

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade De Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Raquel Alves Rodrigues

**ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA - TRAJETOS E SABERES:
um guia do bairro por meio do álbum de figurinhas**

Belo Horizonte
2024

Raquel Alves Rodrigues

**ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA - TRAJETOS E SABERES:
um guia do bairro por meio do álbum de figurinhas**

Dissertação apresentada ao programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Virgínio da Costa.

Belo Horizonte
2024

R696a
T Rodrigues, Raquel Alves, 1994-
Além dos muros da escola -- trajetos e saberes [manuscrito] : um guia do bairro por meio do álbum de figurinhas / Raquel Alves Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2024.
115 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Júlio César Virgínio da Costa.
Bibliografia: f. 111-115.

1. Educação -- Teses. 2. Educação patrimonial -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Patrimônio cultural -- Belo Horizonte (MG) -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Patrimônio histórico -- Belo Horizonte (MG) -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Museus e escolas -- Teses. 6. Educação integral -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 8. Lagoinha (Belo Horizonte, MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Costa, Júlio César Virgínio da, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 351.807

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DOCÊNCIA/MP
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
RAQUEL ALVES RODRIGUES

Realizou-se, no dia 20 de junho de 2024, às 09:00 horas, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 510ª defesa de dissertação, intitulada "ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA - TRAJETOS E SABERES: um guia do bairro por meio do álbum de figurinhas", apresentada por RAQUEL ALVES RODRIGUES, número de registro 2022659001, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Julio Cesar Virginio da Costa - Orientador (UFMG), Prof(a). Bernardo Jefferson de Oliveira (UFMG), Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
- () Reprovada.
- () Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 20 de junho de 2024.

Prof(a). Julio Cesar Virginio da Costa (Doutor)

Prof(a). Bernardo Jefferson de Oliveira(Doutor)

Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Helena Alvarez Leite, Professora do Magistério Superior**, em 09/07/2024, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julio Cesar Virginio da Costa, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 09/07/2024, às 18:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bernardo Jefferson de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 01/08/2024, às 19:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3362695** e o código CRC **1A056518**.

Ao meu pai, Renato, que me criou para explorar o mundo. E à
minha mãe, Helena, que me ensinou que nesse mundo
sempre há um porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Júlio Cesar Virginio da Costa agradeço pela orientação e por todos os ensinamentos que contribuíram para meu crescimento acadêmico.

Agradeço também aos professores que contribuíram para o aprendizado desde a educação básica até aqui.

Ao grupo de pesquisa e extensão TEIA (Território, Educação Integral e Cidadania), da FaE - UFMG. Em especial à professora Lucinha Alvarez, que me inspira a ser uma educadora melhor todos os dias.

Agradeço à professora Letícia Julião, pelo direcionamento do recurso educacional.

Aos colegas de pós-graduação agradeço pelas parcerias, diálogos e compartilhamento das alegrias e angústias vivenciadas ao longo do processo de pesquisa.

Agradeço à Jakeline Lins, coordenadora do Educativo do Museu Histórico Abílio Barreto, pela abertura das portas do museu e pelos diálogos constantes.

Agradeço a todos que participaram do meu recurso educacional e trocaram comigo durante a formação: Amanda Martins Oliveira, Filipe Thales dos Santos Bernardo, Haydenee Gomes Soares Manso, Muller Coelho de Macedo, Thais Andrade Alvim.

Agradeço ao Filipe, pela inspiração e pelo grandioso e inspirador trabalho desenvolvido no bairro Lagoinha, na cidade de Belo Horizonte.

Agradeço especialmente à minha família pelo apoio e aos amigos, por não terem soltado a minha mão durante todo o período do mestrado. Eu sou, porque eles são.

Resumo

Este trabalho representa a culminância de um recurso educacional realizado no bairro Lagoinha na cidade de Belo Horizonte e o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica no âmbito do Programa de Mestrado em Educação e Docência - Promestre. Visou explorar a educação integral, o território e a concepção de cidades educadoras, com o objetivo de capacitar profissionais que trabalham com educação como agentes multiplicadores, possibilitando a construção de guias dos bairros por meio de álbuns de figurinhas, em colaboração e protagonismo dos estudantes. A formação proposta ocorreu no Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) e abrangeu uma variedade de tópicos, desde os princípios da educação integral até a aplicação prática da metodologia nas escolas. O objetivo geral foi introduzir a metodologia que capacitou os participantes a se tornarem multiplicadores, capazes de disseminar esse conhecimento em várias escolas e bairros de Belo Horizonte, promovendo assim a educação integral e fortalecendo a perspectiva das cidades educadoras. Os objetivos específicos incluíram estimular crianças, jovens e professores a explorar o bairro e a região onde a escola está localizada, facilitar a interação entre conhecimentos populares e acadêmicos, valorizar a memória local, reconhecer e celebrar os saberes e culturas locais, além de criar um álbum de figurinhas que se transforma em um “Guia do Morador Mirim”, visto através da perspectiva dos estudantes. O recurso pedagógico do álbum de figurinhas não se limitou a ser apenas uma ferramenta de aprendizado; ele também funcionou como um meio de sensibilizar os estudantes sobre a importância do patrimônio cultural. Segundo o IPHAN, a educação patrimonial desempenha um papel crucial na preservação dos valores culturais da sociedade, integrando o patrimônio cultural ao cotidiano das comunidades por meio de ações voltadas para a sensibilização dos cidadãos. A dissertação assumiu o desafio de promover a educação no território, incentivando o vínculo, o pertencimento e a memória dos moradores do bairro. Essa abordagem está alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com o conceito de cidades educadoras, promovendo à comunidade escolar e não escolar um processo de produção e valorização da cultura que inclui as diversas vozes que compõem o território. Portanto, o trabalho não explorou apenas a relação entre educação, território e patrimônio cultural, mas também buscou capacitar educadores a serem agentes ativos na promoção da educação integral em Belo Horizonte,

contribuindo para o fortalecimento da cultura local e o desenvolvimento sustentável, ao mesmo tempo em que promoveu uma maior compreensão da riqueza do patrimônio cultural da cidade.

Palavras-chave: educação integral; cidade educadora; álbum de figurinhas; guia de bairros.

Abstract

This work represents the culmination of an educational resource carried out in the Lagoinha neighbourhood in the city of Belo Horizonte and the development of an academic research within the scope of the Master's program in Education Promestre. It aimed to explore comprehensive education, territory, and the concept of educating cities, with the goal of empowering professionals working in education as multipliers, enabling the construction of neighbourhood guides through sticker albums, in collaboration and protagonism of the students. The proposed training took place at the Abílio Barreto Historical Museum and covered a variety of topics, from the principles of comprehensive education to the practical application of the methodology in schools. The overall objective was to introduce the methodology that empowered participants to become multipliers, capable of disseminating this knowledge in various schools and neighbourhoods of Belo Horizonte, thus promoting comprehensive education and strengthening the perspective of educating cities. Specific objectives included stimulating children, youth, and teachers to explore the neighbourhood and the region where the school is located, facilitating interaction between popular and academic knowledge, valuing local memory, recognizing and celebrating local knowledge and cultures, as well as creating a sticker album that transforms into a "Resident's Junior Guide", seen through the students' perspective. The pedagogical resource of sticker albums was not merely a learning tool; it also served as a means to sensitize students about the importance of cultural heritage. According to IPHAN, heritage education plays a crucial role in preserving the cultural values of society, integrating cultural heritage into the daily lives of communities through actions aimed at sensitizing citizens. The dissertation took on the challenge of promoting education in the territory, encouraging the bond, belonging, and memory of the neighbourhood residents. This approach is aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the concept of educating cities, promoting a process of culture production and valorisation that includes the various

voices that compose the territory, both within and outside the school community. Therefore, the work not only explored the relationship between education, territory, and cultural heritage but also aimed to empower educators to be active agents in promoting comprehensive education in Belo Horizonte, contributing to the strengthening of local culture and sustainable development, while also fostering a greater understanding of the richness of the city's cultural heritage.

Keywords: comprehensive education; educating city; sticker album; neighbourhood guide.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Primeiros dias da Ocupação no Prédio da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) - 2016	24
Figura 2 - Projeção de identificação da ocupação da FaE como um território Freiriano - 2016	25
Figura 3 - Primeira assembleia geral da ocupação dos estudantes na FaE 2016	25
Figura 4 - Roda de conversas - Uma das atividades educativas que eram promovida por estudantes na Ocupação da FaE UFMG - 2016	25
Figura 5 - Primeiras atividades no Território Freiriano -C após a Ocupação da Faculdade em 2016.	26
Figura 6 - Atividade no território Freiriano da Semana Ser Professora em 2018 e Semana Paulo Freire em 2019.	26
Figura 7 - QrCode Documentário Flor do Sol - Sobre as Ocupações da UFMG - 2016	28
Figura 8 - Fotos dos Processos e Lugares percorridos com os estudantes no Guia do Morador Mirim - 2019	45
Figura 9 - Fotos das etapas do recurso Educacional - Os muros gritam - 2019	47
Figura 10 - Museu Histórico Abílio Barreto - Belo Horizonte - MG	89
Figura 11 - <i>Flyer</i> de divulgação da Formação para professores e estudantes - 2023	92
Figura 12 - Canvas para planejamento do Recurso Educacional - Guia do Morador Mirim	93
Figura 13 - Mapa conceitual de possibilidades temáticas do recurso educacional - Guia do Morador Mirim.	94
Figura 14 - Figurinhas utilizadas na formação de professores – 2023	97
Figura 15 - Fotos da formação de professores realizada no MHAB - 2023	99

Lista de Tabelas

TABELA 1 - MODELO DO RECURSO EDUCACIONAL - GUIA DO MORADOR MIRIM	36
TABELA 2 – MODELO DO RECURSO EDUCACIONAL - OS MUROS GRITAM	39

Lista de Abreviaturas e Siglas

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BELOTUR	Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte S/A
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDFB	Comissão Nacional do Folclore Brasileiro
CECR	Centro de Estudos da Cultura Regional
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CURA	Circuito Urbano de Arte de Rua
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da UFMG
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
ICOM	Conselho Internacional de Museus

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96
MHAB	Museu Histórico Abílio Barreto
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OSFE	Observatório Sociológico Família e Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TEIA	Território Educação Integral e Cidadania
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: TRAJETOS E SABERES	21
1.1 Contextualização: Trajetos	21
Registros fotográficos - Ocupação Faculdade de Educação 2016.	28
Registro Audiovisual - Ocupação Estudantil Faculdade de Educação - 2019	30
1.2 Proposta: Saberes	32
1.3 Recurso Educacional - Além dos Muros	38
Registros Fotográficos - Recurso Educacional: Guia do Morador Mirim – 2019	48
Registro Audiovisual - Recurso Educacional: Guia do Morador Mirim - 2019	50
Registros Fotográficos - Recurso Educacional: Os Muros Gritam - 2019	51
Registro Audiovisual - Recurso Educacional: Os Muros Gritam - 2019	53
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADE EDUCADORA	54
2.1 Breve relato da Educação Integral no Brasil	54
2.2 Cidades Educadoras	66
2.3 O Território como Agente Educativo	72
2.4 Patrimônio Cultural e Educação	75
2.5 Cidade, Escola e Museus: Uma Tríade Educativa	82
CAPÍTULO 3: RECURSO EDUCATIVO: COMO CONSTRUIR UM GUIA DE BAIROS, POR MEIO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS?	93
3.1 Construção da formação	93
3.2 Formação de educadores	98
3.3 Figurinhas	101
Registros Fotográficos	104
Registro Audiovisual	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
Referências	113

INTRODUÇÃO

Este estudo, conduzido por uma professora do ensino básico para seus pares, visou fomentar as oportunidades de formação da escola em conjunto com o bairro e a cidade. O objetivo foi valorizar as experiências individuais de cada estudante, a fim de preservar e recuperar a memória do patrimônio cultural e explorar o potencial educativo dos bairros da cidade de Belo Horizonte. Para isso, é apresentado um recurso educacional denominado “ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA - TRAJETOS E SABERES: UM GUIA DO BAIRRO POR MEIO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS”.

Durante o recurso educacional apresentado, destaca-se a importância de desenvolver educadores escolares e não escolares como agentes de promoção da educação nos bairros, estimular o vínculo e o pertencimento dos estudantes e da escola com o bairro onde moram, reforçando para a cidade a potencialidade do bairro, com suas diversidades culturais e patrimoniais, através da educação, integrando a escola com seu entorno, aprendendo assim cada vez mais sobre a cidade e o convívio e zelo com o território.

Com base nisso, propôs-se a realização de uma formação voltada para educadores, com foco na temática da educação e do território sob a perspectiva das cidades educadoras. A formação, realizada no Museu Abílio Barreto,¹ abrangeu desde a fundamentação teórica sobre cidades educadoras até a aplicação prática da metodologia nas escolas. O principal objetivo desse recurso pedagógico foi capacitar professores para atuarem como multiplicadores em diversas escolas e bairros de Belo Horizonte, buscando desenvolver com os educandos o "Guia do Morador Mirim", utilizando o álbum de figurinhas elaborado durante o passeio guiado no bairro no qual a escola está localizada.

Os objetivos específicos deste guia do morador mirim incluíram: incentivar crianças, jovens e professores a explorar o bairro e a região onde a escola está situada;

¹ Inaugurado em 1943, o MHAB, como museu da cidade, dedica-se à história, à pesquisa, à produção e à difusão do conhecimento sobre Belo Horizonte. Contribui também para fortalecer os laços de pertencimento identitário e estabelecer diálogo permanente para a construção coletiva das memórias locais.

facilitar a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre saberes populares e saberes escolares; resgatar a memória local, identificando e valorizando os saberes e a cultura da comunidade; e proporcionar acesso aos recursos culturais do território. O guia foi elaborado a partir de um álbum de figurinhas contendo imagens das instituições locais, comércios e outros elementos que representam o bairro, transformando-o em um Guia do Morador mirim, ou seja, com a perspectiva dos estudantes.

Desenvolvido com o propósito de ser utilizado e difundido como mais uma possibilidade de trabalho com o patrimônio cultural nas escolas, este recurso visou proporcionar às crianças e adolescentes uma compreensão mais profunda sobre o local em que vivem e, principalmente, promover sua identificação com esse lugar. Para fundamentar teoricamente essa abordagem prática, será apresentado um breve histórico da educação integral no Brasil, bem como uma exploração do referencial teórico das cidades educadoras, conceito desenvolvido em Barcelona, Espanha, na década de 1990. Além disso, examinaremos o conceito de Educação Territorial desenvolvido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esses fundamentos teóricos servirão como base reflexiva para a abordagem prática e imersiva que será explorada ao longo deste trabalho, que vai além da mera implementação deste recurso educacional. Analisaremos como essas perspectivas podem enriquecer a educação e promover uma compreensão mais aprofundada das relações entre a educação integral, o ambiente urbano e o patrimônio cultural. De acordo com o Grupo Nova Londres,

[...] de forma geral, a missão da educação, poder -se-ia dizer que seu propósito fundamental é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica. A pedagogia é uma relação de ensino-aprendizado que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que conduzam a uma participação social plena e equitativa. (Nova Londres. p.102).

É importante ressaltar que este trabalho surgiu a partir de uma demanda tanto dos professores quanto do movimento Viva Lagoinha, que há anos busca criar novas oportunidades para o bairro, quanto dos seus moradores. Essa iniciativa teve como objetivo promover uma maior integração entre a escola e a comunidade. Após um período de implementação deste trabalho, junto com outras iniciativas realizadas no

bairro, a academia se tornou o espaço da reflexão e aprofundamento sobre essas práticas, onde foi desenvolvida a formação para professores, uma colaboração entre a Universidade, o MHAB e profissionais da educação. Dessa forma, buscou-se seguir o princípio da práxis, que envolve ação e reflexão conjuntas sobre o mundo com o intuito de transformá-lo, conforme proposto por Freire em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1968):

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (Freire, 1968, p. 79).

Diante da ação e reflexão propostas, conforme expresso na Carta das Cidades Educadoras (1990), que define a cidade educadora como "um sistema complexo em constante evolução, que pode se manifestar de diversas maneiras, mas sempre priorizando o investimento cultural e a formação contínua de sua população", este trabalho assumiu o desafio de promover a educação no território. O objetivo foi estimular o vínculo, o pertencimento e a memória dos moradores, em consonância com os conceitos de educação integral, cidade educadora e educação patrimonial. Dessa forma, buscou-se proporcionar à comunidade escolar e não escolar um processo de produção e valorização da cultura, capaz de abranger as diversas vozes que compõem o território.

CAPÍTULO 1: ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: TRAJETOS E SABERES

Estou vivendo como um mero mortal profissional, percebendo que às vezes não dá pra ser didático. Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes. Mesmo pisando firme em chão de giz, de dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica, presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas. E contadas só por quem vence. Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso. E o que as crianças estão pensando? [...]

(Exú nas escolas, Canção de Elza Soares)

Neste capítulo, vamos abordar os caminhos e conhecimentos envolvidos na criação do recurso educacional apresentado nesta dissertação. No tópico "Contextualização: trajetos", compartilho minha experiência formativa e familiar paralelamente aos principais eventos da educação no Brasil, que influenciaram as abordagens e perspectivas adotadas na linha de trabalho aqui proposta, destacando minha participação ativa em ocupações estudantis universitárias e como isso moldou meu trajeto. No tópico "Saberes", examino a questão central que motivou este trabalho, além de reunir saberes populares e acadêmicos para a construção coletiva da proposta, concluindo com uma descrição detalhada de dois recursos educacionais distintos que visam abordar amplamente a questão-chave deste trabalho: como incentivar os estudantes a explorar seu bairro?

1.1 Contextualização: Trajetos

Para entendermos o caminho percorrido até chegar à construção deste recurso educacional, é importante percebermos assim como Paulo Freire (1967) em "Educação como prática da liberdade" que é fundamental partirmos da ideia de que o ser humano, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. E esta relação resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. As interações das pessoas com o mundo são diversas e plurais. E é essa pluralidade e as suas potenciais formas de relacionamento que serão abordadas neste recurso educacional e na sua formulação.

Motivada por minhas experiências e estudos, fui impulsionada a trabalhar com educação integral. Durante minha graduação em Pedagogia na Faculdade de

Educação da UFMG, participei de pesquisas sobre educação integral e cidades educadoras, no grupo de estudo e extensão "A Criança e a Cidade", além de colaborar com grupos como o Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), e o Observatório Sociológico Família Escola (OSFE). Além disso, durante meu intercâmbio em Educação Social na Universidade Politécnica do Porto, Portugal (2018-2019), pude ampliar minhas vivências e estudos nessa área.

Assim como Paulo Freire descreve em "Pedagogia da Autonomia", não me conformei em simplesmente me adaptar ao mundo; busquei ativamente me inserir nele. Assumi uma postura de luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história. Meu interesse pela educação foi cultivado ao longo da vida, tanto dentro quanto fora das escolas. Desde a infância, fui apaixonada pelo ambiente escolar e por todas as oportunidades que ele oferecia. Conforme eu crescia, também crescia a legislação brasileira em favor de uma educação para todos.

Nasci no ano da promulgação da Constituição Federal de 1988. Em 1993, com 4 anos, entrei na escola pela primeira vez, na educação infantil (antigo jardim da infância), no mesmo ano em que foi promulgado o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº 489, de 18 de março de 1993²). Ingressei no 1º ano do ensino fundamental em 1996, no ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Neste ano, uma escola pública municipal foi inaugurada em frente à minha casa, na cidade de Contagem, onde estudei todo o ensino fundamental.

Tive o privilégio de morar em frente à escola, em uma rua conhecida como o "buraco da promessa". Nesse buraco, onde havia tantas promessas, foi construída a escola, que não só fez parte da minha vida, mas também da minha família. Minha mãe participava ativamente da escola, fazendo parte do programa "Amigos da Escola".³ Estávamos sempre presentes em todas as festividades e acontecimentos

² Plano Decenal de Educação para Todos em resposta aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em Jomtien (Tailândia) em 1990 visando a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. O documento foi fruto da construção de planos decenais em estados e municípios, desde maio de 1993, e de debates iniciados no mesmo período com a participação de entidades da sociedade civil. Ao término dos dez anos, objetivava garantir conteúdos mínimos de aprendizagem para crianças, adolescentes e adultos.

³ O "Amigos da Escola", fundado em agosto de 1999, é um projeto promovido pela Rede Globo, que visa incentivar o voluntariado nas escolas, com o propósito de aprimorar as condições nas

escolares, e nossa casa era o ponto de apoio para diversas necessidades da escola, desde utensílios de cozinha até equipamentos de som. Durante o período em que ainda precisávamos realizar pesquisas e trabalhos escolares, utilizando os recursos da biblioteca, era comum tanto eu quanto meus amigos frequentarmos a escola durante o contraturno. Os professores frequentemente desenvolviam projetos inovadores para aquela escola recém-construída, como a criação de “salas ambientes”⁴ e o acompanhamento dos mesmos estudantes das antigas 5ª à 8ª série pelos mesmos professores. Isso permitiu que eles construíssem um vínculo que ia além da sala de aula, com projetos que ultrapassavam o tempo escolar tradicional. Esse ambiente em que cresci, onde casa e escola se entrelaçavam, apenas separados por uma rua, expandiu significativamente o tempo e o espaço da minha experiência educacional, que, naquela época, era limitada a apenas 4 horas diárias.

Em 2004, dei início ao ensino médio e, pela primeira vez, fui estudar longe de casa, em Contagem. Lá, de forma não tão comum nem obrigatória legalmente para os municípios, a rede de ensino oferece não apenas o ensino fundamental e a educação infantil, mas também o ensino médio, denominado FUNEC⁵. O ingresso nesse nível educacional ocorre por meio de um processo seletivo, através de provas.

Durante esse período, comecei a explorar ambientes diferentes dos que estava acostumada em meu bairro, como a biblioteca pública municipal e a câmara municipal, além de interagir com pessoas fora da minha rotina habitual. Devido à minha frequência assídua nos espaços próximos à escola, muitas vezes passava mais tempo na escola do que durante as aulas regulares, especialmente porque no ensino médio havia uma ampliação do tempo na escola com o chamado "6º horário".

Foi também em 2004 que ocorreu um grande avanço no acesso ao ensino superior no Brasil: a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) pelo Ministério

instituições de ensino públicas. Por meio da mobilização através da mídia, a comunidade se une à escola, com a ideia de que cada voluntário possa contribuir da maneira que for possível.

⁴ Sala ambiente são salas específicas para o conteúdo específico, por exemplo, sala de português, sala de matemática, na troca de disciplina quem mudava de sala eram os estudantes e não os professores.

⁵ A Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), criada em 1973, é uma instituição pública municipal, de direito público, sem fins lucrativos, regida pela Lei Complementar 069, de 22 de outubro de 2009, Lei Complementar 247, de 29 de dezembro de 2017 e Decreto 453, de 28 de março de 2018.

da Educação. Instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2004, o ProUni entrou em vigor no ano seguinte, concedendo bolsas de estudos integrais e parciais de 50% a jovens de baixa renda. Além disso, o programa estabeleceu que uma parcela das bolsas deveria ser destinada à implementação de políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior por parte de pessoas com deficiência ou autodeclaradas indígenas.

Apesar do crescente processo de democratização do acesso ao ensino superior, após concluir o ensino médio, ingressei em um curso técnico em Segurança do Trabalho, também ofertado gratuitamente pela FUNEC, e posteriormente entrei no mercado de trabalho na indústria.

Neste breve relato sobre minha jornada na educação básica, uma estratégia fundamental para minha atuação como professora, reavivei memórias educacionais do passado. Esse exercício de lembrar permitiu-me redescobrir valores essenciais para a minha história e compreender por que a relação entre escola e bairro é tão significativa para mim. Além disso, ao refletir sobre essa trajetória, não apenas revisitei momentos marcantes, mas também pratiquei uma verdadeira integração entre reflexão e ação, em que ambas caminham juntas. Essa reflexão profunda me levou a novas interpretações e compreensões de todo o meu processo educacional. Em "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire descreve como sua presença e suas ações no mundo não estão separadas de quem ele é, das influências do lugar onde viveu e de sua família; ele é o resultado de tudo isso. Hoje, percebo-me da mesma maneira, como uma professora que é o que é por causa dos processos educacionais, do lugar onde vivi e da família à qual pertença.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim (Freire, 1996, p.28).

Ao refletir sobre minha trajetória, percebi que durante minha educação básica eu não vivenciei o conceito de "educação integral" como uma política pública ou mesmo como uma ampliação da jornada escolar. No entanto, tive a oportunidade de frequentar uma escola integrada ao bairro, aberta ao convívio com os estudantes e a comunidade, onde os professores estavam comprometidos em oferecer uma educação de qualidade. Essa experiência permitiu-me reinterpretar o passado e atribuir novos significados, entendendo que uma escola aberta ao diálogo com seu entorno pode enriquecer significativamente o processo educativo.

Em 2014, dei início à minha graduação em Pedagogia, um ano marcante para o acesso à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir desse ano, a UFMG adotou integralmente o processo de ingresso baseado na pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU⁶), o que representou uma importante transição no sistema de admissão. Esse marco representou uma importante evolução no processo de democratização do acesso ao ensino superior.

Durante a graduação, além de frequentar aulas e realizar pesquisas, participei ativamente do diretório acadêmico de pedagogia, de eventos, congressos e seminários e estive envolvida nas ocupações de escolas secundaristas e universidades ⁷em outubro de 2016, que foi um marco para a história estudantil brasileira, em protesto principal contra a PEC 55/2016⁸.

⁶ "A Universidade Federal de Minas Gerais é a instituição participante do SISU 2014 com a maior concorrência entre os estudantes. Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação, a UFMG tem 39,66 candidatos por vaga, segundo balanço apurado às 11h desta terça-feira (7). São 140.186 inscrições para 3.535 vagas ofertadas. Este é o primeiro ano que a UFMG usa o SISU como única forma de acesso aos seus cursos de graduação. UFMG tem a maior concorrência do SISU, segundo o MEC". (G1, 07/01/2014).

⁷ "Além das pautas particulares das escolas, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016, que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; b) Contra a PEC55 (no Senado), antiga PEC 241 (na Câmara), que pretendia alterar a constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente a Saúde e a Educação, diversos serviços públicos e previdência social; c) Contra o Projeto de lei do Senado, PLS 193/2016, que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido. Segundo notícias divulgadas pelas páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações foram iniciadas em outubro, no Paraná, e, posteriormente, 22 Estados tiveram escolas ocupadas. Foram ocupadas aproximadamente 1000 escolas, sendo o maior número no Paraná (por volta de 850 escolas)". (Ribeiro, 2019, p.288)

⁸ "A PEC 55/2016, conhecida como PEC do Teto dos Gastos, estabelece um limite para os gastos públicos, vinculando-os à variação da inflação do ano anterior, por 20 anos, com possibilidade de revisão a partir do décimo ano de vigência. Seu objetivo principal é promover o equilíbrio das contas públicas, controlar o déficit fiscal e conter o aumento da dívida pública brasileira, estabelecendo um teto para os gastos primários do governo, que incluem despesas como saúde, educação e

A conjuntura política do Brasil, no ano de 2016, culminou em ações políticas, dentre elas as ocupações de escolas da rede pública por estudantes do Ensino Médio, Institutos Federais e Universidades de todo o Brasil. As mobilizações de estudantes da rede pública do Ensino Médio protagonizaram os protestos na área educacional ao final de 2015 e no decorrer do ano de 2016, configurando um campo de renovação do movimento dos estudantes e dos jovens em geral (Gohn, 2017). O movimento teve uma expressiva participação dos estudantes secundaristas. O reconhecimento de suas resistências está sendo manifestado de várias formas, como foi levantado por Alvim e Rodrigues (2017) e, que complementamos a seguir: "primeira flor de junho (Ortellado, 2016), primavera secundarista (UBES, 2016), escolas de luta (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016), aula de cidadania (Kóka, 2016), revolução secundarista (Oliveira & Puerta, 2016), anarquismo temporário (Moreira, 2015), um dos gestos coletivos mais arrojados da história atual do Brasil (Pelbart, 2016)" (Alvim & Rodrigues, 2017, p.76), fênix secundarista (Alvim & Rodrigues, 2017), e a sujeita de direitos que se formou/ constituiu no contexto das ocupações [estudo sobre a participação das jovens nas ocupações das escolas] (D'Ávila, 2018a, 2018b). (Ribeiro, 2019).

Durante os 59 dias da ocupação da Faculdade de Educação, que ocorreu de 21 de outubro a 19 de dezembro de 2016, tive a oportunidade de enxergar a universidade sob uma nova perspectiva. Durante esse período, vivemos em barracas dentro do prédio, assumindo responsabilidades que iam desde a limpeza e segurança até a gestão financeira e a organização de assembleias e eventos, enquanto também enfrentava tensões e conflitos com a comunidade acadêmica. Essa experiência transformou minha visão como pedagoga, pois o prédio que antes era apenas um local de estudo se tornou meu lar, meu espaço de convivência.

“Em uma semana de ocupação, aprendemos mais sobre política e cidadania do que em muitos anos dentro de sala de aula. Somos um movimento apartidário dos estudantes pela educação”, disse Ana Julia Ribeiro, estudante do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, o Cesmag, de Curitiba, no Paraná. A fala fez parte do discurso de dez minutos proferido pela estudante na Assembleia Legislativa do Paraná, no dia 26 de outubro. Os deputados quiseram ouvir as reivindicações dos estudantes que, naquele estado, chegaram a ocupar 800 escolas. Em nenhum outro a mobilização foi tão intensa. A estimativa dos movimentos estudantis é de 1.100 escolas ocupadas em todo o Brasil no ápice da mobilização, em outubro. Como bem explicou Ana Julia, na fala que viralizou pelas redes sociais, os alunos decidiram ocupar as escolas porque são contra a Medida Provisória 746, que prevê mudanças no ensino médio, e contra o Projeto de Emenda Constitucional que estabelece um teto para os

assistência social. No entanto, foi criticada por setores da sociedade civil, que argumentaram que pode comprometer o financiamento de políticas sociais essenciais e agravar as desigualdades sociais no país”. (Brasil, 2016).

gastos públicos, a PEC 241. Em ambos os casos, os estudantes têm receio de que a qualidade da Educação seja (ainda mais) penalizada. (Retrospectiva 2016: O ano em que os alunos tomaram as escolas Época.Globo.25/12/2016)

Juntamente com outros estudantes, participei da organização de atividades formativas, rodas de conversa e eventos, além de contribuir com a ocupação do "Território Freireano", ativo de 2016 a 2021, dentro da Faculdade de Educação. Esse espaço, situado no térreo de um prédio em construção e que estava sem uso por anos, foi ocupado para abrigar uma variedade de atividades, como aulas, festas, feiras comunitárias, seminários, reuniões e momentos de relaxamento entre as aulas. Decorado com grafites em homenagem a figuras importantes da educação, como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Emília Ferreiro, Magda Soares, Malala, entre outros, selecionados por votação entre os estudantes da Faculdade de Educação, o espaço refletia seus princípios de uma educação progressista, democrática, libertária e antirracista.

De terça, 19, a sexta-feira, 23, ativistas e coletivos promoverão rodas de conversa, oficinas, seminários e atrações culturais. Direito dos povos indígenas e camponeses, tecnologias, corporeidades e afetividades, a crise do capital e as privatizações da educação e perspectivas e possibilidades da revolução no Brasil constam da programação da Semana Paulo Freire na Faculdade de Educação da UFMG. A atividade ocorrerá em dois momentos: pela manhã, às 10h, no Território Freiriano da Faculdade de Educação, e à tarde, às 14h, na Fafich. (Semana dedicada a Paulo Freire, Site UFMG, 18/09/2017.)

Embora o "Território Freiriano" tenha alcançado visibilidade e até mesmo aceitação institucional, chegando a ser incluído em programações oficiais da universidade, sua existência física foi interrompida devido a uma decisão da instituição e à conclusão da construção do prédio. No entanto, sua memória continua viva naqueles que o frequentaram. Até o momento, não foi criado um novo espaço semelhante na Faculdade.

Depois de vivenciar uma ocupação e decidir seguir o caminho da educação social e popular, o intercâmbio em Portugal na graduação em Educação Social me conectou ainda mais com os princípios das cidades educadoras. Quando retornei ao Brasil em 2019, estava determinada a realizar algo significativo em minha cidade no campo da educação integral. Embora eu tivesse conhecido vários grupos engajados

em educação popular na região, decidi me envolver com o Viva Lagoinha por causa do compromisso desse projeto com o bairro. Meu interesse pelo Viva Lagoinha surgiu quando participei do passeio guiado "Rolezin Lagoinha" durante o festival de verão da UFMG, naquele mesmo ano.

A partir desse ponto, iniciei um trabalho que buscava unir atividades culturais e turísticas à educação, integrando os conceitos de cidade educadora e educação integral. Isso refletia a ideia de Paulo Freire de que "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (1991, p. 58). Para mim, compreender meus próprios percursos, conhecimentos e reflexões ajudou a fundamentar as escolhas pedagógicas que faço hoje.

Registros fotográficos - Ocupação Faculdade de Educação 2016.

Abaixo estão alguns registros pessoais realizados durante a ocupação estudantil na Faculdade de Educação, que ocorreu de outubro a dezembro de 2016, juntamente com fotos do Território Freiriano, ativo de 2016 a 2021.

Figura 1 - Primeiros dias da Ocupação no Prédio da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) - 2016



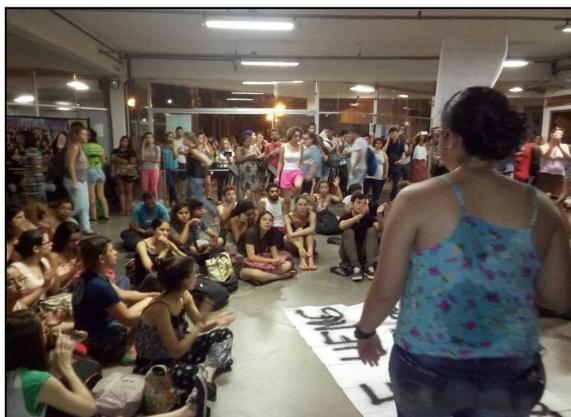
Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Figura 2 - Projeção de identificação da ocupação da FaE como um território Freiriano - 2016



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Figura 3 - Primeira assembleia geral da ocupação dos estudantes na FaE 2016



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Figura 4 - Roda de conversas - Uma das atividades educativas que eram promovida por estudantes na Ocupação da FaE UFMG - 2016



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Figura 5 - Primeiras atividades no Território Freiriano após a Ocupação da Faculdade em 2016.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Figura 6 - Atividade no território Freiriano da Semana Ser Professora em 2018 e Semana Paulo Freire em 2019.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018, 2019)

Registro Audiovisual - Ocupação Estudantil Faculdade de Educação - 2019

Durante o período de ocupação, tudo era muito novo e incerto, e não sabíamos quais consequências administrativas poderíamos enfrentar. Estávamos ocupando um prédio federal pela primeira vez, interrompendo aulas, pesquisas, processos seletivos de pós-graduação, aplicação de provas do ENEM, eventos e congressos importantes que estavam programados para aquele período. Além disso, bloqueamos o acesso dos professores aos seus gabinetes de trabalho e controlamos a entrada de pessoas que não faziam parte do grupo de estudantes

envolvidos na ocupação. Essas ações foram extremamente radicais, nunca antes vistas na história da UFMG, e a tomada de decisões acontecia em assembleias que costumavam durar horas. Devido à natureza sensível da ocupação, éramos cautelosos com a divulgação de imagens e evitávamos tirar fotos ou gravar vídeos, especialmente nos primeiros dias.

Todos os estudantes envolvidos tinham tarefas específicas e deveriam participar de pelo menos uma comissão de trabalho, identificada por pulseiras de TNT coloridas. Os estudantes podiam mudar de comissões ao longo da ocupação ou pertencer a mais de uma, que incluía limpeza, segurança, articulação, estrutura, financeiro, comunicação, cozinha e eventos. Durante o dia, cada estudante trabalhava para cumprir as responsabilidades de sua comissão, além de participar das assembleias gerais e de reuniões específicas de seu grupo. Com o tempo, também foi criada a comissão das mulheres, composta exclusivamente por mulheres, e estabelecida a assembleia geral dos prédios ocupados da UFMG, que acontecia na praça de serviço.

Todos os estudantes que ocuparam a FaE pararam suas atividades de estudo e pesquisa durante este período. Apenas os estudantes que faziam estágio fora da UFMG continuaram suas atividades de estágio, como era o meu caso, embora saíssem apenas para trabalhar e retornassem logo após. Assim foi ao longo dos 59 dias de ocupação.

A ocupação da FaE ficou conhecida pelo amplo apoio recebido da maioria de seus docentes. Além de manifestarem solidariedade, os professores contribuíram com aulas organizadas conforme a demanda dos estudantes, apoio financeiro, mantimentos e/ou outros recursos necessários ao longo desse período. Nesse contexto, o Grupo Mutum Educação, Docência e Cinema da FaE/UFMG, coordenado pela professora Inês Teixeira (*in memoriam*), propôs aos estudantes a realização de um documentário para registrar a ocupação estudantil na universidade, mais especificamente na Faculdade de Educação.

A proposta para a produção do documentário foi submetida à assembleia dos estudantes, que decidiram aprová-la, em grande parte devido ao respeito e admiração pela professora Inês Teixeira. O documentário, intitulado "Flor do Sol –

Ocupa FaE/UFMG", foi produzido pela Pimenta Filmes, com direção de Alexandre Pimenta e Haydenée Gomes Soares. A equipe também contou com a participação de estudantes que, embora não estivessem diretamente envolvidos na ocupação, apoiavam o movimento. A presença desses estudantes na produção e direção do documentário garantiu maior segurança e liberdade para as entrevistas e gravações, ajudando a preservar um momento histórico de grande importância histórica.

O documentário foi gravado entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, em um processo que envolveu extensa pesquisa e a utilização de imagens fornecidas por outras ocupações, além das registradas na própria UFMG. As filmagens contaram com a participação de estudantes, professores e técnico-administrativos, que deram depoimentos sobre suas experiências durante as ocupações. O documentário já foi exibido em eventos oficiais da universidade, em congressos internacionais e em festivais de cinema, destacando a importância do movimento e seu impacto tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele.

Leia o QRcode ao lado ou clique no link abaixo e assista como o documentário Flor do Sol: [Flor do Sol Ocupa tudo set 2018](#)

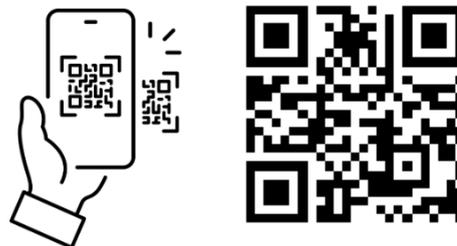


Figura SEQ Figura * ARABIC 1 - QrCode Documentário Flor do Sol - Sobre as Ocupações da UFMG - 2016

1.2 Proposta: Saberes

A proposta deste trabalho surgiu a partir de uma indagação central trazida pela professora de língua portuguesa da Escola Estadual Silviano Brandão, localizada no bairro: Como podemos incentivar os estudantes a explorar e apreciar o bairro

Lagoinha⁹, resgatando seu valor e identidade? O bairro Lagoinha enfrenta, nas últimas décadas, um período de declínio, marcado por intervenções urbanísticas com desapropriação residenciais e comerciais, evasão de moradores, fechamento de estabelecimentos comerciais, aumento de pessoas em situação de rua, consumo de drogas explícito nas ruas, tudo isso resultando em uma baixa autoestima entre os moradores.

Reduto boêmio de Belo Horizonte, o bairro Lagoinha, na Região Noroeste da capital, vive entre a tradição e o estigma da violência. Bem ao lado do Centro, a região sofre com degradação, insegurança e pontos de consumo de drogas. Há décadas, os moradores reclamam dos problemas locais, que culminaram na reputação da região como um lugar "sujo e perigoso". Por outro lado, pessoas em situação de rua, alvos de preconceito pela ocupação dos espaços públicos, cobram assistência das autoridades. (Lagoinha: Moradores e Ministério Público querem salvar o bairro da degradação. Estado de Minas. 25/06/2023.)

Diante do declínio no número de matrículas e da presença de professores não residentes na região, a escola enfrentava desafios significativos. Em busca de soluções, uma professora da instituição¹⁰ recorreu ao apoio oferecido pelo Viva Lagoinha, uma iniciativa que se dedica ao bairro há mais de uma década. O Viva Lagoinha já havia realizado uma série de iniciativas importantes, incluindo a produção de um jornal local, a organização de eventos, parcerias com universidades e líderes comunitários, produção de websérie e trabalhos publicitários, além de ter sido destaque em matérias de televisão e jornais. Todas essas ações visavam destacar a realidade local sob uma perspectiva diferente, além dos aspectos mais óbvios, promovendo o resgate da memória local e valorizando tanto o território quanto seus habitantes. Desde 2017, Filipe Thales dos Santos Bernardo, fundador do movimento Viva Lagoinha¹¹, conduz um passeio turístico guiado chamado de "Rolezin Lagoinha", com o objetivo de proporcionar aos turistas e moradores de Belo Horizonte uma nova perspectiva do bairro, que foi um dos primeiros a ser construído na nova capital.

⁹ Lagoinha é um bairro da região Noroeste de Belo Horizonte. A base de formação populacional do bairro foram os migrantes da região central de Minas Gerais e imigrantes italianos trazidos à época da construção da capital.

¹⁰ A Escola Estadual Silviano Brandão possui alunos do ensino fundamental, ensino médio e EJA. Funciona em três turnos. Foi criada em 5 de janeiro de 1914.

¹¹ O Viva Lagoinha, criado em 2012, é uma iniciativa que conecta pessoas que acreditam na resiliência do bairro por meio de ações ligadas à economia criativa.

A Lagoinha é um marco de Belo Horizonte desde as primeiras décadas da capital planejada até os dias de hoje, com imóveis com estilos que vão do Art Déco ao Modernismo. Historicamente, a região que deu origem à construção da cidade e acolheu os primeiros imigrantes que chegaram para trabalhar na nova capital – europeus, brasileiros de outros estados e do interior de Minas, com destaque para a população negra. Foi lá que nasceu o samba mineiro, sendo ponto de encontro de músicos e boêmios belo-horizontinos, e foi onde surgiu a primeira escola de samba da capital, ainda na década de 1930, a Pedreira Unida. Porém, a construção do complexo ferro-rodoviário, na década de 1980, mudou completamente o bairro que antes era integrado ao centro de Belo Horizonte, com comércio agitado e botequins sempre abertos e cheios. O rompimento do eixo centro-bairro marcou o início de uma fase de degradação e falta de investimentos na preservação do seu patrimônio cultural. 40 anos depois da mudança, o resultado desse processo de abandono é a alcunha de “Cracolândia de Belo Horizonte”, em um território que reúne hoje 7 bairros e cerca de 35 mil habitantes. Pensando em mudar essa realidade, moradores que enxergam ali muito mais oportunidades e riquezas criaram movimentos para requalificar a região. Morador do bairro desde 2007, o publicitário Filipe Thales fundou em 2012 o Viva Lagoinha. “A iniciativa tem o objetivo de conectar pessoas que acreditam na resiliência do bairro Lagoinha e fazer economia criativa no território”, explica. Dentre as diversas problemáticas estruturais que a região possui, o Viva Lagoinha busca mitigar: a baixa estima dos moradores, a falta de vitalidade noturna no bairro e o alto índice de pessoas em situação de rua. (Viva Lagoinha busca soluções criativas para requalificar um dos berços de Belo Horizonte. Revista Canjerê, 25 jun. 2023.)

Como membro do Viva Lagoinha e responsável pela gestão pedagógica na época, enfrentei o desafio de encontrar uma solução para a questão apresentada pela professora da escola. Para atender às necessidades dos estudantes do 6º e 7º ano (com idades entre 12 e 13 anos) e do ensino médio (entre 14 e 16 anos), criamos a proposta "Além dos Muros da Escola". Essa proposta foi elaborada com base nas características de cada faixa etária e nos interesses dos estudantes, além de incorporar atividades já realizadas pelo Viva Lagoinha. Nosso objetivo era explorar o patrimônio do bairro de forma leve e envolvente, transformando os estudantes em agentes de preservação da memória local, destacando o bairro como um ambiente com grande potencial educativo.

Para os estudantes do 6º e 7º ano, desenvolvemos a proposta do “Guia do Morador Mirim”, enquanto para o ensino médio, foi criado o projeto “Os Muros Gritam”, em colaboração com o CURA (Circuito Urbano de Arte), na edição dedicada à Lagoinha. Essas iniciativas permitiram uma conexão significativa entre os

estudantes e a história do bairro, promovendo um maior senso de pertencimento e responsabilidade pela preservação do patrimônio local.

[...] partir das referências culturais locais para, por meio delas, acessar processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, em um registro no qual cada sujeito, a partir de seu repertório de referências, possa compreender e refletir, tanto sobre contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca". (IPHAN, 2014, p.27).

Com base nesse princípio, iniciei o desenvolvimento da base teórica e da análise da realidade como fundamento para a proposta junto à escola. A partir disso, construímos a compreensão da importância de abordar o ensino-aprendizagem a partir das referências locais, utilizando elementos culturais e ambientais dos estudantes como ponto de partida para explorar questões sociais mais amplas. Propomos que cada indivíduo, com base em sua própria bagagem de referências e experiências, seja capaz de compreender e refletir sobre os contextos e a diversidade cultural ao seu redor.

Nesse sentido, reconhecemos que a abordagem proposta pelo Iphan, que constitui uma das bases teóricas do recurso educacional a ser apresentado, demonstra uma eficaz maneira de promover a compreensão intercultural e estimular uma reflexão crítica na sala de aula.

Compreender os processos educativos também para além da sala de aula implica reconhecer a cidade e o bairro como ambientes que educam e são educados. Parte desse entendimento nos desafia a repensar e redefinir a instituição escolar, bem como outros potenciais espaços educativos, a partir das diversas realidades em que as pessoas vivem e dão significado às suas vidas. Nesse sentido, seguindo a perspectiva de Jaqueline Moll (2022), percebemos a cidade como um espaço de aprendizado, o que nos leva a incorporar o conceito de cidades educadoras como um dos principais referenciais deste trabalho, conforme será desenvolvido ao longo desta dissertação.

[...] pensar a cidade é pensar em relações equilibradas entre as pessoas, os governos, as políticas públicas, as instituições, na perspectiva do bem-viver. Afirmar a educação escolar e pensar a educação para além dela é fundamental para construirmos uma sociedade que eduque e seja educada através de todos os/as seus/suas agentes, a partir de pactuações que dignifiquem a vida.

Buscar formas de reinvenção da escola, lócus da educação formal por excelência, e valorizar outros territórios e espaços onde são construídas possibilidades permanentes de educação não formal e informal apresentam-se como imperativos nesta encruzilhada da história. (Moll *et al.* 2022, p.714).

A primeira preocupação foi como envolver esses estudantes nas atividades externas, especialmente em um bairro com ruas próximas à escola que enfrenta diversos problemas sociais. Uma etapa crucial foi refletir sobre essa realidade, estabelecendo, com esse ambiente aparentemente degradado, um entendimento baseado no respeito. Por essa razão, é essencial manter um diálogo crítico com os estudantes e todos os envolvidos no processo pedagógico, independentemente da localização da escola, pois, como salientado por Moll (2008), a rua não deve ser romantizada.

Desde a perspectiva da rua, toma-se como pressuposto a necessidade de «desromantizar» o que se pode supor como espaço de absoluta liberdade e aprendizagens contínuas: a rua não é espaço educativo para os «sem-casa», «sem-família», «sem-escola». Para estes, grupos ou indivíduos, perdidos e isolados no fluxo das cidades, ao contrário, a rua - via-de-regra - representa insegurança, violência e guetização. Entende-se que a rua pode ser educativa quando trilha de ações coletivas, intencionais e identitárias de grupos que habitam e exploram pedagógica, política e culturalmente a cidade e seus múltiplos territórios. Estas reflexões não caminham na direção da desescolarização social ou da minimização dos efeitos e possibilidades do trabalho escolar. Ao contrário, propõe uma abordagem que (re)situe a instituição escolar nas redes educadoras que se configuram no espaço da cidade e na própria cidade como espaço educativo, portanto numa abordagem que situe rua e escola como territórios educativos complementares. Como pano de fundo a idéia da reconceitualização da esfera público-governamental como instância educadora. (Moll, 2008, p.215. Grifos da autora)

Entendo que trabalhos pedagógicos como este têm o potencial de oferecer aos estudantes um conteúdo acessível e relevante, uma vez que se baseiam em conhecimentos prévios relacionados ao cotidiano dos alunos. Ao incorporar experiências do contexto local, esses trabalhos incentivam os estudantes a reconhecer e valorizar a diversidade cultural que os envolve, independentemente de sua situação socioeconômica. No entanto, é importante reconhecer que a realidade das ruas e dos bairros pode ser marcada por violência, insegurança e outros desafios que geram preocupações para escolas, educadores e famílias. Esses fatores podem, por vezes, dificultar ou até mesmo impedir que crianças e jovens

frequentem determinados espaços sob a responsabilidade da escola, mesmo que seja para atividades de ensino-aprendizagem.

Entre os argumentos favoráveis à rua está aquele que a define como lugar do encontro, do movimento e da mistura. A rua contém aquelas funções negligenciadas pelo modernismo de Le Corbusier: informativa, simbólica e lúdica. Lugar da “desordem” ou da possibilidade de uma “nova ordem”, do acontecimento revolucionário e da troca pelas palavras e signos (Lefebvre, 2004). Contra a rua, poder-se-ia dizer, sob essa ótica, que se tornou o lugar privilegiado da repressão possibilitada pelo caráter “real” das relações que aí se estabelecem. O passar pela rua é ao mesmo tempo obrigatório e reprimido. Se a rua já foi o lugar de encontro por excelência, hoje se converte em rede organizada pelo/para o consumo, em passagem de pedestres encurralados e de automóveis privilegiados, em transição obrigatória entre o trabalho, os lazeres programados e a habitação. Embora palco para os grandes eventos permitidos e estimulados pelo poder público (carnaval, shows, espetáculos, festivais), é também objeto das forças repressivas que impõem o silêncio e o esquecimento à verdadeira apropriação: a da “manifestação” efetiva. (Serpa, 2017, p.594. Grifos do autor)

Assim como é crucial evitar romantizar as ruas, é igualmente importante não idealizar a escola e os profissionais que nela trabalham. Reconhecer as dificuldades diárias enfrentadas é essencial, especialmente a dificuldade de realizar trabalhos extensos sem apoio adequado. Como educadora atuante na educação básica, tenho uma visão prática e comprometida com essa profissão, que enfrenta diversos desafios no Brasil, especialmente em Minas Gerais.

Desde as condições precárias para o exercício diário, como a falta de recursos materiais, como papel e materiais de escrita, até a escassez ou ausência de recursos tecnológicos e infraestrutura adequada, os desafios são numerosos. Além disso, o currículo muitas vezes é rígido, e os professores enfrentam o acúmulo de funções, que inclui atividades burocráticas além do ensino em si, bem como a falta de diálogo com a gestão pública. O tempo disponível para planejamento é limitado, as aulas geralmente são fragmentadas em períodos curtos, problemas sociais impactam diretamente a dinâmica escolar e os salários são inadequados. Atualmente, em 2024, os professores da rede estadual de Minas Gerais enfrentam dificuldades para obter licenças remuneradas para formação continuada, exceto em casos muito raros, e se deparam com um plano de carreira extremamente defasado e lento.

Diante do desafio proposto, inicialmente buscamos compreender a importância da prática vivencial, teórica e curricular, seguida pela análise do entorno e da realidade local e escolar, e elaboramos estratégias para o desenvolvimento do recurso. No entanto, é crucial destacar que a implementação prática desta proposta enfrenta desafios significativos. Além dos obstáculos mencionados anteriormente, que estão além do controle da escola, existem desafios adicionais a serem considerados: o mapeamento das iniciativas locais adequadas para receber os estudantes, a limitação de recursos financeiros, a adaptação de uma atividade turística para um contexto educacional voltado para crianças e adolescentes, e, principalmente, a necessidade de tornar todo o processo envolvente e motivador tanto para os estudantes quanto para a escola e os educadores.

1.3 Recurso Educacional - Além dos Muros

Antes de entrarmos na explicação sobre o que é o “Além dos Muros” e quais recursos foram utilizados para este trabalho, é importante debater sobre a relevância da escolha dos caminhos a serem percorridos no processo de ensino-aprendizagem. Devemos enfatizar que todas as nossas ações em sala de aula, por mais insignificantes que pareçam, têm impacto na formação dos estudantes. A maneira como organizamos o ambiente da sala, as expectativas que estabelecemos, os materiais que utilizamos - cada uma dessas decisões transmite determinadas experiências educativas. É possível que nem sempre consigamos implementá-las da maneira desejada, devido a diversos obstáculos, como falta de recursos materiais ou de tempo, ou mesmo limitações de conhecimento. Portanto, é fundamental compreender que esse processo é permeado por questionamentos, alegrias, frustrações e surpresas. Conforme esclarece Zabala (2010), as instituições educacionais representam os espaços das relações coletivas, onde estas podem ser tanto positivas quanto negativas.

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta

época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. (Zabala, 2010, p.28)

Identificar o propósito por trás de um trabalho vai além do simples cumprimento do conteúdo obrigatório dos livros e currículos; é o ponto de partida para a elaboração de um recurso educacional. Ao considerar o currículo oculto - aquelas aprendizagens implícitas que são absorvidas na escola e na comunidade, mas que não estão explicitamente presentes nos planos de ensino - e ao optar por uma abordagem de aprendizagem mais abrangente do que apenas para um conteúdo programático específico, estamos cada vez mais alinhados com uma visão de educação integral. Nesse sentido, Zabala (2010) explica:

Este sentido, estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, geralmente também tem sido utilizado na avaliação do papel que os conteúdos devem ter no ensino, de forma que nas concepções que entendem a educação como formação integral se tem criticado o uso dos conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais. Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo "conteúdo" e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (Zabala, 2010, p.30. Grifos do autor).

Após estabelecermos as finalidades do nosso trabalho, é importante compreender o conceito de *recurso educacional* e por que optamos por esse termo para aplicá-lo em nossa pesquisa. Formalmente discutido pelo Fórum da UNESCO em 2002, os recursos educacionais são materiais de ensino diversos, disponíveis para diferentes objetivos na educação. Segundo a Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, esses recursos podem auxiliar os professores no ensino, aprimorar a experiência dos alunos, organizar a apresentação de conteúdos, gerenciar o processo de ensino-aprendizagem e fomentar a interação entre professores, alunos e comunidade. Essa diversidade de materiais engloba recursos analógicos, digitais e abertos, como livros, jogos, softwares, vídeos, entre outros, os quais permitem sua utilização e adaptação por terceiros. O uso de formatos abertos e livres é essencial para facilitar o acesso e a reutilização desses recursos.

[...] um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Portanto, não é de pedir aos professores que realizem a sequência em sua integridade, mas ao de levá-los a apropriarem, progressivamente, da proposta. [...] A sequência deve funcionar como exemplos à disposição dos professores [...] (Dolz; Schneuwly, 2004, p.82-108).

Para facilitar o trabalho de exploração do bairro com estudantes da escola, optamos por usar um material analógico e artesanal de baixo custo, adequado ao público-alvo das escolas públicas. Para despertar o interesse e a curiosidade das crianças e adolescentes do 6º e 7º ano durante o percurso, decidimos utilizar um álbum de figurinhas, um recurso familiar para os estudantes e econômico para reprodução. Além disso, para complementar a divulgação, avaliação e continuidade do trabalho tanto em casa quanto na escola, os próprios estudantes foram encarregados de criar guias turísticos.

Essa estratégia buscou promover a disseminação do conhecimento para as famílias e, posteriormente, ser usada como material para exposição, alcançando também outros estudantes que não tiveram a oportunidade de participar da atividade. O recurso educacional criado foi chamado de "Guia do Morador Mirim".

Este trabalho foi realizado em conjunto com a professora de Língua Portuguesa regente de sala, na qual os estudantes discutem previamente sobre o bairro e o gênero guia, após a contextualização que ocorre em torno de 2 a 4 aulas, dependendo do nível escolar e conhecimentos prévios dos estudantes, antes da vivência no bairro. Após a conscientização e o levantamento dos conhecimentos prévios, a turma é convidada a confeccionar previamente o álbum de figurinhas apenas com a capa e deixar o restante em branco. Enfim serão conduzidos para o passeio guiado pelo bairro.

Com o guia ainda em branco (em folha A4 colorida ao meio) e capa previamente produzida pelos estudantes, eles adquiriram uma figurinha (impressas, carimbo ou até desenhada por artistas locais a explicação da confecção dessas figurinhas encontra-se mais à frente neste trabalho) a cada espaço visitado, com a imagem relacionada ao local, podendo estar relacionada com perguntas ou até mesmo caça ao tesouro. Ao receber a figurinha no ponto visitado, o estudante deve colar cada

figurinha em uma página distinta de seu álbum de figurinhas, para preparar o bloco de folhas, para o objetivo final, que é tornar este álbum em um guia turístico.

Na próxima aula, após o passeio pelo bairro, os estudantes serão convidados a refletir e discutir sobre os locais visitados, registrando ao lado de cada figurinha as suas observações e percepções, transformando o álbum de figurinhas em um verdadeiro guia do morador.

As crianças e adolescentes serão conduzidos pelo bairro com olhar de turista, despertando seu olhar para o que existe além do óbvio. A cada ponto de parada irão conhecer um morador ou moradora, comerciante ou uma nova iniciativa do bairro, nesses locais após a apresentação do espaço seja ele um antiquário, comércio local, muros com arte, horta comunitária, até mesmo uma ocupação urbana, quaisquer lugares que se julgar interessante, previamente selecionada pelo educador; nestes locais os estudantes adquirem a tão desejada figurinha para colar no seu guia, correlacionada ao espaço onde estavam. Após o passeio, todos refletem com a professora sobre o passeio turístico, a história do bairro que se entrelaça com a história e construção de Belo Horizonte.

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns aos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca da inferioridade [...]. Para curar a cisão entre mente e corpo, nós povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar nós mesmos e as nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. (Hooks, 2013, p.233).

A partir do momento em que se experiencia o cotidiano dos estudantes, reconhecendo e valorizando o lugar onde se vive, principalmente dos oriundos de escolas pública marginalizadas, como explica bell hook, criamos um espaço de intimidade e resgate de memórias e com isso maior fluidez no processo de ensino aprendido.

Essa atividade foi conduzida com alunos do 6º e 7º ano, porém pode ser adaptada para estudantes a partir do 1º ano do ensino fundamental, ajustando-se conforme a idade e a série dos participantes.

Tabela 1 - Modelo do Recurso Educacional - Guia do Morador Mirim

RECURSO EDUCACIONAL - GUIA DO MORADOR MIRIM		
Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none"> • DIÁLOGO COM AGENTES (PESSOAS QUE ESTÃO DISPONÍVEIS A PARTICIPAR DO PROJETO) E PARCERIA COM POSSÍVEIS PESSOAS QUE JÁ REALIZAM ESSE TRABALHO NO BAIRRO. • MAPEAMENTO DOS PONTOS DO BAIRRO E ROTA • AULAS SOBRE GUIA TURÍSTICO, PONTOS TURÍSTICOS, PATRIMÔNIO. • PREPARAÇÃO PRÉVIA E MANUAL DO GUIA IMPRESSÃO DAS FIGURINHAS. • AVALIAR O PROCESSO COM OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • FAZER A ROTA COM OS ESTUDANTES E EM CADA PONTO VISITADO ENTREGAR UMA FIGURINHA (PARA SER COLADA EM UMA PÁGINA DIFERENTE) • AVALIAR O PROCESSO COM PROFISSIONAIS E OS ESTUDANTES. 	<ul style="list-style-type: none"> • APÓS A ATIVIDADE EXTERNA, OS ESTUDANTES (EM CASA), ESCREVEM SOBRE OS PONTOS VISITADOS. • TRANSFORMAR O ÁLBUM DE FIGURINHAS EM UM GUIA. • COMPARTILHAR DOS GUIAS EM EXPOSIÇÃO OU FEIRA. DE CULTURA. • AVALIAR O PROCESSO COM OS PROFISSIONAIS E OS ESTUDANTES E UMA AUTOAVALIAÇÃO DO TODO.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para os estudantes do ensino médio, buscamos uma abordagem que refletisse sua linguagem e interesses, incorporando grafite, *estêncil*, poesia e arte, sem perder o foco no bairro, sua história e diversidade. Esse trabalho foi realizado em conjunto com a professora de língua portuguesa, mas como envolvia conhecimentos além do campo linguístico, dividimos a mediação entre várias áreas: a professora de língua portuguesa ficou responsável por trabalhar a poesia; o artista e grafiteiro Saulo Pico conduziu a preparação e execução do *estêncil* e do grafite; e a parte relacionada à

conscientização das diversidades sociais, com vivências e roteiros pelo bairro, ficou sob a responsabilidade da educadora social, que fui eu. A gestão do projeto também foi realizada por mim. Assim, conseguimos criar um projeto interdisciplinar que engajasse os estudantes de maneira significativa, unindo arte e aprendizado com a história e a cultura do bairro.

Na primeira fase do projeto, realizamos uma explicação detalhada sobre seus objetivos e fases, destacando o principal propósito de deixar a marca dos estudantes em um mural do Circuito Urbano de Arte (CURA)¹², que estava ocorrendo na Lagoinha naquele ano. Devido à necessidade de um comprometimento ao longo de alguns meses e momentos realizados fora do horário regular da escola, o trabalho foi realizado com base no interesse voluntário dos estudantes, obtendo uma adesão majoritária.

O mural, assinado pelo artista Saulo Pico,¹³ visava celebrar a Lagoinha. As figuras centrais representam dois moradores reais e antigos do bairro, um da rua Itapecerica e outro da rua Diamantina, brindando com o "copo Lagoinha" (um símbolo local). Cada um brindaria com sua bebida favorita: café e cerveja, respectivamente. Em torno do brinde, os estudantes prepararam estênceis usando poesias e desenhos para representar a diversidade e a voz dos jovens que compõem o bairro. Esse processo envolveu uma combinação de arte e narrativa para dar vida ao mural, refletindo a riqueza cultural da Lagoinha e a participação ativa dos alunos no projeto.

No recurso intitulado "Muros que Gritam", iniciamos com uma série de encontros para celebrar e explorar a diversidade do grupo de estudantes e suas percepções sobre o bairro. Esses encontros foram mediados por vivências e reflexões sobre o

¹² O CURA é um dos maiores festivais de arte pública do Brasil, com oito edições, 26 murais em empenas já realizados e 4 mirantes de arte urbana, sendo 3 em Belo Horizonte e 1 em Manaus. Criado em 2017, presenteou Belo Horizonte com seu primeiro circuito de pintura em empenas e o primeiro mirante de arte urbana do mundo. Sua coleção em Belo Horizonte conta com os murais mais altos pintados por mulheres na América Latina e quatro murais de artistas indígenas, sendo a maior coleção de arte pública indígena do mundo.

¹³ Saulo Pico é artista plástico e professor de arte. Trabalha com Arte Conterrânea – conceito criado pelo artista para relacionar seus interesses em Arte Rural, Arte Urbana e Arte Contemporânea. Nos últimos anos vem investigando e produzindo questões sobre uma memória coletiva com interesse nos costumes socioculturais, na pluralidade e sincretismos de uma estética brasileira vinculada às origens interioranas e periféricas. Suas ações e propostas se desdobram em Muralismos, Artes Gráficas, Intervenções e práticas da Arte-Educação.

que os jovens gostariam de expressar em um mural do bairro. A professora de língua portuguesa conduziu oficinas de poesia, enquanto o artista Saulo Pico liderou oficinas sobre a produção e o uso de *estêncil*. Utilizamos materiais como *sprays*, papéis variados para a confecção dos estênceis, *data-show* e computador durante as oficinas.

No dia da pintura do mural, organizamos um roteiro pelo bairro e pelos eventos do CURA. Os estudantes receberam total apoio e foram tratados como verdadeiros artistas durante o processo. Cada aluno levou seu *estêncil*, que foi previamente produzido na escola, para pintar no espaço designado pelo artista no mural chamado "Um Brinde à Lagoinha". No final do festival do CURA, edição Lagoinha, patrocinado por uma grande marca de cerveja que estava lançando um novo produto, houve uma votação popular para escolher qual mural seria usado para estampar o rótulo desse novo produto. O mural feito pelo artista Saulo Pico, em colaboração com os estudantes, venceu a votação. Até hoje, essa cerveja é comercializada com a imagem do mural criado pelos estudantes e pelo artista.

Essa experiência proporcionou não apenas uma oportunidade de expressão artística, mas também um maior engajamento com a comunidade e uma valorização do potencial criativo dos estudantes. A colaboração entre a escola, o artista e a comunidade revelou o poder da arte como ferramenta de conexão e reconhecimento.

Tabela 2 – Modelo do Recurso Educacional - Os muros gritam

RECURSO EDUCACIONAL - OS MUROS GRITAM		
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
<ul style="list-style-type: none"> • ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, ARTISTA E AGENTES CULTURAIS E ESCOLA. • DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES E INTERESSE DE PARTICIPAR. • ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS. • ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS E DATAS. • AVALIAÇÃO DO PROCESSO COM OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • REALIZAR AS OFICINAS, CADA QUAL EM SEU MOMENTO E TAMBÉM DE FORMA INTERDISCIPLINAR • AVALIAR O PROCESSO COM PROFISSIONAIS E OS ESTUDANTES. 	<ul style="list-style-type: none"> • REALIZAR O ROTEIRO NO BAIRRO E A PINTURA NO MURO. • AVALIAR O PROCESSO COM OS PROFISSIONAIS E OS ESTUDANTES E UMA AUTOAVALIAÇÃO DO TODO.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As atividades descritas podem ser facilmente adaptadas para serem trabalhadas de forma interdisciplinar, envolvendo várias disciplinas, como língua portuguesa, arte, geografia, história, ensino religioso, ciências, projeto de vida, inglês, entre outras. O projeto pode ser desenvolvido ao longo de um semestre ou até mesmo durante todo o ano letivo, conforme a realidade da escola e dos estudantes.

Os temas transversais, que se estendem por diversas áreas do conhecimento e não se limitam a disciplinas específicas, proporcionam uma abordagem interdisciplinar e integrada à Educação Integral. Questões como ética, cidadania, saúde, pluralidade cultural e meio ambiente são abordadas de maneira transversal, promovendo uma visão mais abrangente e contextualizada do saber. Essa abordagem estimula o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de valores éticos e morais, fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Os recursos educacionais aqui apresentados são uma ferramenta valiosa para o trabalho do educador, mas a ideia não é que seja seguido como um manual estrito. Ao contrário, a proposta é que os educadores se apropriem do material de forma progressiva, ajustando-o às necessidades e dinâmicas de suas turmas, escolas e bairros. Ao disponibilizar os exemplos descritos, a intenção é oferecer aos educadores uma referência útil, que sirva como um guia flexível e adaptável ao desenvolvimento das atividades, conforme a realidade escolar.

É importante ressaltar que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática do patrimônio cultural perpassa todas as disciplinas mencionadas anteriormente, desde a educação infantil até o ensino médio, destacando a relevância e a integração desse tema no currículo escolar.

[...] pretende-se avaliar se o estudante valoriza a pesquisa, conhece e observa a importância da documentação, preservação, acervo e veiculação da própria cultura e das demais em relação aos espaços culturais, ao planejamento urbano, à arquitetura, como bens artísticos e do patrimônio cultural. (CRMG, 2024. p,316. *apud* CBC - Arte, 2014, p.14 - 17).

A avaliação do trabalho "Além dos Muros" foi realizada de maneira formativa e processual, ou seja, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. A avaliação acompanha todas as etapas do projeto, começando pela análise diagnóstica dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre patrimônio e pontos do bairro, seguindo pelo passeio pelo bairro, seja por meio da montagem do álbum de figurinhas para os estudantes do ensino fundamental, até a construção do guia, o trabalho com as famílias e a exposição final, ou, no caso do ensino médio, através das vivências, oficinas de poesia e *estêncil*, culminando na pintura do mural.

Entendemos que o principal objetivo do processo avaliativo é permitir ao professor monitorar de forma contínua e sistemática todo o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso vai desde a avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses, até a formação de conceitos e a contextualização do conteúdo, conforme descrito por Lordêlo (2011). Dessa forma, a avaliação deixa de ser um momento isolado e se torna parte integrante da jornada de ensino-aprendizagem.

As novas propostas de ensino-aprendizagem visam superar a aula puramente expositiva. Valoriza aulas dialogadas, com questões e problemas que demandam a observação, o estabelecimento de relações e atitudes de pensar e descobrir. Fazem parte destas novas práticas pedagógicas, o trabalho em grupo, os debates em sala de aula, o exercício do diálogo, da problematização e da argumentação, as visitas técnicas, a utilização de recursos multimídias. Essas estratégias permitem a exposição de pontos de vista diferentes e exigem a formação de atitudes que vão desde o respeito à diversidade de opiniões, a capacidade de ouvir e levar em conta o argumento do outro, à colaboração na feitura de trabalhos coletivos. Portanto, os instrumentos de avaliação visam contemplar aspectos e atitudes de educação na esfera da sociabilidade dos estudantes, dando especial atenção ao desenvolvimento de compromisso com o seu grupo, com a comunidade escolar, assim como com o patrimônio cultural local, do país e do mundo. (Brasil, 2018, p. 532)

De acordo com Lordêlo (2011), uma das práticas pedagógicas mais relevantes para uma educação de qualidade e promotora de justiça escolar é a avaliação da aprendizagem. Como um instrumento de regulação pedagógica, ela tem um papel essencial para o desenvolvimento dos estudantes e para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Lordêlo (2011) também destaca a importância da avaliação processual, uma abordagem que permite ao aluno ter uma visão clara de seu próprio progresso. Com *feedbacks* sistemáticos, essa prática facilita a compreensão do que já foi aprendido, identifica dificuldades, e define desafios e objetivos futuros. A avaliação processual é formativa, permitindo acompanhar o ritmo da aprendizagem, ajustar a orientação pedagógica às características individuais dos alunos, e modificar estratégias conforme necessário. Em vez de ser aplicada apenas ao final de um ciclo ou unidade, ocorre continuamente durante o processo ensino-aprendizagem, ajudando a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de progredir em seus estudos.

Essa abordagem vê a avaliação como uma aliada tanto para o aluno quanto para o professor. Em vez de servir apenas para atribuir notas, a avaliação processual busca promover a aprendizagem, incorporando também a autoavaliação do aluno para estimular a autorregulação do próprio processo de aprendizagem. Com essa abordagem, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de classificação para se tornar uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o crescimento dos estudantes.

Em uma educação que busca ir além dos muros da escola, cada escolha no processo ensino-aprendizagem é importante. Não se trata apenas de seguir um currículo ou um plano de ensino, mas de criar uma conexão significativa com os alunos e a comunidade. Ao considerar o currículo oculto e optar por uma abordagem de aprendizado mais ampla, alinhamo-nos a uma visão de educação integral que valoriza os saberes locais e as possibilidades que surgem dos territórios e das comunidades.

Todo o trabalho executado em “Além dos Muros” exemplifica essa abordagem mais abrangente, integrando práticas que envolvem a comunidade, a arte e a expressão criativa. Para superar o modelo tradicional de ensino, é necessária uma concepção ampliada de educação que reconheça e valorize os conhecimentos locais e fomente a interação entre escola, comunidade, bairro e cidade. Dessa forma, a escola se reinventa, tornando-se um espaço dinâmico e enriquecedor para todos, com efeitos que se estendem além das paredes da sala de aula, contribuindo para uma visão mais conectada e integrada com a educação integral.

Registros Fotográficos - Recurso Educacional: Guia do Morador Mirim – 2019

As fotos abaixo retratam a experiência prática realizada na Lagoinha em 2019, com estudantes do 6º e 7º ano da E.E. Silviano Brandão.

Figura 8 - Fotos dos Processos e Lugares percorridos com os estudantes no Guia do Morador Mirim - 2019





Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Registro Audiovisual - Recurso Educacional: Guia do Morador Mirim - 2019



Leia o QRcode ao lado e assista como aconteceu recurso educacional no bairro Lagoinha/ Belo Horizonte (2019) ou clique no link abaixo:

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA - TRAJETOS E SABERES. UM GUIA DO BAIRRO POR MEIO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS.

Registros Fotográficos - Recurso Educacional: Os Muros Gritam - 2019

As fotos a seguir documentam a experiência prática realizada na Lagoinha em 2019, com alunos do ensino médio da Escola Estadual Silviano Brandão. Essa atividade foi uma colaboração entre o artista Saulo Pico e o CURA.

Figura 9 - Fotos das etapas do recurso Educacional - Os muros gritam - 2019





Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).



Fonte: Circuito Urbano de Arte - CURA (2019).¹⁴

¹⁴ Disponível em: < <https://cura.art/index.php/cura-lagoinha/> > Acesso em: 30 abr.2024.

Registro Audiovisual - Recurso Educacional: Os Muros Gritam - 2019

Leia o QRcode ao lado e assista como aconteceu recurso educacional no bairro Lagoinha/ Belo Horizonte (2019) ou clique no link abaixo:
[\[Lagoinha Educadora\] Além dos muros | CURA Lagoinha](#)



CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADE EDUCADORA

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.
(Provérbio Africano)

Neste capítulo, estabelecemos a relação da teoria com o embasamento prático, fundamentando nosso trabalho em uma abordagem metodológica centrada na educação integral e integradora, guiada pelo princípio da *cidade educadora*. Ao longo dos tópicos, exploraremos a importância histórica e os debates em torno dos conceitos de *território*, *patrimônio*, *museus* e suas inter-relações com a cidade e, principalmente, com a educação. Nosso objetivo principal é promover o entendimento desses conceitos, contextualizando-os historicamente e analisando os campos de disputa que os envolvem. Não buscamos criar um manual para a implementação da educação integral, mas sim fornecer subsídios para que os educadores se apropriem desses temas e conceitos, possibilitando que desenvolvam seus próprios trabalhos a partir de uma base metodológica alinhada com princípios de uma educação decolonial e com práticas integrais e integradoras que valorizem a cidade, seu patrimônio e saberes.

2.1 Breve relato da Educação Integral no Brasil

Antes de compreendermos a abordagem da cidade educadora, é essencial partir da definição do conceito de *educação* e sua interpretação em diferentes contextos. A etimologia da palavra "educar", do latim *exducere*, sugere o significado de "conduzir de dentro para fora". No dicionário Aurélio, a educação é definida como "o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais de crianças e seres humanos em geral, com o objetivo de promover sua melhor integração individual e social", implicando no aprimoramento completo das faculdades humanas.

A constituição federal de 1988 estabelece no seu Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), concebe a educação como uma intervenção no mundo, uma atividade política, artística e moral, que utiliza meios e técnicas, lidando com emoções como frustrações, medos e desejos, sendo, portanto, ideológica e não neutra.

A LDB – 9.394/96, em seu Art. 1º, define a educação como um processo formativo presente na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Por sua vez, a BNCC, estabelecida em 2018, enfatiza que a educação deve buscar a formação e o desenvolvimento humano de forma global, rompendo com visões reducionistas que enfatizam apenas as dimensões intelectual ou afetiva.

Considerando essas perspectivas para educação, reconhecemos que a educação é um processo de ensino-aprendizagem é realizado ao longo da vida, em todo lugar e a todo tempo, um fenômeno ideológico que envolve escolhas em suas diversas esferas, desde o poder público até o professor em sala de aula, que abarca o indivíduo, sua construção e seu ambiente. Compreendendo que a adoção da educação integral pública é fundamental para garantir uma educação de qualidade para o país, concordamos com a visão de Moacir Gadotti em seu livro "Educação Integral no Brasil". Gadotti (2009) argumenta que,

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (Gadotti, 2009, p. 23).

De acordo com Cavalieri (2010), a educação integral é uma ação educacional que engloba diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. A concepção de *educação integral* como uma prática político-social, visando interferir não apenas no destino dos indivíduos, mas também da sociedade como um todo, começou a ser discutida no mundo ocidental a partir da disseminação da escolarização no final do século XVIII.

A partir dessas definições, faremos um breve panorama da educação e seus esforços para a abordagem metodológica integral em nosso país.

No Brasil, desde o início do século XX, foram realizadas diversas tentativas em prol de uma educação integral, sendo que esses esforços emergiram de movimentos tanto civis quanto governamentais.

- *1932 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo, elaborado por Fernando Azevedo (1884-1974) e outros 25 educadores em 1932¹⁵, sustentava a concepção da educação integral como um "direito biológico" de todo indivíduo e como uma responsabilidade do Estado. Defendendo uma abordagem universal, pública, gratuita e laica, visava à formação humana em suas diversas dimensões e à integração da escola com a comunidade e com as questões contemporâneas. A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos, o qual o estado deve assegurar. (Gadotti, 2009).

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (Azevedo, 1932, *apud* Gadotti, 2009)

- *1950 - Anísio Teixeira e a Escola-Parque*: iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o projeto previa a edificação de Centros Populares de Educação em toda a extensão do Estado da Bahia, destinados a crianças e jovens de até 18 anos. Composto por quatro "Escolas-Classe" e uma

¹⁵ Assinaram o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro, Alberto Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

"Escola Parque", o Centro propunha uma abordagem que intercalava atividades intelectuais com práticas artísticas, industriais e recreativas, como artes aplicadas, jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo do dia. Embora esse currículo flexível devesse ser replicado em outras unidades planejadas para serem construídas na Bahia, o sonho de Anísio Teixeira não se concretizou. Posteriormente, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), ligado ao Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1950, Teixeira elaborou um plano educacional para a nova capital, Brasília, com a intenção de estabelecer 28 Escolas-Parque nas superquadras da cidade. Embora algumas tenham sido efetivamente construídas, o projeto de educação integral de Teixeira não avançou conforme planejado (Gadotti, 2009).

- *1950/1960 - Contribuições de Paulo Freire:* a partir da década de 1950, diversos movimentos sociais e políticos se uniram em prol de uma educação como direito universal. Esses esforços deram origem a campanhas destinadas a promover a Educação de Jovens e Adultos. Em 1958, a proposta de educação popular foi apresentada ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nos preparativos regionais, em Pernambuco, o educador Paulo Freire (1921-1997) já demonstrava preocupação com as metodologias impostas, bem como com o papel social, político e educacional dos educandos e educadores.

Em, 1960, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, desponta a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, com o propósito de erradicar o analfabetismo na cidade. [...] Para Moacyr de Góes, Secretário Municipal de Educação de Natal, à época, a educação não ocorre apenas nos prédios escolares, surgindo as bibliotecas populares e programações diárias em rádios locais. Ao desvelar que a escola não é o prédio escolar, ensinou-se a crianças, a jovens e adultos em acampamentos cobertos de palha de coqueiro e sobre o chão de barro batido. A Campanha de Pé do Chão acrescenta uma série de possibilidades à escolarização nos acampamentos: as praças de cultura; as bibliotecas populares, os círculos de leitura; os círculos de cultura Paulo Freire; os programas radiofônicos; o teatro; o coral; os jograis; as edições de cartilha para adultos e de literatura de cordel; a mobilização dos grupos de

representação de autos populares, cantos e danças folclóricas. (Leite; Carvalho; Valadares, 2010, p.33).

As contribuições e ações de Paulo Freire em prol da educação popular e integral tornam-se evidentes nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Um marco significativo ocorreu em 1963, quando ele, junto com uma equipe de educadores, conseguiu alfabetizar aproximadamente 300 trabalhadores rurais da cidade de Angicos, localizada no interior do Rio Grande do Norte, em apenas 40 horas. Contudo, sua atuação junto à causa educacional foi abruptamente interrompido em 1964. O educador sofreu perseguição do regime ditatorial civil-militar brasileiro (1964-1985), ficou preso por 70 dias e foi exilado por 16 anos.

Paulo Freire foi acusado de subversão,¹⁶ mas é importante ressaltar que ele foi um educador apaixonado pelo seu país e não mediu esforços para o progresso dos brasileiros através da educação, sempre defendeu a profunda interligação entre educação e cultura, enfatizando que não é possível dissociar a formação do indivíduo de sua experiência nos contextos social, político e econômico. Passou por diferentes experiências no seu período de exílio. Na Bolívia e, posteriormente, no Chile, ele se envolveu em atividades educacionais, trabalhando na Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, contribuindo para programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Depois de sua estada no Chile, ele passou um ano em Cambridge antes de se mudar para Genebra, na Suíça, onde atuou como consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas. Retornou ao Brasil apenas em 1979, após a anistia concedida pelo governo Geisel. Estabelecido em São Paulo, ingressou na política como Secretário de Educação da cidade durante a gestão de Luiza Erundina como prefeita, ocupando o cargo de 1989 a 1991. Além disso, Freire lecionou na UNICAMP e na PUC. Mesmo no exílio, o educador continuou a contribuir para a educação brasileira, escrevendo diversos livros, alguns dos quais são referências nesta dissertação, como "Educação como prática da liberdade" (1967), "Pedagogia do Oprimido" (1968), o seu trabalho mais renomado, além de "A importância do ato de ler" (1981), "A Educação na Cidade" (1991) e "Pedagogia da Autonomia" (1996).

¹⁶ Subversão (do termo latino *subversio*) é uma revolta contra a ordem social, política e econômica estabelecida vigente. Pode manifestar-se tanto sob a forma de uma oposição aberta e declarada, como sob a forma de uma oposição sutil e prolongada.

Desde 2012, Paulo Freire é oficialmente reconhecido como o patrono da educação brasileira, e seu legado ultrapassa as fronteiras nacionais, sendo aclamado internacionalmente como um dos mais proeminentes educadores do mundo. Ao longo de sua trajetória, recebeu uma série de honrarias e prêmios, tanto em vida quanto postumamente. Freire não apenas influenciou os movimentos civis e governamentais em prol de uma educação inclusiva em todas as faixas etárias no Brasil, mas também serviu como referência teórica e prática para diversos países repensarem seus sistemas educacionais.

- *1960 - Darcy Ribeiro e um plano de Educação para Brasília:* a primeira Escola Parque de Brasília foi inaugurada no mesmo dia da inauguração da cidade, 21 de abril de 1960, na entrequadra 307/308 Sul, com projeto arquitetônico de José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer, com base no ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa (1902-1998) para o Plano Piloto. Dois anos depois, o próprio professor Anísio Teixeira (1962) reconhecia que o projeto havia sido desfigurado: dando prioridade ao aumento da matrícula, o tempo integral havia sido suprimido. Como a Escola Parque estava situada numa região de classe média alta, atendendo aos interesses dos alunos, passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho. Darcy Ribeiro, co-fundador da Universidade de Brasília com Teixeira, liderou o desenvolvimento desse novo modelo. A abordagem pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, adotava a não reprovação como princípio, considerando a reprovação sistemática como elitista. As avaliações anuais foram substituídas por uma abordagem baseada em objetivos, onde os alunos continuam a trabalhar nos objetivos não alcançados no ano seguinte, sem serem reprovados. (Gadotti, 2009).
- *1980 - CIEP - Centro Integrado de Educação Pública:* na gestão inicial (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004) no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram estabelecidos com o intuito de proporcionar uma educação integral para as crianças, retomando o conceito de escola de tempo integral de Anísio Teixeira. Os CIEPs são complexos escolares que oferecem uma variedade de instalações, como

consultórios médicos e odontológicos, bibliotecas, quadras esportivas e refeitórios. O projeto de Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentando desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma “rede paralela” de ensino no estado. (Gadotti, 2009).

- 1988 - *Constituição Cidadã*: marcou o processo de redemocratização do Brasil após o período ditatorial (1964-1985). Foi uma construção legal para a escola democrática brasileira, resultado de uma conciliação entre diferentes pontos de vista da sociedade civil e dos poderes vigentes na época da sua promulgação. Estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, formação para a cidadania e para o trabalho, garantindo igualdade de acesso à escola. De acordo com o Art. 34, a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com a possibilidade de ampliação progressiva do período de permanência na escola, conforme estabelecido no segundo parágrafo. Além disso, o Art. 205 reitera que a educação, sendo um direito de todos e um dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A Constituição Cidadã foi um marco importante que precedeu e serviu de base para o avanço na legislação brasileira em prol da educação.
- 1990 a 1994 - *CIACs e CAICs*: o governo de Fernando Collor (1990-1992) reiniciou o projeto, com apoio de Brizola, transformando-o em uma iniciativa mais voltada para a assistência e renomeando-o como Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Após o *impeachment* de Collor, o governo de Itamar Franco (1992-1994) retomou o programa, mantendo sua essência e alterando novamente o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Collor havia prometido construir 5 mil CIACs em parceria com

estados e municípios até o final de seu mandato em 1994, mas foi destituído por crime de responsabilidade em dezembro de 1992. (Gadotti, 2009).

- *1996 - LDB (Lei de diretrizes e base da Educação Básica)*: a LDB é instituída como um marco para a educação básica brasileira; há três décadas já estipulava esforços em prol da educação integral.

Art. 87. É instituída a Década da Educação. § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

[...]

Art.31 III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

[...]

Art. 34 § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 35 § 7º. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 1996).

- *2007 - Programa Mais Educação*: o Programa Mais Educação, instituído durante o governo Lula pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi uma estratégia do Ministério da Educação para promover a educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, aumentando a jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias. E oferecendo atividades optativas em diferentes macrocampos, como acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, entre outros. Iniciado em 2008 com 1.380 escolas em 55 municípios, o programa expandiu-se significativamente nos anos seguintes, atingindo 14.995 escolas

em 2011, com 3.067.644 estudantes participantes. A seleção das atividades foi realizada de acordo com o projeto educativo de cada escola, com critérios que incluíam baixo IDEB, vulnerabilidade social e localização em regiões metropolitanas. (Brasil, 2010)

O decreto Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010, estabelece os princípios da educação integral dentro do Programa Mais Educação. Esses princípios incluem a articulação das disciplinas curriculares com diversos campos de conhecimento e práticas socioculturais, a constituição de territórios educativos que integram espaços escolares com equipamentos públicos, como centros comunitários e bibliotecas, a integração entre políticas educacionais e sociais em diálogo com as comunidades escolares, a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral, o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, incluindo a readequação dos prédios escolares e a inserção da temática de sustentabilidade ambiental nos currículos, a promoção da cultura dos direitos humanos, destacando a diversidade e a equidade étnico-racial, religiosa, cultural, entre outras, e a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para garantir a produção de conhecimento e a formação dos profissionais da educação integral. (Brasil, Art. 2º, 2010)

- *2008 - TEIA (Território, Educação Integral e Cidadania)* - O Grupo de pesquisa, extensão e ensino no campo da educação integral e cidadania da UFMG emergiu durante o auge das discussões sobre educação em tempo integral no Brasil no início dos anos 2000. Este grupo se estabeleceu como um ambiente de reflexão e intervenção dedicado às questões da educação como um direito tanto individual quanto coletivo, reconhecendo a educação integral e sua importância como garantia fundamental para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Ao longo dos seus 15 anos de existência, o grupo realizou diversos trabalhos interinstitucionais de abrangência nacional e local, tais como: cursos de atualização e aperfeiçoamento para professores da educação básica, pesquisas sobre o Programa Mais Educação e sobre concepções e práticas na educação brasileira em tempo integral, além de projetos de extensão como o mapeamento de experiências educativas durante a pandemia (2020) e iniciativas relacionadas ao direito à educação.

- *2014 a 2024 - Plano Nacional de Educação (PNE) e Meta 6:* durante o governo Dilma Rousseff, foi sancionado o PNE, plano decenal que estará em vigor até 2024, na meta 6 determina a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo a no mínimo 25% dos alunos da educação básica. Esta meta tem como estratégia promover atividades pedagógicas e multidisciplinares, incluindo atividades culturais e esportivas, com uma jornada escolar de pelo menos sete horas diárias durante todo o ano letivo. Outra estratégia é desenvolver programas de construção de escolas com padrões específicos para atendimento em tempo integral, priorizando comunidades carentes. Também prevê a ampliação e reestruturação das escolas públicas, incluindo a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços culturais e bibliotecas, além da formação de recursos humanos. Essas estratégias são adotadas para otimizar o tempo dos alunos na escola, combinando atividades escolares com recreativas, esportivas e culturais. (Brasil, 2015, p. 28-29).
- *2017 - Novo Mais Educação:* logo após o *impeachment* da presidente Dilma, durante o governo de Michel Temer, foi lançado o Novo Mais Educação, regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017. Esta iniciativa, promovida pelo MEC, visava melhorar o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. O programa foi implementado após a aprovação da emenda constitucional 95 em 2016, que estabeleceu um limite para os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos, a partir de 2017, com base no orçamento do ano anterior. No entanto, o Novo Mais Educação recebeu críticas severas de estudiosos da educação integral no Brasil, que argumentaram que o programa não estava alinhado com a abordagem desenvolvida e fortalecida pelo Mais Educação (2007). Ao concentrar-se exclusivamente em melhorar o desempenho em duas disciplinas, português e matemática, o programa não abordava as causas do baixo desempenho dos estudantes. Além disso, não incluía práticas comunitárias na construção do ambiente escolar, sendo considerado um retrocesso em relação às políticas públicas implementadas pelos governos anteriores.

- *2023 - Escola em tempo Integral*: durante o terceiro mandato do governo Lula, foi instituído o programa Escola em Tempo Integral pela Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, o programa visa criar matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, seguindo a perspectiva da educação integral. Alinhado à Meta 6 do PNE 2014-2024, o programa oferece assistência técnica e financeira para implementar as matrículas em tempo integral, priorizando propostas pedagógicas alinhadas à BNCC e escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Essa assistência aos estados, municípios e ao Distrito Federal, inclui a adesão ao mecanismo de fomento financeiro e articula diversas ações estratégicas disponibilizadas a todos os entes federados. (Brasil, 2023)

Com base nesse breve panorama da Educação Integral do Brasil, compreendemos que ao longo do século XX e início do século XXI, foram desenvolvidas e defendidas diversas abordagens para promover a educação integral. Essas abordagens incluíram desde movimentos civis, projetos temporários, programas governamentais e programas de estado, todos visando implementar políticas de educação integral no país. As experiências de educação integral compartilham tanto uma dimensão quantitativa, que implica mais tempo dedicado à escola e ao seu entorno, quanto uma dimensão qualitativa, focada na formação integral do indivíduo. Por isso, sua implementação efetiva gera debates e discussões de diversas vertentes e projetos políticos, pois envolve investimento ideológico, financeiro e estrutural no sistema educacional brasileiro.

Nesta dissertação, nos concentraremos na interação entre o processo ensino-aprendizagem da escola e seu entorno. No entanto, é importante destacar que o aumento do tempo na escola não deve ser interpretado como uma simples extensão do mesmo modelo educacional, onde os alunos permanecem em salas de aula seguindo um currículo padrão ou recebendo reforço apenas em disciplinas como português e matemática, consideradas "importantes". Como Jaqueline Moll (2010) argumenta, uma escola de tempo integral deve considerar as necessidades formativas em diversas áreas, como cognitiva, estética, ética, lúdica, físico-motora e

espiritual. Portanto, a ampliação do tempo escolar não é apenas uma questão de quantidade, mas também requer uma reinvenção do ambiente escolar no dia a dia.

A implementação da formação integral nas escolas requer a identificação e aproveitamento do potencial educativo da comunidade, integrando-o ao ambiente da sala de aula e unindo cidade e educação, conforme proposto por Paulo Freire em "A Educação na Cidade" (1991) a cidade é vista como um espaço de encontro, aprendizagem, celebração e cultura, não se limitando apenas à reprodução das relações econômicas. Portanto, reconhecer a cidade como um currículo ativo, vivo e potente ao nosso redor é um dos princípios da educação integral, que busca abranger as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

É fundamental ressaltar que a Educação Integral extrapola a simples tarefa de levar a criança à escola para receber a educação obrigatória. Ela vai além da mera escolarização, reconhecendo que a escola não é a única instituição capaz de desenvolver as potencialidades humanas e promover a sensibilização cultural. Como afirma Gadotti (2009),

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. (Gadotti, 2009, p.32-33).

Nessa perspectiva, para Cavalieri (2010), a educação integral envolve a ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como uma expansão dos compromissos sociais da escola, que passa a se associar com outras políticas sociais e comunidades locais para melhorar a qualidade da educação. Dessa forma, é crucial reconhecer a conexão entre a abordagem metodológica das cidades educadoras e a promoção de uma educação abrangente e integrada.

Ao adicionar a essa abordagem elementos como território, cultura, educação patrimonial e as contribuições do IPHAN, torna-se evidente a importância da interconexão entre esses aspectos para criar uma educação verdadeiramente integral. A educação integral, nesse contexto, não é apenas uma questão de tempo

e espaço, mas também um compromisso com a integração de diferentes recursos e comunidades para um aprendizado mais amplo e significativo.

2.2 Cidades Educadoras

Antes de discutirmos o conceito e abordagens das cidades educadoras, agora que já entendemos o conceito de educação, vamos compreender o significado do termo *cidade*. Da definição etimológica cidade vem do latim *civitas*, originalmente “condição ou direitos de cidadão”, de *cives*, “homem que vive em cidade”. Muitas palavras derivam da palavra cidade como: civil, civilização, civismo, cidadania. A arquiteta, urbanista e pesquisadora da USP, Raquel Rolnik, oferece uma definição esclarecedora, conceituando a cidade como o local onde se organiza a vida social e, conseqüentemente, surge a necessidade de gerir a produção coletiva. O surgimento da cidade está ligado ao processo de sedentarização dos seres humanos, marcando uma nova relação entre o homem e a natureza: ao fixar-se em um ponto para cultivar, é necessário assegurar o controle contínuo desse território. Assim, a existência política da cidade está entrelaçada com sua existência material. Conforme Menezes (2004), a conceituação da cidade, tanto do ponto de vista histórico quanto espacial, apresenta desafios significativos. Isso se deve ao fato de que a cidade não é uma categoria universal, mas sim um termo polissêmico.

E, se em outros tempos já era difícil conceituar historicamente (e não só espacialmente) a cidade, hoje maiores são as exigências. A Sociologia Urbana, a Antropologia Urbana e mesmo a História Urbana já não sabem mais, com precisão epistemológica, circunscrever seu objeto de estudos. Assim, no capitalismo avançado, a cidade, o urbano, nem mais podem ser trabalhados tranquilamente a partir de Marx (para quem se tratava de um modo de produção específico), ou Weber (base específica da associação humana), ou Durkheim (sobre a divisão social do trabalho). Mais fácil é dizer o que não é urbano. Fenômenos como a metropolização ou a conurbação tomaram insuficiente o apelo ao contínuo urbano-rural, noções como não-lugar (Maurice Augé), desterritorialização (Jean Duvignaud) e outros mais reformularam a entendimento da cidade como fato espacial, para não falar da cidade informacional de Castells ou Mitchell, que preveem fluxos cibernéticos capazes de desmaterializar a base física que sempre consideramos o ponto de partida. Na "cidade global" - eixo da competição, deslocada até mesmo do invólucro das nações - as forças que agora agem são transterritoriais. (Menezes, 2004, p.261. Grifos do autor).

Portanto, para este trabalho adotamos o conceito mais operacional de cidade, um local de campo de forças, de relações e representações sociais. Ao longo da história

moderna, as cidades serviram como locais de trabalho, moradia e lazer, apresentando uma variedade de características físicas e políticas. Com o desenvolvimento das cidades, surgiu a necessidade de gerenciar o trabalho nelas gerado; dessa forma, surge a necessidade de organizar a vida pública na cidade, o que levou à criação da escrita, pela necessidade do registro do cotidiano, para memória e documentações. A própria estrutura urbana narra e de certa forma escreve sua história por meio de suas ruas, construções e vida social, tornando a experiência de viver na cidade uma experiência coletiva com outros habitantes e com a própria cidade, que é dinâmica e em constante evolução. Ser cidadão em uma cidade implica, de alguma forma, participar da vida urbana, seja ativamente ou de forma mais passiva, obedecendo às regras, leis e acordos culturais, mas exercendo seu direito de participar da vida política. Portanto, há uma constante luta pela apropriação do espaço urbano. Neste sentido Menezes (2004), também entende a cidade como um artefato, gerado por relações humanas, numa dimensão espacial que gera um campo de forças:

[..] para denotar espaço discernível de tensão, conflitos, interesses, energias em confronto constante, de natureza territorial, econômica, política, social, ideológica, cultural... O artefato, em última instância, precisa sempre ser considerado como produto e, ao mesmo tempo (por favorecer sua reprodução), vetor de relações sociais. Supõe-se, por isso mesmo, que de alguma forma se possa ler no artefato a inscrição física de traços diagnósticos dessas macrorrelações. Nesta perspectiva é que se registram os estudos numerosos dos processos ininterruptos de urbanização, seus fatores, contingências, rumos, efeitos etc. (Menezes, 2004, p.262).

Nesse contexto, entre as várias batalhas travadas ao longo da história pela participação político-administrativa nas cidades, surge a luta pelo direito a uma cidade que educa e melhora a qualidade de vida de seus cidadãos.

A discussão sobre cidades educadoras começou na década de 1970, inspirada pela obra "Aprender a Ser", organizada por Edgar Faure para a UNESCO em 1973. Já no final dos anos 1980, a cidade de Barcelona, na Espanha, começou a aplicar essa ideia, buscando integrar educação formal, não formal e informal para todas as pessoas, desde a infância até a velhice. A proposta de Barcelona foi pioneira em demonstrar como uma cidade pode se tornar um espaço educativo, promovendo aprendizado ao longo da vida para toda a comunidade.

O conceito de *ciudades educadoras* ganhou destaque durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras¹⁷, realizado também em Barcelona na década de 1990, com o objetivo central de aprimorar a qualidade de vida dos habitantes urbanos. Diversas cidades aderiram a esse compromisso de melhoria, expressando seu apoio por meio da assinatura de uma carta de acordo. Em 1992, Barcelona recebeu ainda mais reconhecimento como um modelo de cidade após os Jogos Olímpicos. O slogan "A Cidade somos nós", criado pela pedagoga e Secretária de Educação de Barcelona, Marta Mata, refletiu a proposta de um novo modelo urbano. A versão final da carta foi formalmente consolidada e revisada durante o II Congresso Internacional em Bolonha, na Itália, em 1994, dando origem à carta das cidades educadoras.

Essa carta, embasada em diversos instrumentos internacionais, visa promover aprendizado, inovação e compartilhamento, mantendo a identidade local integrada ao país. Mais do que identificar culpados, valoriza a educação em princípios e direitos humanos, promovendo inclusão e convidando todos os cidadãos a participarem de um projeto coletivo para a cidade. Reconhece-se que o direito à Cidade Educadora deve ser assegurado com base em princípios de igualdade, justiça social, equilíbrio territorial e sustentabilidade.

Além disso, a carta recomenda que os governos locais incorporem os princípios da Cidade Educadora em seus projetos políticos. Para contribuir com o cumprimento da proposta foi criada, em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)¹⁸, que representa cidades comprometidas em aplicar os princípios estabelecidos na Carta. No Brasil, há uma divisão específica dentro da AICE, chamada Rede Brasileira de Cidades Educadoras, que atua para promover e aplicar esses conceitos em cidades brasileiras.

¹⁷ "A Carta [das Cidades Educadoras] foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais." (Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>. Acesso em 27 maio 2024).

¹⁸ A AICE é uma associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. Atualmente, o seu número reúne cerca de 489 cidades de 30 países distribuídos por todos os continentes.

Uma cidade educadora adota uma abordagem abrangente de educação e não enxerga apenas a escola como um local de aprendizagem. Ela se expande além dos muros da instituição de ensino, integrando a cidade em si como um vasto espaço de aprendizado. Nesse contexto, a interação com a cidade e seus habitantes se torna um elemento central na experiência educacional, proporcionando uma aprendizagem enriquecedora e contextualizada. Valoriza-se, também, o aprendizado vivencial, onde a teoria se entrelaça de forma prática com a realidade. Além disso, prioriza a formação de valores sólidos, confirmando sua importância na construção de cidadãos responsáveis e éticos, ou seja, a cidade educa e se comunica, em todos os seus espaços e vivências.

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade". (Carta às Cidades Educadoras, 1990, p.4.).

É essencial compreender que, em uma cidade educadora, a responsabilidade pela educação não recai somente sobre a escola, mas é compartilhada por toda a comunidade e seus cidadãos. Para eles, o direito a uma cidade educadora equivale ao direito à educação e entende-se que este direito independe da idade, uma vez que o aprendizado é um processo contínuo. E, para entender esse processo, é crucial diferenciar educação e escolarização, sendo que a primeira, como já vimos, abarca o desenvolvimento integral do indivíduo, indo além das meras competências laborais, e a segunda é o ato de levar a criança à escola para receber a educação formal. E quando a educação intencionalmente transcende as paredes da escola, ela é capaz de fomentar estilos de vida que preservam o território, estimulando o potencial humano com igualdade, criatividade e responsabilidade, permeado por inovações e compartilhamentos constantes.

Neste sentido, os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades. (Moll, 2008, p.221-222.).

As cidades educadoras fomentam a interação e a partilha de vivências entre seus habitantes, assegurando não apenas os direitos das crianças, mas também dos jovens e idosos, ao promover e estimular cuidados ao longo de todas as fases da vida. E seu grande desafio reside em criar ambientes que celebrem a diversidade e incentivem a inclusão. Esses ambientes não precisam necessariamente ser estruturas educacionais formais, mas podem ser praças, bibliotecas, ruas, bairros, museus, entre outros, onde a interação ocorre de maneira planejada ou espontânea.

Nesse contexto, as cidades educadoras se fundamentam em três princípios: primeiro, o direito à cidade educadora; segundo, o compromisso da cidade, e terceiro, o serviço integral às pessoas (Carta das Cidades Educadoras, 1990). Esses princípios norteiam o comprometimento das cidades em fornecer uma educação abrangente e inclusiva para seus cidadãos, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e engajamento comunitário. Portanto, entendemos, assim como Moacir Gadotti, que:

[...] não se pode falar em cidade educadora sem educação integral. Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade, como a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental” que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos nossos alunos e alunas”. (Gadotti, 2009, p.43. Grifos do autor).

Na busca pela construção, desenvolvimento e aprimoramento da educação integral no Brasil, as diretrizes e leis do país desempenham um papel crucial. Alicerçadas na BNCC, essas diretrizes reiteram um compromisso profundo com a formação abrangente dos indivíduos na educação básica brasileira.

A educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14).

Como podemos perceber, ações para uma educação integral do sujeito vêm sendo pensadas e desenvolvidas há muitas décadas por iniciativas civis e governamentais. Essas iniciativas, sejam elas nacionais ou internacionais, vão se conectando e se aprimorando ao longo do tempo, assim como seus resultados exitosos ou não, observados em maiores impactos em experiências locais.

Haja visto estudo realizado sob a demanda da SECAD/MEC, por investigadores da UFMG, da UFPR, da UFPE, da UNIRIO e da UFPA. A pesquisa teve como objetivo mapear, em todos os municípios brasileiros, experiências de jornada ampliada. Esta pesquisa¹⁹ foi desenvolvida em duas etapas: a Etapa I, correspondente a um estudo quantitativo, realizado em 2008 e 2009, e a Etapa II, um estudo qualitativo realizado de 2010 a 2011. Os pesquisadores mapearam experiências de jornada ampliada nas cinco regiões do Brasil, cobrindo todos os 27 estados do país. Durante o trabalho de campo, identificaram diferentes perspectivas, concepções e práticas de educação integral, bem como adaptações feitas para se adequar às realidades locais. O estudo mostrou que, embora a abordagem da educação integral varie de acordo com cada região, ela já é uma prática presente em todo o Brasil, mesmo que em pequena escala.

Destacando a relevância do compromisso das cidades com a educação e seu impacto direto no bem-estar e no desenvolvimento de quem vive nas cidades, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou em 2015 a Agenda 2030, um plano abrangente global de desenvolvimento sustentável conhecido como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta iniciativa consiste em 17 objetivos que as cidades devem buscar cumprir, abrangendo uma ampla gama de ações, desde a erradicação da pobreza até a promoção do progresso e bem-estar de todos, passando pela proteção do meio ambiente e pelo enfrentamento das mudanças climáticas. Dentre esses objetivos, destaca-se para este trabalho, o ODS 11, cujo foco reside na transformação das cidades e assentamentos humanos em ambientes inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Nesse contexto, é fundamental examinar como essas diretrizes e leis se traduzem na prática, avaliando os desafios e sucessos da implementação da educação integral no Brasil. A busca pela formação global, pela melhoria do desenvolvimento humano, pelo fortalecimento das habilidades individuais e pela integração da comunidade deve ser um esforço contínuo de todos, visando ao aprimoramento constante do sistema educacional do país e ao cumprimento legal de formar cidadãos preparados para os desafios do mundo moderno.

¹⁹ Pesquisa disponível no site: <<https://teia.fae.ufmg.br/biblioteca>>. Acesso em: <01/11/2023>.

A integração da comunidade na formação educacional dos estudantes é um dos pilares para se garantir a implementação eficaz da BNCC, promovendo uma educação que ultrapassa as paredes da sala de aula e abrange experiências práticas e interações sociais. Nos próximos tópicos, vamos abordar a relação entre escola, território, patrimônio cultural, cidade e museus. Nosso objetivo é aprofundar a ideia de que a educação é um processo complexo, contínuo e formativo ao longo da vida, demonstrando que o aprendizado não se limita a um período específico ou a um único espaço, mas é uma jornada constante.

2.3 O Território como Agente Educativo

A ideia de um território educativo é a de um espaço para encontros e trocas, onde é possível promover e fortalecer a cidadania, com seus direitos e deveres. Esse conceito é fruto de um diálogo contínuo entre teoria e prática, influenciado por vários autores cujos trabalhos e projetos são amplamente reconhecidos. Entre eles estão Anísio Teixeira, criador das Escolas-Parque; Mário de Andrade, defensor dos Parques Infantís; Paulo Freire, com sua proposta de Educação Cidadã; Milton Santos, que explorou o conceito de território; e Moacir Gadotti, promotor da Escola Cidadã. Essas ideias são constantemente enriquecidas por professores, pesquisadores, universidades, organizações não governamentais e a sociedade civil, todos empenhados em dar continuidade ao legado desses educadores e teóricos.

Considerando as potencialidades deste trabalho e a busca por uma educação integral, é essencial que os profissionais atuantes em espaços institucionais como escolas, associações, centros culturais e museus compreendam a capacidade destes locais de promover esse tipo de abordagem. Nesse contexto, considerar o bairro um agente de transformação e um território educativo é essencial. Mas, afinal, o que é um território? Como podemos compreendê-lo?

Para Milton Santos²⁰, o "território usado", termo que ele introduziu, é caracterizado pela dinâmica dos lugares, onde ocorrem interações solidárias. Esses lugares representam espaços de convivência e solidariedade, gerando valores culturais, antropológicos e econômicos que determinam como o território é utilizado. Para Santos, o território usado não é um espaço estático, mas uma combinação de materialidade e vida social, composta por sistemas de objetos e sistemas de ações. O conceito abrange tanto as formas físicas quanto as atividades humanas que dão vida ao território. Assim, o território é construído por meio de técnicas, normas e ações, tornando-se um espaço humano, um espaço habitado.

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. (Saqued *apud* Santos, p.51, 1996).

Esse entendimento proporciona uma visão mais ampla, que vai além do Estado e das grandes indústrias, incluindo a sociedade como um todo e suas interações com os objetos que compõem o território. O Estado-Nação teve um papel central na formação da concepção jurídico-política do território, mas, hoje, o território é um espaço conectado por redes, permitindo múltiplas funcionalidades para os mesmos lugares.

A análise do "território usado" também abrange estruturas materiais como museus, centros culturais, bibliotecas e centros esportivos, que desempenham um papel significativo na vida das pessoas. Para Santos, ao longo dos séculos, houve uma evolução da comunhão individual para uma comunhão global, onde os lugares se tornam interdependentes.

²⁰ Nascido na Bahia, Brasil, Milton Santos foi um intelectual e militante ativo. Ele se formou em advocacia e geografia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e obteve seu doutorado no Instituto de Geografia da Universidade de Estrasburgo, França. Nos anos 1960, fundou o laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais na UFBA, mas foi preso e exilado na França em 1964. Após retornar ao Brasil em 1984, tornou-se professor titular da Universidade de São Paulo (USP), onde coordenou uma equipe de pesquisa que continua ativa até hoje. Com 20 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades ao redor do mundo e cerca de cinquenta livros publicados em várias línguas, sua obra é uma referência para quem busca entender o mundo atual de maneira crítica.

No Cadernos Pedagógicos Territórios Educativos para a Educação Integral, produzido pelo MEC, em 2010, Ana Beatriz Goulart de Faria destaca a importância da reflexão sobre a gênese dos espaços educativos, incluindo a escola e a cidade, e sua relação com a educação. Ela ressalta a necessidade de compreender como esses espaços se configuraram ao longo do tempo e sua influência na prática educativa. Uma das propostas apresentadas é a abertura da escola para a comunidade, estabelecendo novos pactos educativos e compartilhando responsabilidades pela educação das crianças e jovens.

A autora argumenta que a relação entre escola e comunidade é essencial para re-significar a prática educativa, integrando saberes locais ao projeto pedagógico e promovendo uma educação mais contextualizada. Ela destaca a importância de considerar o território como um elemento central na prática da Educação Integral, entendendo a formação dos sujeitos como inseparável das transformações ocorridas no ambiente.

Nesse contexto, surge o conceito de *território educativo*, que amplia a compreensão da educação como um processo abrangente de socialização, no qual o espaço físico se torna intencionalmente educador. A autora enfatiza que os espaços educativos não são apenas estruturas físicas, mas locais de vida e relações, com um potencial pedagógico que influencia a experiência daqueles que os habitam. Assim, a arquitetura desses espaços se torna uma forma silenciosa de ensino, contribuindo para a construção de uma educação mais significativa e integrada à vida cotidiana.

Segundo a Associação Cidade Escola Aprendiz, um território educativo ultrapassa suas funções tradicionais para se tornar um promotor e facilitador da educação na vida dos membros da comunidade. Ele tem como missão oferecer uma formação abrangente para crianças, jovens, adultos e idosos. Dentro desse conceito, políticas, espaços, tempos e atores são vistos como elementos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento pleno do potencial humano.

Entendemos que o território contemporâneo é caracterizado por um cotidiano compartilhado e por regras formuladas localmente, é moldado pelo espaço e pelas ações humanas sobre ele. Definir espaço ou território de forma única é complexo,

pois os conceitos são flexíveis e sujeitos a diversas interpretações, refletindo a natureza dinâmica do mundo em que vivemos.

Acreditamos que para fazer escolas e cidades de outro jeito, precisamos olhar para elas de outro jeito, pensá-las de outro jeito, entendê-las de muitos jeitos, para podermos imaginá-las de outro jeito e re-inventá-las de outro jeito. Re-olhar, re-compor nossos conceitos, derrubar preconceitos e entender que o espaço e o tempo é muito mais do que parece ser, e pode muito mais do que tem sido (ou do que não tem sido). (Faria, 2010, p. 10-11).

Embora a escola seja um importante ponto de referência, ela não é o único local de educação. Parcerias e escuta ativa da comunidade são cruciais para identificar recursos e criar uma rede de apoio educacional eficaz. Com o diálogo, é possível engajar pessoas de todas as idades, do bebê ao idoso, mobilizando o território para a educação. Mesmo aqueles que não têm mais ligação com escolas ainda frequentam postos de saúde, praças e outros espaços públicos, que podem ser transformados em locais de aprendizado contínuo. A partir dessas perspectivas, fica claro que as possibilidades do território não se limitam ao entorno da escola; pelo contrário, o território em si é um agente educacional poderoso, capaz de revelar como se constroem as relações e as políticas públicas em seu interior. Com isso em mente, a proposta pedagógica adotada por este trabalho busca promover a formação integral dos estudantes através da visão de uma cidade educadora, na qual o território se torna um agente ativo no processo educacional.

Essa abordagem defende uma educação baseada na experiência e no contato direto com as evidências e manifestações culturais em todas as suas dimensões. Assim, o território educador é mais do que um espaço físico: é uma ferramenta que permite que os estudantes se envolvam com a diversidade cultural e entendam os diferentes aspectos, sentidos e significados do ambiente ao seu redor. Com essa conexão mais profunda com a comunidade e o território, entendemos que os estudantes estão mais bem preparados para se tornarem agentes transformadores na sociedade.

2.4 Patrimônio Cultural e Educação

Antes de estabelecermos a relação entre o patrimônio cultural, suas manifestações e a educação, é fundamental compreendermos o conceito de *patrimônio*.

Historicamente, o termo patrimônio possui uma ampla gama de significados. De acordo com Albuquerque (2012), quando pensamos em patrimônio, geralmente associamos a bens, objetos de valor, memórias e heranças, elementos que são construídos e acumulados ao longo do tempo. Esses elementos não só possuem valor econômico ou utilitário, mas também afetivo e simbólico, especialmente quando estabelecemos um vínculo de apropriação e significado com eles.

O dicionário define patrimônio como uma herança paterna, indicando que representa um conjunto de bens legados por nossos antepassados, sejam eles materiais ou imateriais. Dessa forma, o patrimônio cultural pode ser compreendido como uma construção da cidadania, refletindo as práticas e tradições transmitidas de geração em geração.

Segundo Albuquerque (2012), o patrimônio está intrinsecamente ligado à cultura, que é o conhecimento acumulado de forma dinâmica por um indivíduo ou grupo social e transmitido às novas gerações como legado. Assim, o patrimônio cultural representa a herança construída ao longo da história pelos homens, agentes das realizações e transformações de uma sociedade.

Esse processo coletivo de construção diferencia uma sociedade da outra, criando um verdadeiro senso de identidade compartilhado por todos os cidadãos. Nesse sentido, tudo o que resulta da ação consciente e criativa do homem sobre o ambiente em que vive pode ser considerado patrimônio cultural.

Testemunhos da cultura, a transmissão desses bens para as gerações futuras é essencial, pois sua ausência pode acarretar uma perda significativa no que diz respeito ao senso de identidade e à preservação da memória cultural. Compreender a importância desses elementos é essencial para discutir e estabelecer os fundamentos do patrimônio cultural na formação tanto individual quanto coletiva, fomentando um sentimento de identidade que estabelece uma conexão entre o presente e o passado.

Ao focar na educação patrimonial, percebemos que o patrimônio faz parte de um processo complexo, influenciado por lutas identitárias travadas ao longo do tempo, muitas delas relacionadas ao direito à memória. Para abordar com intencionalidade

pedagógica as diversas manifestações culturais presentes nos territórios brasileiros, é essencial compreender o conceito de *educação patrimonial*, conforme estabelecido pelo IPHAN. A educação patrimonial é um processo educacional contínuo e sistemático, que usa o patrimônio cultural como fonte essencial de conhecimento e enriquecimento para o indivíduo e a coletividade. Este processo envolve não apenas a compreensão do valor dos bens culturais, mas também a incorporação de princípios como cidadania e responsabilidade social.

Numa perspectiva renovada, educação patrimonial é um processo formativo que se realiza por meio do entendimento, da experiência e do usufruto dos bens culturais materiais e imateriais, consagrados ou não como patrimônio, podendo gerar sensibilidades, atos de memória, disputas e ações em sua defesa, registro e preservação. (Pereira, 2013, p.64).

A educação patrimonial propõe um aprendizado ativo que incentiva crianças e adultos a interagirem com diferentes manifestações culturais, explorando suas variadas formas, significados e contextos. Com essa abordagem direta, busca-se estimular uma conexão mais profunda com a herança cultural, encorajando as pessoas a valorizarem e se apropriarem desses recursos, ao mesmo tempo em que se promove a produção e disseminação de novos conhecimentos. É importante ressaltar que a educação é uma prática sociocultural. Nesse sentido, Mário Chagas (2013) destaca o caráter indissociável da educação e da cultura ou, ainda, a inseparabilidade entre educação e patrimônio.

Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio. Por este prisma, a expressão “educação patrimonial” constituiria uma redundância, seria o mesmo que falar em “educação educacional” ou “educação cultural”. No entanto, não se pode negar que a referida expressão tenha caído no gosto popular. Resta, neste caso, compreender os seus usos e os seus significados. (Chagas, 2013, p.30. Grifos do autor).

Portanto, o desenvolvimento de práticas educacionais, que podem ser mais ou menos transformadoras, tem como base diversos bens ou manifestações considerados patrimônio cultural. Entre as categorias de bens culturais estabelecidas pelo IPHAN, destacam-se celebrações, lugares, formas de expressão e saberes. Isso inclui práticas, representações, expressões, lugares, conhecimentos e técnicas que os grupos sociais reconhecem como parte do seu patrimônio cultural.

Em essência, o patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, criando um ciclo dinâmico de criação cultural. Esse conceito é definido no Art. 216 da Constituição Federal de 1988 como:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. (Brasil, 1988, Art. 216).

Esse patrimônio pode ser encontrado em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, nas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Ele está presente em nossos modos de fazer, criar e trabalhar. É parte dos livros que escrevemos, da poesia que declamamos, das brincadeiras que fazemos e dos cultos que praticamos. O patrimônio cultural permeia nosso cotidiano, molda as identidades e influencia os valores de uma sociedade.

Certas formas de expressão, modo de falar, de criar, de fazer, de viver, usar são bens imateriais que se incorporam a alguém e na coletividade, de tal maneira que passam a referenciar uma identidade. Será que os fazeres tradicionais são menos importantes que um imóvel colonial? Um instrumento musical? Uma fotografia? Será que não é tão importante quanto conservar o álbum com retratos dos nossos antepassados, saber de suas danças, versos e canções? Para que preservarmos um violão, um pandeiro ou um piano da família, senão para que alguém possa neles um dia tocar melodias que nos embalaram na infância e na juventude, ou novas melodias? Tão importante quanto o bem material é o conhecimento de usá-lo que também nos é herdado. (Albuquerque, 2012, p.5)

Ao longo dos anos, a definição do que é patrimônio cultural foi se ampliando e modificando de acordo com as necessidades e anseios da sociedade. Antes de aprofundar a discussão sobre educação patrimonial, é importante entender a perspectiva histórica, as disputas teóricas e as diferentes visões sobre o que é e o que constitui o patrimônio cultural no Brasil. Um breve panorama histórico pode ajudar a esclarecer como esse conceito evoluiu ao longo do tempo e como ele é compreendido no contexto brasileiro.

A primeira versão oficial sobre a história do patrimônio cultural no Brasil foi publicada em 1980 pela Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e pela Fundação Nacional Pró-Memória. Esse relatório, chamado "Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória", remontava

ao século XVIII, quando o governador de Pernambuco, D. Luís Pereira Freire de Andrade, manifestou interesse em preservar construções deixadas pelos holandeses no Recife.

Segundo Márcia Chuva (2011), o conceito de patrimônio cultural, essencial para direcionar políticas públicas de preservação, passou por transformações significativas ao longo do tempo. No Brasil, essas mudanças levaram a uma divisão entre patrimônio material e imaterial, uma dicotomia que continua a ser debatida, mas que ainda influencia as instituições responsáveis pelo patrimônio e a concepção de projetos relacionados.

Embora vários grupos se preocupassem com a preservação da cultura brasileira e a construção de uma identidade nacional, a arte popular não foi incluída nas práticas de proteção cultural naquela época. Ela não foi considerada parte da lista de bens culturais passíveis de preservação. Enquanto isso, arquitetos começaram a ganhar destaque no campo do patrimônio, assumindo um papel mais relevante e conquistando maior autonomia em relação a outras disciplinas, como Engenharia e Belas Artes.

Essa perspectiva foi influenciada pela ideia das três culturas que mais contribuíram para a formação da sociedade brasileira. A maior influência era atribuída aos brancos portugueses devido ao processo de colonização, enquanto as influências do negro africano e do indígena eram anuladas devido ao seu apagamento durante o processo de colonização, escravização e extermínio. Essa visão justificava a priorização da proteção de bens materiais europeus, especialmente arquitetônicos, do período colonial.

Na esfera pública, a distinção entre patrimônio e folclore tornou-se mais clara com a criação da Comissão Nacional do Folclore em 1947, pelo Ministério das Relações Exteriores. O objetivo era reconhecer o folclore como um campo científico e estabelecer métodos para catalogar e documentar o que fosse considerado patrimônio cultural. Ao mesmo tempo, buscava-se representar as três matrizes formadoras do Brasil: europeus, africanos e indígenas, resultando em estudos de folclore que abrangiam poesia popular, dança, música e mitos. A promoção do folclore nas escolas visava ajudar a promover a ideia de que a cultura brasileira é

composta por essas três grandes influências e não apenas branca e europeia, reforçando assim o papel das instituições escolares na formação do conceito e vivências de patrimônio cultural.

Chuva (2011) aponta que ideias sobre diversidade e pluralidade cultural foram incorporadas aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) durante a ditadura militar, afetando significativamente dois órgãos do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) responsáveis pela preservação cultural: o Iphan e a Comissão Nacional do Folclore Brasileiro (CDFB). Esse processo dividiu o campo cultural em duas frentes: executiva e patrimonial.

A frente executiva surgiu com a Fundação Nacional de Arte (Funarte) em 1975, que passou a gerenciar projetos de folclore e cultura popular através do Instituto Nacional do Folclore (INF), substituindo a CDFB. Já a frente patrimonial ficou sob o controle do Iphan, focada na restauração de bens arquitetônicos, embora algumas novas perspectivas tenham sido introduzidas por Renato Soeiro nos anos 1970.

Uma terceira frente surgiu fora do circuito institucional do MEC, com o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), criado por Aloísio Magalhães. O CNRC adotou uma abordagem centrada em cultura popular e bens culturais, ao invés de folclore e patrimônio cultural, questionando as práticas do IPHAN. Além disso, o CNRC buscava relacionar a cultura ao desenvolvimento econômico, alinhando-se com os princípios dos PNDs, que promoviam a desconcentração de riqueza do Centro-Sul e apoio às regiões Norte e Nordeste.

A diversidade na conceituação do que é patrimônio gerou conflitos de interesses, especialmente em um contexto marcado por resquícios de períodos coloniais e ditatoriais. A reorganização do campo do patrimônio resultou em tensões e visões conflitantes que competiam por recursos e hegemonia. A Constituição Federal de 1988 foi um marco, por reconhecer uma noção mais ampla e plural da identidade brasileira, incluindo bens culturais de natureza imaterial. No entanto, a divisão persistente entre patrimônio material e imaterial ainda traz implicações políticas e institucionais, geralmente favorecendo certas políticas e grupos, como é o caso da gentrificação em áreas tombadas como patrimônio cultural.

A reapropriação e ressignificação do campo patrimonial assumem uma importância particular no contexto latino-americano, marcado por silenciamentos e violações ao longo de suas histórias. Quando a sociedade participa ativamente no processo de definição do que constitui patrimônio cultural, isso não apenas valoriza as diversas manifestações culturais, mas também promove a democracia e o pertencimento na cidade.

Compreender todo esse processo histórico e político nos leva a refletir sobre como enxergamos o patrimônio cultural, o que o define e o que é considerado digno de ser apreciado, valorizado ou visitado. À medida que o conceito de patrimônio cultural se expandiu, tornou-se necessário considerar as diversas identidades culturais da sociedade atual. Percebemos que o patrimônio europeu, de origem colonizadora, costuma receber mais destaque, por isso, ao discutirmos cidades educadoras e educação integral em países como o Brasil, é fundamental adotar uma perspectiva decolonial, principalmente ao valorizar nosso próprio território e nosso patrimônio cultural e seus diferentes saberes.

[...] as discussões em torno da noção de patrimônio foram absorvendo cada vez mais perspectivas do sul global acerca do patrimônio, resultando em uma concepção patrimonial que foge à regra da visão colonialista e europeia. Antes de atrelar a instituição museal ao conceito político de hospitalidade é importante incorporar o pensamento decolonial que revigora outras formas de ação e interpretação do patrimônio. (Brusadin; Castriota, 2023, p.158).

De acordo com Brusadin e Castriota (2023), o pensamento decolonial²¹ surgiu do movimento de resistência latino-americano dos anos 1990, com o objetivo de romper com a lógica eurocêntrica. Essa abordagem desafia a colonialidade do poder, do saber e do ser em diferentes contextos, propondo uma visão mais pluralista e inclusiva, posicionando-se como uma alternativa às visões tradicionais sobre patrimônio cultural. As práticas patrimoniais associadas ao pensamento

²¹ Isso significa que a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação sempre foi um fator limitante nesses processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, em menor medida como no caso americana ou decisivamente como na América Latina. O grau real de limitação depende, como foi mostrado, da proporção das raças colonizadas na população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida na ideia de raça deve ser admitida como fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema, porém, é que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e os levou a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno das relações coloniais. (Quijano, 2005 *apud* Brusadin; Castriota, 2023, p.238).

decolonial enfatizam a ação comunitária, com iniciativas criadas por comunidades locais, alinhadas com seus próprios interesses, para definir o que deve ser lembrado e preservado como patrimônio cultural.

Portanto, é fundamental que as práticas contemporâneas de educação patrimonial para definição, reconhecimento e valorização do patrimônio cultural adotem uma abordagem decolonial, sejam elas institucionalizadas ou comunitárias. Isso requer estudos que priorizem a produção de conhecimentos que fomentem processos dialógicos e colaborativos, integrando o saber científico aos conhecimentos tradicionais de grupos afrodescendentes, camponeses e indígenas. Somente com essa abordagem inclusiva é possível promover uma participação socioafetiva no processo patrimonial, respeitando e valorizando a diversidade de identidades existentes na sociedade brasileira.

A inclusão ativa desses diversos grupos sociais e sujeitos como agentes no processo de seleção do patrimônio cultural é fundamental para uma abordagem verdadeiramente inclusiva da preservação da memória. Essa perspectiva pode conduzir a políticas públicas mais abrangentes e justas, voltadas para a preservação e salvaguarda dos bens culturais que compõem a história e a identidade do povo brasileiro. Uma visão abrangente e decolonial é essencial para orientar as futuras políticas de preservação cultural de maneira mais equitativa e inclusiva, garantindo que todas as vozes e experiências sejam devidamente reconhecidas e valorizadas.

2.5 Cidade, Escola e Museus: Uma Tríade Educativa

O entendimento do conceito de patrimônio e o papel dos museus são fundamentais para o desenvolvimento local, pois incentivam a participação popular nas discussões sobre preservação cultural e promovem um envolvimento mais amplo da sociedade em processos socioculturais.

A criação de espaços para exposição e preservação de objetos está historicamente ligada ao colonialismo. Antes da institucionalização dos museus, surgiram, no século XVI, na Europa, os Gabinetes de Curiosidades. Esses grandes salões pertenciam a colecionadores, muitos deles membros da nobreza, e abrigavam coleções de História Natural, entre outras. As coleções incluíam objetos trazidos das

expedições ao Novo Mundo, refletindo o impacto das explorações coloniais europeias.

O hábito de colecionar e atribuir afeto aos objetos é observado desde a antiguidade, torna-se uma prática cultural a partir dos fenômenos de gabinetes de curiosidades no século XVI. Mas, somente no século XVIII, articulado a ideia de estado-nação vivenciada na Europa, que começa a haver uma sistematização efetiva da ideia de museu e preservação de bens culturais. A origem dos museus, têm, portanto, uma forte ligação com o nacionalismo e o colonialismo (PRIMO, 2013). A institucionalização da memória como um ato político marcou a época que carecia de uma identidade cultural nacional (HALL, 2006) para a manutenção do estado-nação moderno e tal fenômeno foi reproduzido no Brasil e, conseqüentemente, na América Latina. (Brusadin; Castriota, 2023, p.152).

Tais objetos eram valorizados por vários motivos, incluindo excentricidade, exclusividade, valor sentimental, natural, histórico ou de memória, entre outros. A necessidade histórica e política de preservar a memória e conservar os bens culturais do estado-nação motivou a criação dos museus. Com o tempo, esses espaços evoluíram para se tornarem centros educacionais dinâmicos, promovendo a diversidade cultural e a sustentabilidade.

No Brasil, segundo Brulon (2020), os museus tinham uma missão civilizacional e se tornaram instituições políticas destinadas a educar populações sem instrução. Desde o século XIX, essa lógica estabelece hierarquias entre os museus e seus públicos, distinguindo o conhecimento acadêmico do saber popular e mantendo pensamento e matéria separados.

A questão do público nos museus brasileiros criou uma separação entre as coleções científicas e os cientistas que as estudavam, e o público, considerado mero consumidor de curiosidades. Esse modelo, derivado do pensamento europeu dos museus enciclopédicos, estabeleceu uma hierarquia social que perdurou até recentemente, levando muitos brasileiros a questionarem a importância material e simbólica dessas instituições para o público comum.

De acordo com Chagas (2013), no Brasil, os museus surgiram antes das universidades, tornando-se pontos-chave para a formação de cientistas e a produção científica, especialmente na segunda metade do século XIX. Esse papel

pioneiro dos museus, ainda que mereça uma visão crítica e decolonial, indica que a conexão entre museus e educação tem uma longa história. Além disso, a institucionalização dos museus e da museologia no Brasil ocorreu antes da criação de leis para a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Isso sugere que a ideia de preservação e o uso educacional do que mais tarde seria conhecido como patrimônio cultural já estavam presentes desde o início do desenvolvimento dos museus no Brasil.

Afinal, como podemos entender a relação entre museus, cidades e escolas nos dias de hoje? Para responder a essa questão, precisamos primeiro definir o que são museus. Em 2022, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) caracterizou um museu como "uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que pesquisa, coleta, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial, promovendo a diversidade e a sustentabilidade" (ICOM, 2022). Os museus oferecem uma vasta gama de experiências educativas que estimulam a apreciação, a reflexão e o compartilhamento de conhecimento. Assim, como destacam Brusadin e Castriota,

[...] um verdadeiro crescimento de processos museológicos comunitários no Brasil e na América Latina, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) se propôs a (re)discutir uma nova definição de museus. A procura de uma noção de museus mais plural e diversificada, o processo colaborativo contou com etapas consultivas aos comitês que são compostos por trabalhadores e pesquisadores na área de museus de diferentes partes do mundo nos últimos dois anos, após tais etapas, foi aprovada na 26ª Conferência Geral em agosto de 2022 que aconteceu em Praga, capital da República Tcheca. (Brusadin; Castriota, 2023, p.153)

Com essa definição, fica claro que os museus, especialmente aqueles que trabalham de forma plural e diversificada, buscam desempenhar um papel importante na promoção da diversidade e da sustentabilidade. Eles servem como espaços de aprendizado e troca de conhecimento. Assim, os museus se conectam com a educação ao enriquecerem o aprendizado dos cidadãos e com as cidades ao representar uma parte significativa de seu patrimônio e identidade cultural. A partir dessa perspectiva, estabelecida em conferência, espera-se que os museus contribuam para a educação e a identidade das comunidades onde estão inseridos, estabelecendo um elo entre o passado e o presente.

Além disso, os museus são espaços que, de acordo com a definição do ICOM, devem ser abertos ao público, acessíveis e inclusivos. No entanto, essa abertura apresenta desafios, pois os museus precisam equilibrar suas relações com diversos públicos, incluindo turistas, estudantes e a comunidade local. Além disso, enfrentam questões técnicas relacionadas à conservação do acervo, comunicação museológica, documentação e atividades educativas.

Essa natureza de museu, ao mesmo tempo que preserva os frutos dos patrimônios das civilizações passadas, protege aqueles que testemunham as aspirações e a tecnologia atual. A nova museologia, a ecomuseologia, a museologia comunitária e todas as outras formas de museologia ativa se interessam em primeiro lugar pelo desenvolvimento das populações, refletindo os princípios motores de sua evolução, bem como as associam aos projetos de futuro (Pinheiro, 2015, p.62)

Com foco no desenvolvimento das comunidades, há uma crescente preocupação com o caráter socioafetivo dos museus e a necessidade de implementar ações museológicas que promovam o desenvolvimento local, baseando-se na relação entre patrimônio, comunidade e território. Essa interação oferece oportunidades para uma educação mais integrada e significativa, independentemente da idade ou do processo de escolarização formal.

Espera-se que as visitas a museus não apenas complementem o currículo escolar, mas também ampliem a compreensão crítica dos estudantes sobre a história, memória, arte, cultura e patrimônio da comunidade onde vivem. Além disso, os museus frequentemente se tornam espaços de encontro e troca de ideias para os membros da comunidade, contribuindo para fortalecer o senso de identidade e pertencimento.

No entanto, é importante não romantizar as visitas aos museus. Brulon (2020) destaca que a visita a museus tradicionais, trazidos desde os tempos da colonização, muitas vezes provoca desconforto e silêncio nas galerias, onde o corpo é deixado de lado em favor do pensamento. Os manuais dessas instituições frequentemente enfatizam o museu como um local de reflexão, desassociado do corpo físico. Esse viés eurocêntrico exclui sensibilidades e presenças que não se adequam a esse padrão, neutralizando e, por vezes, intimidando corpos que estão fora deste contexto.

De acordo com Brulon (2020), os museus ultrapassam suas paredes físicas, pois seus objetos são imbuídos de um discurso encenado por determinados atores, enquanto suas vitrines refletem as escolhas feitas por outros. O que esses objetos materializam é o resultado de um processo complexo e político. Essa abordagem constrói consenso sobre o valor e o significado dos museus, percebendo-os como instituições organicamente ligadas ao que desejam transmitir:

É a sociedade que produz o valor transmitido pelos museus. Mas, como dispositivos, em sua maioria, criados por um Estado cuja centralidade, no caso brasileiro, não deixou escapar o patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que produzem valor, museus são o resultado de negociações do próprio consenso sobre o valor, reproduzindo materialmente as hierarquias de poder e saber que conformam aquilo que se entende por Nação. (Brulon, 2020, p.3.)

Por isso, para construir e fortalecer a identidade dos museus no Brasil, é fundamental adotar uma abordagem decolonial, rompendo com a perspectiva eurocêntrica para criar uma visão mais pluralista do conhecimento. Isso significa reconhecer e abordar as diversas realidades do sul global, especialmente no contexto de violações e silenciamentos vividos por países latino-americanos ao longo da história, desde o período colonial, que afetou os povos originários, até as ditaduras militares que marcaram muitos desses países.

Chagas (2013) destaca que cada museu e elemento do patrimônio cultural é impregnado de história e significado, representando a experiência humana marcada por sangue, suor e lágrimas. Esses elementos, essenciais para a identidade cultural, estão presentes nos museus, espaços embora independentes, mas interligados, onde política, disputas e reflexões sobre o passado, presente e futuro se entrelaçam. Reconhecer que essas instituições são moldadas pela humanidade é crucial, pois isso as torna suscetíveis a exclusões, silenciamentos e distorções. O desafio primordial para as populações latino-americanas é repensar os museus com uma abordagem decolonial, garantindo que essas instituições não deturpem a história e permitam que ela seja contada por diversos pontos de vista.

Por isso, Chagas (2013) também alerta para a necessidade de abandonar qualquer ingenuidade em relação a museus, patrimônio e educação. Em vez disso, devemos adotar uma postura crítica, questionando quem se beneficia do uso da memória, do patrimônio e da educação. Essas instituições podem ser ferramentas de dominação,

capazes de aprisionar visões desavisadas. É necessário ter coragem para repensar e ressignificar os museus, evitando que se tornem instrumentos de opressão.

Chagas (2013) também ressalta que a educação é uma prática sociocultural, intimamente ligada ao patrimônio e à memória, e não pode ser separada desses campos. Para enfrentar os desafios dos museus e do patrimônio, precisamos de coragem para reinterpretar suas narrativas, vendo-os como pontes que conectam diferentes tempos, pessoas e grupos, contribuindo para a humanização.

É importante considerar como os museus lidam com questões de inclusão e exclusão, tanto em suas exposições quanto em suas relações com o público. Uma abordagem decolonial, principalmente em países como o Brasil, propõe uma compreensão mais ampla e inclusiva do patrimônio cultural, permitindo a participação efetiva das comunidades e valorizando suas diferentes vozes e histórias.

Segundo Wichers (2020), a gênese dos museus tradicionais que conhecemos está intrinsecamente correlacionada com as identidades nacionais, o colonialismo e o imperialismo. Devido essa ligação, a autora salienta a necessidade de adotar práticas museológicas decoloniais, a partir da participação de grupos que são historicamente excluídos dessas narrativas oficiais, citando como exemplo os agentes indígenas. A violência epistêmica (SPIVAK, 2012), também pode ser observada nas práticas museais, seja no silenciamento ou inviabilização do outro em um discurso expositivo, na democratização do acesso ou mesmo na participação popular nas políticas patrimoniais. (Brusadin; Castriota, 2023, p.152)

A ampliação do conceito de patrimônio influencia a definição de práticas museológicas com a participação ativa da comunidade onde a instituição está inserida. Os ecomuseus e museus comunitários exemplificam essa lógica, pois permitem que a comunidade participe ativamente do processo de criação e preservação de sua memória e cultura, abrangendo aspectos materiais e imateriais do patrimônio.

Conforme Menezes (1984), o objeto do museu da cidade é um reflexo do que a cidade representa, sendo um fenômeno que a análise científica recupera e interpreta dentro de um ponto de vista histórico. Segundo Serpa (2017), a consideração do corpo em movimento permite a compreensão de como esse corpo habita um espaço (e também um tempo):

O mundo, o espaço e a cidade são construções humanas plenas de relações entre sujeitos, construções radicalmente intersubjetivas. [...] o “corpo-lugar que se desloca e se relaciona”, ao mesmo tempo “se constrói, a partir das experiências vividas. No corpo, apesar das mudanças espaciais, os lugares se tornam vivos por meio da memória, dos rastros e marcas deixados nele”. (Serpa, 2017, p.595. Grifos do autor).

Dessa maneira, baseados também em Milton Santos, que define “o espaço como resultado e condição dos processos sociais”, entendemos que a educação, a cultura e a cidade são construções humanas, tendo o indivíduo como o centro e elo dessa relação. Esse indivíduo deve ser compreendido em toda sua complexidade, incluindo aspectos cognitivos, físicos, sociais, emocionais, culturais e políticos. Tem a sua multidimensionalidade impulsionada pela integração em diferentes espaços, tempos, experiências e interações sociais da cidade. Contudo, a participação dos cidadãos - ou sua ausência - é crucial nessa dinâmica, pois esses três elementos interagem em diversos níveis e grupos sociais. Por isso, idealmente, a conexão entre cidade, escola e museu não deveria ser apenas burocrática, mas sim visar ao cumprimento de seu papel social para aqueles que delas usufruem.

Em uma cidade educadora efetiva, o museu vai além do modelo tradicional de exposição em prédios imponentes e, por vezes, inacessíveis; ele pode estar presente em todos os lugares, promovendo memória, apreciação e reflexão. Da mesma forma, o aprendizado não deve ser limitado apenas ao ambiente escolar; ao contrário, essas instituições devem se tornar partes ativas e interligadas em uma cidade dinâmica, sempre em movimento, à serviço da sociedade. Com isso, sugere-se a reflexão sobre as práticas conjuntas desses três elementos em prol do desenvolvimento da cidade. Como Menezes (2004) argumenta em "O museu da cidade e a consciência da cidade", é importante a mobilização e a interconexão desses equipamentos públicos.

[...] a cidade (do passado, do presente e do futuro) sempre será um objeto de conhecimento infinitamente mais amplo e complexo do que qualquer acervo ou documentação que possa referenciá-lo, ela própria deve ser mobilizada, na sua condição de organismo empírico, vivo e histórico. Assim, no museu de cidade, será conveniente distinguir uma dupla relação com a cidade, mediada, de um lado, por um acervo, digamos cartorial, organizado intramuros e constituído por tudo aquilo que remete à cidade e a seus atributos e, de outro lado, por um acervo operacional, extramuros, a cidade sobre a qual agirá o museu, a espaço urbano ele próprio, no sua

diversidade e dinâmica[...] como pré-requisito para eficácia no campo da cultura: o sistema, a ação continuada e interarticulada, que supõe o entrosamento de programas e equipamentos culturais e educacionais em rede, tendo como alvo produzir a circulação capilar de conhecimentos, valores, significados, critérios, padrões de sensibilidade, atitudes, hábitos, práticas em suma, todo combustível capaz de dar mais sentido à vida corrente, e não apenas a momentos seus determinados e limitados. Pois a cultura não é um segmento - nobre e nobilitante da existência humana, mas um potencial de qualificação diferencial de todos os segmentos, sem excluir aqueles que costumam ser postos à margem, como o cotidiano e o universo do trabalho. (Menezes, 2004, p.257-258).

Compreender a inter-relação entre educação, cultura e cidade como uma tríade fortalece a identidade local. Ao integrar os equipamentos culturais e educacionais na vida cotidiana dos moradores, englobando aspectos como trabalho, estudo, moradia e lazer, o poder público deve direcionar sua atenção prioritariamente para os residentes locais e, posteriormente, para os visitantes. Embora a relação desta tríade deva ser constante, é importante conhecer e tratar separadamente alguns aspectos. Para trabalhar a cidade como um bem cultural, é preciso mapear e catalogar espaços, estruturas e equipamentos, assim como ações, comportamentos e interesses, e os significados que tornam o todo operante. Conforme Menezes (2004 p.259), "é nesse circuito que se poderá perceber como os habitantes, nas práticas sociais e na mobilização das coisas, geram significados sociais que são, por sua vez, a gênese dos patrimônios culturais (no plural)".

Incluindo nesse contexto de escola, cidade e museus, as contribuições significativas do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), a escola foi concebida por ele como elemento ativo de mudança social, para Freinet: "A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola". Enfatizava a importância da experimentação da cidade e sua documentação, em consonância com os princípios da Escola Nova, um movimento educacional que buscava uma abordagem mais democrática e preocupada com a formação integral do indivíduo.

A Pedagogia de Freinet, como é conhecida, fundamentava-se na teoria histórico-cultural e introduziu diversas inovações pedagógicas, como as *aulas-passeio* e o *jornal de classe*, contribuindo para a criação de uma escola popular, moderna e democrática. A aula-passeio é um dos métodos mais destacados de Freinet, que visa proporcionar aos alunos a observação, vivência e

descoberta do ambiente natural e humano, estimulando a autonomia e a exploração do entorno da escola. Dividida em quatro etapas - preparação, ação, prolongamento e comunicação - essa abordagem transforma a aula-passeio em um meio para enriquecer o aprendizado, em vez de ser uma simples interrupção das atividades em sala de aula.

Nesse sentido, Freinet (1977, p. 13) pontua que “a experiência pessoal é o primeiro passo para a pesquisa científica,” dessa maneira, a aula-passeio, enquanto vivência em variados espaços culturais favorece aos discentes aprendizagens em diferentes áreas, e a qualidade dessa atividade centra-se no sentido de ser algo fora de uma sala, fora de uma instituição, para tanto, “[...] o aluno pesquisa e monta concretamente suas experiências por que quer descobrir; é o criador e elaborador do próprio conhecimento que depois é trocado com os colegas” (De Souza vieira, 2019 *apud* Elias, 2017, p. 47).

Assim, podemos concluir que a experimentação da relação com a cidade, o museu e o entorno escolar nos oferecem uma oportunidade valiosa de recurso educacional, cuja aplicação contribui para o desenvolvimento cultural e educacional das comunidades, além de fomentar o crescimento sustentável das cidades. Essa perspectiva está em total consonância com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, que enfatiza o compromisso com a transformação social e o desenvolvimento urbano responsável. Com essa abordagem integrada, educação e cultura se unem para criar um ambiente mais enriquecedor e propício ao aprendizado, promovendo uma visão ampliada das cidades como espaços educativos e agentes de mudança.

Compreender a relação entre museus, cultura, cidades e escolas cria uma base sólida para uma educação integral que envolve toda a comunidade. Essa conexão ultrapassa as fronteiras físicas das instituições e promove uma abordagem mais inclusiva e rica na preservação do patrimônio cultural. Além de enriquecer a experiência educacional, essa integração contribui para a diversidade, a memória, a história e a sustentabilidade.

Ao levar o aprendizado para fora das salas de aula e incluir museus, ruas, praças, ONGs, igrejas, quilombos, hortas, centros culturais e outros espaços urbanos, a comunidade é fortalecida, transformando a cidade em um espaço onde a educação e a cultura se encontram e se entrelaçam. Essa abordagem mais ampla do

processo educacional beneficia tanto os alunos quanto a sociedade como um todo, incentivando uma colaboração ativa entre diferentes grupos e promovendo uma maior valorização dos monumentos, da arquitetura e dos saberes locais.

Portanto, o relacionamento entre escolas e museus deve ser visto como uma estratégia eficaz para estimular mudanças, incentivando a transformação das cidades em ambientes mais inclusivos e culturalmente ricos. Essa interligação não só reforça o valor do patrimônio cultural e histórico, como também contribui para fortalecer a identidade coletiva e criar uma noção contínua de redescoberta e reinterpretação do passado, bem como novas visões do presente.

Como ressalta Chagas (2013), trabalhar a poética do museu e do patrimônio é um desafio que vale a pena enfrentar, pois eles não são apenas ferramentas políticas ou científicas, mas também narrativas vivas que contam histórias e servem como mediadores culturais. Esses espaços, que às vezes provocam estranhamento e outras vezes familiaridade, são propícios tanto para tensões quanto para sonhos. Em resumo, a relação entre museus, cidades e escolas é complexa, mas carrega um enorme potencial de transformação e criatividade.

Compreender a construção histórica do patrimônio e dos museus é fundamental para aprofundar o conhecimento sobre esse tema. Dispor-se a sair e identificar pontos importantes no bairro, sejam eles oficialmente reconhecidos como patrimônio ou não, ajuda a formar uma visão mais ampla sobre a construção e preservação do patrimônio.

Abordar os museus, que são uma das instituições tecnicamente responsáveis por preservar e divulgar o patrimônio, em seus prédios imponentes e muitas vezes inacessíveis, destaca a importância da educação e das escolas na quebra de paradigmas de preservação patrimonial. Esses paradigmas coloniais muitas vezes determinam quem pode identificar o patrimônio e quais bens devem ser reconhecidos como tal.

Por isso, realizar atividades de formação e interação escolar com os museus da cidade de forma intencional aguça o olhar para a preservação patrimonial. Incluir educadores escolares nos espaços museais é cada vez mais urgente e necessário,

fortalecendo o vínculo entre essas instituições. Isso abre portas para o acesso de professores e interessados no tema, possibilitando um intercâmbio de conhecimentos.

CAPÍTULO 3: RECURSO EDUCATIVO: COMO CONSTRUIR UM GUIA DE BAIRROS, POR MEIO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS?

“Mas renova-se a esperança

Nova aurora a cada dia

E há que se cuidar do broto

Pra que a vida nos dê flor e fruto”

(Coração de estudante, canção de Milton Nascimento)

Neste último capítulo, destacamos que, para alcançar uma educação de qualidade, é preciso contar com bons educadores, capacitados e engajados. Por isso, criamos uma formação específica para os professores, com o objetivo de aprimorar suas habilidades e inspirar sua prática, incentivando-os a multiplicar esse aprendizado em seus contextos específicos. Alinhados ao pensamento de Paulo Freire, acreditamos que "a formação do educador deve capacitá-lo para que ele crie e recree sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (1991, p. 80).

Com essa visão, apresentamos tanto os aspectos práticos quanto teóricos dessa formação, oferecendo uma base sólida para a implementação dos recursos educacionais sugeridos. No entanto, salientamos que essa descrição não deve ser interpretada como um manual a ser seguido rigidamente, mas sim como um instrumento flexível para orientar a prática pedagógica dos educadores.

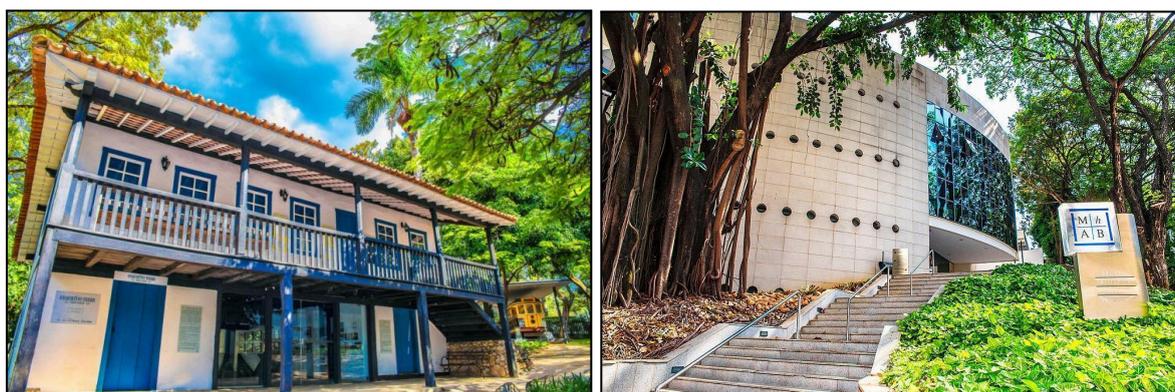
3.1 Construção da formação

Para viabilizar a formação teórico-prática, optou-se por focar na capacitação prática de professores em relação a um dos recursos educacionais discutidos neste trabalho: o Guia do Morador Mirim. Pensando no público específico que são professores e estudantes de licenciatura e visando trabalhar a cidade como um bem cultural, aproveitou-se o acervo e exposições do MHAB, que além de retratar diferentes aspectos da história de Belo Horizonte, reafirma seu papel como lugar de disseminação e valorização da produção cultural e histórica de Belo Horizonte. A escolha do Museu foi realizada pois o espaço oferece aos visitantes exposições de longa, média e curta duração que retratam diferentes aspectos da história de Belo Horizonte. O Museu tem como histórico o trabalho com álbuns de figurinhas, jogos e

recursos de divulgação da história da cidade e já lançou uma coleção de álbuns de figurinhas sobre a cidade de Belo Horizonte. A Coleção "Álbuns MHAB" é composta por dez edições dos Álbuns de Figurinha publicados pelo MHAB. As figurinhas apresentam parte do acervo institucional e aspectos da história de Belo Horizonte, constituindo fonte de pesquisa e conhecimento sobre a cidade.

Contribui também para fortalecer os laços de pertencimento identitário e estabelecer diálogo permanente para a construção coletiva das memórias locais. Situado no bairro Cidade Jardim, seu conjunto arquitetônico compreende o casarão secular, sede da antiga Fazenda do Leitão, construído em 1883, o edifício-sede, inaugurado em dezembro de 1998, o palco ao ar livre e os jardins concebidos como local de educação e lazer. Na área externa, estão em exposição permanente os acervos de grande porte, como o bonde elétrico, a locomotiva a vapor, o coche, carro de boi, entre outros.

Figura 10 - Museu Histórico Abílio Barreto - Belo Horizonte - MG



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2018.²²

Atualmente, o museu conta com 2 exposições de longa duração, de classificação livre, sobre Belo Horizonte, que podem ser visitadas de forma presencial ou virtualmente, no site da Belotur²³. A exposição Complexa Cidade, montada no Casarão, aborda aspectos da vida em Belo Horizonte, considerando dois eixos de sentido: a casa e a rua, ativando as percepções da vida pública e privada. Por meio de objetos, vestígios arqueológicos, mapas, fotografias, pinturas e representações

²² Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-decultura/museus/mhab>>. Acesso em: 02 nov. 2023.

²³ Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte S/A - Belotur tem a missão de promover a capital mineira como polo de atração turística com visibilidade nacional e internacional.

literárias, a exposição propõe ao visitante uma reflexão acerca das múltiplas maneiras de se ocupar a cidade. Já a exposição Fora dos Planos, que está exposta no prédio administrativo, propõe olhar a história do município a partir de outro ponto de vista, para além da nova capital como cidade planejada, propondo uma reflexão sobre as formas de vida “apagadas” ao longo da história, a exemplo de resquícios do Arraial do Curral Del Rei ou elementos naturais como riachos e córregos removidos da paisagem ao longo dos anos. Estão em exposição registros de um cotidiano que sobreviveu ao processo de construção da nova capital de Minas Gerais, como artefatos originados em fazendas e povoados que existiam nesse território, ferramentas de trabalho e mobiliário. A exposição trata, ainda, da formação de Belo Horizonte como resultado do esforço de seus vários habitantes, como uma obra coletiva, uma transformação do espaço realizada por pessoas, mas também por elementos naturais: córregos, rochas, solo, animais e vegetação. Para este trabalho, optou-se pela imersão e visitação na exposição Fora dos Planos.

A estruturação da oficina passou por diversas mudanças desde o primeiro contato com o educativo e gerência do Museu. Entre reuniões, visitas e um diálogo constante que durou cerca de um ano, antes da realização da formação. Vale ressaltar que o recurso educativo inscrito no processo seletivo do Mestrado Profissional para a entrada de 2022, não era uma formação de professores, mas o desenvolvimento da atividade em outra escola do bairro Lagoinha da cidade de Belo Horizonte, desta vez em uma escola municipal. Porém no decorrer das disciplinas do Promestre, com diálogo constante com os docentes e colegas de linha de pesquisa, mudou-se o recurso educativo para a formação com educadores com o objetivo de ampliar o trabalho criado, proporcionando além de maior abrangência uma troca de experiências entre os professores participantes da oficina.

Para estruturar a formação destinada a professores da educação básica e estudantes de licenciatura, optou-se por uma abordagem que combinasse teoria e prática, sendo planejada para um período total de 8 horas. Esta concepção de formação foi desenvolvida com base na experiência prática da autora em colaboração com a coordenadora do setor educativo do Museu. Durante esse processo, foram cuidadosamente analisados aspectos como o perfil do público-alvo,

a disponibilidade para participar de atividades de formação continuada e o histórico das formações anteriormente já realizadas no museu.

Inicialmente, a primeira versão da formação foi concebida para abranger dois dias, totalizando 16 horas de atividades formativas. Contudo, após uma análise da receptividade e participação do público-alvo, foi decidido realizar uma reestruturação da formação. O resultado dessa reavaliação levou à configuração de uma formação mais condensada, com duração de apenas 8 horas, a ser realizada em um único dia, especificamente em um sábado, aproveitando a disponibilidade oferecida pelo Museu.

O curso teve sua divulgação iniciada 45 dias antes da data da formação, utilizando meios tanto online quanto off-line. Isso incluiu a divulgação nas redes sociais populares como WhatsApp, Instagram e Facebook, bem como em grupos de professores. Além disso, foram afixados *flyers* na FaE. As inscrições foram realizadas por meio de um formulário online. Devido às limitações de espaço na sala educativa do museu e a capacidade de visitação da exposição, o número máximo disponibilizado de pessoas foi de vinte participantes. Embora vinte pessoas tenham se inscrito, apenas seis compareceram no dia da formação.

Figura 11 - Flyer de divulgação da Formação para professores e estudantes - 2023

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E ESTUDANTES DE LICENCIATURA:

COMO CONSTRUIR UM GUIA DOS BAIRROS, POR MEIO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS ?

FORMAÇÃO PRÁTICA E TEÓRICA SOBRE:
CIDADE EDUCADORA & EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO.
MEDIÇÃO: RAQUEL ALVES RODRIGUES

INSCRIÇÕES >>>>>>>

DATA: 21/10/2023 (SÁBADO)
LOCAL: MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO
HORÁRIO: 9:00 ÀS 17:00

INSCRIÇÕES ATÉ NO MÁXIMO 20 PESSOAS.
MAIS INFORMAÇÕES NA DESCRIÇÃO.

UFMG
FaE
Faculdade de Educação

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

M h
A B

MUSEU
histórico
ABÍLIO
BARRETO

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além da formação gratuita, os participantes receberam bloco de anotações, caneta, lanche, 1 pacote de figurinhas com 10 unidades cada, um Canvas²⁴ (criado pela autora) para organização do trabalho na escola e certificado de participação.

Nesta ferramenta de planejamento, conhecida como Canvas, procurou-se proporcionar aos professores uma visão abrangente de todos os passos necessários para a organização deste recurso educacional. Ao preencher este planejamento, o professor teria a capacidade de planejar e compreender que é necessário mobilizar não apenas as pessoas para participarem do recurso, mas também elaborar uma rota, pensar em um guia, identificar disciplinas relevantes de acordo com sua realidade, selecionar os materiais a serem utilizados e analisar os custos e receitas viáveis para sua realização. Este planejamento pode ser impresso

²⁴ Ferramenta de planejamento utilizada para visualização de trabalho e ou iniciativas. Funciona como um mapa visual com componentes básicos que envolvem como fazer, o que fazer, para quem fazer e custos. A ideia é montar um painel, que ofereça a visualização direta de cada fase da iniciativa em questão.

e preenchido manualmente por todos os participantes do projeto, facilitando a compreensão e organização do processo educacional.

Figura 12 - Canvas para planejamento do Recurso Educacional - Guia do Morador Mirim.

CANVAS: GUIA DO MORADOR MIRIM				
BAIRRO:				
<i>Agentes locais: Morador, comerciante, líder comunitário, entre outros</i>	<i>Guia:</i>	<i>Rota:</i>	<i>Materiais:</i>	<i>Disciplinas</i>
	<i>Equipe e Funções:</i>			<i>Ano de escolaridade</i>
<i>Custos</i>		<i>Fontes de Receitas</i>		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A formação ocorreu no sábado, 21 de outubro de 2023, e foi planejada de forma a integrar a agenda do espaço e o cronograma planejado para o mês dos professores. O evento ocorreu das 9h às 17h. A estrutura da formação foi planejada da seguinte maneira: durante a manhã, foram abordados os conceitos teóricos e referências fundamentais para embasar a prática, reservando o período da tarde para a sua aplicação concreta.

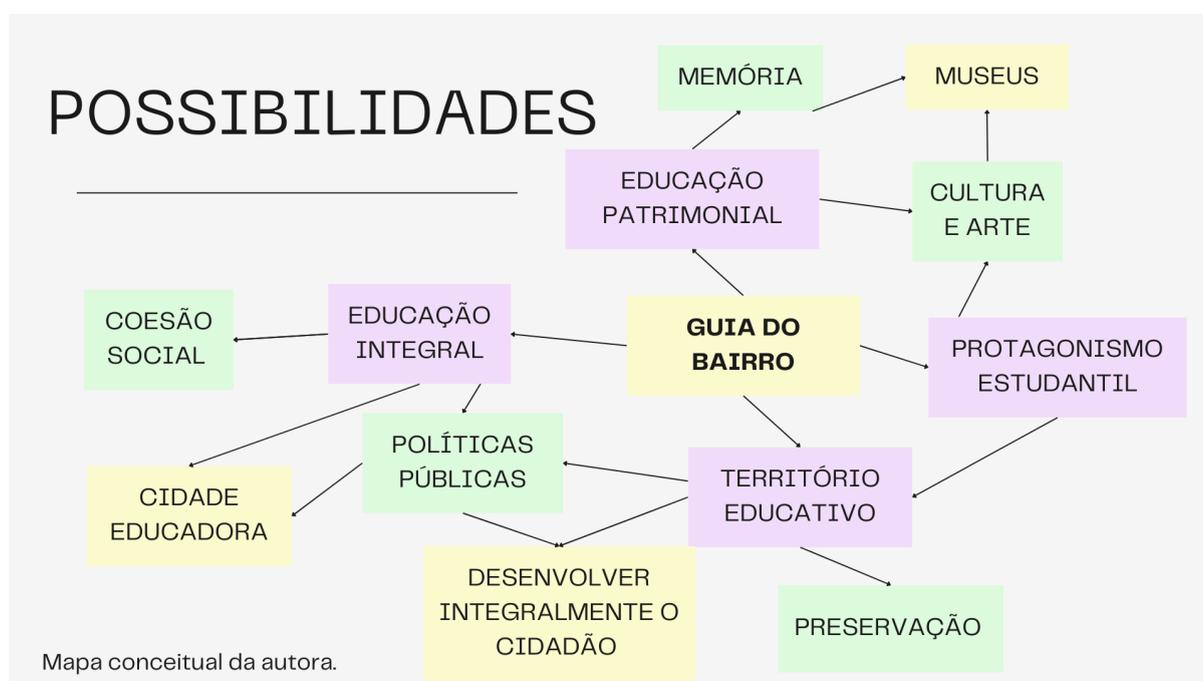
3.2 Formação de educadores

Reconhecendo, como afirma Paulo Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia”, que é inerente à prática docente o questionamento, busca e pesquisa, que o se exige é que, na sua formação continuada, o educador se perceba e se assuma

como professor e pesquisador. A formação desenvolveu-se a partir da práxis do educador, proporcionando atividades questionadoras, sugestivas, críticas e também prática.

Na etapa teórica, foram explorados os conceitos fundamentais desta dissertação, dando início às discussões sobre as potenciais aplicações deste recurso educacional. Vale destacar que não se trata de um recurso educacional rigidamente definido, mas sim de um trabalho flexível, aberto a diversas possibilidades e à adaptação às necessidades da realidade escolar. Como ilustração, elaborou-se um mapa conceitual.

Figura 13 - Mapa conceitual de possibilidades temáticas do recurso educacional - Guia do Morador Mirim.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Durante este momento, realizamos um diálogo abrangente sobre vários temas, incluindo os conceitos de educação integral, cidade educadora, educação patrimonial²⁵, território educativo e o papel do museu nesse contexto. Além disso, discutimos a importância dessas temáticas para a BNCC, destacando sua

²⁵ O termo "patrimônio cultural" é mencionado 55 vezes no currículo do ensino fundamental da BNCC.

relevância teórica para o currículo nacional. Também conduziu-se uma análise das atrações turísticas locais e apresentou-se o planejamento do recurso educacional.

Na etapa prática da formação, escolheu-se proporcionar aos participantes a experiência de criar um álbum de figurinhas que se transforma em um guia, seguindo a mesma abordagem anteriormente utilizada com estudantes (crianças e adolescentes) da EE Silvano Brandão. Adaptando essa vivência para atender ao público adulto, garantindo, assim, sua pertinência e eficácia no contexto da formação.

Antes da pausa para o almoço, os participantes se dedicaram à confecção de seus próprios álbuns de figurinhas. Utilizando folhas A4 e papel *colorset*, previamente cortados ao meio e perfurados para facilitar a união, cada participante montou um álbum composto por 12 páginas, criando também sua própria capa personalizada.

A experiência prática para esta formação ocorreu durante a visita à exposição "Fora dos Planos" no MHAB. Esta exposição não apenas retrata o processo de planejamento e criação da nova capital, mas também oferece uma visão das situações cotidianas de um bairro. Ela apresenta objetos e móveis que fizeram e ainda fazem parte do dia a dia de um bairro, profissões, espaços públicos e os desafios enfrentados diariamente para se manter um bairro, de modo que a visita proporcionou uma experiência que se assemelha à exploração de um bairro na cidade de Belo Horizonte.

Com o objetivo de estimular o público da formação, composto por professores e coordenadores pedagógicos, foi distribuído o pacote com as 10 figurinhas no início da visita à exposição. Isso permitiu que os participantes se envolvessem em um desafio, tentando identificar quais figurinhas correspondiam aos espaços expositivos em que se encontravam, gerando um desafio e promovendo a troca de ideias espontâneas entre eles.

Ao término da oficina, os participantes ofereceram valiosas contribuições por meio de observações e reflexões sobre a aplicabilidade desse trabalho nas escolas. Além disso, compartilharam suas próprias experiências escolares e a conexão que estabeleceram com o território, discutindo como teria sido se tivessem tido acesso a

recursos educacionais semelhantes anteriormente. Eles ressaltaram a viabilidade do uso de materiais de baixo custo, principalmente para escolas públicas e a importância de manter a relação escolar com o território. Destacaram ainda a relevância da formação teórica na primeira parte da oficina, enfatizando como ela complementou e enriqueceu a vivência prática, ressaltando que ambas as abordagens são essenciais para uma experiência de aprendizado mais completa.

3.3 Figurinhas

As figurinhas apresentadas a seguir foram especialmente criadas para enriquecer a experiência educacional vinculada à exposição "Fora dos Planos" no MHAB. A finalidade por trás da criação destas figurinhas é que os educadores as utilizem como um recurso visual diretamente relacionado ao local visitado, estabelecendo, assim, um vínculo entre os estudantes e o ambiente. Isso, por sua vez, facilita a associação quando os estudantes relatarem suas experiências por escrito.

Para produzir essas figurinhas, os educadores têm à disposição diversas ferramentas gratuitas de edição, como, por exemplo, o Canva, Adobe Photoshop, PowerPoint, imagens reais do local obtidas por meio de pesquisas no Google Imagens, geradores de imagens, inteligência artificial e até mesmo fotografias do próprio local. Caso não se sinta confortável com a edição de imagens, é possível contar com a ajuda de uma gráfica ou de um profissional capacitado para realizar esse trabalho.

Quando se trata da impressão das figurinhas, é essencial solicitar que sejam feitas em papel adesivo vinil, garantindo assim que elas não se deteriorem com o tempo. Uma alternativa econômica é a confecção de figurinhas por meio de carimbos, embora nesse caso as imagens devam ser mais simples devido às limitações de reprodução do carimbo. Os pacotes de figurinhas podem ser criados com sacos de pipoca de papel, colados com cola básica, ou que fornecem uma experiência mais completa no universo das figurinhas (embora seja importante destacar que o uso desses pacotes é opcional, já que os estudantes também podem adquirir a figurinhas de forma unitária no próprio local visitado).

A etapa de confecção e impressão das figurinhas pode representar um desafio, especialmente em escolas públicas com recursos limitados para a produção de

materiais. Para contornar essa questão, é possível considerar a utilização de verbas disponíveis na caixa escolar, em projetos pedagógicos ou mesmo em editais públicos voltados para iniciativas de educação integral e preservação do patrimônio cultural. Além disso, a busca por parcerias com comerciantes e iniciativas locais pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar no custo das figurinhas.

É importante ressaltar que as figurinhas apresentadas neste trabalho têm o propósito de exemplificar as imagens e sua conexão, não sendo recomendada sua reprodução. Para uma implementação mais eficaz do projeto, é fundamental que as imagens sejam diretamente relacionadas aos locais visitados no bairro.

Neste trabalho, optei por apresentar uma releitura de um selo postal. Como imagem de fundo, foi escolhido um selo comemorativo dos 50 anos da construção de Belo Horizonte. Em destaque, foram inseridas imagens que estabelecem uma conexão com elementos da expografia "Fora dos Planos", local onde ocorreu a parte prática da formação. Isso foi feito de forma a simular uma visita ao bairro.

Figurinhas produzidas pela autora.

Figura 14 - Figurinhas utilizadas na formação de professores – 2023.

1 - Chave - representa os moradores que foram desapropriados para a construção da nova capital.



2 - Mapa - representa o 1º esboço da construção de Belo Horizonte.



3 - Pessoas - representa as pessoas anônimas que viveram nos primeiros anos na nova capital.



4 - Casa - Representa as resistências. Pessoas que viviam na zona rural, fora do contorno da nova capital, que mantiveram seus costumes e tradições.



5 - Ferro - representa os comércios e objetos utilizados na época.



6 - Máscara – representa a presença e influência da cultura Negra.



7 - Indígenas – representa a Presença e influência da cultura indígena.



8- Lutas e resistências - representam as diversas manifestações e lutas urbanas ao longo dos anos.



9 - Progresso - representa as novas construções dos tempos atuais.



10 - Belo Horizonte do futuro - representa a reflexão: como será a cidade no futuro?



Registros Fotográficos

As imagens a seguir foram registradas durante a formação “Como criar um guia dos bairros, por meio do álbum de figurinhas”, realizada no MHAB em 21/10/2023. Todos os participantes consentiram com o uso de suas imagens para os propósitos desta dissertação de mestrado.

Figura 15 - Fotos da formação de professores realizada no MHAB - 2023.





Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Registro Audiovisual - Formação de professores realizada no MHAB - 2023

Leia o QRCode e assista como aconteceu a formação no Museu Histórico Abílio Barreto (2023) ou clique no link abaixo: [Como Criar um guia dos bairros, por meio do álbum de figurinhas?](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental destacar que a prática educativa, especialmente quando visa uma educação integral e integradora, não possui um ponto final, pois está constantemente em processo de construção, sempre sendo revisada e adaptada de acordo com o público-alvo, o contexto, os recursos disponíveis, os mediadores e diversos outros fatores. Conforme enfatizado por Paulo Freire em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), o ato de ensinar requer a consciência de que estamos lidando com algo em constante desenvolvimento, e é justamente esse caráter inacabado que nos impulsiona para além do já estabelecido.

Além dos aspectos acadêmicos e profissionais, a realização deste trabalho representou uma experiência que ultrapassou tudo o que havia vivenciado até então, uma jornada que combinou ensinar e aprender simultaneamente. Desenvolver minha escrita a partir da reflexão sobre minha trajetória educacional, desde a educação básica até os acontecimentos históricos da educação no Brasil, fez-me perceber a interdependência das experiências. Importantes eventos políticos impactaram diretamente minha vida e as escolhas que fiz, ressaltando a característica fundamental da educação integral: integrar o processo educativo do indivíduo com a vida e com as políticas públicas que o cercam. Estas políticas não se limitam apenas à esfera educacional, mas abrangem a cidade como um todo.

Durante todo o processo de concepção e implementação deste trabalho e dos recursos educacionais apresentados, que foram construídos com a contribuição de diversos atores, desde o planejamento até a execução, envolvendo professores, comerciantes, agentes culturais, a própria instituição escolar e os estudantes, tive a oportunidade de realizar reflexões frequentes sobre a interação entre teoria e prática. Essas reflexões me permitiram avaliar o êxito das iniciativas, identificar os obstáculos encontrados e delinear soluções viáveis dentro das restrições de uma escola pública. Especialmente desafiador foi conduzir grupos de aproximadamente 30 alunos, entre crianças e adolescentes, para explorar o entorno do bairro, saindo dos limites seguros e familiares da instituição escolar rumo ao imprevisível e desconhecido das ruas.

O planejamento dessas atividades implica em sair do ambiente escolar, familiar e seguro, para entrar no imprevisível e desconhecido das ruas do bairro. A responsabilidade de sair com tantas crianças e adolescentes da escola gerava apreensão, mas a alegria de vê-los explorando as ruas, transformando o comum em algo extraordinário, trouxe uma recompensa inestimável. A observação das reações de cada criança, com olhos brilhantes e gestos espontâneos, assim como suas interações com o ambiente, falava por si só. Isso reforçou minha convicção no potencial das cidades como espaços educativos, capazes de inspirar, transformar e educar.

Essa transição naturalmente gera apreensão não apenas nos professores, na escola e nas famílias, mas também nos próprios alunos. As ruas, parte do cotidiano desses jovens, se tornam, a cada passo, novas oportunidades de aprendizado e descoberta. Contudo, para os educadores do grupo, essa responsabilidade envolve tanto os riscos quanto o cuidado zeloso, entendido não apenas como atenção responsável à segurança física durante as saídas da escola, mas também ao processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a integração entre prática e reflexão teórica, entendida como práxis, é essencial. É também crucial que todos os envolvidos na implementação do projeto compreendam os fundamentos teóricos que sustentam a proposta. Não se deve presumir que todos estejam familiarizados com conceitos como cidade educadora ou patrimônio cultural, nem que compreendam plenamente a ideia de educação integral em seu contexto histórico. Assim, é necessário um alinhamento conceitual antes do início dos trabalhos para evitar distorções na prática pedagógica que simplesmente utilizem o rótulo de educação integral sem realmente promover seu desenvolvimento. Portanto, é fundamental que os professores mantenham uma postura de investigação constante e que a equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto na escola esteja alinhada tanto na execução prática quanto no entendimento teórico.

Por isso, embora a escola seja um importante ponto de referência, ela não é o único local de educação. Parcerias e escuta ativa da comunidade são cruciais para identificar recursos e criar uma rede de apoio educacional eficaz. Com o diálogo, é

possível engajar pessoas de todas as idades, da criança ao idoso, mobilizando o território para a educação. Mesmo aqueles que não têm mais ligação com escolas ainda frequentam postos de saúde, praças e outros espaços públicos, que podem ser transformados em locais de aprendizado contínuo.

O currículo deve ser interseccional, refletindo a diversidade da realidade brasileira, que muitas vezes apresenta desafios significativos. Políticas públicas que valorizem a cultura em suas várias formas e garantam continuidade são fundamentais para uma abordagem de cidades educadoras. Pequenos movimentos territoriais podem inspirar políticas públicas eficazes, mostrando que a educação é um processo colaborativo.

Neste trabalho, pudemos perceber que projetos bem planejados que integram diferentes equipamentos públicos são essenciais para alcançar uma educação de qualidade e para orientar as pessoas da cidade a uma vida melhor. A escola é um meio, mas o objetivo final é a educação. A rua, por exemplo, pode ser um espaço de aprendizado contínuo, onde se pode explorar a potencialidade humana e criar um território que valorize o presente enquanto se preocupa com o futuro.

Transpor a fragmentação do conhecimento e expandir para além dos limites convencionais da escola representa um desafio a ser enfrentado. Além de apropriar-se da teoria para a prática, é fundamental que os formadores reconheçam a importância do processo de troca entre eles e os educandos. Isso requer o respeito pelos saberes dos educandos, incluindo os saberes populares, não científicos e não acadêmicos - aqueles que estão além dos limites da sala de aula. Além do respeito, é essencial que esses saberes sejam colocados em posição de protagonismo no processo pedagógico, incentivando a capacidade criativa e questionadora dos estudantes.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos

córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 1996, p.15.)

Compreendemos que a educação, conforme proposto por Freire, não é neutra nem meramente reprodutora; ela se manifesta de maneira abrangente na formação do indivíduo; da mente, do corpo, do contexto ao qual pertence e de sua relação com o mundo. Portanto, este trabalho e seus recursos educacionais não adotam uma postura neutra; ao contrário, assumem uma posição clara e definem não apenas o território fora dos limites da escola, mas também dentro deles. Desde a escolha dos responsáveis pela implementação da proposta até a seleção dos agentes comunitários envolvidos, os locais a serem visitados e conhecidos e a perspectiva adotada para levar os estudantes para fora dos muros da escola, todas essas questões, bem como outras, devem ser cuidadosamente consideradas no planejamento deste recurso.

Conscientizar-se sobre a cidade e sua relação intrínseca com a escola e o museu implica também desromantizar e desnaturalizar esses equipamentos públicos, que são mutáveis e estão em constante transformação. Reconhecer essa tríade de equipamentos como resultado de escolhas do poder público e dos cidadãos, e não como algo natural e idealizado de maneira utópica e romântica, possibilita um distanciamento necessário para compreender sua complexidade e agir de forma consciente. As ações realizadas na cidade ecoam nas escolas e nos museus, envolvendo não apenas a gestão da diversidade, seja do macro ou do micro, mas também dos conflitos, especialmente em espaços que estão constantemente

disputando representações, significados e valores, que são constantemente moldados por escolhas e não por neutralidade.

Entender que a prática social alimenta reflexões teóricas amplia nossa capacidade de compreender e intervir na realidade. Freire (1996) afirma que não estamos no mundo apenas para nos adaptar, mas para transformá-lo, e que essa mudança exige um sonho ou projeto de mundo. Devemos, então, utilizar todas as oportunidades para não só falar sobre nossas utopias, mas também participar de práticas coerentes com elas. Nesse processo, enfrentamos desafios que nos incentivam a buscar novas soluções. Os estudantes, como sujeitos socioculturais, trazem uma bagagem de conhecimentos e experiências que enriquecem nossa proposta, fundamentada tanto na prática quanto na teoria. Dado que a aprendizagem e os saberes estão se tornando cada vez mais complexos, a escola assume o papel fundamental de ser um dos primeiros espaços onde esses conhecimentos são assimilados pelas crianças.

Portanto, encaminhamos que existem diversas abordagens e alternativas para a formulação de uma política de educação integral. No entanto, ressaltamos que algumas alternativas são essenciais e não devem ser negligenciadas. Entre elas, destacam-se a integração da escola com o seu entorno, como o bairro e a cidade; a conexão entre os conhecimentos acadêmicos e escolares e sua aplicação prática; e a promoção de ações coletivas e interinstitucionais, envolvendo não apenas a escola, mas também outras entidades públicas e privadas, tais como museus, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), estabelecimentos comerciais, igrejas, unidades de saúde, associações de moradores, agentes culturais, entre outros.

Dessa forma, reitera-se o papel social da escola em todas as políticas educacionais. Dentro desse contexto, surge a proposta conceitual e política da Educação Integral. Para a Educação Integral, a missão da educação é garantir não apenas o acesso à escola, mas também a diversas formas de conhecimento e recursos adaptados aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Isso envolve reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem, promover a integração entre escola e

comunidade e garantir o acesso a atividades esportivas, de lazer, científicas, culturais, artísticas e ambientais como direitos fundamentais.

A expansão e organização do tempo integral são estratégias que facilitam a implementação de um currículo abrangente e integrado, que valoriza a participação ativa do estudante e promove a diversificação, ampliação do tempo na escola e integração de várias experiências educativas, sociais, culturais e esportivas. Essas atividades são realizadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, envolvendo a colaboração efetiva da comunidade escolar nos processos de ensino e na gestão educacional.

Acredita-se que atividades como estes recursos educacionais, alinhadas com a educação integral e integradora, direcionadas ao desenvolvimento de metodologias centradas nas vozes e contextos dos estudantes e de suas comunidades, representam uma possibilidade de caminho em direção ao qual podemos avançar coletivamente para concretizar a visão de uma escola pública de qualidade. Ao longo deste trabalho, reconhecemos que a educação integral e em tempo integral tem sido aspirada por muitas gerações de educadores e educadoras como um pilar essencial para uma sociedade verdadeiramente democrática. A contribuição de cada educador se evidencia no cotidiano, no ambiente escolar, nas escolhas que são feitas. Essa contribuição transcende grandes programas; hoje, os professores e professoras são protagonistas na linha de frente da transformação social. É a partir desse ideal que trabalhamos e lutamos incansavelmente para realizar uma educação pública de qualidade, universal, laica e integral.

Referências

ALBUQUERQUE, Umbelino Peregrino de. *Patrimônio Cultural: uma construção da cidadania. Educação Patrimonial reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

BAPTISTA, Isabel. De uma cidade educativa a uma cidade educadora: o lugar da escola. A página da educação. *Porto*. nº 128, Ano 12, Novembro, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.

BRASIL. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: CNE/CP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016*.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola em Tempo Integral. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/programa>. Acesso em: 30.mar.2024

BRAGA, M. M. B.; JULIASZ, P. C. S. O entorno da escola como território usado: uma escala de planejamento e ação. *Caminhos de Geografia: Uberlândia*, v. 23, n. 89, p. 01–14, 2022. DOI: 10.14393/RCG238959835. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/59835>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material* [online]. 2020, v. 28, e1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28e1>>. Acesso em 17 out. 2022. Epub 17 Jan 2020. ISSN 1982-0267.

BRUSADIN, Leandro B; CASTRIOTA, Leonardo Barci (orgs.) *Memória e patrimônio cultural: gestão, preservação e interpretação*. [Livro eletrônico]. Pacoti/CE: Geplam Assessoria: Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável da UFMG, 2023.

CAVALIERE, A.M. Educação integral. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>>. Acesso em: 6 de setembro 2023. Sem autor: Território educativo.

CHAGAS, M. S. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra. (org.). *Educação Patrimonial – educação, memórias e identidades*. Caderno Temático 3. 1ª ed. João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro (org.). Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 34. Brasília: IPHAN, 2011. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/cidade/>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

CIDADES EDUCADORAS. *Carta das Cidades Educadoras*. Declaração de Barcelona, 1990

CURA – Circuito Urbano de Arte. Disponível em: <<https://cura.art/>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2024, p.316. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MWlv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view>. Acesso em 30 mai.2024.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELIAS, M. D. C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp.1, p. 612–619, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9666. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9666>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ESCOLARIZAÇÃO - O que é, conceito e definição. Conceito.de. <https://conceito.de/escolarizacao>. Acesso em 16. mai.2024.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Secretaria de Educação Continuada, Programa Mais Educação Série Mais Educação. Cadernos pedagógicos territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. 2010. [sl: sn]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8219-territorios-educativos-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4)

GABRIEL, Maria Helena; VIEIRA, Ana Paula de Castro Vieira; CASTRAL, Paulo César. Cidades Educadoras e Patrimônio Cultural: aproximação teórica. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, v. 10, n. 76, p. 73-86, 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Trad. Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145.

HOOKS, B. A língua. In: _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 223-233

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; VALADARES, Juarez Melgaço (orgs.). *Educação integral e integrada: Módulo II - desenvolvimento da educação integral no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.144p.

LORDÊLO, J. A.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. de A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], n. 17, 2011. DOI: 10.9771/2317-1219f.v0i17.4555. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4555>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu na cidade, a cidade no museu. Para uma abordagem histórica dos museus de cidade. *Revista Brasileira de História*, Rio de Janeiro, v. 5, n.8/9, p. 197-205, 1984.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu de cidade e a consciência da cidade. *In*: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos Guimarães (orgs.). *Museus & Cidades*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2004. p.255-282.

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. *In*: _____. *Educação e Vida urbana: 20 anos de cidades educadoras*. [s.l.]: [s.n.], 2008.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MOLL, J.; GERHARDT DE BARCELOS, R.; DUTRA, T. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. *Retratos da Escola*, [s. l.], v. 16, n. 36, p. 713–717, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1702>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PEREIRA, Júnia Sales. Educação Patrimonial. *Presença Pedagógica*, v. 19, p. 64-71, 2013

PICO, Saulo. Disponível em: <<https://www.saulopico.com/>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PINHEIRO, A. DA P. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. *Educar em Revista*, n. 58, p. 55–67, out. 2015.

PIRES, S. *Lagoinha*: Moradores e Ministério Público querem salvar o bairro da degradação. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/07/12/interna_gerais,1519428/lagoinha-moradores-e-ministerio-publico-querem-salvar-bairro-da-degradacao.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

RETROSPECTIVA 2016: O ano em que os alunos tomaram as escolas. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/12/retrospectiva-2016-o-ano-em-qu-e-alunos-tomaram-escolas.html>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/recursos-educacionais-abertos>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 286-300, ago. 2019. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v19n45/v19n45a11.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2024.

ROLNIK Raquel. O que é cidade. *In*: SOUZA NETO, João Clemente de, Roberto da Silva e MOURA, Rogério (orgs.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. Série Primeiros Passos, 84p.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: OSAL: Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2024.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da S. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. ISSN 1981-9021 - *Geo UERJ* - Ano 10, v.2, n.18, 2o semestre de 2008. P. 24-42, [s.d.].

SERPA, A. Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 21, n. 2, p. 586-600, agosto. 2017.

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. Disponível em: <<https://teia.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Semana dedicada a Paulo Freire terá eventos na FaE e na Fafich. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/semana-dedicada-a-paulo-freire-tera-eventos-na-fae-e-fafich>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

UFMG tem a maior concorrência do Sisu, segundo MEC. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/ufmg-tem-maior-concorrenca-do-sisu-segundo-mec.html>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

VIEIRA, Andréia Maria de Souza; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de (eds.). Aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. *Rev. de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, [sd]. v.4, n.4, pág. 79–91, out./dez., 2019.

VILLAR, Maria Belén Caballo. *A Cidade Educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VIVA LAGOINHA busca soluções criativas para requalificar um dos berços de Belo Horizonte. *Revista Canjerê*, 25 jun. 2023. Disponível em: <<https://revistacanjere.com.br/viva-lagoinha-busca-solucoes-criativas-para-requalificar-um-dos-bercos-de-belo-horizonte/>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.