosidade e ventilação, podemos dizer que são boas e propícias para o desenvolvimento das aulas regulares e das oficinas. As cadeiras e as mesas das salas de aula e demais ambientes da EMA estão em ótimas condições de utilização e frequentemente são substituídas. Quanto à manutenção de todo aparato físico escolar, há no caixa escolar uma verba que se destina à manutenção do prédio, havendo assim revisões constantes na estrutura física. Além disso, poda de árvores, dedetização de insetos, desratização e troca dos filtros dos bebedores também são realizadas com frequência.

Vale ressaltar que a circulação de educandos e moradores da comunidade na escola é bastante intensa. Foi interessante perceber como as pessoas têm livre acesso ao espaço da escola e são muito bem acolhidas pelos funcionários quando lá estão, gerando expressões e simbologias de cuidado no âmbito da instituição, referência no Alto Vera Cruz. Essa circulação intensa de pessoas no interior da escola, gera ruídos e barulhos muito específicos. Conversas entre educandos, funcionários e professores, mesclam-se com o movimento de veículos e do comércio local que é bastante forte nas adjacências

da escola. Contudo, esses ruídos são tão inerentes à escola que mesmo intensos não parecem afetar o trabalho pedagógico dos professores.

Quanto à circulação dos educandos no interior da escola, no período do recreio, eles circulam por dois pátios centrais, esses são bem grandes e também servem para apresentações culturais das crianças e adolescentes matriculados. Tais apresentações são realizadas frequentemente na escola. Para fins de circulação, existem também dois jardins e um espaço aberto conhecido na escola como *Sala Verde*, nesse espaço, têm-se duas mesas grandes e bancos de alvenaria. De maneira geral, podemos dizer que são espaços apropriados à circulação das pessoas na escola, bem como suficientes tendo em vista o número de alunos e demais pessoas da comunidade do Alto que circulam pela escola.

É fato que a EMA possui uma estrutura física privilegiada e suficiente para as demandas apresentadas. Todavia, há um desafio a ser superado, no que concerne à utilização desses espaços, o que nos leva a inferir que a infraestrutura escolar, embora amplamente importante para o desenvolvimento de processos educativos escolares, não é suficiente para o sucesso desses processos. O principal desafio exposto é o fato dos professores ainda não utilizarem alguns destes espaços, como a sala de multiuso. De acordo com informações dispostas no PPP da escola, a utilização desses espaços, na maioria das vezes, acontece separada de uma atividade já iniciada e que poderia terminar na sala de aula. A sala de multiuso, por exemplo, é utilizada principalmente quando faltam professores e no final do ano letivo.

Referindo-se ao quadro de pessoal, a escola conta com 83 professores em exercício, sendo que desses, duas estão na direção e outros dois profissionais apresentam laudo médico e estão em desvio de função cumprindo atividades administrativas. Do total de professores de professores, 10 (dez) são educadoras infantis, 32 (trinta e dois) são professores dos anos iniciais do ensino fundamental e 41 (quarenta e um) são professores de disciplinas para os anos finais do ensino fundamental, assim distribuídos: língua portuguesa 6 (seis), matemática (sete), história (três), geografia (quatro), ciências (sete), inglês (quatro), educação física (sete) e artes (três) profissionais.

Existem na escola, outros profissionais da educação que apoiam a atividade docente e auxiliam no processo educativo. A escola tem 15 monitores, (agentes

culturais) do Programa Escola Integrada, contratados pela Associação Municipal de Assistência Social\AMAS. Uma professora comunitária, que conta com o apoio e ajuda de uma coordenadora. Na escola também trabalham agentes de informática contratados pela AMAS. A escola possui dois desses agentes, um é responsável por atender, exclusivamente, os alunos do PEI e o outro fica à disposição para fazer a manutenção dos computadores, assessorar os demais alunos que utilizam o laboratório, auxiliar professores e funcionários na utilização dos equipamentos, cadastrar senhas e resolver demais problemas técnicos relacionados à área de informática.

Ainda no apoio às atividades pedagógicas da escola, a escola conta com uma monitora do Programa Saúde na Escola\PSE que auxilia no primeiro e segundo turno, com três estagiários de universidades, auxiliando as atividades na educação infantil e nos primeiros ciclos. A escola ainda conta com uma estagiária que acompanha a coordenadora pedagógica que é deficiente visual. A profissional acompanha os alunos com dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo projetos nas salas de aula e orientando os estagiários para o trabalho com os “alunos de inclusão pedagógica”⁴⁷.

4.1.3 Programas e Projetos Pedagógicos desenvolvidos na Escola Municipal Admirável.

Como vimos, inerentes às atividades da EMA, está a concepção de um constante diálogo com a comunidade e seu entorno. Essa característica reflete inclusive no desenvolvimento de programas e projetos extracurriculares que envolvem membros de toda comunidade escolar, professores, monitores, funcionários, alunos e moradores do Alto Vera Cruz. Levar à frente estes projetos, reflete amplamente no fortalecimento do vínculo da escola com o território do bairro onde ela pertence, embora de acordo com as observações de campo, os projetos e programas desenvolvidos na escola não apresentam muitas articulações entre eles. Cabe ressaltar aqui, que as crianças e adolescentes podem frequentar mais de um programa ou projeto de acordo com suas necessidades. Na turma laranja do Programa Escola Integrada, há adolescentes participando de outras atividades oferecidas pela escola.

⁴⁷Alunos de inclusão, como habitualmente são chamados nas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte, são crianças e adolescentes com debilidades físicas e/ou mentais. Esses educandos frequentam as aulas juntamente com os outros alunos, contando com o auxílio de um profissional que oferece atendimento especializado.

No tocante às questões de ensino e aprendizagem a escola desenvolve dois programas diferentes, são eles: Programa de Aceleração de Estudos/PAE ou Floração e o Programa de Intervenção Pedagógica. Já os programas e projetos dedicados às atividades de cunho cultural, mobilização social e geração de renda, são: Programa Escola Aberta/PEA – projeto ‘Tá Limpo’ – Programa Escola Inteira/PEI.

O **Programa de Aceleração de Estudos/PAE ou Floração** teve seu início na escola no mês de novembro de ano de 2009. O público alvo são educandos na faixa etária entre 15 e 19 anos que estão com idades não compatíveis com a série esperada. A proposta metodológica do programa é de docência única, diferentemente da configuração do terceiro ciclo que tem um professor para cada disciplina escolar. O objetivo é construir um processo educativo a partir da transmissão de videoaulas. A carga horária dos estudantes no PAE é de 3 horas diárias. No programa também estão previsto um tempo para formação profissional na escola, ou fora dela, a partir de parcerias com instituições públicas e privadas.

O **Programa de Intervenção Pedagógica /PIP** objetiva atender estudantes do primeiro e segundo ciclo que apresentam dificuldades nos campos do letramento e da alfabetização. Já para os educandos do terceiro ciclo, destina-se àqueles que não apreenderam elementos e questões de letramento previstas para o ciclo de formação no qual eles estão matriculados. As turmas são compostas por dez educandos, no máximo, que participam de quatro módulos semanais de uma hora e trinta minutos. Esses módulos são ministrados por um professor que semanalmente participa de formação junto à SMED-BH. O material é elaborado tendo em vista a faixa etária dos estudantes. A primeira versão é encarada como uma sugestão e pode ser adaptada, caso haja demandas específicas do público participante. Existem no âmbito desse programa, duas avaliações anuais para verificar a eficácia das ações desenvolvidas. O programa atende aproximadamente 80 alunos do terceiro ciclo no contraturno, para evitar que os estudantes percam as aulas do turno regular. A alimentação pode ser feita na escola pelos educandos que ficam durante todo o dia. Do universo de participantes do programa, em torno de 40 participam das atividades de matemática e o restante se dedica às atividades de língua portuguesa. Já no turno da tarde, os alunos são atendidos no próprio turno por duas professoras.

O Programa Escola Aberta foi implementado em 2004 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) através da SMED, via coordenação de projetos especiais. Ele é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE - e pela Agência de Cooperação Internacional: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO.. O objetivo central do programa é oportunizar tanto aos educandos, quanto à comunidade do entorno, espaços educativos alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de oficinas ligadas aos campos da cultura, esporte, lazer e geração de renda. Salienta-se novamente, que anteriormente à implantação desse projeto, a escola já mantinha estreita relação com a comunidade do Alto, o que auxiliou e auxilia no sucesso do programa na escola. Dessa maneira, sua implantação na escola foi capaz de sistematizar e qualificar, dentro de suas concepções, as práticas pedagógicas da escola. O funcionamento do programa acontece aos finais de semana, no horário de 08h às 16h. Existem monitores do Programa Escola Integrada que também são monitores do Programa Escola Aberta.

4.1.4 O Programa Escola Integrada/PEI: funcionamento e organização.

O Programa Escola Integrada foi implantado no cotidiano da Escola Municipal Admirável em 2008. Em conversa com Flor, a professora comunitária da escola, foi relatado que o processo de implantação do programa na escola foi tranquilo. Na ocasião, ela estava deixando um mandato como diretora da escola. Vale destacar que Flor sempre se preocupou em estabelecer articulações com a comunidade. Devido a isso, foi convidada pela gestão que a sucedeu, a ocupar o cargo de professora comunitária.

Atualmente o PEI funciona nos dois turnos, manhã e tarde, sendo que no primeiro turno atendem as crianças que a tarde frequentam o primeiro ciclo do ensino fundamental e o primeiro ano do segundo ciclo de formação humana. Já na parte da tarde, frequentam o PEI aqueles educandos que pela manhã estão matriculados nos anos finais do segundo ciclo e no terceiro ciclo. Desse modo, a escola tem aproximadamente 400 alunos no primeiro turno, divididos em 8 turmas diferenciadas por cores e aproximadamente 360 alunos no turno da tarde, divididos em 9 turmas. A média de alunos por turma é 25. Ressalta-se que as turmas não são as mesmas do turno regular, mas sim mescladas.

Os estudantes do programa seguem a seguinte rotina. Os que frequentam o PEI pela manhã chegam à escola às 08h30min e tomam o café da manhã. Saem para as

oficinas, retornando às 11h30min, almoçam, têm um intervalo de descanso e às 13h se dirigem para as salas onde terão as aulas regulares. Aqueles que estudaram pela manhã chegam à escola às 7h para as aulas regulares, às 11h30minh almoçam e ficam na quadra até às 12h:45min, horário em que saem para as oficinas. Às 16h os educandos retornam para a escola, fazem o último lanche do dia e às 16h:30min são liberados pela escola.

Quanto às oficinas, a escola oferece as atividades de artesanato, skate, produção de jornal, culinária, dança, teatro e circo, informática, acompanhamento pedagógico, pré-cefet, esportes, polo aquático, pintura nos muros e horta. E os espaços utilizados para o desenvolvimento das oficinas são: CEVAE (Centro de Vivência Agroecológica), praça Padre Marcelo, Associação Comunitária Alto Vera Cruz, clube Santa Cruz e esporadicamente o Centro Cultural Alto Vera Cruz.

No âmbito das oficinas, vale ressaltar que a escola desenvolve duas ações de comunicação ligadas à divulgação das atividades do PEI e do bairro. São confeccionados dois jornais⁴⁸ de circulação local. *O Boletim do Escola Integrada*, divulgado mensalmente para a escola e comunidade. Esse é produzido pela professora comunitária e nele há relatos do desenvolvimento das atividades no PEI, dicas de espaços para se visitar no bairro e na cidade, convites para atrações culturais. Na escola, ainda é confeccionado o *Jornal Alto Notícias* produzidos pelos educandos na oficina de produção de jornal e tem circulação bimestral. O objetivo do referido jornal é divulgar notícias diversas sobre o bairro, para isso os educandos são incentivados ao exercício da pesquisa no âmbito do território do Alto Vera Cruz.

O deslocamento para os espaços extraescolares⁴⁹ elencados acima, na maioria das vezes é realizado a pé, com exceção do clube Santa Cruz que é mais longe e em determinados períodos do ano, de acordo com a verba, a escola conta com um ônibus

⁴⁸Ao longo do capítulo cinco, iremos utilizar trechos de ambos os jornais a fim de corroborar as análises realizadas.

⁴⁹Consideramos como espaços extraescolares aqueles que se localizam no exterior da escola. Em monografia de conclusão de curso em Geografia defendida no Instituto de Geociências da UFMG **Carvalho (2011)**, evidenciou-se a importância destes espaços além dos muros da escola, uma vez que os sujeitos que os apropriam podem criar laços de pertencimento com tais espaços, elemento que pode contribuir para a melhoria do aprendizado e fortalecer os processos educativos desencadeados em contextos de educação integral. Ressalta-se que o termo *extraescolares* não é o melhor termo a ser utilizado, pois o bairro é composto elementos que vão além da presença ou ausência de espaços. Mas no meio acadêmico o termo vem sendo amplamente utilizado, como já sinalizado, para fazer menção à espaços educativos no exterior da escola.

para o deslocamento. Na falta de verba, os educandos caminham até o clube para a realização das oficinas. Os outros espaços elencados são bem próximos à escola e existem poucos problemas, no que tange ao deslocamento. Contudo, a circulação dos sujeitos no bairro, desencadeiam processos de territorialização que serão tratados e analisados no capítulo seguinte.

Ainda no que concerne à circulação, a dimensão da cidade na experiência da EMA corrobora a concepção de cidade educadora assumida pelo PEI, uma vez que no âmbito da escola são organizadas e realizadas diversas excursões pedagógicas e aulas passeios durante o ano letivo. Essa característica, oportuniza aos estudantes conhecerem outros espaços educativos na cidade e até mesmo outros estados. Podemos citar alguns lugares que foram visitados por educandos do PEI como: cidade do Rio de Janeiro, Museu Imperial de Petrópolis, a casa do Santos Dumont em Petrópolis, Museu do Inhotim, serra do Caraça, dentre outros.

Segundo a professora comunitária, a rotina do PEI na escola, é bastante tranquila não havendo grandes problemas em sua organização. Entretanto, uma dificuldade enfrentada é a questão das atividades ofertadas aos adolescentes, pois se verifica que eles têm dificuldade de permanecer na escola em jornada ampliada, uma vez que por motivos vários, muitas vezes os jovens priorizam outras vivências, fora do ambiente escolar. Fato esse, que justifica a circulação destes sujeitos em espaços extraescolares, pois, entendemos que fora da escola, as atividades possam ser mais prazerosas para os adolescentes. Uma das alternativas que vem sendo buscada pela escola para enfrentar essa dificuldade, além do uso de espaços extramuros é a frequente mudança nas atividades oferecidas. Para isso, são escutados os interesses e demandas dos adolescentes.

Como vimos, a Escola Municipal Admirável, desde o início de sua existência no Alto Vera Cruz, tem se dedicado a aproximar e estreitar os laços com a comunidade do bairro, seja pela inserção de membros da comunidade nos processos educativos, seja na implementação de diversos programas e projetos que se dedicam a estimular a relação escola-comunidade, dentre outras características. Assim, devido a essa característica, histórica de aproximação com o bairro, a EMA tem conseguido desenvolver o PEI de acordo com suas concepções, que como já abordado, privilegia dentre seus objetivos a relação íntima entre escola, bairro, cidade e seus sujeitos.

4.1.5 A Turma Laranja: compreensões e percepções.

Como já descrito no capítulo anterior, a escolha da turma laranja para o acompanhamento na pesquisa se deu, devido à existência de situações de boa interação do pesquisador com os jovens integrantes da referida turma. Desse modo, desde o início do trabalho de campo, iniciou-se um paulatino processo de busca por uma sociabilidade mais íntima entre os jovens e o pesquisador, resguardando, no caso, todo o distanciamento necessário no trabalho de campo. Justifica-se, portanto, o uso da primeira pessoa para descrever algumas percepções sobre a turma observada.

Algumas preocupações em relação aos sujeitos foram inerentes ao processo empírico. Essas surgiram, por exemplo, ao tentar perceber a maneira como a turma se constituía, como seus sujeitos se relacionavam entre si, com a escola e com o bairro Alto Vera Cruz. Atentava-me também para as características daqueles adolescentes, almejando perceber como eles se comunicavam, seus gostos, suas preferências, seus modos de ser.

Tais preocupações e reflexões, ao longo do trabalho empírico, tiveram um peso grande para mim, pois queria que todas as minhas ações de pesquisa fossem desenvolvidas a partir dos sujeitos, tomando-os sempre como centro do processo investigativo. Do ponto de vista ético, desejava e procurei com que eles fossem objetivamente ou subjetivamente, sinalizando-me que atos conceber, que palavras utilizar, como dizer, como e quem escutar, além disso, como interpretar. Assumi então tal premissa e fui relacionando-a com as ações de pesquisa já descritas, assim, fazia escolhas à medida que eu ia interagindo com os adolescentes da turma laranja e tornando a relação com eles mais confiável.

Como então eu vi e percebi a turma laranja? Para responder a pergunta, gostaria de sair do lugar de pesquisador e voltar ao lugar de professor (que sou). No papel de professor, muito provavelmente cairia no senso comum e diria, são meninos rebeldes, indisciplinados, conversadores. Sem mais, talvez utilizasse de respostas engendradas pelas representações sociais existentes em relação a alunos de escolas públicas, principalmente aquelas localizadas em áreas pobres como vilas, aglomerados e favelas. Entretanto, a partir de minha percepção em campo, o primeiro adjetivo que vêm à cabeça para definir a turma laranja é companheirismo. Há uma relação de comunidade muito forte entre todos os educandos da turma, mesmo que hajam pequenos grupos

constituídos por afinidades. De maneira geral, observando-os em conjunto, parecem uma grande família, de aproximadamente 25 pessoas. A maioria da turma é composta de jovens homens e negros, entre 13 e 15 anos de idade. A constituição familiar é amplamente diversa, muitos moram com os pais, outros têm pais separados, alguns perderam os pais, enfim, apresentam uma grande diversidade em seus núcleos familiares. Elemento interessante percebido em campo, é que eles sabem das histórias de vida uns dos outros, como se convivessem juntos há muito tempo. Existe assim, fortemente, um sentimento de compartilhamento entre as histórias de vida desses sujeitos, o que aparece bastante nos diálogos entre os adolescentes que pude presenciar. Essa característica, assim como já sinalizado, é inclusive responsável pela criação de apelidos e brincadeiras entre eles.

Para além desta relação de intimidade observada entre os componentes da turma laranja, foi observada, em meio aos mais frequentes⁵⁰, a divisão da turma em dois grupos de sociabilidade, um maior composto por meninas e meninos e outro menor composto por quatro meninos, alguns poucos educandos da turma não tinham muitos vínculos com nenhum destes grupos. Conversando com os jovens, percebi que essa polarização em grupos, vinculava-se à enturmação do turno regular, ou seja, os adolescentes que eram da mesma turma na parte da manhã se agrupavam na parte da tarde, mesmo que a organização das turmas tivessem lógicas diferentes.

Quanto à participação nas oficinas oferecidas pelo Programa Escola Integrada, a turma laranja participava das seguintes atividades; artesanato, culinária, dança, esportes e informática. Tangenciando a relação com as oficinas, percebi que a turma gostava muito das atividades que ocorrem dentro do espaço escolar como as de culinária, artesanato e informática. No entanto, há aí uma contradição, pois o fato de sair da escola e transitar pelo espaço do bairro é motivo de efusão para a turma. No caminho para os espaços educativos dispostos nas adjacências da escola, percebi eventos de sociabilidade fortes. Esses ocorriam de maneiras várias, mas se traduziam principalmente a partir de ações como, cumprimento aos moradores do bairro e parentes e comerciantes que encontram nas ruas, paradas em casas de moradores, compras de

⁵⁰A turma laranja no primeiro semestre de 2013 era composta originalmente por 25 adolescentes. No entanto, no trabalho de campo percebi que há muita falta entre os integrantes. Por isso, nas vezes em que com a turma estive, nunca a vi com mais de 16 alunos.

doces e picolés no meio do caminho, pausas para soltar e correr atrás de pipas e outras brincadeiras.

A partir das características apresentadas, fui paulatinamente me aproximando mais dos sujeitos. Contudo, por mais que eu me esforçasse durante todo o tempo para ser do grupo, não teve como evitar que me chamassem de professor. Mas, com o tempo fui percebendo, que essa maneira dos adolescentes lidarem comigo não prejudicava minha relação com a turma enquanto pesquisador. Com o passar do tempo, fui me aproximando mais de seis adolescentes, seis homens e uma mulher. Aproximação essa, que se deu por questões de afinidade e algumas compatibilidades no modo de ser. Esses sujeitos que se tornaram mais próximos, foram tomando centralidade na pesquisa e participando mais efetivamente do processo de construção dos dados.

Definir os sujeitos da pesquisa não foi tarefa simples, ao contrário, configurou-se como um processo complexo que demandou constantes mudanças de estratégias. Essas, sempre vinculadas à dinâmica de socialização do pesquisador com os sujeitos durante todo o processo investigativo empírico. Considerando essas características, definimos como principais interlocutores nesta pesquisa, seis educandos da turma laranja, a professora comunitária e osicineiros⁵¹.

4.2 Retratos da adolescência no Alto Vera Cruz: os sujeitos participantes da pesquisa.

Dos seis educandos que mais de perto acompanhei, uma é menina e os outros cinco são meninos: Elizabeth, Pedro, Xisto, Henrique, Vitor e João. Acreditamos que essa diferença quantitativa em relação ao gênero foi presente, pois como já comentado, a turma laranja é composta majoritariamente por adolescentes do sexo masculino. Abaixo, descreveremos sucintamente as características desses sujeitos que mais chamaram a atenção do pesquisador, sobretudo, pelas relações que se inscreviam no objeto de estudo e nas questões orientadoras da pesquisa.

Elizabeth tem 15 anos, é negra, mora no Alto Vera Cruz desde que nasceu e participou do Programa Escola Integrada durante seis anos consecutivos. A adolescente

⁵¹Ressalto que essa definição se justifica pela relação mais próxima do pesquisador com os sujeitos apresentados. Entretanto, afirmamos que não foram desconsiderados no trabalho de campo os processos e eventos ocorridos para além da relação com estes sujeitos. O campo foi constituído por um mosaico de relações observadas no âmbito do PEI, nas diversas dinâmicas desencadeadas pelo programa, bem como processos que dialeticamente interrogavam e questionavam algumas concepções subjacentes ao PEI, mas se relacionavam com a perspectiva do território.

se destacava na turma por sua postura ativa, por sua voz grossa e alta. Ela é uma das adolescentes da turma que se relacionava bem com todos os outros integrantes e sempre demonstrava forte postura de liderança. Além disso, era muito popular e conhecida na escola por um apelido que se relaciona à suas características físicas, mas a adolescente não parecia encarar o apelido como algo pejorativo, ao contrário, parecia gostar de ser identificada pelo mesmo.

Elizabeth, no turno regular, participou do Programa Floração, pois tem um histórico escolar de repetições dos anos letivos, principalmente no terceiro ciclo do ensino fundamental. A estudante demonstrava gostar muito de participar do PEI, sendo uma das que menos faltava nas atividades e sempre afirmava que se inseriu no programa por vontade própria, seguindo sugestões de amigos e por ter muitos amigos que participavam. A educanda disse, em vários momentos, que no ano (2014), no qual já seria egressa da escola, tentaria permanecer no programa caso não encontrasse uma atividade ligada à sua vida profissional.

Henrique tem 14 anos, é negro, mora a pouco tempo no Alto Vera Cruz, mas tem íntima relação com o bairro devido ao seu pai que há muitos anos vive no Alto, o educando antes de residir no Alto Vera Cruz, vivia no bairro vizinho o Conjunto Taquaril. O jovem participou do PEI nos anos de 2012 e 2013, mas mesmo nesse período, ficou um tempo afastado, pois se inseriu em outro projeto educacional do bairro oferecido por uma ONG. O adolescente afirmou que saiu do outro projeto, pois para ele o PEI oferecia atividades mais diversificadas, o que julgava como algo bom.

Percebi, que o jovem Henrique tinha poucos amigos na escola, pois era alvo de imensas gozações de colegas que questionam sua identidade de gênero. Muitas vezes, presenciei brigas desse adolescente com outros sujeitos da escola, devido à mesma questão. Quanto à relação com a escola, o educando diz ser comprometido e faz questão de obter reconhecimento por isso, seja a partir de boas notas, ou a partir de elogios por parte dos docentes.

Pedro é branco, tem 14 anos e participou do PEI entre os anos de 2008 e 2013, início do programa na escola. Ele é um dos poucos amigos de Henrique e o defendia nas gozações que frequentemente proferiam contra o amigo. Pedro vive no Alto Vera Cruz desde que nasceu e mantém uma relação de intimidade muito grande com o bairro, mesmo reconhecendo os problemas sociais presentes no Alto, o que foi relatado

diversas vezes por ele. Corriqueiramente, Pedro mencionava o Alto em conversas com colegas ou com o próprio pesquisador utilizando o seguinte termo *nossa favela*.

O adolescente caracterizava o PEI como um espaço de convivência, o que de acordo com suas concepções não acontecia no turno regular. Sua relação com o programa parecia ser tão forte, que ele dizia sempre ser tudo bom, não existindo nada que o desagradasse no PEI. Pedro apresentava personalidade forte e sempre arrumava briga na escola para defender seu ponto de vista em relação às diversas discussões realizadas entre os educandos. O momento que ele mais gostava no PEI, segundo seus relatos, era a hora do almoço. Pois representava o momento do *tempo livre*, para Pedro esse é um momento de colocar a conversa em dia com os amigos e se divertirem. O jovem afirmava também que a participação no PEI havia modificado bastante sua vida, segundo ele, antes do programa ele não tinha nada para fazer, ficava dormindo.

Xisto tem 14 anos, é negro e também participou do PEI durante seis anos. Ele se considerava um aluno mediano na escola e no PEI dizia gostar das oficinas de esportes, informática e culinária. É um adolescente que se relaciona bem com os demais colegas, e circula tranquilamente entre os dois principais núcleos de amigos formados na turma laranja. É um rapaz querido por todos da turma, destacando-se pelo seu jeito alegre de ser.

O adolescente reside no Alto Vera Cruz desde pequeno e estudou na EMA desde o início da vida escolar. Gosta do bairro e o agrada muito circular pelo Alto, segundo ele para fazer amigos e se divertir. Contudo, ele reconhece os problemas sociais presentes no bairro. Inclusive, segundo ele, seu pai o proibiu de circular com algumas pessoas, para evitar o envolvimento com drogas. Na oficina de dança, é um dos poucos educandos que aceitam aprender as coreografias e não se intimida com as gozações dos colegas quando está dançando. Gosta muito de futebol e reivindica jogar bola em todas as oficinas de esporte.

Vitor tem 14 anos e se inseriu no PEI em 2010, vive no Alto Vera Cruz desde sua infância. É o melhor amigo de Henrique na escola. Os dois construíram uma relação, no qual um defende o outro nas situações de conflito. Ambos sempre estão juntos e optam por fazerem as mesmas atividades nas oficinas. O jovem se considera um bom aluno e diz gostar muito de participar do PEI. Afirma que tem dificuldades de fazer amigos na escola, algo que corrobora as observações do pesquisador. Percebi que a socialização de

Vitor no Programa Escola Integrada, é bastante limitada à sua amizade com Henrique e Pedro. Quanto a sua relação com o bairro, Vitor diz que gosta muito do Alto, e destaca a praça do bairro como um lugar onde tem o costume de frequentar em seu tempo livre.

João é negro, tem 16 anos e é egresso do ensino fundamental da Escola Municipal Admirável desde 2012. No entanto, devido a seu gosto pelo programa solicitou à escola que continuasse no PEI, mesmo estando matriculado no ensino médio no ano de 2013. Embora João tivesse aceitado participar da pesquisa, eram poucas as vezes que ele comparecia à escola, sendo muito faltoso nas oficinas. Nas poucas vezes que o vi na escola, percebi que ele era bastante popular na escola entre os educandos e educadores, gostava de socializar pela escola e corriqueiramente parava para conversar com colegas pelo corredor da escola ou nas próprias ruas do bairro.

A partir do exposto, percebemos que os principais sujeitos participantes desta pesquisa, apresentam características diversas, além de se relacionarem com o PEI de maneiras distintas. Algo em comum entre eles é o fato da maioria ter participado do programa mais de dois anos e desde crianças serem alunos da escola e moradores do Alto Vera Cruz. Com exceção de Henrique que reside efetivamente no bairro há pouco tempo, mas ainda assim constituiu laços com o lugar, devido ao fato de sempre fazer visitas ao seu pai. Reafirma-se que os outros adolescentes da turma, constituem-se também como sujeitos de pesquisa, pois em suas interações, foram foco das observações do pesquisador. No entanto, devido aos vários processos desencadeados em campo, os sujeitos aqui descritos foram os principais interlocutores desta investigação.

4.3 Os Educadores como protagonistas da ação educativa.

Tomar os educadores da EMA como sujeitos, a princípio não estava previsto como estratégia de pesquisa. Porém, ao longo do trabalho empírico, a ação desses profissionais revelou forte intimidade com o território do Alto. A relação dos educadores com o território foi algo muito marcante verificado no período de campo. Essa relação de intimidade com o bairro foi amplamente percebida nas práticas da professora comunitária, que desde sua inserção na escola tem preocupado em estabelecer redes no bairro. Ademais, a relação de pertencimento ao território, foi observada intensamente nas práticas dos oficinairos, que por viverem no Alto Vera Cruz (a maioria), agregam ao cotidiano escolar e em suas práticas educativas no PEI, dimensões culturais do território

onde vivem. Elemento esse, percebido principalmente no âmbito da linguagem estabelecida entre os educadores do território e os educandos.

A professora comunitária Flor atua na escola desde os finais da década de 1980, ela iniciou sua carreira na rede municipal de educação como professora de ciências e durante muito tempo atuou nesse cargo. Em 2003, a professora concorreu às eleições para vice-diretora da Escola Municipal Admirável e tendo sucesso nos resultados, atuou junto à gestão escolar até 2007, sendo que entre 2005 e 2007, ocupou o cargo de diretora. No final de seu mandato de direção, quando a escola preparava-se para inserir no PEI, Flor foi convidada a ocupar o cargo de professora comunitária, devido ao seu perfil articulador. Isto é, durante sua vida profissional na EMA, ela sempre estabeleceu vínculos com a comunidade, seja a partir de projetos pedagógicos, ou a partir de parcerias com outras instituições presentes no território do Alto Vera Cruz. Além disso, aproximar as famílias da escola, parece ser uma preocupação eminente em seu trabalho.

Eu trabalho já aqui há quinze anos quase, comecei como professora do noturno, aí em 2002, um professor me chamou pra montar uma chapa com ele, na direção, então eu fiquei na vice-direção em 2003 e 2004. Aí depois eu me candidatei à direção. Fiquei na direção 2005 e 2006. Esses quatro anos na direção. Em 2007 que eu vim pra escola integrada. **(Flor, professora comunitária, fevereiro de 2013).**

Percebi, durante o processo de campo, que Flor é referência e muito respeitada na escola, tanto por educandos, quanto pelos demais educadores e gestores. É bastante notável em seu trabalho o empenho e a seriedade, bem como a leveza que administra o PEI. Uma característica importante no fazer pedagógico da professora comunitária, é que além de buscar parcerias com membros da comunidade do Alto, Flor preocupa-se em aproximar os professores do turno regular com o PEI, embora reconheça a dificuldade existente na relação entre os dois turnos.

Quanto aos educadores denominados de oficinairos, a grande maioria é jovem e mora na comunidade ou em bairros vizinhos do Alto Vera Cruz, apenas a oficinaira do Programa Segundo Tempo, não mora nas adjacências da escola. Quanto a esses educadores, o mais marcante é o fato da grande maioria residir, ter vivido ou viver no Alto Vera Cruz. Por isso, a relação que eles mantêm com os educandos é bastante próxima, o que foi observado, sobretudo na compatibilidade de linguagem e nos códigos de comunicação existentes entre esses educadores e os educandos. Relação não

verificada, por exemplo, com a oficinaira do Programa Segundo Tempo, que não vive no Alto e mantém uma relação com o bairro, mais ligada ao campo profissional.

Outro elemento forte percebido em campo foi a relação da professora comunitária com os oficinairos, pelo que pude perceber nas reuniões de planejamento que acompanhei, há uma horizontalidade na relação entre esses educadores, o que favorece os objetivos do PEI e estreita a relação com o território.

Eu acho que a forma como o Escola Integrada funciona aqui, a forma como a Flor trabalha com a gente é muito legal, porque a gente acaba vivenciando aquilo que eles vivem, a gente vive aquilo que eles estão vivendo, é experiência, então a gente vai adquirindo cada dia mais experiência em tudo. **(oficineira, março de 2013).**

Mas eu acho que eles são excelentes, os meninos da comunidade são super empenhados, são pessoas que se apossaram mesmo do programa e eu acho que o diferencial assim, é a conversa que a gente tem todo mês. Cada um vai falando o que sente, mostrando o que tá errado, o que não tá, o que tá bom, o que pode melhorar. **(Flor, professora comunitária, fevereiro de 2013).**

Assim, centralizamos aqui os educadores como sujeitos importantes da ação educativa no PEI e sua relação com o bairro. Isso se dá, devido à relação de intimidade que os oficinairos e a professora comunitária estabelecem com o território, as raízes que ali possuem. Intimidade essa, que se desdobra, no âmbito escolar, em uma relação de maior intimidade desses educadores com os educandos inseridos no programa. Portanto, a ação desses educadores, configura-se como elemento essencial na formação de territórios educativos, assim como analisaremos e discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: QUANDO A ESCOLA ENTRA EM DIÁLOGO COM O BAIRRO E A CIDADE.

Ocupar os espaços, os territórios, as instituições como escolas, universidades os “latifúndios do saber” é uma pedagogia formadora que se contrapõe à histórica exclusão desses espaços, instituições de produção do conhecimento e da existência. Miguel Arroyo.⁵²



⁵²*Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2012.

5 Geografias da Educação Integral: processos e articulações.

Ao adentrarmos o Alto Vera Cruz e a Escola Municipal Admirável para entendermos a constituição de territórios educativos, potencialmente criados pela experiência de educação integral investigada, mais do que descobrirmos as potencialidades educativas daquele espaço, bem como seus desafios para a promoção da ação educativa via escola, o que emergiu como elemento importante foi o entendimento do processo de formação desses territórios. Em análise inicial, podemos dizer que eles estão longe de serem estáticos, apresentando uma dinamicidade própria que se relaciona com o diálogo que a escola estabelece com o bairro e também com a cidade. Dinamicidade essa, que evidencia a necessidade de conhecimento desses processos, tanto pelos profissionais que atuam em contextos de educação integral e educação social, quanto para gestores das secretarias de educação.

Nesse sentido, após a construção dos dados, lidamos com categorias, entendidas aqui como elementos que propiciam a formação dos territórios educativos, focalizando suas interações, bem como a maneira como esses elementos cotidianamente se traduzem nas relações encontradas na escola e no território. Em linhas gerais, podemos dizer que o território educativo se forma a partir da ação, em conjunto ou em separado, de elementos como: *a coletividade e os vínculos dos atores sintagmáticos do território - as saídas dos educandos pela cidade - a dimensão do poder visualizada pelas disputas no e pelo espaço - e por fim, a relação de intimidade dos educadores com o território e sua história*. Importante dizer que esses elementos emergem a partir de relações encontradas no interior da escola, mas, sobretudo são tangenciados pelos momentos de circulação dos educandos e educadores pelo bairro ao se dirigirem para os espaços de oferta das oficinas e também ao circularem pela cidade, principalmente a partir das *aulas - passeios* e das excursões propostas pelo PEI.

Por isso, antes de discutirmos cada categoria percebida, faz-se necessário descrevermos e analisarmos sucintamente os modos de circulação dos sujeitos pelo espaço, propiciados a partir da dinâmica do PEI no bairro. Além disso, visualizar as maneiras como os sujeitos que ali vivem, percebem e significam o bairro onde a experiência se desenvolve. Quando olhamos para o bairro, com todas as suas singularidades, e ao atentarmos para os espaços parceiros da escola, emerge a noção de *territórios - redes* que são capazes, dentre outras contribuições, de aperfeiçoar os fluxos

de informações entre os diversos espaços educativos. Além disso, considera-se aqui a noção de espaço, pois ele, além de ter uma dimensão educativa, o que pode ser verificado na literatura Frago (2001, 2000), a dimensão do espaço vem antes do território, já que, de acordo com (RAFFESTIN, 1993).

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza determinadas ações) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...], o ator “territorializa” o espaço. (p.43).

Tendo em vista esse entendimento do território e sua diferenciação em relação ao espaço, ressalta-se, aqui, que as dimensões de espaço, lugar e território, geralmente são tratadas como categorias equivalentes, inclusive em alguns documentos, pesquisas e experiências sobre educação integral, o que não deslegitima o que se tem entendido por território educativo. No entanto, embora muitas vezes estejam imbricados, existem diferenças significativas entre os conceitos apresentados, diferenças essas, que aqui serão consideradas, pois julgamos que o entendimento das mesmas em suas especificidades aprofunda e qualifica o debate sobre a educação integral e o desenvolvimento de territórios educativos.

Portanto, os conceitos de espaço, lugar e território relacionam-se ao campo e aos dados desta pesquisa com entendimentos distintos, mas articuláveis, o que pode propiciar um melhor entendimento dos processos de constituição de territórios educativos a partir de relações, interações e processos diversos. Aproximaremos-nos deles.

5.1 Entre negociações e aspirações: a educação integral entre as fronteiras do(s) espaço(s).

Nas idas à escola, em momentos de pesquisa empírica, percebi que a utilização dos espaços educativos do bairro para fins de desenvolvimento das oficinas eram resultados de intensos processos de negociação da escola com os representantes de tais espaços. Isto é, com moradores da comunidade, com organizações não governamentais e até mesmo com a própria secretaria de educação. Em uma conversa com aicineira de polo aquático, ela relatou que desde o período do início do PEI na escola, em 2007, aconteceram episódios de perda de espaços para o PEI, pois os alugueis dos espaços

estavam muito caros e a verba destinada a esse fim, em determinados períodos, era diminuída.

Aliado a isso, foram relatados algumas negociações feitas pela professora comunitária para a garantia de espaços no entorno escolar. Por exemplo, citou o clube Santa Cruz que permaneceu como parceiro, o referido espaço embora atualmente receba um aluguel da escola teve, durante bastante tempo, como uma das contrapartidas oferecidas, materiais para a sua limpeza. Outra negociação exposta pela educadora foi em relação a uma praça utilizada pelo PEI. Ela disse também, que existiram momentos nos quais os educandos tiveram que se retirar da praça, por causa do uso da praça pelos traficantes de drogas da região. Mas, com a intenção de retornar o movimento dos alunos para lá, foi realizada, pela professora comunitária, uma notificação para tentar retirar os traficantes e o PEI, assim, apropriar-se do espaço no período de desenvolvimento das atividades, o que foi realizado com sucesso. Em contrapartida, com negociações de cunho diferente, com relações mais próximas segundo a professora comunitária, a associação da comunidade do bairro cedeu o espaço a partir de uma conversa informal com a professora comunitária, segundo ela, uma negociação “boca a boca”.

A partir desses fatos, algumas dificuldades nas negociações por espaços também foram relatadas pela professora comunitária. Em diálogo com o pesquisador, ela expôs que, o sucesso obtido na conquista por espaços educativos no bairro, mesmo com todas as dificuldades e limites colocados, se dava, dentre outros fatores, pelo vínculo e intimidade que a escola tem com a comunidade desde o início de seu funcionamento. Quando questionada em relação aos espaços do bairro, suas negociações e desdobramentos, **Flor** dá o seguinte relato:

É bem complicado né, porque o que mais incomoda os pais é a questão do deslocamento, as saídas da escola. Quando a gente vê que é uma vantagem muito grande né, a gente sai ocupando as ruas, a gente sai ocupando o bairro. Mas as famílias não gostam muito, preferem os meninos aqui. Porque cansa também né. Não é todo dia que eles saem, cada dia é uma turma. Tem aluno que gosta, tem aluno que não. Aí tem oficinas que funcionam aqui, culinária, jogos matemáticos, a horta. Aí tem o clube, a gente utiliza o CEVAE (Centro de Vivência Agroecológica). Então lá eles têm hortas, dá pra fazer caminhadas, tem riacho, dá pra fazer um trabalho de educação ambiental com eles lá. Agora a gente tá usando também a

Associação Comunitária e utilizamos também o Centro Cultural.

Pesquisador: *O PEI tem alguma articulação pedagógica com o pessoal que gerencia esses espaços, ou a relação se limita apenas à utilização do espaço?*

Flor: *Não só os espaços. Antes tínhamos contrato de comodato agora pagamos aluguel mesmo.*

Pesquisador: *E a associação?*

Flor: *A associação é boca a boca mesmo. É uma parceria, nem contrato tem. E o clube agora estamos pagando aluguel. A gente pagava material de limpeza. Mas temos uma relação super tranquila lá. A minha relação com a comunidade é maravilha, sem problemas.*

Pesquisador: *E tem outros espaços?*

Flor: *Tem a praça, a gente pode até ir lá, é aqui petinho, tem o posto de saúde do lado. Então a Praça, a associação, o campo de futebol. Os meninos jogam bola lá.*

Pesquisador: *Como é a relação com o posto de saúde?*

Flor: *Com o posto é a escola como um todo, não é só a integrada não. Com o Programa Saúde na Escola. Mais no início quando não tinha o PSE a gente (do PEI) tinha parceria lá com a parte de odontologia. Eles davam escova de dente, pasta de dente. Agora hoje, tá bem mais fácil né. Mas eu acho assim com os pais, com a família, o que é complicado que eu acho, é a forma como eles veem a Escola Integrada. Eles acham que a Escola Integrada é um lugar para eles ficarem, uma creche onde os meninos ficam para eles irem trabalhar. O que a gente vai tentar agora é fazer boletim, mandar justificativas pra eles, de vez em quando mandar um informativo. Porque a gente tem um boletim mensal, mas o foco é mostrar o que está acontecendo na Escola Integrada como um todo. Porque a ideia que eles têm é que os meninos ficam só brincando mesmo, ocupando o espaço e o tempo deles.*

(Arquivos de campo – Fevereiro de 2013).

Como podemos perceber no relato da professora comunitária, angariar espaços na comunidade para as práticas em educação integral não é fácil, há dificuldades que se estabelecem desde a falta de confiança dos próprios pais em deixar os filhos transitarem pelo bairro, até questões administrativas, ligadas, por exemplo, à falta de verbas. Porém, a relação histórica que a escola tem com a comunidade, que se desdobra na relação do PEI com o bairro, foi um dos facilitadores que juntamente à ação dialógica da

professora comunitária, garantiu a conquista e permanência de alguns espaços educativos no bairro.

Esse dado remete-nos a diversos debates que atualmente tangenciam as discussões sobre espaços e territórios na educação integral, tanto no âmbito acadêmico, como no âmbito das diversas experiências que hoje se desenvolvem, já que uma queixa comum, principalmente dos educadores, é a falta de espaço para o desenvolvimento das atividades educativas. Isso, conseqüentemente, já se coloca como um entrave para que as escolas organizem o trabalho objetivando a constituição de territórios educativos.

Assim, a falta de espaços nas escolas ou em suas adjacências é considerada como um limite para a saída dos educandos da escola. Limite esse, quase sempre sustentado pelo medo do perigo urbano e pelo discurso muito corriqueiro da necessidade de tirar as crianças e jovens da rua. Dentro dessa lógica, o tempo escolar dos educandos, restringe-se às atividades escolares intramuros, algo que não é percebido na experiência aqui analisada. Como disse Flor, ela própria, muitas vezes, tenta convencer os pais da importância de se extrapolar os muros da escola, em uma ação constante para romper os limites colocados, que não são poucos, assim como observado.

Nesse sentido, a experiência da EMA deixou claro que conquistar espaços para práticas educativas extramuros não é fácil, principalmente em territórios com pouca infraestrutura e condições de vida precárias. Entretanto, algo que se verificou na experiência da Escola Municipal Admirável no Alto Vera Cruz foi a capacidade de lidar com essas dificuldades na conquista de espaços do bairro pela escola. Fato esse, que foi possível pela capacidade de articulação social e negociação da professora comunitária, que foi ao encontro do histórico de estreitamento da escola com a comunidade. Assim, o que muitas vezes se impõe como limite físico e simbólico para utilização e apropriação dos espaços, na experiência em questão, coloca-se como **fronteira**.

A esse respeito, os limites que muitas vezes separam os territórios carregam consigo as fronteiras, essas subjetivamente se colocam como espaços de abertura para o mundo exterior o (*front*) (HISSA, 2006). Assim, as fronteiras são capazes de interrogar os limites e ao mesmo tempo borrá-los, fazendo com que se transformem em territórios de contato. A fronteira, em nosso caso, se dá no limiar das dimensões educativas existentes entre o território escolar e os territórios do bairro e da cidade. Assim:

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. (HISSA, 2006, p. 34).

Assim, a ação da professora comunitária introduz a escola nas fronteiras existentes entre os espaços do território do Alto Vera Cruz, fazendo com que a educação integral, na experiência em questão, envolva-se com a dimensão da transdisciplinariedade, uma vez que, ao oportunizar aos educandos o trânsito por espaços do bairro, na experiência escolar, permite-lhes entrar em contato com saberes diferenciados do saber científico, aqui representado pela escola. Nesse sentido, retomando as considerações de Hissa (2006), o saber científico é transdisciplinar e feito de fronteiras, zonas de contato e ambiências de transição, elementos estes que podem se expandir e crescer frente à oportunidade de se efetivar diálogos externos. Processo esse, que na experiência investigada tem se desenvolvido a partir da negociação por espaços e a possibilidade de saída de crianças e jovens do espaço físico da escola, caminhado assim, ao encontro do entorno escolar e sua espacialidade.

Com isso, em nosso contexto, subjetivamente ao deixar de ser limite, afirmando-se como fronteira, a escola auxilia na criação de:

mobilidades transgressoras, que subvertem o conhecimento para, permanentemente, fazê-lo buscar o saber. Assim, os territórios disciplinares, a despeito do discurso conservador que fortalece limites, tendem ao movimento, à plasticidade e, no que interessa, à reflexão, à constituição e extensão das zonas de contato entre os saberes. Tais espaços fronteiriços, portanto, são constantemente povoados por conflitos e por diálogos que fazem *saberes moventes*. (HISSA, 2007, p.2).

Com isso, ao considerar os espaços do bairro e da cidade e o movimento de expansão da escola ao encontro desses espaços e sua espacialidade, percebe-se que são propiciadas dinâmicas de circulação que possibilitam a emergência dos processos de constituição de territórios educativos. Como mencionado, territórios esses, que são tangenciados pela circulação dos sujeitos da escola no bairro e na cidade. Atentemos então para esses processos, focalizando as interações entre os espaços, as pessoas, as instituições que o apropriam e as relações sociais e educacionais que daí derivam e se remodelam.

5.2 Movimentos: a educação integral entre os *fixos* e *fluxos* do espaço geográfico.

É importante que analisemos aqui a circulação dos sujeitos inseridos no Programa Escola Integrada, pois a utilização do termo território educativo, potencializou-se notoriamente nos últimos anos. Isso, devido ao fato da educação integral contemporânea, valorizar cada vez mais o desenvolvimento de atividades em espaços exteriores à escola, observando-se também as ações e relações dispostas nesses espaços. Além disso, valoriza-se amplamente a relação da escola com os saberes que se descortinam no cotidiano do bairro e da cidade, bem como as parcerias com outros órgãos e instituições dispostas na espacialidade que aqui consideramos. Nesse sentido, se faz necessário visualizar quais os espaços por onde andam os jovens no cotidiano do PEI e como estes espaços têm se articulado com a escola, atentando-se sempre para os desdobramentos destes processos.

5.2.1 Por onde andam? Os espaços parceiros e os modos de circulação no bairro.

Tendo em vista a ação da professora comunitária em prol de superar o desafio da oferta de espaços para as atividades do PEI, bem como para cumprir os objetivos do programa em relação à sua concepção de diálogo com a cidade e o desenvolvimento de territórios educativos, descreveremos aqui a dinâmica de circulação dos educandos no contexto do Programa Escola Integrada na EMA. Na descrição, mostraremos quais os espaços são utilizados, como utilizam e quais trajetos fazem. Aliado a isso, analisaremos os dados a fim de compreender os reflexos e desdobramentos desta circulação nos processos educativos vivenciados pelas crianças e jovens atendidos pelo programa. Além disso, visualizaremos como o(s) espaço(s) do bairro e da cidade se concebem na experiência em questão.

No período de acompanhamento da dinâmica do PEI na escola, foram observadas algumas atividades nos espaços do bairro e da cidade. É importante ressaltar, que em sua organização o PEI também oferece oficinas que acontecem nos intramuros da escola, como as de informática e culinária, por exemplo. Percebi, nesse contexto, a seguinte dinâmica.

No contraturno, no caso acompanhado no período vespertino, logo após o almoço, os grupos se organizam na quadra para assim, dirigirem-se aos espaços de desenvolvimento das oficinas. No exterior da escola, no período investigado, observei a utilização rotineira dos seguintes espaços do bairro: a associação comunitária do Bairro, onde se desenvolve a oficina de música; o Centro de Vivência Agroecológica (CEVAE), onde há o cultivo de uma horta e o desenvolvimento de oficinas ligadas à questão ambiental; o clube Santa Cruz, onde são ministradas as oficinas de esportes, teatro e circo; a praça Padre Marcelo onde acontece a oficina de skate. Além desses espaços, esporadicamente são utilizados o Centro Cultural Alto Vera Cruz e o campo de futebol do bairro. É importante frisar que as turmas não utilizam todos os espaços citados. Por exemplo, a turma que acompanhada utilizava, sobretudo a associação comunitária e o clube Santa Cruz.

Como explicitado no capítulo anterior, o deslocamento para esses espaços é feito a pé. Entretanto, para o clube que fica mais longe, em determinados períodos, a prefeitura oferece ônibus para o deslocamento. Nesse processo, o oficinairo de determinada oficina fica sendo responsável por guiar o deslocamento.

É interessante perceber que durante o período de deslocamento, há constantes interações dos educandos com os moradores do bairro. Não raro, eles param, conversam, riem. Os adultos que na rua estão, caso necessário, chamam a atenção dos estudantes. Mas o que se percebe facilmente é que a presença dos jovens do PEI nas ruas do Alto Vera Cruz já se coloca como algo natural na dinâmica daquele território, havendo trocas de informações e situações de sociabilidade constantes entre os educandos, os moradores do bairro e os educadores. Situações essas permeadas pela presença e apropriação da escola no espaço do bairro.

Tais situações, já sinalizam para a possibilidade de formação de um território educativo, pois a escola oportuniza a apropriação do espaço do bairro pelas crianças e jovens. Nesse sentido, entendemos a formação do território educativo, analisando-o

também dentro da perspectiva culturalista, essa entende o território como produto da apropriação que resulta do imaginário e da identidade social sobre o espaço (HAESBAERT, 1997).



Figura 6: Os adolescentes, o bairro e suas prosas.
Fonte: Arquivos de campo – Abril de 2013



Figura 7: A parada para o picolé.
Fonte: Arquivos de campo – Abril de 2013



Figura 8: No bairro vizinho, em direção ao Alto.
Fonte: Arquivos de campo – Março de 2013.



Figura 9: No meio do caminho a conversa com os vizinhos.
Fonte: Arquivos de campo – Abril de 2013

Um dos resultados a se observar a partir da dinâmica exposta, reside na visualização de um espaço geográfico educativo composto de *fixos* e *fluxos* que se interagem (SANTOS, 2009). Esse espaço, particular pela presença do PEI no bairro, tem influência central no desenvolvimento do território educativo, pois é o palco onde as relações humanas acontecem. Aqui, essas relações são tecidas a partir da experiência de educação integral articuladas às vivências espaciais dos moradores do Alto Vera Cruz. Nesse contexto, a configuração do território educativo tem relação íntima com o sistema de fixos e fluxos que compõe o espaço geográfico, esse é o palco dos processos de territorialização que constituirão o território educativo. Para Santos (2009), os fixos são elementos que se relacionam à estrutura física do espaço, como estradas, pontes, construções, barragens. Já os fluxos são os movimentos condicionados pelas ações desenvolvidas no espaço, havendo assim uma forte interação entre esses elementos. Tal interação é capaz de construir e reconstruir o espaço, nesse sentido, são os fixos que produzem fluxos e os fluxos levam a reprodução de fixos e vice-versa.

No âmbito de nossa investigação, podemos dizer que os elementos fixos do espaço geográfico educativo proporcionado pelo PEI são compostos pelas instituições

parceiras da escola no bairro e na cidade como: ONGs, centros de cultura, espaços de lazer públicos e privados. Ao atentar o olhar especificamente para a experiência desenvolvida no Alto Vera Cruz, os principais elementos fixos do espaço geográfico educativo, como já supracitado, são: a própria escola, o clube Santa Cruz, o CEVAE e a associação comunitária do bairro, espaços onde são desenvolvidas as oficinas. No bairro, ainda existem outras instituições parceiras do PEI, essas esporadicamente desenvolvem atividades em articulação com o programa e recebem também a escola em seus espaços em determinadas ocasiões e eventos escolares que acontecem no bairro. Como exemplo, podemos citar os espaços do Centro Cultural Alto Vera Cruz e a organização CIAME, aqui também considerados como elementos fixos. No que concerne à dimensão da cidade, os fixos são representados principalmente pelos espaços que recebem os estudantes para atividades relacionadas às aulas-passeios e excursões pedagógicas. Essas são propiciadas pelo PEI para atividades didáticas e de lazer, além de serem corriqueiras a partir de idas a cinemas, teatros, festivais culturais, museus, parques, dentre outros.

Os fluxos, no contexto aqui esboçado, são representados pelos movimentos condicionados pelas ações (individuais ou coletivas) desenvolvidas pelos sujeitos entre os elementos fixos. Em nosso caso, os fluxos são representados pela circulação das crianças e jovens pelo bairro e a cidade, pelas negociações necessárias para usufruto e apropriação desses espaços, pela circulação de ideias geradas pelos educandos em circulação no bairro, pelo compartilhamento de suas histórias de vida. Além disso, esses elementos produzem saberes no âmbito da constante relação estabelecida com os elementos fixos. No esquema analítico a seguir podemos visualizar melhor o espaço geográfico educativo produzido pelo PEI e suas dinâmicas.

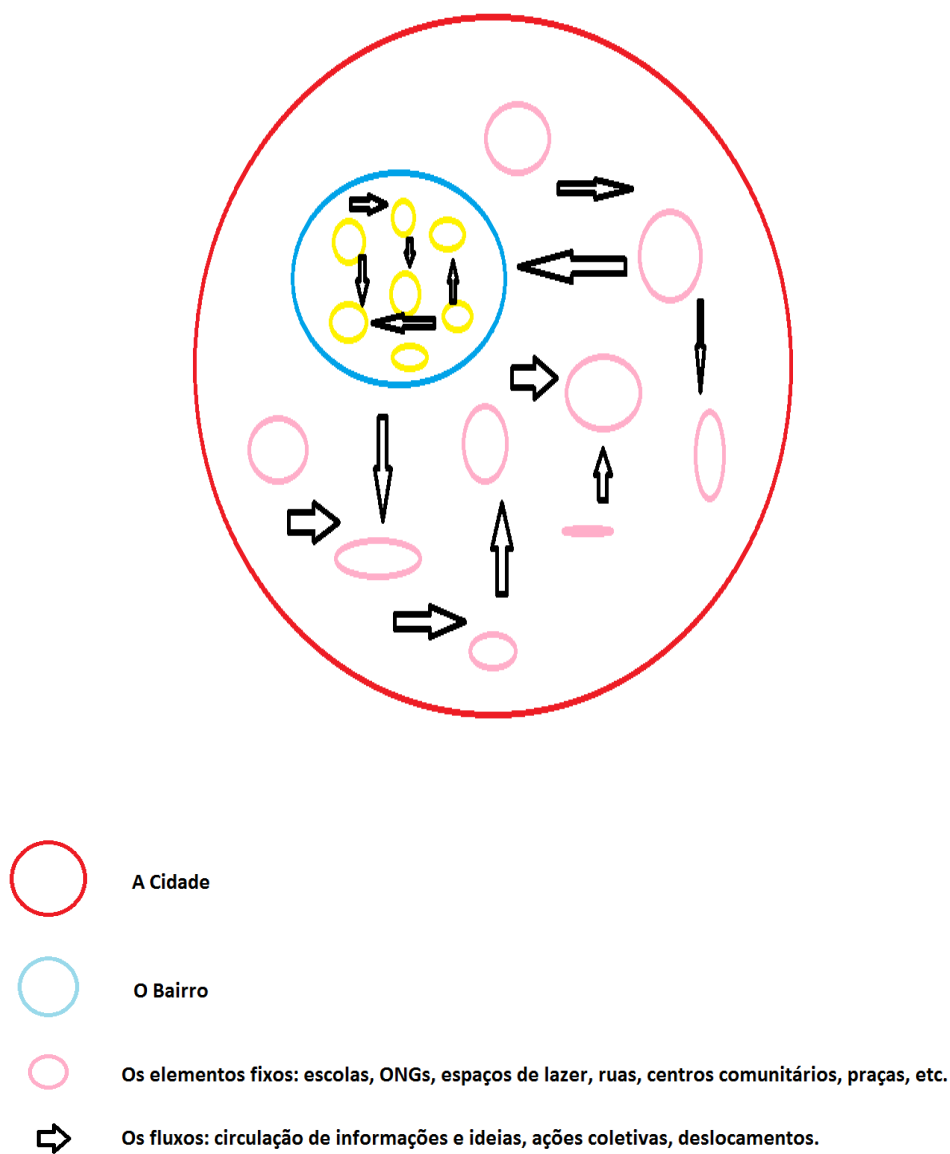


Figura10: Espaço geográfico educativo propiciado pelo programa escola integrada/PEI: seus fixos e fluxos⁵³

O esquema construído representa o espaço geográfico educativo onde as ações dos sujeitos irão desenhar o território educativo. No referido esquema, como percebido, há uma interação entre os fixos e os fluxos que são responsáveis por construir e reconstruir o espaço e conseqüentemente o territorializar. Nessa perspectiva, o espaço é entendido como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de um sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2009. p. 63). Nesse sentido, assim

⁵³Esquema elaborado pelo autor que mostra o espaço geográfico educativo produzido pela experiência do Programa Escola Integrada/PEI.

como vimos, os espaços físicos e as ações da escola e seus sujeitos, entre deslocamentos e interações, tornam-se partes indissociáveis que formam o espaço geográfico educativo, onde ambos interagem entre si. Assim,

De um lado os sistema de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado , o sistema de ações leva a criação de objetos novos ou se realiza sobre os objetos pré-existentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2009, p. 63).

Com isso, o espaço escolar pode se expandir física e simbolicamente, pois ao ser apropriado pela presença da escola, seu grupo de educadores e educandos, os espaços da comunidade, tornam-se terreno fértil para a construção de territórios educativos. Isso, na medida em que a apropriação da escola no bairro transforma o espaço através das relações que estabelece com as dinâmicas da cidade e do bairro, principalmente. A esse respeito, e sobre o deslocamento, a professora comunitária profere o seguinte relato.

Eles saiam daqui pra ir pro clube, o trajeto é bem maior né. Aí chegavam lá em baixo, por que desce o morro aqui, aí tinham umas três casas ali, e eles iam cantando era uma alegria só. Aí o pessoal ficava lá vendo eles passarem, como se fosse uma recepção. Aí depois foi acostumando, tanto os meninos, quanto o pessoal das casas. Aí hoje eles passam nem cantam mais. Mas é o máximo mesmo né, eles criarem esse hábito de sair. Tem menino que vai pra casa, tem menino que fica pra trás. Se colocasse mais mil monitores não ia adiantar, quem quer vai, quem não quer...

(Flor, arquivos de campo – Fevereiro de 2013).

No tocante à perspectiva apresentada, podemos entender a escola como um vetor de territorialização do espaço, um ator sintagmático coletivo, uma vez que ela ali está se imbricando com as relações estabelecidas no cotidiano do bairro e da cidade. E, além disso, criando e recriando relações e territorialidades no âmbito do território onde se localiza. Nesse sentido, ressaltando as relações de disputa e os conflitos inerentes ao território, sua formação também “dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas” (ANDRADE, 1995, p. 20).

A partir dessa acepção, entendemos que, no contexto da educação integral, a escola aqui considerada como um ator sintagmático coletivo se potencializa enquanto

vetor de territorialização no bairro e na cidade, na medida em que as crianças e jovens passam mais tempo sob sua responsabilidade, além de transitarem e se deslocarem pelo bairro, modificando suas vivências naquele território e até mesmo alguns espaços físicos do bairro. Dessa maneira, é importante pensarmos que a ação da escola no espaço geográfico promovido pelo PEI possibilita a construção de um território educativo, tecido pelos processos que decorrem do encontro da **escola com o bairro**. A esse respeito:

A construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registro didático e técnico. (CANÁRIO, 2004, p. 56).

Assim, a escola também se redefine, na medida em que agrega um sentido territorializado, ligado ao contexto social do seu entorno, aproximando-se assim das vivências cotidianas dos educandos. Essas se imbricam aos processos educativos desencadeados pela escola no âmbito do PEI. O mapa mental a seguir⁵⁴, construído por um aluno participante do PEI, evidencia, na perspectiva do educando, como a escola se insere no cotidiano do bairro.

⁵⁴Como vimos no capítulo metodológico, a confecção de mapas mentais foi uma importante ação desta pesquisa. Isso, pois eles possibilitam que visualizemos esquematicamente a relação do sujeito que o construiu com o espaço representado. Portanto, os desenhos (mapas mentais) aqui apresentados foram construídos por educandos da turma acompanhada, orientados dentro dos parâmetros metodológicos, a representarem suas experiências com o PEI no bairro onde vivem.



Figura 11: mapa mental - a escola e seu entorno.
Autor: educando\turma laranja\PEI\EMA.

Como podemos perceber na representação, a escola está inserida em um território composto por espaços de socialização como a rua, o bar, a padaria, o campo de futebol. Além disso, o autor do mapa mental representa as crianças fora do espaço físico escolar, mas próximos à escola, o que sinaliza para uma compreensão da experiência no PEI ligada às suas vivências territoriais naquele bairro.

A partir do exposto, percebemos que o PEI está sendo responsável por expandir o espaço educativo para além dos muros da escola. Espaço esse, que se torna palco para as ações e processos simbólicos, culturais e sociais, transformando o espaço em território educativo. Assim, visualiza-se uma rede que também propicia a formação de territórios educativos. No caso do espaço geográfico produzido pelo PEI, a rede se forma pelos pontos fixos no espaço e as circulações materiais e informacionais entre esses pontos.

Assim, no tocante ao espaço apresentado, composto de fixos e fluxos, os atores sintagmáticos, agem e interagem-se sobre ele formando o território a partir de sua apropriação. Conseqüentemente, os sujeitos que o apropriam (atores sintagmáticos)

objetivam relações de influência, controle, afastamento, proximidade e, assim, criam redes entre si (RAFFESTIN, 1993). A rede, nessa perspectiva, pode ser abstrata ou concreta, visível ou invisível. Assim sendo, as redes asseguram o controle *do e no* espaço geográfico através da circulação material, bem como de informações. As redes, em suas diversas manifestações, são capazes de proporcionar, condição e meio de reprodução social e são muito importantes no desenvolvimento do território.

Cada território, assim, deve ser pensado em rede, articulado a outros territórios, em interação, em complementaridade, pois o território brasileiro resulta da interação de temporalidades e de uma pluralidade de territórios, cada qual com especificidades políticas, econômicas e culturais. (SAQUET, 2003, p. 222).

Essa concepção de rede toma centralidade nessa pesquisa, uma vez que no Alto Vera Cruz, em sua relação estabelecida com a Escola Municipal Admirável, várias dimensões sociais estão inscritas no espaço. Tais dimensões geram ações e relações várias, coletivas e individuais, como, as manifestações culturais, a circulação de pessoas, as atividades educacionais, a presença da escola em uma rede. Além disso, a gestão do Programa Escola Integrada, embora seja responsabilidade da escola, é também compartilhada quando as crianças experenciam espaços educativos diversos. Essa multiplicidade de dimensões marca a emergência de uma rede no espaço, propícia para o desenvolvimento do território educativo e suas relações no bairro e no espaço educativo da cidade.

5.3 Expandir territórios, realizar reflexões: as aulas-passeio pela cidade.

No item anterior vimos como o Programa Escola Integrada, a partir de suas concepções e práticas, desenvolvidas por educandos, gestores e educadores tem ampliado e promovido no bairro um espaço educativo diverso, composto por fixos e fluxos, ligados também à concepção de rede. Somado a isso, vislumbra-se como elemento importante para os processos constituintes do território educativo, as saídas e aulas em espaços da cidade como museus, cinemas, parques, centros esportivos e culturais, dentre outros. Vale lembrar que estas saídas corroboram a concepção do programa, ligada ao movimento das cidades educadoras, assim como exposto no capítulo dois deste trabalho. No âmbito do PEI, essas saídas pela cidade, denominam-se

*aulas-passeio*⁵⁵ e trazem importantes contribuições para o cotidiano do PEI na escola, assim como para os educandos.

Na experiência investigada, as saídas escolares para espaços da cidade se colocam como um grande ganho na formação das crianças e jovens participantes do PEI, algo reconhecido por educadores e educandos. Nesse sentido, no início da pesquisa de campo, pude acompanhar uma reunião de planejamento entre a professora comunitária e osicineiros. Na ocasião, uma das pautas era decidir quais espaços seriam visitados pelos alunos da escola no corrente ano letivo. Assim, os educadores em votação decidiram que os alunos conheceriam os seguintes espaços: a sede da aeronáutica, o clube Belo Horizonte na Pampulha, a gruta da Lapinha, o Iate Tênis Clube e um aeroclube. Além destas aulas-passeio, em anos letivos anteriores, os alunos visitaram outros espaços de Belo Horizonte, como o Palácio das Artes e também cidades de outros estados da federação.

Importa dizer, que no que tange às saídas de campo, os educandos devem realizar uma tarefa anteriormente e posteriormente ao passeio. Previamente há uma contagem de pontos, os quais os adolescentes vão acumulando de acordo com sua postura e dedicação com o PEI. Após as aulas-passeio, eles devem realizar uma tarefa ligada à vivência que tiveram durante a aula, podendo ser um trabalho escrito, ou uma reflexão oral em momento de oficina, ou até mesmo um projeto construído em parceria com professores do turno regular. Nas fotografias a seguir, podemos observar alguns momentos de *aulas-passeio* realizadas pela escola.

⁵⁵Ressalta-se que essa nomenclatura, conecta-se ao Programa Escola Integrada e que outras saídas são realizadas pela EMA fora do âmbito do PEI, atendendo assim, educandos que não integram o programa. No dia-a-dia da escola outros nomes são utilizados para as aulas-passeios como: excursões, excursões pedagógicas ou simplesmente passeios.



Figura 12: Crianças a adolescentes do PEI em aula – passeio na gruta da Lapinha.
Fonte: Arquivos de campo – Maio de 2013



Belo Horizonte é uma sala de aula

Boletim

Nº 25 - Ano 3 - setembro/2010

Excursão pedagógica ao Rio de Janeiro

Vinte e nove alunos do Programa Escola Integrada da EMIP participaram da Excursão Pedagógica ao Rio de Janeiro. A excursão é uma das etapas do projeto “O Brasil de Debret”. Nesse projeto os alunos utilizam as obras de Debret para estudar o Brasil Colonial, analisar as transformações ocorridas na sociedade, comparar as contradições dos hábitos da corte e a dura realidade dos escravos.



Espaço Cultural da Marinha



Bondinho de Santa Teresa



Museu Chácara do Céu



Praia de Copacabana

A excursão aconteceu nos dias 15,16 e 17 de setembro. Foram visitados os museus do Primeiro Reinado e Chácara do Céu, que contém o maior acervo de obras de Debret. Além disso os alunos visitaram o Espaço Cultural da Marinha e a praia de Copacabana.

O pintor francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) chegou ao Brasil em 1816, integrando a Missão Artística Francesa e morou no país por quinze anos. Nesse período, pintou quadros sob encomenda para a corte e, por conta própria, retratou cenas do cotidiano brasileiro.






Arcos da Lapa



Parque das Ruínas
Pão de Açúcar (ao fundo)

A etapa seguinte do projeto será estimular os alunos a pintar uma tela visando retratar “Como Debret pintaria o Brasil hoje?”. Posteriormente, as telas serão expostas.

Figura 13: Viagem ao Rio de Janeiro.
Fonte: Boletim informativo\EMA.



Figura 14: O encontro com a cidade.

Fonte: Boletim informativo\EMA.

Dentro da lógica exposta, há o reconhecimento de que as aulas-passeio são elementos essenciais para o desenvolvimento do PEI. Reconhecimento esse, verificado tanto pelos educadores, quanto pelos educandos. Assim, ressaltam-se aqui alguns dizeres dos sujeitos, esses reconhecem a importância destes encontros com outros espaços da cidade no desenvolvimento do PEI.

A professora comunitária aponta, por exemplo, que as excursões são importantes ferramentas para aproximar o turno regular das atividades do PEI. Referindo-se a duas professoras do turno regular a professora comunitária **Flor** relata:

... viajou com a gente pra São Paulo, montamos projetos, trabalhamos juntas. Tem outra professora que está sempre em excursão com a gente, faz os projetos dela, a gente faz parceria.

(Arquivos de campo – Fevereiro de 2013).

Já nas concepções dos oficinairos e dos educandos, a principal contribuição dessas aulas, muitas vezes chamadas por eles de excursões, está na oportunidade de

conhecerem outros espaços da cidade. Isso evidencia, que no âmbito das aulas-passeios, podem ser possibilitadas vivências espaciais diferentes daquelas vivenciadas no cotidiano do território onde os sujeitos vivem, oportunizando aos estudantes, outro olhar sobre a cidade.

Pesquisador: *O que você achou das excursões?*

Henrique: *Pouco eu conhecia.*

Pesquisador: *O que você mais aprendeu com as excursões, o que mudou pra você?*

Henrique: *Como eu nunca fui nesses lugares, foi legal ter ido, porque eu nem sei onde ficam esses lugares, nem imaginava que existia. A escola levou nós pra esses lugares que eu nem vi na minha vida, nunca ouvi falar também. Aí foi bom, foi bom ter ido, nas excursões.*

Pesquisador: *Como você se sente com isso?*

Henrique: *Sou a mesma coisa. Só muda a vontade de ir de novo. Tem excursão que é boa que eu gosto de ir de novo.*

Pesquisador: *No mesmo lugar?*

Henrique: *Igual no Inhotim, ano passado eu fui de novo. Acho muito legal, um museu muito legal, grande. Eu nunca vi todas as exposições que tem lá, por que é muito. Eu já vi poucas. Aí toda vez que eu vou, não vejo a mesma, vejo uma diferente. É bom ter ido. É bom ir e ver todas.*

Pesquisador: *Você foi na viagem de São Paulo?*

Henrique: *Não, não fui porque, eu era da Escola Integrada quando eles iam para São Paulo, mas eu saí. Faltavam duas semanas da época que eles iam pra São Paulo.*

Pesquisador: *Quais lugares você já foi em excursões aqui?*

Henrique: *Inhotim, Clube do América... Que eu me lembre, é só essas duas que eu fui até agora.*

Pesquisador: *Você acredita que eu nunca fui ao Inhotim?*

Henrique: *Não, nunca foi não.*

Pesquisador: *Até hoje.*

Henrique: *Bom demais, muito bom essa excursão nó! Aquele museu é muito lindo demais.*

(Arquivos de Campo – Maio de 2013).

Eu acho que as excursões pra eles é o que há de melhor na Escola Integrada, por quê? Porque tem muito menino, a maioria dos meninos aqui presentes nunca tinha conhecido uma

praia, nunca tinham saído do bairro Alto Vera Cruz. Então é a oportunidade que eles têm de ver cultura diferente, vivenciar coisas diferentes. Pra eles é deslumbrante, pra nós não é, pra eles são. Então essas viagens que eles fazem, principalmente essa que eles fazem pra outro estado, nossa! É tudo pra eles, tanto que chega lá e eles não querem nem dormir de tão eufóricos que eles ficam. Acho que eles ficam com medo de perder tudo. Só de você sair com eles do bairro, pode ser um bairro vizinho aqui, eles ficam loucos. É novidade pra eles. Eles se sentem mais importantes. Porque toda vez que você se sente culturalmente mais aflorado que o outro você acaba se sentindo mais importante. (oficineira – Março de 2013).

Pesquisador: *Quantas excursões você já foi?*

Elizabeth: *Um tanto*

Pesquisador: *Qual você gostou mais?*

Elizabeth: *Da viagem de São Paulo. Ano passado. Foi a primeira vez que eu tinha viajado pra escola. Nós conhecemos um tanto de lugar. Nós fez trilha, nós fomos em lugar lá que era cheio de animal marinho. O moço deixou nós pegar nos animal marinho lá. Foi bom! Ficamos em pousada, foi bom. Só nós que tava lá. Da escola. Não tinha ninguém mais diferente lá.*

Pesquisador: *Você imaginava São Paulo do jeito que você conheceu?*

Elizabeth: *Não, eu imaginei um tanto de lugar, um tanto de coisa. Era diferente, foi diferente do que eu imaginei. Eu imaginei um tanto de coisa, um tanto de lugar onde a gente ia ficar. Eu imaginei lugar diferente. Um tanto de coisa!*

Pesquisador: *Você iria de novo em algum lugar que você foi nas excursões?*

Elizabeth: *Lógico. São Paulo, na aeronáutica. Lá também foi bom. Nós fomos lá o ano passado! Foi bom também. Nó, o Inhotim foi bom, viu. Foi o último passeio do ano passado, eu já tinha ido com a escola normal, ano passado eu fui com a Integrada. Voltava lá também por livre e espontânea vontade. Lá também foi bom. Mesmo que seja ali no Palácio das Artes, O que nós faz lá é bom. Nós fomos também pra Copasa, pra Coca Cola. Foi bom também.*

(Arquivos de campo – Maio de 2013).

A partir dos dados apresentados, podemos verificar que o fato de sair da escola para conhecer outros espaços da cidade, assim como espaços de outras cidades, tem sido um importante instrumento que corrobora a constituição de territórios educativos. Isso

pois, abre possibilidades de conhecimento e reconhecimento da cidade enquanto espaço público e repletos de relações. Assim, ao considerar os espaços que expandem não só a escola, mais o próprio bairro, a dimensão da cidade pode suscitar com que os alunos entrem em contato com aspectos globais da reprodução social do espaço. Ao expandir os limites territoriais do bairro, a relação *global-local* se faz presente na lógica do PEI, contribuindo para percepção dos educandos sobre o espaço que os cerca e a apropriação cultural da cidade.

Sobre isso, Bernardi (2011) expõe que no contexto do Programa Escola Integrada, ao transitarem pelos espaços no exterior da escola, os educandos apropriam-se da cultura da cidade e a ressignificam a partir da territorialidade e da corporeidade. A análise da autora vai ao encontro de nossa discussão, pois identifica que as práticas educativas em espaços fora da escola podem influenciar crianças e jovens a criarem laços de pertencimento e apropriação cultural do ambiente urbano. Ao mesmo tempo, corroboramos a partir dos nossos dados, a noção exposta pela autora ao afirmar que, sair às ruas, no contexto do PEI, significa também um movimento político, ético pela cidade, bem como poético. Com isso ao:

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.* (BERNARDI, 2009. p. 109).

Assim, o aprendizado sobre a cidade, bem como o sentimento de pertencimento à cidade, é algo intrínseco às saídas oportunizadas pelo PEI. Isso possibilita, inclusive, que o educando possa reconhecer como o seu bairro se contextualiza, dentro da lógica urbana, na medida em que o educando pode passar a reconhecer a relação entre o local e o global. O que pode ser verificado no mapa mental abaixo, exposto a partir da arquitetura comparada entre os *'prédios e ao Alto Vera Cruz'*.



Figura 15: mapa mental - a dualidade do urbano: entre prédio e o Alto Vera Cruz.
Autor: educando\turma laranja\EMA.

A esse respeito, Santos (2011), ao discorrer sobre a pedagogia da existência, afirma que ao entrar em contato com determinado espaço o sujeito é inserido em uma lógica que afirma a oposição entre o mundo e o lugar. E, ao mesmo tempo, permite ao sujeito entrar em contato com uma informação, dita pelo autor, como mundializada. Mas, para que isso aconteça é necessário também que o sujeito viva de forma unitária e verdadeira sua própria existência; assim, ao conhecer outros espaços, a existência se inclui em um antagonismo baseado na relação entre a subsistência, a resistência e o projetar do futuro. Com isso:

O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto e uma informação geral enviesada, mas, se for ajudada por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. (SANTOS, 2011. p. 115).

Essa perspectiva pode nos levar a entender que o território educativo, localiza-se no limiar entre as relações impostas pela lógica da reprodução do espaço global e os arranjos educativos locais. Relações essas, expostas aqui a partir da construção de um espaço educativo que se modela e se remodela com a presença do PEI, que ao adentrar,

via escola, nas dinâmicas da cidade e do bairro, propicia a percepção por parte dos educandos da lógica, muitas vezes excludente da cidade. Processo esse, que os faz valorizar as características do seu espaço de vivência, representados pelo bairro e os arranjos espaciais vinculados à experiência de educação integral no Alto Vera Cruz, bem como às organizações culturais e sociais expressas pelos sujeitos que pertencem ao território.

Uma análise destas saídas da escola em espaços educativos da cidade nos permite ainda inferir, que a experiência do PEI no contexto analisado, vai ao encontro dos princípios do movimento das cidades educadoras, bem como das discussões atuais sobre o movimento. Nesse sentido, a dinâmica de deslocamento e expansão do espaço escolar para a cidade, assim como evidenciado, relaciona-se à segunda etapa de evolução das cidades educadoras, que segundo considerações de Villar (2001), aprofunda a relação escola-território, considerando a existência de um caráter dialético entre escola e território, Nesse sentido:

A escola trabalha sobre esta base de experiências da criança e desta forma consegue desenvolver a sua função, que é a de transformar a experiência de vida em experiência de cultura... Esta segunda etapa, que resulta complexa, potencia as experiências e vivências no território (daí a ploriferação de saídas escolares e visitas a diferentes instituições, equipamentos, etc.) para realizar uma posterior reflexão cultural na escola; por outro lado, trata-se de tornar usual que os diversos grupos de jovens obtenham um modo de relacionar-se com a cidade fora do tempo escolar. (VILLAR, 2001.p. 24).

Assim, as aulas-passeios significam a abertura da escola para cidade, o que somado ao arranjo espacial local produzido pelo PEI, faz por emergir elementos base para as relações que tecem o território educativo. Isso, pois esses elementos, em interação, significam o contato do educando com relações e informações globais de reprodução do espaço e possibilitam a transformação do território disposto no entorno escolar. A relação global-local, portanto, no qual a escola e o território incluem-se, imbricando suas relações, é elemento essencial na construção e reprodução do território educativo. Discussões essas que nos aproximaremos a seguir.

5.4 Tecendo o território educativo: vínculos, ações educativas e relações de poder.

De acordo com (RAFFESTIN, 1993), nos estudos sobre o território, a dimensão simbólica está fortemente presente e “reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (p.85). A

partir dessa concepção, trazemos aqui alguns processos que foram inerentes à constituição do território educativo em sua constante maleabilidade. A referida multidimensionalidade desse território, no contexto investigado, está estritamente relacionada a três processos fortemente presentes na dinâmica territorial do PEI que atuarão no espaço geográfico educativo apresentado, a saber: o vínculo dos integrantes com o território que se desdobra no sentimento de pertença social com o meio, a presença e ação de educadores do território nos processos educativos e as relações de poder visualizadas nas disputas entre grupos no e pelo espaço. Ressalta-se que todos estes processos estão intimamente conectados com as ações coletivas e individuais desencadeadas no encontro entre a escola e os territórios do bairro e da cidade, entre suas fronteiras. Portanto, discutiremos como os processos citados agem no território, bem como alguns desdobramentos nos processos educativos desenvolvidos na experiência de jovens adolescentes inseridos no PEI.

5.5 O território educativo entre raízes, pedaços e a efetivação do lugar.

Como já sinalizado no capítulo quatro desta dissertação, o que chamou bastante atenção durante todo o trabalho de campo foi perceber como o sentimento de pertença ao Alto Vera Cruz foi e é determinante no delineamento do território educativo. Inúmeras vezes foram percebidos, no campo, eventos de sociabilidade que se assemelhavam às relações familiares, por exemplo. Relações essas, percebidas principalmente pela proximidade entre os sujeitos ao se comunicarem de distintos e diversos modos, ou seja, nas conversas entre os educandos, na relação dos educandos com os oficinairos, entre os diálogos dos oficinairos, nos encontros dos educandos com os moradores da comunidade quando no bairro eles caminhavam. Além disso, relatos de diversos sujeitos durante a investigação empírica afirmavam o quanto eles atribuíam um sentimento de vínculo com aquele território. É importante dizer, que o vínculo que estamos abordando não se estabelece somente pelo fato do sujeito ter nascido ou viver no referido território. Mas, principalmente por reconhecê-lo enquanto espaço de reprodução da vida e a partir disso focalizar mudanças e novos modos de apropriação.

Nesse sentido, nos atentemos para os seguintes diálogos:

Pesquisador: *Você acha que seu sentimento pelo bairro, tem a ver com a presença dessa escola aqui no Bairro?*

Henrique: *Os dois tão juntos né. Porque, os meus pais já estudaram aqui já, onde eu nasci os meus pais já estudaram aqui já. É importante essa escola aqui, porque tanta escola que tem aqui em volta. Eu gostei dessa escola para estudar. É perto de casa também. E eu gosto daqui dessa escola. Ainda mais que esse é o meu último ano. Eu nem sei como eu vou segurar quando eu sair dessa escola.*

(Arquivos de Campo – Maio de 2013)

Xisto: *É diferente né?! Por causa que lá (os diversos espaços das aulas - passeios) é uma coisa e aqui (O Alto Vera Cruz) é outra.*

Pesquisador: *Mas o que você acha diferente?*

Xisto: *As pessoas, o jeito delas. Aqui elas é de um jeito e lá é de outro.*

Pesquisador: *Como assim?*

Xisto: *Lá elas são mais bobas né. Tipo assim...*

(Arquivos de Campo – Abril de 2013)

Aqui é um bairro muito unido, então quando tem algum problema a gente junta pra resolver as questões. Por exemplo, a questão do lixo perto do posto de saúde, a comunidade inteira se envolveu, a semana inteira fazendo atividade, foi aquela coisa. (Flor – Professora Comunitária – Maio de 2013).

Com base nos dados apresentados, podemos perceber como a questão dos vínculos territoriais é intensa na experiência do PEI na Escola Municipal Admirável. Ao vislumbrarmos a fala de Henrique, é nítida a percepção da relação estreita entre o bairro e a escola. Ao ser indagado sobre o porquê do sentimento de intimidade e amor pelo bairro, o educando o relaciona imediatamente com a presença da escola naquele território. Ao dizer que seus pais ali estudaram, o educando evidencia um sentimento de pertencimento com o território ao relacionar suas raízes familiares à experiência escolar o qual ele vivencia.

Em referência à fala de Xisto, ao comparar as relações percebidas em outros espaços, os quais ele entrou em contato via aulas-passeios ou excursões pedagógicas, percebe-se que imediatamente há uma comparação com as vivências no bairro e com as percepções que carrega sobre o Alto Vera Cruz. Ao discorrer sobre as pessoas que vivem nesses diferentes territórios, o educando diferencia claramente seus modos de ser. Nessa comparação, as *pessoas de lá*, ou seja, que não pertencem ao território do Alto Vera Cruz são consideradas pelo educando como *mais bobas*, o que marca uma diferença cultural entre as experiências extraterritoriais e aquelas tecidas no território do bairro, as quais geram o sentimento de intimidade.

Já a fala da professora comunitária, expõe como o Alto Vera Cruz é marcado pelo envolvimento da comunidade em ações coletivas que visam a melhoria do bairro. Aqui, vale ressaltar a ação da escola, pois a escola se coloca como instituição indutora de algumas ações, o que se dá pelo fato da escola ser referência institucional na comunidade ao reconhecer as características territoriais do bairro. Aliado a isso, o vínculo que a professora comunitária estabelece com o Alto Vera Cruz, potencializa essas ações, uma vez que, busca-se a partir do vínculo territorial, a modificação do espaço. Modificações essas, que podem levar sujeitos a criarem novas relações com determinado espaço. A esse respeito, quando a escola se conecta ao bairro, ações coletivas podem ser desenvolvidas com vistas a modificar o espaço e o tornar mais propício para as atividades escolares, e também para a reprodução da vida no cotidiano do território onde a escola se localiza. Emerge assim, uma relação dialógica entre a escola e o seu entorno.

Nesse sentido, o relato da professora comunitária evidencia que, coletivamente, assenhoreados pela escola, em função de uma atividade do PEI, a comunidade se envolveu com um problema, o acúmulo de lixo no bairro, a fim de minimizá-lo ou quic resolvê-lo. É interessante constatar também, que a escola enquanto veículo de difusão da informação pode sensibilizar a comunidade do entorno para enxergar esse tipo de problema com um olhar mais sensível. O que pode motivá-los a participarem de ações de melhoria do território e potencializar aquelas já existentes, que muito ensinaram à escola. A questão do lixo, aqui tratada, foi também denunciada pela escola através de um jornal de circulação local produzido pelos próprios alunos integrantes do PEI em uma oficina específica de editoração e produção deste jornal.

LIXO SE ACUMULA NOS PASSEIOS TOMANDO O ESPAÇO DOS PEDESTRES



Rua Desembargador Bráulio

Percorrendo trechos das ruas mais movimentadas do bairro Alto Vera Cruz, percebemos a quantidade de lixo espalhado nas calçadas; um dos passeios mais tomados pelo lixo fica em frente ao Centro Cultural, na rua Padre Júlio Maria; além das ruas Desembargador Bráulio, Padre Feijó, Padre Café, Fernão Dias, Tebas e Leopoldo Gomes.

Observamos que a população joga bastante lixo nos passeios, atrapalhando a passagem, além de deixar o lixo espalhado e fora de sacos plásticos. Existem placas proibindo o acúmulo de lixo em alguns pontos, mas os moradores não entendem o aviso e continuam a sujar o local.

O correto para nossa comunidade é que todos tivessem como depositar o lixo em lixeiras. A moradora do bairro, Sônia Maria, diz ficar muito triste ao ver que o bairro onde ela mora há mais de 10 anos está cheio de lixo espalhado pelas ruas. "Os problemas com o lixo também são sentidos na pele. A quantidade de mosquitos que fica rodeando os lixos, além do mau cheiro, é horrível", destaca a moradora.

Outro problema grave é quando chove. Se o lixo não está nas lixeiras, ele pode ser arrastado entupindo bueiros. A população que é vítima dos temporais, muitas vezes, contribui para que o problema se agrave ao jogar lixo na rua.

As vias públicas precisam ficar limpas. Para isso é necessário que os moradores colaborem com a limpeza do bairro, não jogando lixo nas ruas e nas calçadas.

Turma 6 - Escola Integrada

Figura 16: O problema do lixo no Alto Vera Cruz.
Fonte: Boletim informativo\EMA.

Com isso, assim como já sinalizado, a transformação do espaço, nessa ação como entre outras, legitima a ideia de que a escola em contato com seu território pode propiciar modificações e melhorias físicas no bairro. Além disso, pode também potencializar os laços de intimidade dos educandos e dos moradores do território com o espaço do bairro e com o espaço da escola. Relações que se desdobram na efetivação de sentimentos topofílicos, ou seja, de pertença ao espaço. Esses podem superar os sentimentos de aversão (topofobia), tão costumeiramente veiculados e vinculados a escolas públicas e bairros de periferia, contextos aqui analisados. Portanto, os vínculos territoriais podem possibilitar o sentimento de pertencimento por parte dos sujeitos a partir de ações que reabilitam e causam melhorias no espaço. Ações que, em diversas vezes, e incitada e desenvolvida no âmbito das dinâmicas do PEI ao se encontrar com a dinâmica do território do bairro. Assim, ambos potencializam-se.

Nesse sentido, segundo considerações de José de Deus (2010), os sentimentos topofílicos associam-se aos lugares valorizados pelos sujeitos. Já o sentimento oposto, correspondente à topofobia – que conduz à noção de “paisagem do medo” (TUAN, 1980). Assim, ele se relaciona aos lugares desvalorizados, ou seja, que despertam sentimentos de aversão nos sujeitos. Ainda nesse contexto, visualizam-se as ações de melhorias dos espaços do bairro desenvolvidas pela escola no contexto do Programa Escola Integrada. Ações que objetivam modificar espaços depredados do bairro, a fim de que estes possam ser mais propícios para apropriação tanto dos educandos, quanto da comunidade. Essas melhorias físicas e simbólicas no espaço podem ser entendidas como ações de *toporeabilitação*, que são ações de resgate, reabilitação ou restauração de lugares paisagens e conjuntos (AMORIM FILHO, 1999).

Ainda no tocante a essas dimensões relacionadas à ação territorializada da educação integral, entende-se que o pertencimento ao território conecta-se também à constituição de lugares, o que vem a ser essencial no desenvolvimento de territórios educativos. Nesse sentido, o lugar, de acordo com considerações de Relph (1979), significa muito mais que o sentido da localização, ultrapassando a noção de objetos e atributos das localizações. Mas o lugar, essencialmente, liga-se a tipos de experiências de envolvimento com o espaço, com o mundo, vinculando-se à necessidade de criação de raízes e segurança. Então, os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos do espaço, ou seja, o cenário físico relacionado às atividades ali desenvolvidas.

O lugar ainda se conecta intrinsecamente com o território, pois em ambos está presente a noção de afirmação das identidades. A escola então, em consequência de suas ações em jornada ampliada, incita juntamente ao seu território, a constituição do lugar que “é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar” (CARLOS, 1996, p. 20). Os lugares ainda são existenciais, na medida em que representam fontes de autoconhecimento e de responsabilidade social. Assim, “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (DEUS, 2010, p. 20).

Ao encontro dessa perspectiva sobre a dimensão do lugar, que emerge das relações visualizadas no cotidiano do território investigado, podemos perceber como a imagem do bairro para alguns adolescentes guarda essa relação de vínculo, intimidade e efetivação do espaço enquanto palco de experiências e relações sociais. Ademais, pressupõe a afirmação da identidade do bairro e das vivências territoriais que ali se processam. Nesse sentido, afirma-se uma identidade no âmbito do território, fazendo-se por desenvolver territorialidades calcadas no espírito de coletividade presentes nas relações do bairro. Sobre isso, a territorialidade ao mesmo tempo em que busca e efetivação da identidade ordena o território e o organiza de forma particular de acordo com o grupo que o territorializa, desenhando assim um processo de formação das identidades territoriais. Processo esse, potencializado com a presença do PEI no bairro, o que conseqüentemente estreitou os laços da relação escola-território. Quanto a isso:

O fato de um indivíduo estar num determinado lugar e em um determinado tempo, faz com este mesmo indivíduo participe de redes de sociabilidade que lhe permitem construir seus referenciais com o qual ordena o mundo... A identidade, portanto, não é algo dado, mas é sempre processo (identificação em curso), que se dá por meio da comunicação com outros atores (diálogo e confronto). A territorialidade é expressão desse processo no cotidiano dos atores sociais. (SOUZA e PEDON, 2007, p. 135).

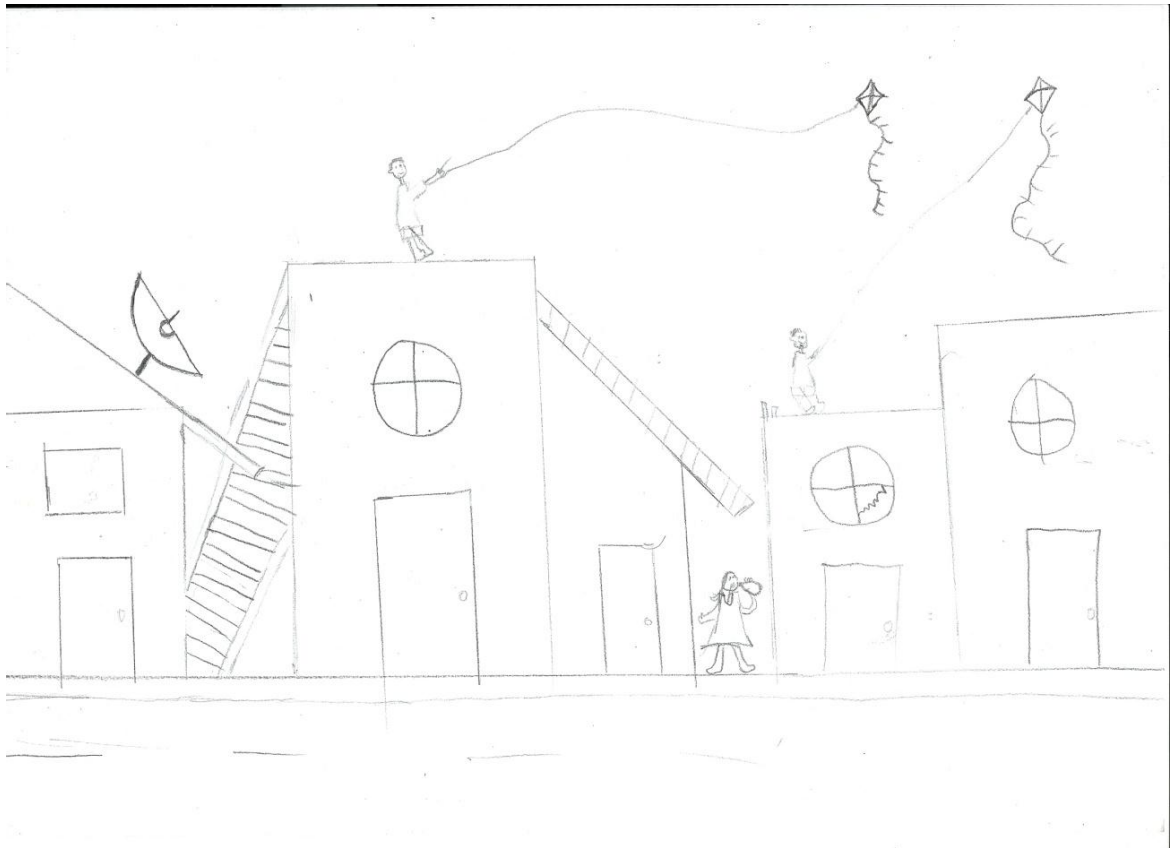


Figura 17: mapa metal - brincadeiras no meu lugar.
Autor: educando\turma laranja\EMA.



Figura 18: Coleta de Lixo e ONG's no Alto Vera Cruz.
Autor: Educando\turma laranja\EMA.

Na primeira imagem, podemos perceber a experiência do território calcada nas brincadeiras que ali costumeiramente acontecem. Já na segunda imagem, o território é vislumbrado a partir de representação de ações que, a princípio, vão atuar na valorização do espaço vivido, como a coleta de lixo e a presença de ONG's, por exemplo.

A partir dos mapas mentais apresentados, corroboramos a ideia de que um dos processos de formação de territórios educativos tem vinculação com o sentimento de pertença dos sujeitos com o espaço do bairro, o que encontra relação com a concepção de (CARLOS 1996, p.201), para quem o lugar se configura como “uma porção do espaço apropriável para a vida - apropriada através do corpo - dos sentidos - dos passos de seus moradores”. Com isso, os seres “humanos atribuem significados e organizam o espaço de acordo com os símbolos que constroem a partir de sua percepção” (KOZEL, 2010, p.5).

Nessa perspectiva, observemos um diálogo presenciado pelo pesquisador enquanto acompanhava a oficina de culinária, que expressa bem a dimensão do lugar presente na dinâmica do PEI no Alto Vera Cruz. Importa dizer, que o adolescente que profere o relato é egresso do ensino fundamental na EMA e no entanto, continuou a frequentar o PEI pelo vínculo que obteve com o programa.

***João:** Tati (oficineira de culinária), eu tava de olho vermelho e minha mãe. Ô menino, onde cê tá fumando essa maconha? Deixa eu cheirar sua boca. E eu. Que isso ó?! Quando minha mãe me bate eu corro pra casa do meu avô, mas não consigo correr pra rua.*

***Elizabeth:** Vixi ó, uma vez minha mãe me deu um tapa aqui (apontou para cara) só porque eu tava com olho pequeno e vermelho. Ela achou que eu tinha fumado maconha.*

***Oficineira:** Mas isso é medo gente, medo de vocês fazerem coisa errada.*

***João:** Mas quando minha mãe me bate eu não consigo correr pra rua eu só consigo cortar o caminho da casa do meu avô. Tipo assim ó. Aqui tá a rampa (acenando com os dedos na mesa) se descer aqui tá na rua e a casa do meu avô tá no meio da rampa. Eu consigo ir pra rua, vou direto pra casa do meu avô.*

***João:** E quando minha mãe chega bêbada e inventa de me pegar pelo gogó. Esses dias eu quase matei minha mãe, ela chegou bebona né. Aí ela oh menino cê tá mexendo com maconha. Pra quê, aí eu: Vamo vê então se eu vou mexer*

quando crescer. Ela me pegou pelo gogó, pra quê, eu tava encima da minha cama. Já peguei ela assim ó ela me puxou, se

eu não puxo ela pra trás ela pra ela tá morta, ela ia bater de cabeça na quininha da minha cama. Minha mãe chega bêbada ela não quer saber de nada não, ela quer é brigar comigo e com a belinha (irmã). Até meu vô que é pai dela, ela fica brigando.

Oficineira: *Ela é uma boa mãe, o problema dela é a bebida.*

João: *Eu só a fim de crescer.*

Oficineira: *O problema dela é a bebida.*

João: *Esses dias eu briguei com ela, dormi fora de casa quatro dias ela ficou doidinha, se não fosse meu irmão ela não tinha me achado. Cheguei em casa né aí ela; Oh meu filho onde você tava?*

Oficineira: *Preocupação.*

João: *Então porque na hora de bater não pensa nisso. Meu irmão já falou bater não adianta nada não.*

Oficineira: *Sua mãe criou seu irmão, num criou?*

João: *Criou.*

Oficineira: *O que seu irmão faz hoje? Ele é drogado?*

João: *Não*

Oficineira: *Viciado?*

João: *Não*

Oficineira: *Vende maconha?*

João: *Não*

Oficineira: *O que ele faz?*

João: *Trabalha*

Oficineira: *O que ele faz? Mais enfática.*

João: *Trabalha*

Oficineira: *De que? Ele é policial num é?*

João: *Segurança e policial*

Oficineira: *Pois é você acha que se ela fosse uma má mãe ele estaria como?*

João: *Eu já virei pra ela e falei, você vai continuar batendo? Quando eu crescer eu quero ver em quem você vai bater. Eu saio de casa na cara dura. Minha mãe dá sorte que eu não trabalho, pois esses dias já era pra ela tá sem eu 'fi'.*

(Arquivos de campo – Abril e 2013).

Após esse relato do educando, a oficinaira lembrou o episódio do dia em que a mãe desse aluno foi contemplada com um apartamento em outro bairro, conquistado por um programa de habitação. Nesse dia, esse adolescente chegou à escola, contou a notícia para alguns colegas mais próximos e eles juntamente começaram a chorar escutando “Esse Cara Sou Eu” do cantor Roberto Carlos. Inclusive nessa cena, um dos meninos da turma estava bêbado, pois segundo a oficinaira ele tem muito problema de alcoolismo, já na adolescência.

O primeiro resultado a se observar é que o Programa Escola Integrada tem misturado as tramas vividas pelos adolescentes no território do bairro ao processo de escolarização desses sujeitos. A escola então passa a ter um novo sentido, mais intimamente ligado às experiências territoriais ao se estabelecer como lugar e ao se associar ao território. Na fala do educando, por exemplo, ao afirmar várias vezes que não consegue ir para a rua, neste caso, o espaço do uso e venda de drogas, sugere-se que a circulação dos educandos na comunidade tem relação intrínseca à circulação estabelecida em momentos escolarizados. Nessa lógica, podemos inferir também que a experiência tem proporcionado a construção de *pedaços* pelos jovens participantes.

No que tange à compreensão da categoria pedaço, ela se relaciona ao dado, uma vez que segundo (MAGNANI, 1998), o pedaço se constitui no espaço que se dá entre o público, aqui representado pela escola e o privado que seria a casa, por exemplo. O que toma centralidade, em nossa análise, é que a experiência de escolarização suscitada pelo PEI engendra pedaços, uma vez que os educandos compartilham dos mesmos códigos de linguagem, frequentam os mesmos espaços e compartilham seus enredos de vida, produzindo naquele espaço o reduto de uma sociabilidade que se expressa entre as características do território, as experiências familiares e as experiências escolares. Nesse sentido, o pedaço:

(...) designa aquele 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. (MAGNANI, 1998, p. 116).

O pedaço, portanto, estabelece-se quando o espaço, ou parte dele, representa o ponto de referência e distingue determinado grupo de frequentadores (MAGNANI, 2002). Podemos inferir, assim, que o território educativo é composto também de pedaços, pois é constituído de espaços que agregam relações de intimidade entre grupos que o frequentam,

criando relações sociais particulares, via a experiência educativa, que juntamente a outros processos vividos no bairro delineiam o território educativo. Portanto, ao se estabelecer entre o espaço público e o privado, ou seja, entre a rua e a casa, ou entre a escola e a casa, o pedaço se transforma no lugar dos amigos, dos parceiros, supondo, segundo (MAGNANI, 2002), “uma referência espacial, a presença regular dos membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles”. (pág. 10).

5.5.1 O vínculo nas relações e nas ações dos educadores *(do território)*.

Como afirmamos, a constituição de territórios educativos está intimamente ligada às relações topofílicas que os sujeitos têm com seu espaço de vida, seja no bairro, seja na cidade, seja na escola. Em nossa investigação, essas relações foram percebidas mais fortemente no âmbito do bairro. Ao encontro delas, percebemos também que o fato dosicineiros serem do território e nele se identificarem, mostrou-se como elemento importante verificado principalmente a partir da relação dosicineiros com os educandos.

É importante retomar aqui, que dentro de suas concepções o PEI valoriza a inserção dos saberes da experiência nas práticas educativas inerentes ao seu desenvolvimento. Para isso, tem-se investido na contratação de educadores para desenvolverem oficinas que carregam saberes diferenciados ao que comumente e historicamente prevaleceu na maioria das escolas públicas brasileiras. Como exemplo, oficinas de dança, música, artesanato, contação de histórias, dentre outras, têm se inserido na escola através do PEI e da ação desses profissionais. É importante dizer que esses profissionais, nas experiências em educação integral, possuem distintas denominações. Assim,

Na maioria das vezes, tais educadores são jovens e moradores das comunidades nas quais realizam suas ações educativas, atuando sobre as mais diferentes denominações como:icineiros, educadores socioculturais, educadores sociais, arte-educadores, entre outros. (DAYRELL, CARVALHO e GEBER, 2012, p.57).

Nosso contexto de análise corrobora a colocação desses autores, uma vez que a grande maioria dosicineiros do PEI, na experiência da Escola Municipal Admirável, são jovens e vivem no Alto Vera Cruz. O fato de pertencerem ao mesmo território dos educandos, surge como importante elemento ao delinear o território educativo. Atentemos para os seguintes dados levantados em campo:

é uma confiança que eles têm na gente, principalmente no meu caso. No final de semana eu fico no clube, o clube que eles vão todos os dias, eu fico lá final de semana. Então assim, é muito menino da Escola Integrada que vai lá final de semana. Então lá eles não me veem como monitor. Eles chegam o palavreado já é outro, eles sentam eles querem conversar. É totalmente diferente daqui da escola. Eu acho que eles têm um pouquinho de respeito. Assim como acontece com o povo que mora aqui na comunidade. Quando encontra o professor na rua, é diferente. Eles reparam em tudo, por exemplo, se você está com uma blusinha. Eles falam. O que é isso professora? Nunca te vi usando isso não. Mas porque, aí a gente explica. – Lá é uma coisa aqui é outra, então eu acho que essa convivência que a gente tem com eles, principalmente lá, é muito bom. Porque, porque se o menino tá com problema, não só na minha oficina.

Mas conversando com outros monitores, fulano de tal fez isso, isso e isso. Olha gente, tá acontecendo isso, isso e isso com ele. Aí a gente senta conversa, troca informações novas a respeito de alunos. Eu acho que é muito bom.

(Oficineiro 1 do PEI\EMA – Março de 2013).

Tipo o apoio que eles encontram não encontram na família, eles encontram em nós. A gente passa na rua, nossa (com efusão) a gente vê o Escola Integrada Inteira. Não só da Escola Integrada, até menino que a gente que é da escola e não é da Escola Integrada me conhece. Aí fala: Ei professor! É um apoio mesmo, uma amizade que a gente tem com os meninos, aí rola confiança em nós. Entendeu?

(Oficineiro 2 do PEI\EMA – Março de 2013).

Eu acho que a confiança é maior quando é do mesmo bairro, porque outros monitores, não têm esse negócio de sair fim de semana e encontrar com aquele menino.

(Oficineiro 3 do PEI\EMA – Março de 2013).

As falas apresentadas evidenciam como os próprios educadores reconhecem a importância de viver no mesmo território que os educandos, o que pode auxiliar nos processos educativos desenvolvidos por esses educadores. Isso, sobretudo pelo fato de apresentarem vivências culturais, anseios, modos de ser e linguagens semelhantes devido à experiência no mesmo território. Outro elemento que chama a atenção, é que

os educandos compartilham experiências com os oficinairos em momentos não escolarizados, o que pode estreitar a relação entre eles na escola.

A esse respeito, uma jovem participante do PEI, em interação com o pesquisador, relatou um episódio vivenciado com um professor do turno regular que nos traz importantes elementos para articular a presença desses novos educadores na escola ao desenvolvimento de territórios educativos.

Pesquisador: *Como é sua relação com os professores?*

Elizabeth: *Que eu vejo, do meu ponto de vista eu acho que é boa. Eu converso com todo mundo, com os professores todos. Quase todos eles né.*

Pesquisador: *E com os professores da manhã?*

Elizabeth: *Eu tenho um professor só. Eu sou da Floração. Eu tomei bomba ano passado.*

Pesquisador: *Quem toma bomba vai pro Floração?*

Elizabeth: *Quem toma bomba e tem idade avançada. Porque ano passado era pra eu sair da escola. A maioria dos meninos tem 14 anos eu já tenho 15.*

Pesquisador: *Como é o Floração?*

Elizabeth: *A gente tem um ensino diferente dos meninos que são da oitava. Nós também somos da oitava, mas temos um ensino diferente. Nosso ensino acho que é mais rápido eu acho. Um negócio assim. A matéria que eles passam pra eles. Tipo em quadro, aí passa em folha. A gente vê em tele aula, em filme, esses negócios assim.*

Pesquisador: *Aí se toma bomba vai pro Floração?*

Elizabeth: *Não. Tem gente que tava lá ano passado na sexta série com quase 16 anos. Aí tomou bomba, aí tá na Floração. Aí se tomar bomba esse ano na Floração volta pra série que tava. Floração é facinho de passar, eu acho fácil a floração.*

Pesquisador: *Qual a diferença que você percebe na Floração e na Escola Integrada.*

Elizabeth: *Acho que é a mesma coisa. O ano passado tinha um professor lá que ia dar aula pra mim, ele chegava na sala já mandando eu sair já. Só ele chegar na turma falava. Saí da minha sala, e eu já tinha que sair já. O ano passado eu discutia com um monte de professor. Eu conversava mesmo, eu tomei bomba em história, só em história. Se tomar bomba em uma matéria na oitava série, você toma bomba. Ele mandava eu embora todo dia, aí eu ficava aqui ó. Aí as meninas da coordenação falavam. – Não você tem aula no próximo horário. Aí eu ficava aqui sentada esperando a aula dele passar.*

Pesquisador: *Você acha que algum professor do PEI faria isso?*

Elizabeth: *Não sei. Depende da relação. Eu encontro com o Felipe quase todo dia. A Claudiane praticamente mora na mesma rua que eu. Eu moro na rua de cima, ela mora na rua de baixo.*

Pesquisador: *Como é quando vocês encontram fora da escola?*

Elizabeth: *Do mesmo jeito, converso com ela, 'zoo' ela...*

Pesquisador: *Você acha que essa relação tem haver com o fato deles morarem aqui?*

Elizabeth: *Tem, é afinidade né?! Eu acho que tem.*

(Arquivos de Campo – Abril de 2013)

Como podemos perceber, ao relatar sua vivência na escola, Elizabeth evidencia que a comunicação estabelecida com osicineiros se distancia consideravelmente da relação estabelecida com o professor do turno regular. Implicitamente na fala da educanda, percebe-se que tal relação se dá tanto pelo fato dosicineiros morarem no mesmo território dos educandos, estendendo suas vivências para a escola, quanto pelos códigos de comunicação que estreitam a relação educador-educando. Quanto a isso, (DAYRELL, CARVALHO e GEBER, 2012) afirmam que:

Além de um conhecimento de território, das dinâmicas que conformam as relações do bairro\comunidade; esses jovens, por meio de suas expressões culturais e simbólicas, instituem, muitas vezes, um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que dificilmente professores de outros universos socioculturais construiriam. (p.159).

Estes “novos educadores”, como podemos perceber nos dados apresentados, têm modificado consideravelmente a expressão da docência nas escolas públicas e interrogando os processos educativos desenvolvidos na escola. Isso porque, ao considerar as experiências territoriais e agregá-las, por ali viverem, ou por ali estabelecerem vínculos, promove-se uma vivência escolar mais digna às infâncias e adolescências populares. O direito a se expressar, a ser jovem, conferido por esses educadores no diálogo com os educandos e na relação que estabelecem, tem marcado o direito à vida, corpos, tempos-espacos de um justo viver (ARROYO, 2012).

A este respeito, Arroyo (2012) reflete ainda que os programas de educação integral, inclusive por interrogar a docência, tendo como um dos elementos a inserção de novos educadores no ambiente escolar, têm aberto um caminho de superação para a

negação de direitos que historicamente foram negados às infâncias e adolescências populares. Superação essa, que se relaciona também ao fato de reconhecermos as crianças e adolescentes como sujeitos de vida, corpo, espaço e tempo, algo que se faz presente na relação dos educadores do território com os jovens participantes do PEI. Assim:

Esses programas nos levam a reconhecer que o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade, com a qual a pedagogia e a docência lidam; que diminuir ao menos a sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender, é trabalho profissional; que as políticas educativas somente serão educativas se atreladas a políticas de garantia de um justo e digno viver. (ARROYO, 2012, p. 44).

A presença desses educadores na escola tem afirmado a necessidade de repensarmos a docência, dentro das novas lógicas pedagógicas que a educação integral tem sido responsável por atribuir às escolas. Nesse sentido, a docência dos educadores do *território*, ou seja, a ação dosicineiros que ali nasceram, viveram e, por hora, exercem a docência, marca o reconhecimento social dos educandos enquanto sujeitos de direitos. O desenho das práticas docentes destes educadores tem gerado um ofício carregado “de construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola”. (ARROYO, 2000, p.35).

As práticas docentes desses novos educadores, ao que nos parece, estão mais próximas da realidade dos educandos, o que pode trazer importantes contribuições para o processo de escolarização dos mesmos, uma vez que as práticas escolares são imbricadas pelas experiências territoriais no âmbito do bairro, no caso, muitas delas comuns entre osicineiros e educandos. Além disso, há um reconhecimento também, por parte dos educadores e dos educandos, de que muitos espaços são propícios à aprendizagem, o que confere sentido ao ofício desses educadores. Além disso, foi fácil a percepção de que osicineiros do território enxergam os educandos para além da função de alunos, mas sim como sujeitos com direitos, vida, percursos, corpos, tramas... A esse respeito,

As novas gerações que frequentam as escolas reconhecem que fora da escola há muitas vivências a experimentar e muitos saberes a aprender. Se tivéssemos uma infância, adolescência e juventude apáticas e passivas diante do desconhecido e ainda não vivido teriam perdido o sentido de aprender e conseqüentemente estaríamos perdendo o sentido de nosso ofício de mestres. (ARROYO, 2000) p.55).

Percebe-se assim, que os educadores do território, em suas práticas, estão humanizando e interrogando a docência na escola. Ao agregar códigos culturais e expressões de linguagem comuns, estes educadores têm se aproximado das crianças e adolescentes relacionando o ato educativo às reais formas de expressão dos educandos. Eles afirmam assim, sobretudo, uma função social efetiva em suas práticas que se relacionam com as vivências comuns no território onde se inserem. A docência, então, é imersa em uma complexa trama de relações que se processam em seu entorno. Relações essas, que são elementos essenciais para que o ofício de mestre determine seu lugar social e para quem “este aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos” (ARROYO, 2000, p.54).

Assim, compreendemos que a presença afirmativa desses educadores marca a entrada de Outros Sujeitos na escola (ARROYO, 2012b). Esses, juntamente à presença de crianças, adolescentes, jovens e adultos, agregam formas de ver o mundo e conseqüentemente outras leituras, inclusive das experiências sociais em diversos territórios. Além disso, as relações que estão sendo estabelecidas entre os educadores do território e os educandos têm, como já sinalizado, interrogado a docência, obrigando a escola a redesenhar seus projetos pedagógicos, uma vez que se encontram frente a necessidade e importância humanização dos espaços educativos. Nesse sentido:

A chegada dos educandos com vidas tão precarizadas às escolas obriga a docência a repor essas bases do viver com a devida centralidade nos processos de aprender, de formação e desenvolvimento humano. O direito à educação, ao conhecimento, à cultura, está atrelado às formas de viver nas tramas do presente. (ARROYO, 2012b, pág. 80).

Portanto, compreendemos que a configuração dos processos educativos desencadeados pela presença de novos educadores na escola, ao se conectar intimamente com as vivências territoriais de educadores e educandos, tem função importante e essencial na construção de territórios educativos.

5.6 Os Conflitos pelo espaço e as relações de poder.

Inerente aos processos de construção de territórios educativos, as disputas pelo espaço fazem emergir relações de poder na dinâmica territorial do Programa Escola Integrada. Relações marcadas por características sociais do território do Alto Vera Cruz, como, por exemplo, o tráfico de drogas presente em alguns pontos do espaço e os episódios de violência que decorrem dessa atividade. Visualizar essas dimensões de

poder intrínsecas à constituição de territórios educativos se faz necessário, pois estas disputas muitas vezes impedem que a escola extrapole seus muros e expanda seu espaço educativo, pelo medo da violência urbana que muitas vezes, são decorrentes dos conflitos por espaço, comuns em qualquer território, mas intensificados nos territórios de periferia existentes nas metrópoles brasileiras.

Nesse contexto, em nossa investigação, a dimensão do poder esteve presente em quase todas as dinâmicas decorrentes do encontro da escola com seu entorno. Isso foi muito presente na fala dos educandos, que reconheciam e sinalizavam, no âmbito escolar, quais os espaços da comunidade havia a possibilidade de trânsito em determinados horários e dias. No âmbito da escola, o conhecimento dessas relações de poder, eram intrínsecas às decisões que a professora comunitária tomava visando a circulação dos educandos no território. Atentemos para os dados abaixo.

Elizabeth: Eu gosto de algumas ruas, de alguns lugares eu gosto. Mas alguns lugares eu ao gosto não. Você vai passando na rua do nada o povo já começa brigar com os outros. Lá debaixo lá do Rocha lá. Você vê um tanto de gente lá que mexe com esses trem doido aí ó.

Pesquisador: Drogas?

Elizabeth: É.

Pesquisador: E Rocha é o que?

É uma rua. A rua chama rua do Rocha. Ela praticamente toda. Só que você tem que passar perto da rua pra ir no Sacolão, perto da Rua pra ir pro BH.

Pedro: Gosto do bairro, exceto as confusões que tem né. Tiro, esses trem. Nó Cruzeirinho, Rocha tudo... Dá mais os povo noiado. Tenho amigo que mora lá, mas não faz nada não.

(Arquivos de campo – Maio de 2013)

Xisto: Tem muitos amigos meus que são envolvidos com droga né. Eu tenho vários amigos que meu pai até me proibiu de ficar andando com eles, por causa que eles fumam maconha. Faz essas coisas assim.

Pesquisador: E se você não tivesse na Escola Integrada, seria mais fácil você se envolver com isso?

Xisto: Era, aí você não tinha lugar nenhum pra ir. Aí você ia pensar em ir pra onde? Ia onde eles te chamar ué.

(Arquivos de campo – Maio de 2013)

podemos perceber através da representação de uma pessoa apontando uma arma de fogo e de um carro de polícia transitando pelo bairro.

Essa perspectiva corrobora as compreensões de território, uma vez que nas diversas interpretações sobre tal categoria, as relações de poder aparecem como elemento intrínseco à sua formação. Nesse sentido, o território é uma construção histórica e de forte cunho “social formado a partir das relações de poder (concretas ou simbólicas) que envolvem concomitantemente, sociedade e espaço geográfico” (HAESBAERT, 2007, pág.42). Assim, em nosso contexto, a escola, ao buscar a apropriação dos espaços do bairro, entra nessas disputas pelo espaço como vetor de territorialização, a fim de deter o poder sobre esses espaços em determinados momentos. Assim, ao lutar e criar estratégias pela apropriação do espaço são criadas novas territorialidades, influenciando conseqüentemente novas relações sobre o espaço. Nesse limiar de disputas:

A territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado. (SACK, 1986, p.219)

Assim, ao objetivar a utilização de espaços fora dos muros escolares para o desenvolvimento das oficinas e a conseqüente apropriação desses espaços, a escola necessita criar estratégias para exercer seu poder sobre aquele espaço. Sobre isso, podemos visualizar aqui o caso de uma praça nas imediações da escola que, assim como já exposto, é usada como espaço educativo na Escola Municipal Admirável. A professora comunitária, ao propor a utilização do espaço, encarou as relações ali existentes ligadas ao tráfico de drogas e episódios de violência, o que levou a criar, via escola, novas territorialidades naquele espaço em determinados momentos.

A gente utiliza a praça pra oficina de fanfarra e skate, só que a praça é perto do posto e ai tem aquele barulhão né. E aí veio uma senhora reclamar com a gente que estávamos ocupando a praça e fazendo barulho... E aí fomos conversando com ela devagarzinho e explicando que ali também era um espaço de usuário de droga e tal e inclusive tinha um professor e que também estava lá e perguntou: “quando tinha ou tem usuário de droga a senhora também foi lá reclamar com ele e a senhora

achou ruim com ele também?” E aí ela disse claro que não né, e então, foi isso que nós questionamos né o usuário de droga pode usar a praça e a senhora não reclama e a gente não pode usar. E aí foi o que a gente falou nós estamos tentando ocupar a praça de uma outra forma e estamos até hoje lá. E num era que era sempre não, mas pra gente utilizar a praça tinha que ter sempre uma ronda da polícia lá pra gente ficar ali com as crianças, e porque vira e mexe tinha gente usando droga ali e hoje tá tranquilo e acho mais que hoje o espaço é nosso, pelo menos quando estamos lá. E hoje mesmo sem a ronda da polícia nós estamos lá. E claro que às vezes aparece, mas mesmo assim já estamos lá e ocupamos o espaço. O ruim é que os meninos estão ali e eles veem né, mas estamos ressignificando esse espaço. (Flor – Maio de 2013).

Como podemos perceber, para que escola pudesse utilizar a praça, a professora comunitária encarou um diálogo paulatino com as pessoas da comunidade, sensibilizando-as para a possibilidade de ocupação do espaço pelas crianças e adolescentes da escola. Isso, fez com que novas relações fossem criadas na praça, pelo menos quando os meninos ali estão. Outra estratégia utilizada foi o auxílio da polícia, o que marca a disputa e as relações de poder naquele espaço. É importante observar também que, como uma das estratégias, a escola, a partir das oficinas, pintou a praça, modificando esteticamente o espaço e marcando a presença e o domínio da escola na praça. Podemos entender essa ação, como uma estratégia de valorização de espaços (toporeabilitação) desenvolvida através das oficinas do PEI, pois objetivou a melhoria do espaço da praça para as práticas do PEI, colocando a escola e seus sujeitos como principais atores territorializantes do referido espaço. Além disso, costumeiramente, a escola divulga essas melhorias realizadas no bairro, no âmbito do PEI nos jornais do programa, que é desenvolvido na escola e têm circulação local.



Figura 20: Praça Padre Marcelo no entorno da Escola Municipal Admirável.
Fonte: Arquivos de campo – Abril de 2013.

Reciclagem do lixo começa em casa

Para grande parte da população, o problema do lixo só existe quando há interrupção na coleta da cidade. As pessoas só se preocupam com seus dejetos quando seu próprio lixo fica apodrecendo na frente de casa, causando mau cheiro e atraindo insetos. Porém, é importante ressaltar que o problema do lixo é muito maior. Mesmo quando a coleta funciona, ele não desaparece. É apenas levado para outro local, onde precisa receber tratamento adequado para evitar danos maiores à nossa saúde e ao meio-ambiente.

O lixo que geramos hoje é composto por muitas embalagens de plástico, caixas de papel, isopor e latas - materiais que a natureza não consegue decompor, mas que podem ser reciclados e reutilizados, diminuindo assim o impacto ambiental. Mas a realidade, infelizmente, é bem diferente do ideal.

É preciso que façamos a nossa parte, que modifiquemos alguns de nossos hábitos. E essa mudança tem que partir de todas as esferas sociais, através de uma educação ambiental ensinada dentro de casa. Por exemplo: se a filha observa a mãe jogando o óleo que restou da fritura no ralo da pia da cozinha, provavelmente seguirá o mesmo exemplo mais adiante. Ou, se um menino nunca teve que separar seu lixo quando criança, provavelmente não levará essa prática para o seu lar depois de casado.

Mude, separe o lixo que for reciclável do orgânico e, caso na sua rua não tenha coleta seletiva, leve o que pode ser reutilizado até os pontos de coleta. Hoje, muitas redes de supermercado já oferecem esse serviço. Faça o mesmo com o óleo de cozinha. Informe-se, entre em contato com as instituições que fazem reciclagem, divulgue suas iniciativas para a vizinhança e para o bairro. Mudar não é fácil, exige determinação e pode ser trabalhoso, mas o resultado é compensador.

Escola Integrada - turma 5



Praças do bairro

Nosso bairro conta com algumas praças. Uma das mais conhecidas é a que se localiza perto do Posto de Saúde, Praça Padre Marcelo, uma homenagem ao antigo padre da Igreja Católica Nossa Senhora Aparecida. A praça, para quem lembra, era um grande campo de terra vermelha, ganhando as características existentes hoje devido à construção do Centro de Saúde Alto Vera Cruz.

A praça perto da Escola Estadual Necésio Tavares, denominada Praça do Flamengo, tem 43 anos e leva esse nome em homenagem ao antigo nome do bairro. Há algum tempo, a praça ganhou mais espaço com o fechamento da rua Astolfo Dutra. A população não achou boa idéia e a rua foi reaberta.

Dona Maria Ferreira dos Santos, moradora do bairro, sente a necessidade de guardas municipais para tomar conta de nossas praças e cita que por mais que alguns moradores cuidem da praça, outros só querem destruir patrimônios, e com alguém para tomar conta, poderia até solicitar brinquedos para as crianças que não podem desfrutar de tamanho espaço em suas residências.

O cuidado das praças é extremamente importante, tendo em vista que fazem parte da história do bairro e devem ser conhecidas por diversas gerações, que também têm o direito de conhecer e aproveitar o bairro do mesmo modo que todos aproveitam ou aproveitaram um dia. Lugares simples do bairro podem contar histórias de 10, 20 ou até mesmo 43 anos.

Escola Integrada - turma 10



Praça Padre Marcelo

Figura 21: a valorização dos espaços pela escola.
Fonte: Boletim Informativo\PEI\EMA.

Ressalta-se, que o fato da escola criar essas estratégias para lidar com os conflitos inerentes ao espaço e ao mesmo tempo reabilitar determinados espaços do bairro, a fim de que os educandos possam apropriá-lo, não significa a anulação dos conflitos e das relações de poder existentes ali, nem das outras relações que fazem parte daquele território. Como sinalizamos, um mesmo espaço pode ser apropriado de maneiras distintas e por diferentes sujeitos. Voltando ao caso da praça, atentemos para a seguinte fala de um educando.

Henrique: *igual no dia do meu aniversário teve tiroteio aqui na pracinha. Ai os meninos estavam jogando fubá em cima de mim e eu fui tomar banho. Minha irmã estava brincando na pracinha, aí vai chega um homem atirando já, atirando pra todo lado. Minha irmã tava lá na pracinha, aí ela entrou na casa do meu primo, ficou lá. Eu saí do banheiro correndo preocupado com meus irmãos. Nem eu vi, saí com a toalha e tudo lá pra fora.*

Pesquisador: *Você tava em casa e escutou os tiros?*

Henrique: *No banheiro, eu tava tomando banho, tirando fubá da minha cara. (risos)*

Pesquisador: *Tem muito tempo isso?*

Henrique: *Foi ano passado, no dia do meu aniversário.*

Pesquisador: *Ninguém machucou?*

Henrique: *Machucou um homem, ele saiu mancando. Eu não vi direito não porque foi pra 'lan house'. Mas ele saiu mancando.*

Pesquisador: *Mas é difícil acontecer isso?*

Henrique: *É difícil, desde que eu to aqui, é a primeira vez que acontece. Na pracinha brincando é a primeira vez que aconteceu isso.*

(Arquivos de Campo – Abril de 2013).

Como podemos observar, a mesma praça utilizada pela escola nos dias de semanas, nos fins de semana carrega outras territorialidades, o que supõe que o território educativo, ao se relacionar com as dimensões do poder, é marcado também por processos de desterritorialização e reterritorialização. No que tange a esses processos, podemos entendê-los como a mudança de relações que se estabelece em um espaço.

A desterritorialização vem sempre acompanhada da reterritorialização. Nesse sentido, territorializar-se, portanto, é recurso básico para o desenvolvimento da humanidade (HAESBAERT, 2004). Nesse contexto, as formas de territorialização são

dinâmicas e relacionais, assim, a maneira com que essas relações se evidenciam, em determinados momentos, é que vão definir o território, as fronteiras, e as regiões, uma vez que eles dependem “do movimento, fluidez, interconexão - em síntese e num sentido mais amplo, temporalidade” (HAESBAERT, 2004, p.82).

Ao aportarmos essa ideia para a dinâmica do PEI no Alto Vera Cruz e ao objetivarmos delinear um entendimento conceitual da expressão território educativo, as disputas e conflitos pelo espaço aparecem, portanto, como fortes elementos. Podemos assim dizer, que se centraliza uma concepção de que o *território*, juntamente com as outras relações aqui expostas, é também apropriado por relações de poder, sendo que a referida apropriação como expõem Dallabrida & Becker (2003), necessariamente incorre em transformações do espaço.

Então, as estratégias de territorialização angariadas pela escola, no contexto investigado, pode desencadear um espaço transformado que se particulariza, na medida em que, ao dominá-lo, constituem-se *territorialidades* do e no espaço apropriado. Isto é, criam-se territorialidades no território ocupado, e esse passa a ser entendido juntamente com as relações de poder dos grupos que o apropriam. Essas territorialidades se conectam também com os processos de resignificações e reidentificações sobre os espaços, o que pode gerar diversas identidades territoriais. A esse respeito:

... todas as re-significações ou , no nosso caso, re-identificações, estão mergulhadas em relações de poder e, deste modo, sujeitas aos mais diversos jogos, ora mais impositivos, ora mais abertos, que este poder implica dentro de uma sociedade profundamente desigual e marcada por múltiplos processos de dominação. Se identificar(- se) é também, de alguma forma, classificar, estas classificações com que re-significamos o mundo, nós e os outros, inclusive através dos territórios, são objetos de intensas disputas entre aqueles que têm o poder de formular e mesmo fixar estas classificações. (HAESBAERT, 2007, p. 37).

Assim, podemos dizer que a territorialização dos espaços do bairro pela escola, acontece aliada com outras relações de grupos que também imprimem determinadas identidades no espaço, como por exemplo, grupos de jovens que frequentam a praça nos finais de semana, a polícia que muitas vezes marca presença naquele lugar, bem como a presença de usuários de drogas que, por vezes ainda utilizam a praça, entrando na disputa pela territorialização do espaço. Com isso, concebe-se o território educativo também a partir do confronto de grupos que desejam imprimir suas identidades no espaço. A escola, nesse sentido, entra na disputa pela apropriação do espaço a partir da

ocupação do movimento de inserção dos educandos e educadores nesses espaços em jornada ampliada e ao associar-se a outros grupos sociais presentes no território.

5.7 Territórios Educativos: da fluidez e maleabilidade à afirmação das identidades.

Como vimos, os processos de constituição dos territórios educativos são intensos e complexos e se dão em um espaço geográfico educativo promovido pelo PEI composto de fixos e fluxos, elementos estes que se relacionam constantemente. Ao visualizar este espaço e perceber as relações que ali se dão nos âmbitos da escola, do bairro e da cidade, percebemos também processos de territorialização vários. Os mais marcantes, relacionam-se ao vínculo que os sujeitos do Alto Vera Cruz estabelecem com o território, à confrontação desses vínculos com as saídas pela cidade, às relações dos educadores do território ao humanizar a e interrogar a docência, bem como às relações de poder inerentes à formação do território educativo.

A partir da dinâmica desenvolvida por essas relações, percebe-se um território educativo composto de multiterritorialidades e que também afirma a identidade da comunidade e do território do entorno escolar. Isso, na medida em que, no território educativo, são imbricadas, as relações educacionais produzidas pela escola, presença de educandos nos espaços do bairro. Elementos esses, que valorizam e intensificam, mesmo frente às relações de poder, a identidade territorial e o sentido de bairro (vizinhança). Assim, o território educativo ao se conceber fluido e múltiplo, incorpora um caráter multiterritorial. Nesse sentido, como afirma (HAESBAERT, 2007):

[...] o território, como espaço dominado e/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multi-escalar e multidimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de uma multiterritorialidade. Toda ação que se pretenda efetivamente transformadora, hoje, necessita, obrigatoriamente, encarar esta questão: ou se trabalha com a multiplicidade de nossos territórios, ou não se alcançará a transformação que almejamos. (p.42-43)

Aliado à multiterritorialidade e à fluidez do território educativo, ele também potencializa o sentimento pelo bairro, uma vez que a definição de bairro está intimamente ligada à afirmação das identidades e à coesão social. Nesse sentido, quando a escola focaliza os movimentos do bairro e se relaciona com eles, ao apropriá-lo, a escola se insere também em uma luta por reconhecimento das relações que ali se dão. Assim:

No Movimento de Bairro o espaço constitui um referencial direto e decisivo ao definir territorialmente sua base social, catalisa e referencia simbólica e politicamente o enfrentamento de uma problemática com imediata expressão espacial, como a insuficiência dos equipamentos de consumo coletivo, problemas habitacionais, segregação sócio-espacial, intervenções urbanísticas autoritárias e deteriorização da qualidade de vida na cidade. (SOUZA e PEDON, 2007. p. 140).

Portanto, ao vislumbrarmos no território educativo, os processos inerentes à sua formação, as dinâmicas sociais desdobradas pelo encontro da escola com o bairro e com a cidade, via Programa Escola Integrada, relacionados às proposições teóricas sobre a categoria território, o conceituamos, em nosso contexto, como o espaço ressignificado por relações sociais, culturais e educacionais, onde os sentimentos de pertença e de identidade são amplamente observados e se aliam aos espaços de representação, ao enraizamento social e às relações de poder, que conectados, efetivam formas particulares de utilização e apropriação do espaço. Apropriação que se relaciona com as práticas educativas realizadas no âmbito da educação integral, sobretudo em espaços no exterior da escola, no território do bairro e em espaços da cidade.

CONSIDERAR AS AÇÕES, AFINAL.

Quando a gente faz falar o território – que é um trabalho que creio que é o nosso, fazer falar o território, como os psicólogos fazem falar a alma, como o Darcy Ribeiro quis fazer falar o povo, como o Celso Furtado quis falar a economia – o território também pode aparecer como uma voz. E, como do território não escapa nada, todas as pessoas estão nele, todas as empresas, não importa o tamanho, estão nele, todas as instituições também, então o território é um lugar privilegiado para interpretar o país.

Milton Santos⁵⁶

Esta pesquisa, ao se debruçar sobre a relação entre escola e território no contexto do Programa Escola Integrada\PEI de Belo Horizonte objetivou compreender os processos de constituição de territórios educativos. Buscamos articular as proposições do PEI, que dão centralidade ao território e são ligadas ao movimento das cidades educadoras, com a dinâmica educativa que o Programa vem gerando nas escolas.

No tocante à construção do nosso objeto de pesquisa, identificamos que o Programa Escola Integrada insere-se no escopo de experiências atuais em educação integral, essas conformam um fenômeno latente no início do século XXI. Nesse contexto, a multiplicação de programas de educação integral em todo Brasil, dentre vários motivos, tem acontecido pela indução do Programa Mais Educação\PME do governo federal. O PME, como vimos, objetiva ceder recursos financeiros para que as escolas desenvolvam atividades em jornada ampliada. Fato considerado como medida estratégica, uma vez que busca induzir a construção de políticas públicas em educação integral no âmbito dos municípios e estados. Ressaltamos ainda que o PME abarca em suas proposições uma perspectiva educacional intimamente ligada às compreensões de território, o que tem balizado a concepção de muitas experiências em curso.

Como resultado da ampliação dos projetos, programas e políticas em educação integral, um amplo campo teórico tem se desenvolvido com a realização de diversos trabalhos sobre o tema. Em função disso, uma multiplicidade de concepções têm orientado as experiências vigentes. Procuramos, a partir disso, assumir uma concepção de educação integral que vai além da ampliação da jornada escolar, mas que busque

⁵⁶ **Fonte:** *Revista Caros Amigos*, 1998, n. 17.

efetivamente a integralidade na formação dos educandos, considerando crianças e jovens como sujeitos de direitos a partir das diversas dimensões da reprodução da vida na contemporaneidade. Nesse sentido, conformamos com (MOLL, 2012) ao afirmar que:

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (p.28-29).

Assim, defendemos que o alcance da formação integral do sujeito no âmbito escolar, pode se tornar mais propício quando a escola ultrapassa seus muros e focaliza o território como importante aliado. Isso, pois é no território que encontramos as clivagens culturais que fazem parte da vida dos sujeitos, bem como as dinâmicas sociais as quais eles se inserem. O território também agrega saberes feitos de experiência que muitas vezes não adentram as escolas. Assim, quando os sujeitos utilizam, circulam, encontram-se e apropriam-se desse território, são descortinados conhecimentos diversos e ricos de significados, na medida em que ao se estabeleceram no território, aproximam-se de suas vivências cotidianas.

Encontramos assim, ecos dessa concepção no Programa Escola Integrada, objeto deste estudo. Assim, ao objetivar entender a constituição de territórios educativos visamos, sobretudo, focalizar quem produz esse território. Buscamos compreender então, quais sujeitos constroem o território, como eles circulam e apropriam do território, quais instituições ali estão, como elas auxiliam no processo educativo proposto pelo PEI, quais as relações são estabelecidas entre a escola e território e qual a contribuição do território educativo na formação integral de crianças e adolescentes.

Para tanto, metodologicamente, a perspectiva etnográfica colocou-se como importante ferramenta em nossa investigação. Considerando que o território é também constituído de relação social, a etnografia nos permitiu, através do exercício de alteridade, compreender as dinâmicas que conformam o território educativo. Para isso, durante um período de aproximadamente cinco meses adentramos o território do bairro Alto Vera Cruz e de uma escola localizada no bairro. Nesse contexto, acompanhamos um grupo de seis adolescentes em seus percursos diários no âmbito do PEI.

É importante ressaltarmos que embora tenhamos centralizado as ações de pesquisa no grupo acompanhado, lidamos com diversos sujeitos que também tiveram contribuição efetiva para desenharmos uma compreensão de território educativo, como moradores do bairro e educadores que participam do PEI. Além disso, ao considerar que nossa pesquisa foi realizada no ambiente urbano, também consideramos as lógicas de reprodução do espaço nas grandes cidades, buscando sempre associá-las com os resultados observados in loco. Almejamos desse modo, trazer para a pesquisa um olhar de perto e de longe (MAGNANI, 2002).

Nessa perspectiva, quando imergimos no território do “Alto”, como é chamado por muitos de seus moradores, para além dos episódios de violência, com morte de muitos jovens, a maioria negros, uso e venda de drogas. Elementos esses, que agregam de maneira geral os territórios de periferia das grandes metrópoles. Visualizamos também um bairro onde o sentido da vizinhança é altamente presente. Durante sua história, mobilizações sociais, grupos culturais, organizações não governamentais e instituições diversas se estabeleceram ali para lutar por melhorias no bairro e conseqüentemente por melhoria de vida de seus moradores. As ações coletivas desenvolvidas por esses sujeitos, para além das conquistas efetivas para o território, conformaram uma lógica de comunidade para o Alto Vera Cruz. Percebemos assim, consonâncias e dissonâncias de uma grande sinfonia regida pela reprodução do espaço urbano, muitas vezes excludente, mas que encontra naquele lugar, resistências que se dão a partir da ação de grupos sociais que no território lutam por dignidade e afirmação de suas identidades.

No bairro, ainda adentramos a Escola Municipal Admirável, instituição de bastante importância no Alto Vera Cruz, pois desde que ali está, tem auxiliado nas lutas cotidianas, uma vez que valoriza a ação dos grupos culturais do bairro, desenvolve projetos que se conectam ao bairro, busca parcerias no bairro e sempre apoia as mobilizações que almejam a melhoria de vida dos moradores do Alto. Por essas características, dentre outras, a escola vem obtendo sucesso no desenvolvimento do Programa Escola Integrada, pois suas práticas estão intimamente ligadas às concepções do PEI, na medida em que se abre para o território e busca a constituição de territórios educativos.

A partir do contexto investigado, o primeiro resultado a se observar é que o Programa Escola Integrada tem produzido um espaço geográfico educativo composto de fixos e fluxos. Os fixos, em nosso contexto, são representados pelos elementos físicos como a escola, a associação comunitária, o centro cultural, o comércio, as casas, a igreja, etc. Já os fluxos são as informações, conhecimentos, saberes que entre os fixos se processam. Os educandos, portanto, ao circularem pelo bairro produzem e ramificam informações diversas pelo território, nas interações entre eles, na conversa com os moradores, no diálogo com os educadores, ou seja, criam relações particulares que se associam ao espaço. Evidencia-se assim, uma interação constante entre os fixos e os fluxos. Assim, anteriormente aos processos de construção dos territórios educativos, visualizamos este espaço geográfico educativo, uma vez que o espaço é anterior ao território. Nesse sentido:

O espaço é, portanto, anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, “dado” como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. “Local” de possibilidades é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Assim, o PEI produz um espaço geográfico educativo particular, que ao ser apropriado por diversos sujeitos irão tecer as relações e os processos que constituirão o território educativo. Nesse sentido, o primeiro resultado observado é que o vínculo e a coletividade dos membros com o bairro auxilia na construção do território educativo, elemento esse, que se conecta à história de resistências e mobilizações no bairro. A noção de território é expressa nesses vínculos a partir das diversas manifestações de existência observadas no Alto. A esse respeito, “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2006, p.13).

Mais do que isso, verificamos também que o PEI tem potencializado essas relações e contribuído para valorizar a identidade territorial do bairro, uma vez que tem suscitado a efetivação de sentimentos topofílicos pelo território. Esses, em linhas gerais podem ser entendidos como o sentimento de apreço e afeto pelo espaço no qual o

sujeito se insere, desse modo, o espaço passa a configurar-se como lugar. Conseqüentemente a isso, o PEI tem auxiliado que os jovens participantes criem seus *pedaços* (MAGNANI, 2002), pois entre o espaço público e o privado eles compartilham códigos de comunicação, vivências, fazeres, afetos...

Aliado a esses sentimentos de topofilia e ao vínculo com o território, o que leva à expressão das identidades do/no Alto Vera Cruz, os agentes culturais/oficineiros do território, ou seja, que ali vivem, têm relevante papel no desenho do território educativo. Pois, ao compartilhar linguagens, modos de ser e vivências territoriais muitas vezes comuns à dos educandos, eles têm humanizado a docência, oportunizando às crianças e aos jovens uma experiência escolar mais próxima de suas realidades, de seus desejos.

Assim, esses educadores representam a inserção de *Outros Sujeitos* na escola e engendram *Outras Pedagogias* (ARROYO, 2012). Nesse sentido, um breve e pequeno diálogo entre o pesquisador e um educando revela o tão impactante tem sido a ação desses educadores vinculadas ao território. - **Pesquisador:** *O que você mais gosta na Escola Integrada?* **Henrique:** *O amor dos professores, a união dos amigos.* A docência dos educadores do território, como os chamamos, tem imbricado os processos de escolarização com as tramas da vida. No tocante a essa perspectiva, conformamos com a concepção que docente:

É quem ensina e ajuda a interpretar a vida. É o que esperam, sobretudo, as crianças e adolescentes, os jovens e adultos condenados a vidas sem explicação. Absurdas porque indignas de um ser humano. Enquanto os currículos, as matérias, as disciplinas não trazem explicações para esse indigno e injusto viver, muitos docentes/educadores estão inventando sérias e pedagógicas explicações. (ARROYO, 2012b, p. 256).

Embora o sentimento de topofilia pelo bairro tenha sido um elemento essencial para a constituição de territórios educativos, pois abarca inclusive a dimensão da identidade, a abertura para outros espaços e territórios também se coloca como elemento importante. Isso, pois qualquer território é permeado por relações e questões de caráter global. Assim, ao focalizarmos as *aulas-passeio*, inerentes ao PEI, percebemos que elas têm auxiliado, principalmente na apropriação da cultura urbana, confrontando as lógicas territoriais de outros espaços com a lógica territorial do Alto Vera Cruz. Além disso, essas saídas escolares, têm oportunizado o conhecimento de outros lugares aos educandos, que em suas lidas diárias no território em que vivem, têm poucas

possibilidades de saírem e circularem por outros espaços da cidade. Entendemos assim, que a identificação social e cultural é perpassada pela tensão local-global. A esse respeito, (HALL, 1997) tem entendido que:

É mais cuidadoso pensar numa nova articulação entre o global e o local, ao invés de pensar o global como substituindo o local [...] Parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’. (p. 84).

Aliado aos vínculos, às ações educativas e às aberturas para outros espaços e territórios vistas na dinâmica do PEI no Alto Vera Cruz, observamos como elemento marcante na constituição dos territórios educativos as relações de poder. Processo que se dá na medida em que, ao circular pelo bairro, diversos grupos também almejam territorializar o espaço. Assim, corrobora-se em nossa investigação a ideia de que “o território só existirá quando o poder for construído a partir do controle sobre esse espaço” (GOMES, 2008, p. 37).

A escola, nesse ínterim, insere-se em uma complexa trama de relações de poder e entra em uma disputa por territorialização dos espaços do bairro, buscando produzir territorialidades que em determinados momentos irão conferir a ela o poder sobre os espaços apropriados. A territorialidade, então, segundo (HAESBAERT, 2008) ao considerar as colocações de Sack (1986) está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significados ao lugar”. (p.21).

Vale ressaltar aqui, que a escola necessita vislumbrar essas relações, uma vez que elas são inerentes ao espaço e ao território onde ela pertence. Como vimos, a figura da professora comunitária é essencial no tocante às relações de poder, pois é ela que na maioria dos casos enfrenta as questões relativas às disputas pela apropriação dos espaços do bairro. Com isso, ao se sensibilizar em relação às relações de poder, não permite que elas impeçam que a escola, em determinados momentos seja a detentora do poder sobre o espaço. Fato que pressupõe a dimensão da *(re)territorialização* na configuração dos territórios educativos. Assim, mesmo que a escola aproprie de determinados espaços em determinados tempos, outros grupos, em outros tempos territorializam de maneiras distintas o mesmo espaço. Nesse sentido:

(...) a territorialização não se dá exclusivamente de uma só forma, e a territorialidade não é eterna. Ambas são sempre diferentes e dependem do tempo que as produz. Também são funções dos vínculos que as configuram e concretizam no território (...). Mais claramente, dependem da formação social e das relações sociais, legítimas ou não, que lhes dão forma (SOLINÍS, 2009, p.268-269).

Como vimos são complexos, diversos e intensos os processos que desenham o território educativo no contexto da educação integral, aqui analisados a partir da dinâmica do Programa Escola Integrada em um território marcado por condições de pobreza de Belo Horizonte. Ressaltamos que, para além dos resultados aqui observados, abre-se um profícuo campo para investigações que tangenciam a temática tratada. A relação entre escola e território em outros contextos, a contribuição da dimensão do espaço nos processos educativos, a relação das infâncias e juventudes com a cidade, são temas que se colocam como convidativos para novas pesquisas acadêmicas.

Para finalizar a discussão que aqui objetivamos fazer, a que centraliza a relação **escola-território** e os processos daí originados constituindo o território educativo. Ressaltamos o que de mais efetivo consideramos como uma possível contribuição dessa pesquisa. A de que o Programa Escola Integrada ao objetivar o encontro da escola com o bairro e a cidade no desenvolvimento dos processos educativos, suscita a produção de um espaço geográfico educativo particular marcado por fluidez e maleabilidade. Espaço que ao ser apropriado pela escola, auxilia na identificação dos educandos com seu espaço de vivência, motiva novas ações coletivas em prol da melhoria do bairro e potencializa aquelas já existentes. Conquistas, muitas vezes tangenciadas pela prática dos educadores do território, que em suas ações têm humanizado a expressão da docência no contexto da educação integral. Esses elementos, associados a intensas relações de poder constituem a tessitura repleta de meandros do território educativo – *recortado pelo espaço, apropriado pelos homens, modificado pelo tempo, disputado pelos grupos, desenhado pela vida!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. Topofilia, Topofobia e Topocídio em Minas Gerais. In: DEL RIO, Vicente.; OLIVEIRA, Livia. **Percepção Ambiental: a perspectiva brasileira**. 2ª ed. São Carlos: UFSCar/ Studio Nobel, 1999, p. 139-152.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

APRENDIZ, Associação Cidade Escola. **Bairro-Escola passo a passo**. São Inácio: Citygráfica, 2008.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. “Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender”. In: **Pensar BH - Política Social**. Belo Horizonte, n. 19, p. 8-10, out/dez, 2007.

_____. “Escola Plural - Proposta Político pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH”. In: **Cadernos da Escola Plural, zero**. Belo Horizonte, SMED, 1994.

_____. Para as Escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala de aula: mais tempo, mais convivência, mais lugares para aprender. **Folder de Divulgação**. Belo Horizonte, maio de 2008.

_____. **Orientações gerais para as escolas: Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte, 2009.

BERNARDI, Andréa Menezes de. **Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: a educação na cidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**: Publicação do INEP, Brasília, 2009, v. 22, nº. 80, p. 109-120.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRARDA, Anália.; RIOS, Guilherme. Argumentos e Estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, Paulo. R.; CABEZUDO, Alícia. **Cidade Educadora: princípios e experiências** (orgs.). São Paulo, Cortez: 2004, p. 15-44.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente - Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC. Distrito Federal. 2007.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007**, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. **Portaria n. 17, de 24 de abril de 2007.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr.2007.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília. MEC – SECAD. Distrito Federal. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2013. BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre os princípios da educação integral e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – estudo qualitativo.** Brasília: MEC/SECAD, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8199&Itemid=>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola Integrada (ETI) da Secretaria Municipal de Governador Valadares.** Brasília: MEC/SEB, 2012. (no prelo).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação, impactos na educação integral e integrada – estudo quantitativo**. Brasília, 2013. (no prelo).

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Passo a Passo - Programa Mais Educação**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8.085/2010 – Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, Paulo. R.; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo, Cortez: 2004, p. 11-14.

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

CARLOS, Ana Fana Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARTA das Cidades Educadoras, I Congresso Internacional - Barcelona, 1990. In: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/educadoras/template/default.asp>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Proposta Definitiva**. Gênova, Itália, 2004.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **Além dos Muros da Escola: uso de espaços extraescolares na experiência do Programa Escola Integrada/PEI - o caso do Parque Lagoa do Nado em Belo Horizonte/MG**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. (2001) **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014).

_____. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.; CAVALIERE, Ana Maria. Educação e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b, p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002c.

_____. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto. Vol. 20, n.46, p. 249-259, mai-ago. 2010, p.249-259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec: 2011. Disponível em: <http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 01 out. 2013.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. **Percursos da Educação Integral**: em busca de qualidade e equidade. São Paulo, 2013.

CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de Letramento na Escola Integrada: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rey. São João Del Rey. 2011.

CODELLO, Francesco. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**. Vol. 1: a teoria. Trad. Silena Cardoso. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007.

COELHO, José Silvestre. **O Trabalho docente na escola integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J: Ablex. 1985.

DALLABRIDA, Valdir Roque.; BECKER, Dinizar Fermiano. Governança Territorial - Um primeiro passo na construção de uma proposta teórico-metodológica. In: **Desenvolvimento em Questão**, ano 1, n. 2, jul./dez./2003, p. 73-98.

DAYRELL, Juarez T.; CARVALHO, Levindo Diniz.; GEBER, Saulo. Os Jovens Educadores em um Contexto de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

DEUS, José Antônio Souza. **Geografia Cultural do Brasil/Etnogeografia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Nacional, 1979.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas e la educación; de Platón a Lênin**. Madri: Fragua, 1972.

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=1672&Itemid=119>. Acesso em 11 nov. 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1970, p.19-38.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto

GARCÍA, Joaquín Torres. **Universalismo constructivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941. Disponível em: <<http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GÓES, Moacir de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) – uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOMES, Paulo César da Costa. Sobre territórios, escalas e responsabilidade. In: HEIDRICH, A. L. [et al.]. **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço**. Canoas, Porto Alegre: Ed. ULBRA-Ed. Da UFRGS, 2008, p. 37-46.

GÓMEZ-GRANELL, C; VILA, I. (orgs.). **A Cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. **A etnografia como uma lógica de investigação**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.

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

_____. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 14 nov. 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

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

_____. Território e Multiterritorialidade: um debate. In: **Revista GEOgraphia** (Universidade Federal Fluminense). Ano IX, n. 17, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/213/205>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. O território em tempos de globalização. In: **etc, espaço, tempo e crítica - Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas**. Rio de Janeiro, Vol.1, n.2, ago, 2007b. Disponível em: http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. L. *et al.* **A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço.** Canoas-Porto Alegre: Ed. ULBRA-Ed. da UFRGS, 2008, p. 19-36.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. In: **IX Colóquio Internacional de Geocrítica: los problemas Del mundo actual.** Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de mayo - 1 de junio de 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Entrenotas: compreensões de pesquisa.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades: entre território de vidas e territórios vividos.** São Paulo, Cortez, 2003, p. 33-80.

KOZEL, Salete & LIMA, A. M. L. **Lugar e Mapa mental: uma análise possível,** In: Geografia. v.18, n.1, jan./jun.2009. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

KOZEL, Salete.; NOGUEIRA, A. R. B. A. Geografia das Representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida, In: **Revista do Dep. De Geografia de São Paulo.** FFLCH-USP. 1999, p. 239-257.

KOZEL, Salete. Representação do espaço sob a ótica, dos conceitos: mundo vivido e dialogismo. In: **Anais do Encontro Nacional dos Geógrafos, 16, 2010,** Porto Alegre. Porto Alegre: 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.fé?idTrabalho=4528> Acesso em: 18 mai. 2013.

LANSKY, Samy. **Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

LOMONACO, Beatriz Penteadó.; SILVA, Letícia Araújo Moreira da (Coord.). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, São Paulo, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaco**: cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 17, n.49, p. 11-29. Jun, 2002.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral. In: **Revista Brasileira de Educação** n.º. 27 (pg. 40-56). UFRJ, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de.; SANTOS, Thais Helena dos. "CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MENEZES, Janaína S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009, p. 69-87.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos e outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009, p. 21-39.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de.; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. **Paidéia**, Belo Horizonte (FUMEC). Ano 9, n.13, jul-dez. 2012, p. 43-56. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1670>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

PSATHAS, G. **Phenomenological sociology**. Nova Iorque: Wiley, 1973.

QUINO. **Toda Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel, Mônica Stahel, Pedro Luis do Carmo, Maria Thereza de Vasconcelos, Antônio de Pádua Danesi, Luís Carlos Borges e Luis Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RELPH, Edward C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. In: **Geografia**, Rio Claro, v. 4, nº 7, p. 1-25, 1979.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral (em) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola**, Nova Iguaçu – RJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SACK, Robert. **The human territoriality - its theory and history**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. 400 p.

SANTOS, Milton. Entrevista. n. 17, 1998. **Caros Amigos**.

_____. **Da totalidade ao lugar**. Coleção Milton Santos, São Paulo: Edusp, 2005.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 13-21.

_____. **A Natureza do Espaço: técnica, tempo, razão e emoção**. São Paulo: edusp, 2009.

_____. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

SAQUET, Marcos Aurélio. O Tempo, o Espaço e o Território. In: SOUZA, Álvaro José de *et al.* **Paisagem Território e Região: em busca da identidade**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000, p. 103-114.

_____. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

_____. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, Alexandre D; SPOSITO, Eliseu S; SAQUET, Marcos A. (Org.). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005, p. 121-148.

SILVA, Dagmá Brandão. **A Escola e a Rua: os vários significados atribuídos a uma escola integrada de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SOLINÍS, Germán. O que é o território ante o espaço? In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. R. S. (Org.). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 265-287.

SOUZA, Edevaldo A.S; PEDON, Nelson Rodrigo. Território e Identidade. In: **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros.** Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Três Lagoas. Mato Grosso do Sul. Vol.1, n.6, p. 126-148, nov. 2007.

SPRADLEY, James. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

_____. **The ethnographic interview.** Orlando: Hooilt, Reinehart and Winston, Inc. Step Two. 1979.

STERN, P.N (1980). **Grounded theory methodology: its uses and processes.** Image, 12, 20-23.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa - técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 24.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para Democracia. Introdução à administração educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1997.

TEMPONI, Flávia.; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de Educação em Tempo Integral, de Intersetorialidade e de Desenvolvimento Local: um diálogo possível? In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v.7, n.3, p. 361-588, set/dez. 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Didel, 1983.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora:** nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Portugal – Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, Agustín; VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2º edição. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** Revista Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, ano V, n. 7, 2000.