

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO – GIT

Daniel Rômulo de Carvalho Rocha

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADE EDUCADORA: cartografia de territórios
educativos em bairros de Governador Valadares.

Governador Valadares

2018

DANIEL RÔMULO DE CARVALHO ROCHA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADE EDUCADORA: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Governador Valadares
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

372

R672e

Rocha, Daniel Rômulo de Carvalho.

Educação integral e cidade educadora [manuscrito] :
cartografia de territórios educativos em bairros de Governador
Valadares / Daniel Rômulo de Carvalho Rocha. – 2018.
160 f. : il. ; 29,5 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão
Integrada do Território – GIT, 2018.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Maria Celeste Reis Fernandes de
Souza.

1. Cidade educadora. 2. Território educativo. 3. Educação
integral. 4. Bairro. 5. Escola em tempo integral. I. Souza, Maria
Celeste Reis Fernandes de. II. Título.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT

ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

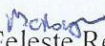
DANIEL RÔMULO CARVALHO ROCHA

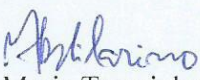
Matrícula Nº 47579

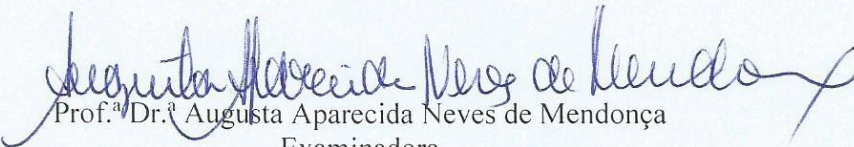
Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de dois mil e dezoito (22/02/2018), às 15h (quinze horas, no Auditório A, Edifício Pioneiros, da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada **“Educação Integral e Cidade Educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.”** Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pelo aluno Daniel Rômulo de Carvalho Rocha. A Comissão Examinadora foi composta pelas professoras: Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (orientadora) – UNIVALE, Dr.^a Maria Terezinha Bretas Vilarino – UNIVALE, e a Dr.^a Augusta Aparecida Neves de Mendonça – Secretária do Estado da Educação de Minas Gerais SEE/MG. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra ao mestrando Daniel Rômulo de Carvalho Rocha para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença do mestrando e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação Aprovada

Em seguida, o resultado foi comunicado publicamente ao candidato pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata, que será assinada por todos os membros da Comissão Examinadora.

Governador Valadares, 22 de fevereiro de 2018.


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis F. de Souza
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bretas Vilarino
Examinadora

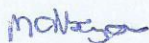

Prof.^a Dr.^a Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Examinadora

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

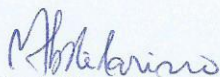
DANIEL RÔMULO DE CARVALHO ROCHA

“Educação Integral e Cidade Educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares”

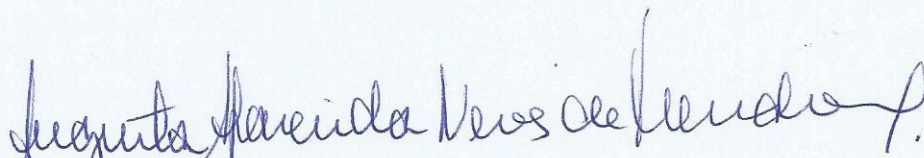
Dissertação aprovada em 22 fevereiro de 2018,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:



Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes Souza
Orientadora - Universidade Vale do Rio Doce



Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bretas Vilarino
Examinadora - Universidade Vale do Rio Doce



Prof.^a Dr.^a Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Examinadora – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais SSE/MG

DEDICATÓRIA

Aos caminhantes da nossa Valadares.

AGRADECIMENTOS

A vida é uma sucessão de ciclos que se fazem diariamente. Início e fim. Começo e término. A e Z. Assim é a dissertação. Houve um início e um fim. Mas sem dúvida, com um recomeço.

Agradecer é preciso. Primeiramente à Deus, autor da minha existência e por sempre estar ao meu lado. A ti Senhor, honra e agradecimento. Meu louvor.

Aos meus pais, Divino e Iraci por serem os primeiros a acreditar em mim. Vocês são para mim, fonte de inspiração e dedicação. Um amor sem limite. Agradeço de forma especial, ao meu pai, que na consciência do inconsciente sempre, em todo momento, teve orgulho de mim. Amo vocês. Meu amor.

Aos meus irmãos, Dirlene e Renato, pela preocupação diária e me amarem como sou. O que nos fortalece é nossa união. Minha irmandade.

À minha esposa Fernanda por toda a compreensão com este esposo, educador, político, religioso e assim vai... Minha gratidão a você que sempre acreditou em mim. Que abriu mão de sonhos e projetos em função dos meus. Que sempre esteve ao meu lado. Meu amor.

À minha filha Ana Clara, meu amor maior. Obrigado por amar este papai tão ausente, mas sempre buscando o melhor por você. Você que neste momento de escrita sempre dizia: “Papai. Tenho que assistir televisão no quarto, porque você está estudando né?”. Obrigado filha por acreditar no papai. Meu amor maior.

Aos meus sobrinhos Ítalo, Júlia e Eduarda que tornam este tio mais humano. Meu carinho.

À minha família que soube compreender cada ausência. De forma especial minha avó Maria que mesmo não estando mais em nosso meio, sinto sua presença constante. Meu afeto.

Aos amigos do dia a dia, que não se cansaram de ouvir sobre dissertação e mestrado ao longo destes dois anos. Minha amizade.

Aos amigos do GIT mais próximos (Sheyla, Marccone, Wady, Carla Fófano, Gilson, Suelen, Elton e Marcelo) e aos demais, que ao longo destes dois anos caminharam e apoiaram diversas iniciativas. Foram muito bons os cafés. Mas agradeço de forma especial, às amigas Alessandra e Gilda que se dispuseram a acreditar em mim.

Uma amizade se estendeu aos outros espaços e assim, constituímos uma amizade sincera, respeitosa e honesta. Obrigado pelo apoio de sempre e por estarem sempre ao meu lado. Minha eterna amizade.

Aos Professores do GIT (Eunice, Sueli Siqueira, Mauro e Sueli Rodrigues, José Luiz e Patrícia), mas de forma especial, Professores Haruf e Terezinha pelo carinho e ensinamentos, bem como todos os funcionários do GIT. Meu reconhecimento.

À banca de qualificação, Professores Terezinha, Tiago e Eliene pelas valorosas contribuições. Minha abertura.

Às professoras Terezinha e Augusta pelas contribuições na banca de defesa. Meu reconhecimento.

Aos gestores educacionais da Superintendência Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação, que possibilitaram minha dispensa de trabalho em alguns momentos. Minha fidelidade.

Aos educadores e educadoras deste estado e deste município que acreditam em mim. Meu agradecimento.

Aos meus eleitores que acreditam em mim como uma opção de mudança política. Meu trabalho.

Aos meus alunos que vêem em mim, uma inspiração para mudança de vida. Meu cumprimento.

Aos cidadãos desta linda cidade, que amo e que faço daqui a minha casa. Minha morada.

Enfim, a ela que foi mais do que professora e orientadora, foi companheira. Soube dividir não somente o pão de queijo, café e água, mas o conhecimento. A você Celeste, minha mais terna gratidão e reconhecimento. Obrigado por acreditar em mim e possibilitar que me tornasse uma pessoa melhor ao longo deste tempo. Obrigado por compreender meu tempo. Obrigado pela acolhida. Obrigado pela porta aberta. Obrigado e obrigado. Meu muito obrigado.

Durante a escrita deste relatório, no dia 04.11.2017, por volta das 19h20min, fiz uma pausa para escutar duas crianças “Ana Clara (minha filha de 04 anos) e José Ricardo (Vizinho de 02 anos), brincando, gritando de alegria, cantando e vivendo o mundo da fantasia nas escadas do prédio onde moramos. Imagino estas crianças se apropriando dos diversos territórios educativos que esta cidade possui e oferece. Desejo esta mesma alegria contagiante espalhada pelas praças, jardins, escolas e sobretudo, nas ruas, onde a violência e a marginalidade estão tomando conta, às vezes, por falta destes sorrisos, gritos de alegria e desta imaginação infantil. Enfim, sonhar os sonhos das crianças.

RESUMO

Este estudo se insere no debate da Educação Integral/tempo integral e tem como objetivo cartografar territórios educativos em bairros da cidade de Governador Valadares. O referencial teórico adotado assume uma perspectiva interdisciplinar, construído com o aporte da geografia cultural, por meio das contribuições de Paul Claval, ao reconhecer os territórios constituídos pela identidade, cultura, significações, manifestações, pelos gestos cotidianos dos atores; com as contribuições de Henri Lefebvre que nos apresenta a cidade como um direito dos seus usuários e as de Michel de Certeau e colaboradores que nos permitem refletir o bairro que se constrói no movimento cotidiano de seus praticantes ordinários. Para o diálogo com esses autores, buscamos outros que tematizam a Educação e a Educação Integral/tempo integral na defesa de uma maior abertura da escola “para a cidade”. A pesquisa qualitativa pautou-se em duas escolhas metodológicas: a busca por fontes documentais e materiais bibliográficos sobre bairros da cidade e caminhadas em um dos bairros selecionados para o estudo, inspiradas nos estudos de Michel de Certeau e colaboradores que nos permitiram traçar uma cartografia dos bairros analisados. Como conclusões deste estudo, aponta-se para a necessidade da escola se abrir para os seus arredores como espaços de relações, apropriando-se deles e os constituindo como territórios educativos, bem como, foi possível verificar que os bairros analisados possuem diversos e diferentes territórios educativos. Também identificamos que Governador Valadares é uma cidade cujos “praticantes ordinários” se veem, muitas vezes, dependentes da “boa vontade” dos governantes locais para a garantia efetiva dos seus direitos. Há, portanto, um caminho a percorrer para torná-la educadora. Espera-se com esta pesquisa instigar novos estudos relacionados à cidade de Governador Valadares, no que tange à iniciativa das cidades educadoras.

Palavras-chave: cidade educadora; território educativo; educação integral; bairro; escola em tempo integral.

ABSTRACT

This study is introduced in the Full time/ Integral Education debate and it has as an objective to map educative territories in the neighborhoods of Governador Valadares city. The theoretical benchmark adopted takes on an interdisciplinary perspective built with a contribution of the cultural geography, through Paul Claval contributions as he recognizes the territories constituted by the identity, the culture, the significations, the manifestations, the everyday gestures of actors: with the contributions of Henri Lefevre who presents us the city as a right of its citizens and Michel de Certeau and contributors that permitted us reflect the neighborhood that is built in the everyday movement of its ordinary practitioners. Other authors that theme the Education and The Integral and Full time Education were searched to dialogue with the authors mentioned above in order to defend a big overture of the school to “the city”. The qualitative research was ruled in two methodological choices: the search for documentaries sources and bibliographic materials about the city neighborhoods and visits to one of the neighborhood selected for the study, inspired by Michel de Certeau and contributors studies that allowed us to draw a map of the analyzed neighborhoods. The conclusions of this study points to the need of the school to be opened to the surroundings as a relationship space, appropriating from them and constituting them as educational territories as well as the possibility of checking that the analyzed neighborhood has varied and different educational territories. It was also possible to identify that Governador Valadares is a city in which “ordinary practitioners” often see themselves as dependent on the “goodwill” of the local governors to the effective assurance of their rights. Therefore, there is a way to go through to make it an educating city. It is expected that this study can instigate new studies related to Governador Valadares city in reference to the initiative of the educational cities.

Keywords: educational cities, educational territory, Integral education, neighborhood, Fulltime School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Praça da Paz – Bairro São Paulo.....	22
Figura 2 – Educação Integral: Governador Valadares.	32
Figura 3 – Subida ao Pico do Ibituruna.....	53
Figura 4 – Mapa do município de Governador Valadares/MG.....	54
Figura 5 – Mapa do bairro Esperança.....	71
Figura 6 – Mapa do Bairro Nossa Senhora das Graças (Morro do Carapina).....	72
Figura 7 – Mapa do Bairro Jardim Pérola.....	73
Figura 8 – Mapa do Bairro Jardim do trevo.....	74
Figura 9 – Mapa do Bairro Mãe de Deus.....	75
Figura 10 – Mapa Bairro São Tarcísio.....	76
Figura 11 – Residencial Vitória, Bairro Vitória – Inaugurado em 2015.....	88
Figura 12 – Igreja Sagrada Família.....	94
Figura 13 – Coleta de informações.....	98
Figura 14 – Momentos da minha vida.	102
Figura 15 – Trajeto da primeira caminhada.....	104
Figura 16 – Trajeto da segunda caminhada.....	105
Figura 17 – Trajeto da terceira caminhada.....	106
Figura 18 – Trajeto da terceira caminhada.....	107
Figura 19 – Trajeto da quarta caminhada.....	108
Figura 20 – Trajeto da quinta caminhada.....	109
Figura 21 – Trajeto da sexta caminhada.....	110
Figura 22 – Trajeto da sexta caminhada.....	111

Figura 23 – Escritura de Compra e Venda de Moradia na Vila Placedina, datada no ano de 1967.	113
Figura 24 – Fotografia da Enchente de 2012.....	114
Figura 25 – Igreja Católica São Paulo, localizada no bairro São Paulo	116
Figura 26 – Mapa do bairro São Paulo em destaque de vermelho	117
Figura 27 – População dos bairros de Governador Valadares	118
Figura 28 – Percentual de predominância de gênero no Bairro São Paulo	119
Figura 29 – Faixa etária da população do Bairro São Paulo	119
Figura 30 – Percentual de predominância de gênero no Bairro São Paulo	120
Figura 31 – Praça Cícero Siqueira. Fotografia realizada por Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, no dia 16.11.2017, às 10:34.	121
Figura 32 – Praça da Paz. Fotografia realizada por Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, no dia 16.11.2017, às 10:34.....	122
Figura 33 – Reportagem do Jornal MG notícias.....	127
Figura 34 – Fábrica de sabão na Associação Rio Limpo	134
Figura 35 – Feira Livre no bairro São Paulo	135
Figura 36 – Orla do Rio Doce – Bairro São Paulo	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE – Associação internacional das cidades educadoras
AMASP – Associação de moradores do bairro São Paulo
AMOBAIT – Associação dos Moradores do Bairro Trevo
ASA – Associação de Saúde Alternativa
ASCANAVI – Associação dos Catadores de materiais recicláveis natureza vida
ASDOG – Associação Samuel Domingues Gomes
BNH – Banco Nacional de Habitação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DRD – Diário do Rio Doce
ESF – Estratégia Saúde da Família
ETI – Escola de Tempo Integral
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério de educação e cultura
PME – Programa Mais Educação
PMGV – Polícia Militar de Governador Valadares
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI/MG – Serviço Social da Indústria de Minas Gerais
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania
ZPE – Zonas de Educação Prioritária

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CIDADE EDUCADORA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIO: EM BUSCA DA CIDADE PRATICADA.....	22
2.1 CIDADES EDUCADORAS: UM NOVO OLHAR	22
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	32
2.3 TERRITÓRIO E A CIDADE	45
3 OS TRAÇOS DA CIDADE: CONSTRUINDO AS TRILHAS DA PESQUISA. 53	
3.1 ONDE ESTAMOS.....	54
3.2 CAPTURANDO A CIDADE PRATICADA	58
4 CARTOGRAFANDO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM SETE BAIRROS DE GOVERNADOR VALADARES	70
4.1 O CORPUS DE ANÁLISE	70
4.2 O DIREITO À CIDADE	77
4.2.1 Saúde pública	78
4.2.2 Violência.....	80
4.2.3 Equipamentos urbanos.....	83
4.2.4 Infraestrutura.....	84
4.2.5 Programas habitacionais	87
4.2.6 Educação.....	89
4.3 ATORES E VIDA NO TERRITÓRIO	91
4.3.1 Religiosidade.....	93
4.3.2 Cooperativismo / Associativismo	95
4.3.3 Memórias	97
4.3.4 Territórios Educativos	100
5 O BAIRRO SÃO PAULO COMO TERRITÓRIO PRATICADO	102

5.1 AS ANDANÇAS NO BAIRRO	103
5.1.1 As caminhadas	104
5.1.1.1 Caminhada 1	104
5.1.1.2 Caminhada 2	105
5.1.1.3 Caminhada 3	106
5.1.1.4 Caminhada 4	107
5.1.1.5 Caminhada 5	108
5.1.1.6 Caminhada 6	109
5.1.1.7 Caminhada 7	110
5.2 UM POUCO DO BAIRRO SÃO PAULO	112
5.3 O BAIRRO SÃO PAULO VISTO PELO PRATICANTE ORDINÁRIO.....	124
5.3.1 A Rua Deserta.....	126
5 CONSIDERAÇÕES	139
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	152

1 INTRODUÇÃO

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo (FREIRE, 2007, p.72).

Este trabalho resulta do meu¹ compromisso como educador que acredita nas palavras de Paulo Freire, e é um esforço para empreender sobre a educação, no campo da prática e da pesquisa, um olhar sensível e ao mesmo tempo de esperança por acreditar na educação como uma das condições para mudanças sociais.

No campo educacional, busquei pautar minha experiência profissional nesses 14 anos como “Professor, Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Supervisor Pedagógico e Inspetor Escolar”, na busca constante por conhecimento e novas oportunidades para todos e todas, aqueles e aquelas, que estejam inseridos nos contextos educacionais nos quais me vi e vejo envolvido.

Nessas experiências vividas, vejo-me envolvido no debate sobre a educação integral / tempo integral, experimentando diariamente como Inspetor Escolar, a Escola em Tempo Integral (ETI) de Governador Valadares, que garante, desde a sua implantação em 2010, mais tempo na escola para todas as crianças, os adolescentes e jovens, e

[...] pretende desenvolver uma proposta educacional de mudanças, oferecendo uma educação transformadora e comprometida com a formação humana integralmente. Pois, não se propõe somente a busca pela ampliação da jornada escolar, mas uma escola viva que possibilite a vivência democrática nas suas relações, em todos os seus tempos e espaços. (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 16)².

Também experimento discussões sobre a Educação Integral/Tempo Integral por atualmente atuar na rede estadual de educação e, como professor dos anos iniciais, acompanho as intenções da política estadual de promover ações de Educação Integral com vistas a:

¹ O texto é escrito no plural, pois a construção é fruto do diálogo com a orientadora. O singular é utilizado quando fizer referência às minhas experiências.

² Citação extraída do Caderno I – Cadernos de Diretrizes Curriculares. Apresentação Geral.

implementar formação em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança, música, teatro, informática, que complementem o conhecimento tradicional acessado pelos estudantes, por meio da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, o território e a comunidade escolar são importantes atores³. (AUTOR, ANO, PÁGINA).

A ETI de Governador Valadares foi objeto de diferentes estudos. O primeiro deles divulgado no ano de 2012, avaliava e monitorava essa experiência a partir da escuta de profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de profissionais das escolas (gestores, professores, pedagogos), de estudantes e de suas famílias. As conclusões desse estudo apontam para uma proposta “claramente centralizada na escola” (UFMG, TEIA, 2012, p. 143) e recomendam uma maior abertura da escola à comunidade, buscando articulação com os “territórios e com suas dinâmicas, uma vez que poderiam contribuir para o dinamismo do Programa, na perspectiva da Educação Integral e, inclusive, para o enfrentamento de algumas dificuldades, por exemplo, o diálogo com as culturas juvenis (UFMG, TEIA, 2012, p. 143).

Outros estudos também corroboraram com as preocupações de centralização da proposta da ETI “na escola”, incluindo os realizados por Souza (2015) e Lourenço (2016), ao trazerem para o debate da escola, a necessidade do diálogo com a cidade, com a rua e com o bairro. Além disto, Lourenço (2016) indica, tomando como referência o atual Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a necessidade de articulação entre escola e comunidade, defendendo assim, que a escola esteja aberta para este diálogo com o entorno e não fechada em si.

Nos últimos anos, o debate da educação integral/tempo integral, vem se consolidando no cenário educacional brasileiro, respaldado por documentos legais (BRASIL, 1996; 2007; 2011; 2014) e são várias as experiências relatadas em diferentes estudos apresentados ao longo deste texto que buscam aliar ao tempo a mais de escola, além das tradicionais disciplinas escolares, a oferta de outras atividades que contribuam para a formação cultural, ética, estética e cidadã de crianças, adolescentes e jovens.

³Informações disponíveis no sitio eletrônico www.educacao.mg.gov.br, link <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16999-educacao-integral-integrada>. Acesso em 17/01/2017

Sobre a pluralidade semântica dos termos educação Integral/tempo integral, Souza e Charlot (2015) destacam que, ao longo do debate sobre educação integral/tempo integral, várias são as nomações relacionadas ao mais tempo de escola:

Poderíamos dizer que pós LDBEN e no cenário atual, diversas expressões de modo algum sinônimas, têm comparecido no repertório lingüístico no campo da educação quando se fala em Educação Integral: a primeira, o próprio termo ‘Educação Integral’ e outros termos como ‘jornada ampliada’; ‘tempo ampliado’; ‘educação integrada’; ‘educação integral/integrada’; ‘escola em tempo integral’; ‘contraturno’, dentre outros, como por exemplo, os que trazem as marcas de projetos locais, ou programas governamentais como, o ‘Segundo Tempo’ e o PME. Tais termos, embora não sejam sinônimos, carregam em seu significado a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar (SOUZA e CHARLOT, 2015, p. 1074, aspas do original).

Este estudo se insere, pois, na defesa da garantia de mais tempo de escola para crianças, adolescentes e jovens, preconizando uma formação mais ampla e integral e nas preocupações com o pouco diálogo estabelecido com o entorno e evidenciado nos estudos sobre a ETI.

Mas o que significa uma maior abertura da escola para o entorno, para “a cidade”, para “a rua”, para “o bairro”, como muitas vezes é apresentado na literatura sobre educação integral/tempo integral? Como se pode efetivar a relação bairro-escola? O que é o bairro? Em se tratando de Governador Valadares, a cidade pode-se configurar como educadora? Como se convoca o debate das “cidades educadoras” que também fazem seu comparecimento nas discussões da educação integral/tempo integral? O que significa uma maior integração da escola como os territórios educativos, termo que também comparece nas discussões da educação Integral/tempo integral? Em Governador Valadares, quais são, efetivamente, os territórios educativos?

Na busca por compreender essas questões e construir os argumentos deste estudo, incorporamos a esta pesquisa reflexões sobre o movimento das Cidades Educadoras, defendido desde 1990, pela Associação das Cidades Educadoras, que compreende a cidade como espaço de protagonismo de seus atores, seja no campo da política, no campo educacional, econômico ou cultural (AICE, 2008). Este movimento também apresenta uma nova concepção de cidade, pois compreende a urbe como espaços de relações educativas, valorizando, sobretudo, a participação popular, defesa esta que também a educação Integral faz.

Esta busca também nos levou a compreender o que significa a cidade, o bairro, o território e nos aproximarmos dos autores Paul Claval, com as discussões de território; Henri Lefebvre que nos apresenta “o direito à cidade” e Michel de Certeau e seus colaboradores que permitem compreender o que denominamos “o bairro” e seu dinamismo social e cultural.

Tendo como referência as contribuições desses autores, nos propusemos a neste estudo, cartografar territórios educativos em bairros da cidade de Governador Valadares. Para isso, buscamos identificar os potenciais territórios educativos em bairros da cidade de Governador Valadares; mapear os espaços educativos de sete bairros de Governador Valadares e identificar os atores sociais nesses bairros; relatar modos de apropriação do bairro São Paulo pelos praticantes e analisar, a partir dos bairros selecionados, o potencial educativo da cidade de Governador Valadares.

O referencial teórico adotado assume uma perspectiva interdisciplinar, construído com o aporte da geografia cultural, com as contribuições de Paul Claval (2004, 2007, 2012, 2014 e 2015) reconhecendo os territórios constituídos pela identidade, cultura, significações, manifestações, pelos gestos cotidianos dos atores; com as contribuições de Henri Lefebvre (1999, 2001) que nos apresenta a cidade como um direito dos seus usuários e com as contribuições de Michel de Certeau e colaboradores (2013, 2014) que nos permitem refletir o bairro que se constrói no movimento cotidiano de seus praticantes ordinários, que são aqueles que transitam diariamente pelo bairro. Para o diálogo com esses autores, buscamos outros que tematizam a educação e a educação integral/tempo integral na defesa de uma maior abertura da escola “para a cidade”.

A pesquisa qualitativa pautou-se em duas escolhas metodológicas: a busca por fontes documentais e materiais bibliográficos sobre os bairros e caminhadas no bairro São Paulo, inspiradas no modo como Michel de Certeau e colaboradores (2013, 2014) buscaram registrar, por meio de andanças, práticas culturais e cotidianas de moradores.

Este trabalho é composto, pela introdução e quatro capítulos estruturados da seguinte maneira: no primeiro capítulo “Cidade Educadora, Educação Integral e Território – Em Busca da Cidade Praticada”, optamos por realizar um roteiro histórico da defesa do movimento das cidades educadoras, introduzindo, por conseguinte, a temática da educação integral e apresentando a relação com os territórios educativos. Outro movimento do primeiro capítulo se deu em apresentar no campo teórico, as

contribuições de Claval (2004, 2007, 2012, 2014 e 2015), Lefebvre (1999, 2001) e Certeau e colaboradores (2013, 2014).

No segundo capítulo “Os traços da Cidade – Construindo as trilhas da pesquisa”, contextualizamos o trabalho, a partir da cidade de Governador Valadares e apresentamos os processos metodológicos utilizados no estudo.

O terceiro capítulo intitulado “Cartografando Territórios Educativos nos Bairros de Governador Valadares”, buscamos identificar a partir de reportagens, a cidade como direito dos cidadãos, além de pontuar possíveis espaços que podem se alocar como territórios educativos.

O quarto e último capítulo desenvolvido sob a temática “O Bairro São Paulo como lugar praticado”, apresentou-se como cenário de análise a partir da observação do pesquisador, buscando, por meio de caminhadas, identificar as práticas cotidianas de seus moradores.

Posto isto, cumpre às experiências de ampliação da jornada escolar na cidade de Governador Valadares atentar-se a estas questões e desenvolver práticas educativas que oportunizem o estreitamento de relações com o entorno e que a cidade, o bairro e a rua, sejam considerados como potenciais territórios educativos. Como apontamento final deste estudo, esperamos abrir caminhos para novas pesquisas e provocar debates e discussões para que Governador Valadares possa efetivamente se tornar uma cidade educadora.

2 CIDADE EDUCADORA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIO: EM BUSCA DA CIDADE PRATICADA

Iniciamos este capítulo apresentando discussões a respeito de temáticas sobre Cidade Educadora, Educação Integral e Território. Potencializar o debate sobre Cidade Educadora permite-nos pensar que a cidade pode se tornar mais visível e encontrar-se disponível para ser vivida pelas pessoas, que são os seus habitantes. Nesse debate buscamos contribuições de Lefebvre (2001), assumimos uma abordagem da cidade como território – Claval (2004; 2007; 2012; 2014 e 2015), e buscamos em Michel de Certeau (2012; 2013 e 2014) contribuições para compreender que essa cidade/território é constituída por seus praticantes.

2.1 CIDADES EDUCADORAS: UM NOVO OLHAR



Figura 1 – Praça da Paz – Bairro São Paulo⁴
Fonte: Arquivo pessoal

Optamos por iniciar esta seção sob duas perspectivas. Ao trazer o título “Cidades Educadoras – Um novo olhar”, fizemos a escolha de representar esse novo olhar, por meio da fotografia da Praça da Paz, localizada no bairro São Paulo. Como morador do bairro até o ano de 2010 era um lugar estigmatizado e sem vida; apenas um antigo

⁴Fotografia feita pelo pesquisador em uma das andanças pelo bairro São Paulo, em 28.11.2017.

colégio abandonado.⁵ Com a intervenção do Estado em parceria com a Prefeitura, foi construída a praça durante dois anos e inaugurada em 2011, oferecendo aos moradores um espaço de lazer. Além da fotografia, apresentaremos (anexo 01) a carta das cidades educadoras, elaborada no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, Espanha, em novembro de 1994 e posteriormente revisada nos anos de 1994 e 2004. A carta encontra-se disponível no sítio eletrônico da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)⁶.

Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico citado acima, a carta é o resultado do pacto das cidades, que exprime um compromisso social e educacional com os seus cidadãos, visando, assim, indicar as inúmeras possibilidades educadoras que uma cidade possui. Ela apresenta princípios que impulsionam e norteiam esse compromisso por parte de gestores e cidadãos. Dessa forma, a carta é um convite a um compromisso de todos e todas.

Por ser extensa, a carta encontra-se na íntegra em anexo, considerando o objeto de discussão nesta pesquisa. Convidamos o (a) leitor (a) a viajar nessa carta que nos insere em uma proposta de cidade educadora e nos permite acreditar que é possível tornar visível esta “cidade” com seus bairros e seu potencial educativo presentes em diversos territórios.

A ideia primeira sobre as cidades educadoras teve início na cidade de Barcelona, Espanha, em 1990, quando da publicação desse documento definindo o que é *ser uma cidade educadora* e os pressupostos para que as cidades sejam inseridas em uma nova dinâmica social que vise a uma cidade plena. Mas o que é uma cidade plena em sua dinâmica social?

No documento, Carta das Cidades Educadoras (2004), nos são apresentados diversos aspectos que podem contribuir para uma cidade que se pretende educadora. Ao iniciar a carta, os signatários afirmam que as cidades possuem inúmeras possibilidades educadoras e dessa forma, toda cidade possui elementos importantes para uma formação integral dos seus habitantes. Para isso, é preciso que a cidade saiba “encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade” (AICE, 2004, p. 6), valorizar seus habitantes, ser

⁵ A Escola Municipal Professor Antônio Silveira, devido às enchentes anuais, foi condenada pelo Corpo de Bombeiros Militar e assim, interditada em meados de 2008.

⁶ Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 04. 09. 2017.

um espaço relacional e reconhecer que sua identidade é “interdependente do território de que faz parte” (AICE, 2004, p. 2).

O documento (AICE, 2004) também afirma que esse potencial estabelece que a prioridade absoluta de uma cidade educadora deve ser os seus habitantes, aqueles que vivem ali, os moradores de todas as regiões que compõem este espaço denominado cidade. Investir nos cidadãos é reconhecer e dar visibilidade às diferentes práticas culturais que conformam a cidade e, ao mesmo tempo, fomentar uma educação permanente⁷. Esses fatores contribuem para que os cidadãos tenham formação, promoção e desenvolvimento pleno em todos os aspectos e, além disto, destacam a importância de reconhecer o protagonismo juvenil. (AICE, 2004).

Assim, reflexões envolvendo a temática de uma cidade educadora, devem também, partir do pressuposto de que, tanto os espaços da cidade quanto os cidadãos são atores fundamentais em sua construção. Ao darmos continuidade à discussão sobre a cidade que educa, é importante refletir sobre as perspectivas teóricas de uma “Cidade Educadora”. Para isso, tomamos como referência em nossas discussões, autores que se dedicam a essa temática: Cabezudo (2004); Brarda e Rios (2004); Pizarro (2004); Souza e Vilar (2004); Gadotti (2006); Gadotti e Padilha (2004); Guará (2009); Oliveira (2010); Moll (2008), Roca (2008), Zukin (2008), Gateau (2008), Pozo (2008), Bellot (2008), e Harvey (2008).

A Declaração de Barcelona (AICE, 2004) apresenta a cidade educadora como espaço de transformação social. Segundo o documento, a cidade que se pretende “educadora” deve possuir compromisso com todos os cidadãos, buscando a formação integral e promoção do desenvolvimento da pessoa. Deve-se ater a esta iniciativa, não somente o poder público e as entidades governamentais (escolas, fórum, secretarias, repartições públicas, departamento, etc.) ou não governamentais (Associações de Moradores, Igrejas, Movimentos Sociais, Sindicatos etc.), mas também os habitantes da cidade, reconhecendo que a Cidade Educadora se faz pelo envolvimento de todos. (AICE, 2004).

Para Cabezudo (2004), a cidade educadora traz uma perspectiva de formação integral de seus cidadãos. A autora, ao apresentar a cidade como formativa e com

⁷O Termo “Educação Permanente” será o defendido por Paulo Freire (2007), que trata a Educação Permanente como possibilidade inerente à pessoa humana, incorporada, pois “à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 2007, p. 23).

identidade própria, afirma que a cidade educadora é aquela em que todos os cidadãos participam de forma ativa do desenvolvimento e das decisões da cidade. Ela enfatiza a importância da educação no contexto dessa cidade, como um dever e compromisso de todos, relatando que não se pode deixar esse compromisso social somente para as instituições formais como escola, igreja e família. Ressalta, ainda, que essa tarefa deve ser assumida por instituições não governamentais como associações, sindicatos, dentre outros que possam manter o compromisso de ter iniciativas educadoras. (CABEZUDO, 2004).

Cabezudo (2004) ainda conceitua a cidade educadora como aquela que vive e convive com os fatos cotidianos despertados nas emoções, nas lembranças, nas memórias e nas imagens que transmitem os ambientes familiar, de amigos, de trabalho, enfim, que difunde a vida da cidade. E continua defendendo uma cidade sonhada, sem grupos marginalizados, sem moradias indignas e precárias, sem violência, com trabalho e emprego. Tem como entendimento que uma cidade educadora está acessível a todos, de forma igual, na qual *todos estão incluídos*. (CABEZUDO, 2004).

Com este mesmo argumento, Brarda e Rios (2004) nos apresentam uma concepção de cidade educadora como espaço de responsabilidade de todos. Para os autores, é necessário direcionar os cidadãos a uma responsabilidade compartilhada e fazer com que a cidade possua aspectos de cidadania, reafirmando o seu caráter educativo. Para tal, são enfáticos em afirmar a necessidade de sensibilizar, tanto os cidadãos para que a “cidade seja mais civilizada, pacífica, democrática, justa e acolhedora”(BRARDA e RIOS, 2004, p. 29) quanto para os governos de acolher as diferenças sobre as ações que empreendem e que “têm consequências de caráter educativo *para todos*” (BRARDA e RIOS, p. 29, grifos do autor).

Para Gadotti (2006) a cidade educadora:

persegue a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem ‘romper com o controle político das elites locais e com as formar burocráticas, corruptas e clientelistas de governar’ e estabelecem uma nova esfera pública de decisão não-estatal, como o ‘orçamento participativo’ e a ‘constituinte escolar’, que já se tornaram emblemáticos nas gestões populares (GADOTTI, 2006, p. 136, aspas do autor).

A cidade Educadora apresentada por Gadotti (2006) é um território que se reconstrói cotidianamente. Ou seja, uma cidade em processo de construção de sentidos

para seus habitantes e que se vê na perspectiva de atribuir sentido aos seus espaços e valorizar cada cidadão.

Harvey (2008) corrobora com Gadotti e Padilha (2004) ao imaginarem uma cidade que traga dignidade e direito aos cidadãos:

Temos de imaginar uma cidade mais inclusiva, mesmo que permanentemente fraccionada, baseada não só numa ordem diferente de direitos, mas também em práticas político econômicas distintas e com um acesso mais livre aos espaços urbanos. Os direitos dos indivíduos ao respeito pela dignidade humana e à liberdade de expressão são demasiado preciosos para serem ignorados, mas há ainda que acrescentar a estes o direito de dar uma resposta às mudanças da vida que beneficie toda a gente, salvaguardando o mais elementar apoio material, a inclusão, o acesso e a diferença. A tarefa, como sugere Polanyi, consiste em expandir a esfera de liberdades e de direitos para lá dos limites estreitos que o neo-liberalismo impõe (HARVEY, 2008, p. 48 e 49).

A cidade que se torna educadora, é uma cidade onde a liberdade de expressão, de sentidos, de sentimentos se apresenta. É uma cidade livre que habita, ao mesmo tempo em que é habitada, por cada cidadão e cidadã. Uma cidade que pratica a igualdade e o respeito e na qual as decisões são tomadas de forma coletiva e participativa, que promove a cidadania e propaga a cultura.

Nesse sentido, Pizarro (2004) traz para o debate como definição de cidade educadora, aquela que evidencia os locais de fácil e difícil acesso, que valoriza a cultura do bairro e a urbe, que abre caminhos para um trabalho coletivo onde há participação, respeito e integração de todos os cidadãos e todas as cidadãs. Dessa forma, não é possível, nas palavras do autor, pensar uma cidade educadora sem levar em conta a diversidade cultural que a compõe, a participação popular e o envolvimento de todos. Assim, o protagonismo das ações deve partir do cidadão.

Esta diversidade como aspecto da cidade, pode ser constitutiva na expressão da identidade coletiva. Mas afinal, qual é a identidade das cidades? Para Zukin (2008), a nova identidade da cidade está em uma nova cultura urbana. Uma cultura repaginada nas ações de seus moradores e também, na continuidade cultural desafiada a todo momento com a transformação tecnológica, pois “a cidade em risco de perder a sua alma” (ZUKIN, 2008, p. 109).

Além dos teóricos apresentados, Paulo Freire (2007) defende a cidade a partir da perspectiva educacional. Reconhecendo a cidade enquanto organismo vivo, ele relata

que a cidade deve pensar na educação, na aprendizagem e na capacidade criadora de seus habitantes, valendo-se de todos os espaços para que ocorra o sentido educativo que o termo Cidade Educadora propõe. Por isso, a importância, nas palavras do autor, de afirmar que não basta reconhecer que a cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo; é preciso transformá-la em educativa:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (FREIRE, 2007, p. 25).

Na afirmação de Cabezudo (2004), a cidade educadora é o lugar onde a vida é efetivada e promovida. Dessa forma, pensar uma cidade educadora é pensar nas pessoas, é ter o cuidado de cuidar, é ter o olhar sensível às necessidades, é enxergar os cidadãos e as cidadãs como sujeitos de direito. A cidade é, para a autora, um lugar de aprendizado e deve compreender e buscar a diversidade, ao mesmo tempo em que a busca pela integração dos espaços deve ocorrer sem exclusão de pessoas e de lugares. É preciso olhar sobre esta cidade, seja um olhar de que todos (as) devem ter a liberdade de viver, tendo seus direitos respeitados e deveres exercidos. (CABEZUDO, 2004).

Segundo Roca (2008), o contexto urbano sempre foi um espaço de caminhos socializadores e educativos. Podemos, em outras palavras e tendo como base o texto de Roca (2008), apresentar estes espaços sendo: “escola, dos amigos, dos vizinhos, do ócio, do trabalho, do associativismo... dos interesses particulares, sociais, pessoas, culturais e profissionais” (ROCA, 2008, p. 140). Ele também nos instiga a pensar na presença da tecnologia na vida das pessoas, especialmente com o advento da internet, espaço de relações pessoais e de sentimento de pertença à determinada comunidade (ROCA, 2008).

Nessa sintonia com o debate promovido através do diálogo da Cidade Educadora com os diversos espaços educativos, o sítio eletrônico (www.cidadeseducadoras.org.br)⁸ apresenta aspectos que fazem parte de uma cidade que se propõe a ser educadora. Em vídeo disponível nesse sítio eletrônico, nos é apresentada uma história que remete à constituição de uma cidade educadora. Ao transmitir as imagens, o episódio inicia

⁸Vídeo “Cidade Educadora” disponível em: www.cidadeseducadoras.org.br. Acesso em Dez. 2017.

relatando um município que não respeita o ambiente, as pessoas idosas e portadoras de necessidades especiais, um urbano repleto de mazelas sociais e políticas, sem considerar à dignidade humana e à prática da cidadania. Em seguida, o vídeo remete aos propósitos da Carta das Cidades Educadoras refletindo sobre a consciência no trânsito, o respeito ao ambiente e à propagação dos aspectos culturais.

Este fomento ao princípio da cidade educadora, evidenciado no sítio eletrônico citado, também nos apresenta, em forma textual, aspectos que podem embasar esta reflexão sobre a concepção de cidade educadora ao fazer referência à Educação como fator essencial para o desenvolvimento desse projeto de cidade. A escola, por sua vez, é apresentada como parte fundamental da cidade e a partir dela, outros territórios são ressignificados para a utilização pelas pessoas, redimensionando o espaço público como espaço de aprendizado:

na Cidade Educadora, a escola é parte essencial do processo educativo e assume o território como campo de pesquisa, currículo e lugar de estudo. Aberta à comunidade, ela envolve-se com as questões locais e se reconhece no território, atuando em prol de suas transformações. Assumindo-se como centro de liderança local, a escola busca outras instituições para que, juntas, possam avançar na garantia do desenvolvimento integral de crianças e jovens. Essa configuração permite que a escola amplie tempos, espaços, recursos e agentes, conferindo sentido ao aprendizado e estabelecendo um diálogo permanentemente com o contexto de vida daqueles que devem ser o centro de todas as suas ações: os estudantes.⁹

Nesse sentido, Moll (2008) nos estimula ao debate e à reflexão sobre o destaque que a escola deve ter, ao abordar os conceitos de cidade educadora ou enxergar a cidade como Pedagogia.

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 e 222, grifos da autora).

⁹ Citação transcrita do sítio eletrônico cidadeseeducadoras.org.br, do artigo “O que é uma Cidade Educadora?”, da AICE. Acesso em Nov. 2017.

Como fonte de pesquisa, o sítio eletrônico (www.cidadeseducadoras.org.br) apresenta contribuições para se pensar a cidade como educadora. Dentre os documentos apresentados, destacamos a obra “Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras” (AICE, 2008).

Nesse documento, na seção intitulada “Ao Leitor” é evidenciado o objetivo do material que consiste em promover o debate da cidade educadora e ao mesmo tempo evidenciar pontos em comum que possam ser discutidos pelos governos e, dessa forma, criar alternativas educacionais (BOSCH, 2008).

Dialogando com Bosch (2008), Bellot (2008), na iniciativa de cidade educadora, nos apresenta que cidade educadora é “ao mesmo tempo, uma proposta e um compromisso necessariamente partilhados, basicamente, pelos governos locais e pela sociedade civil” (BELLOT, 2008, p. 20) e que deve ter como princípios norteadores o respeito, a busca da paz, a cidadania e a sustentabilidade.

Cabe destacar, que definir cidade educadora é um desafio para os estudiosos, tendo em vista que esse projeto de cidade, permeia diversos setores – educacional, econômico, cultural, dentre outros. Pozo (2008), no artigo “O conceito de cidade educadora hoje”, afirma que definir um conceito para algo tão mutável é impossível. Para o autor, refletir sobre uma definição para cidade educadora é perceber que a cidade é um processo em mutação e assim, para defini-la se torna fundamental analisar o momento em que se vive e reconhecer as mudanças ao longo do tempo.

Nas palavras de Pozo (2008), para construir esse projeto:

trata-se de trabalhar por uma cidade onde todas as pessoas encontrem o seu lugar na sociedade; onde se faculte, mediante políticas activas, a inclusão de pessoas procedentes da imigração ou refugiadas, com direito a sentir a cidade como própria; onde, passe a expressão, seja excluída a própria exclusão, a menos educadora de todas as atitudes individuais e colectivas (POZO, 2008, p. 33).

Vale ressaltar que no Brasil há diversas iniciativas de cidades educadoras. De acordo com o sítio eletrônico mencionado anteriormente, há no país 14 cidades que aderiram a essa proposta. São cidades associadas: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Guarulhos, Horizonte, Mauá, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba, Vitória. Todas elas com experiências de reconhecimento internacional, conforme salientado no sítio eletrônico.

Como experiência destaque, Porto Alegre (RS) é reconhecida como cidade geradora de identidade. De acordo com Souza e Vilar (2004), com o projeto desenvolvido pelo Prefeito Tarso Genro, no ano de 2002, foi possível dar o impulso indutor para a iniciativa de uma cidade educadora, onde a participação popular é evidenciada. Essa vivência nos permite destacar como características de uma cidade educadora a participação popular e a democracia. Outra ação que nos permite compreender Porto Alegre numa iniciativa educadora é a proposta desenvolvida pela rede municipal de educação, em 1995, que levou às escolas e comunidades o debate sobre violência no espaço escolar e em resposta, juntamente com a participação comunitária, foram desenvolvidos projetos contra a violência (SOUZA e VILAR, 2004).

Outra prática indutora em uma concepção de Educação Integral que faz parte do projeto Cidade Educadora foi também desenvolvida pela cidade de Porto Alegre, com o projeto Cidade Escola. O projeto consiste na soma de esforços que buscam a integração da escola com a cidade e da cidade com a escola, onde se concebe os territórios de aprendizagem e colocam em circulação os saberes que ocorrem dentro e fora da escola.¹⁰

Experiências como as citadas nos levam a acreditar que é possível uma cidade educadora perto e dentro de nós. Uma cidade na qual a participação popular, o fazer democrático, a diversidade dos grupos que a compõe, as práticas, os saberes e fazeres cotidianos, estejam presentes em sua composição. É uma cidade planejada, não em sua estrutura física, mas sim, pensada a partir de sua realidade por seus cidadãos e suas cidadãs.

Uma cidade de direito é real. Uma cidade reconfigurada a partir das necessidades coletivas, que possam oportunizar as mudanças em nosso cotidiano e promover novas formas de sermos seres humanos. É buscar que os espaços urbanos se mantenham abertos e flexíveis. Que sejam espaços apropriados de desejo e memória, de esperança (HARVEY, 2008). Assim, “Se o nosso espaço urbano for imaginado e construído, poderá ser permanentemente reimaginado e reconstruído” (HARVEY, 2008, p. 49).

¹⁰Conferir informações disponível em: www.cidadeseducadoras.org.br . Acesso em Set. 2017.

Tais referências em relação à cidade educadora nos impulsionam a trazer para este debate Gadotti e Padilha (2004), ao destacarem a importância da relação cidade educadora e educação. Esses autores afirmam que o processo educacional de uma cidade educadora pode ocorrer em diversos espaços que não sejam o convencional (o espaço escolar). A educação nesse desenho de cidade pode e deve se valer de outros espaços / territórios para que o cidadão aprendiz tenha uma relação de pertença com a cidade.

Oliveira (2010) aponta questões relevantes ao trazer as contribuições que os princípios de uma cidade educadora podem conceder à educação integral, afirmando a importância de que as cidades se tornem educadoras por meio dos seus territórios vividos, dos espaços praticados que podem priorizar a formação permanente. É importante também destacar que a educação faz parte desses princípios que regem a dinâmica de uma cidade educadora.

Portanto, ao propor a discussão neste estudo sobre o potencial educativo da cidade de Governador Valadares, tendo como referência os bairros, evocamos alguns princípios da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), os quais destacamos: o direito à cidade enquanto princípio básico para o sentimento de pertença a uma comunidade; a educação como prioridade para o desenvolvimento de qualquer comunidade; a busca permanente por uma formação global do indivíduo em todos os seus aspectos; a oferta e acesso, por parte das organizações governamentais à cultura, recreação e informação; a oportunidade de acesso a equipamentos de qualidade para a promoção do desenvolvimento social; o oferecimento aos habitantes da cidade de possibilidades de ocupar diversos espaços na sociedade; a identificação de mecanismos de exclusão para que os mesmos sejam banidos da sociedade; a garantia da qualidade de vida; o favorecimento da liberdade e diversidade cultural para seus habitantes e por fim, uma cidade educadora que não segrega as gerações.

A partir desses princípios e valendo-nos do pensamento de Moll (2008), que acredita em uma cidade para todos, confiamos que os processos de construção da cidade educadora:

implicam que cada cidadã/ cidadão, criança, jovem ou adulto, entenda-se como parte da cidade, comprometendo-se com seu destino em um movimento pedagógico e cultural que permita a todos, na qualidade potencial de educadores, a construção de olhares acerca deste grande espelho-território com seus temas e problemas para

reaprendendo-o, ousar reinventá-lo. A cidade democrática e educadora, espaço de muitas trilhas é, portanto, uma utopia a ser reanimada, porque mais uma vez nos remete aos sonhos coletivos de uma vida feliz, sustentável e solidária neste planeta. Nos remete à cidade para além do que nela é produzido materialmente e, como diz o historiador Jacques Le Goff, *reanima a idéia da cidade como palco de igualdade e festa da troca, como espaço do bem comum, da segurança e do urbanismo como invenção de beleza - elementos engendrados do imaginário das cidades do renascimento* (MOLL, 2008, p. 224, grifos da autora).

Mediante as reflexões aqui apresentados, passando por autores nacionais como Moll (2008), Gadotti (2006), Freire (2007) e da mesma forma por autores internacionais como Bosch (2008), Harvey (2008), dentre outros, reafirmamos que é possível uma cidade ser educadora a partir dos princípios apresentados. Reconhecemos nessa cidade a importância da escola e da educação integral, a partir da relação cidade – escola – bairro – instituições governamentais e não governamentais, dos cidadãos e das cidadãs que têm o direito de viver nessa cidade educadora e o dever de ajudar a construí-la. Por isso, buscamos na próxima seção discutir a relação Educação Integral e Territórios Educativos.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS



Figura 2 – Educação Integral: Governador Valadares.
Fonte: <http://smedtempointegral.blogspot.com.br>

Iniciamos esta seção, com esta imagem como provocadora desta discussão por, na nossa interpretação, convocar a um diálogo da escola com o entorno.

Essa convocação se apresenta no debate da educação/ tempo integral e busca-se

Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (BRASIL, 2011, p. 34).

A citação acima foi extraída do Documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, 2011), da Série Mais Educação. Esse documento e outros que serão apresentados neste texto evidenciam a articulação entre Educação Integral e os territórios educativos.

Para situar a articulação entre educação integral e territórios educativos, retomaremos os aspectos legais no país sobre a educação Integral/tempo Integral, a fim de promover este debate a partir de alguns marcos legais tais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Falar de Educação Integral é referendar os principais documentos em sua forma legal, que preconizam a ampliação da jornada escolar no Brasil. Iniciemos então, com a Carta Magna do país, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seus artigos 205 e 206, que expressam que a educação é um direito de todo cidadão, nascido neste país ou que venha a ser naturalizado. Por seguinte, estabelece princípios para o desenvolvimento da educação.

Os artigos 205 e 206 da CF (1988) afirmam que a educação é um direito de todos e dever do estado, apresentando como princípios: igualdade de condições e acesso para todos os brasileiros e todas as brasileiras; participação de todos; valorização dos profissionais da educação; liberdade de aprender e ensinar; pluralismo de ideias e concepções; gestão democrática. Tais princípios visam garantir o direito à educação e são fundamentais para a consolidação de uma proposta de educação integral.

Outro documento que nos auxilia, nesse norte, a amparar o desenvolvimento da educação básica no país e a ampliação da jornada escolar¹¹ (tempo integral), refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intitulada LDBEN, sob o número 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A referida lei tornou-se um marco para a educação nacional, uma vez que trouxe muitas expectativas sobre o avanço da educação, tais como: o direito à educação básica e superior, valorização dos profissionais da educação e investimentos, ao garantir que houvesse desenvolvimento pleno da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Além disso, a referida legislação afirma que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 5).

Ao pensar a educação como processo formativo e integral, é possível vislumbrar uma educação / escola que possa oferecer aos seus educandos uma formação mais completa em seus aspectos humanos, sociais e políticos. Nesse aspecto, Gadotti e Padilha (2004) nos apresentam uma cidade que seja educadora e que ofereça aos seus habitantes o direito de participação. É no sentido de uma formação completa que se defende a ampliação diária da jornada escolar como um direito básico dos cidadãos (MAURICIO, 2014).

Esse direito encontra sua garantia no artigo 34, da LDBEN: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Para isso, o §2º “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 46). Embora Giolo (2012) questione a expressão “progressivamente” e “a critério” do texto da Lei, abre-se no país a possibilidade do tempo integral.

Em que pese esses questionamentos, o artigo 87, §5º, define que os entes federativos como a união, os estados e municípios envidarão todos os esforços necessários para o avanço da escola de tempo integral no período de dez anos “§5º - “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares

¹¹ Silva e Silva (2012), na obra “Educação Integral no BRASIL de hoje”, faz crítica à elaboração da Lei, ao propor a ampliação de jornada somente para os estudantes do Ensino Fundamental.

públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 97).

Tanto a Constituição Federal (Brasil, 1988), como a LDBEN (Brasil, 1996) são balizadores do debate da ampliação de jornada escolar e possibilitam o germinar do movimento que se instala no país, a partir de 2007, com o Programa Mais Educação (PME), que é uma estratégia indutora de política de educação integral (Moll, 2012), e que se efetivou também na Escola de Tempo Integral – ETI, em Governador Valadares (OLIVEIRA e SOUZA, 2014).

Dessa forma, é perceptível a contribuição do PME para a educação integral em escolas com ampliação de jornada e em direção a uma cidade educadora. No sítio eletrônico da cidade educadora, já citado neste trabalho, o PME figura como uma possibilidade que integra esse debate:

A criação do programa federal Mais Educação, em 2007, responsável por implementar a educação integral em 60 mil escolas públicas brasileiras, a partir da extensão da jornada escolar e da ampliação qualificada das oportunidades de aprendizagem, também trouxe para o território, para o centro do debate sobre a formação de crianças e adolescentes no Brasil.¹²

Mas o que é o Programa Mais Educação? O PME foi uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação, Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério dos Esportes, por determinação do Presidente da República, Sr. Luís Inácio Lula da Silva¹³. Através desse trabalho integrado, construíram a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que visava a ações articuladas entre esses ministérios e assim, contribuir de maneira efetiva para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através de propostas e projetos educacionais (BRASIL, 2007).

Nesse contexto de ampliação do tempo escolar, no binômio educação integral/tempo integral, a Portaria Interministerial nº 17 também trazia para esse debate e como fomento à política pública, não somente a ampliação do tempo, que é considerado um fator primordial para que se efetive uma educação integral, mas também, pautava a ampliação dos espaços reconhecidos como territórios e as diversas e mais variadas possibilidades educativas que esses territórios poderiam oferecer aos educandos:

¹²Disponível em: www.cidadeseducadoras.org.br . Acesso em 08.09. 2017.

¹³ Presidente da República Federativa do Brasil entre 2003 a 2010.

Portanto, no tempo em que vivemos em esforços para uma proposição escolar em tempo ampliado, em uma perspectiva de formação humana integral, alinha-se aos esforços para empoderar a população em termo de acesso aos bens da cultura e aos bens materiais que permitam a construção de contextos dignos para a organização e desenvolvimento da vida (MOLL, 2014, p. 24).

Para lograr êxito, o Programa se valia de duas frentes essenciais para seu desenvolvimento: os macrocampos e a formação de professor, “[...], caminhou-se na perspectiva de uma formação integral – saberes, valores, fazeres, experiências – com tempo para sua realização e com diferenciada implicação docente” (MOLL, 2014, p. 19).

A Portaria Interministerial tinha como foco principal o processo educativo com a ampliação do tempo e/ou jornada da escola. Para o governo federal, a criação do PME iria contribuir de forma significativa com os seguintes aspectos: reduzir a evasão escolar bem como a reprovação; prestar atendimento especializado aos estudantes; combater o trabalho infantil e a exploração sexual; promover a formação integral; estimular práticas esportivas e promover de forma efetiva a aproximação entre escola, família e comunidade (BRASIL, 2007).

Ainda no tocante aos marcos legais, essa política indutora de uma agenda de educação integral no país tem como regulamentador o Decreto nº 7.083/10 da Presidência da República, que ratifica a portaria citada. Fica estabelecido, por meio da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, uma jornada mínima de 7 horas diárias, via Programa Mais Educação, organizada em macrocampos (BRASIL, 2010).

Esses macrocampos, nas proposições iniciais do PME até o ano de 2015, são atividades que implicam na relação entre escola e comunidade, privilegiando os saberes comunitários e as atividades de maior participação dos estudantes. Os macrocampos são assim definidos: “Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica” (BRASIL, 2011).

Tanto o tempo a mais de escola¹⁴, quanto os macrocampos¹⁵, vão sendo reafirmados em diferentes edições até o ano de 2015, por meio das quais, ano a ano, o

¹⁴Essa iniciativa foi exitosa no tocante ao aumento da jornada escolar. Após a implementação do Programa Mais Educação, houve aumento significativo do número de matrículas na Educação Integral, de Escolas de Tempo Integral (MAURÍCIO, 2014; SCHMITZ e SOUZA, 2016). Entretanto, dados recentes

governo regulamentava o PME, fomentando ações de educação integral/tempo integral no país:

O conjunto de políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Educação se destaca ao defender o ideal de uma educação pública e democrática a se realizar por meio de uma concepção de educação integral e comunitária que se entende como que resultante da ação de múltiplos setores da sociedade reunindo diferentes agentes públicos, privados ou comunitários e, deste modo, põe em questão a clássica posição central da instituição escolar no que diz respeito à promoção da educação formal (SANTOS e SANTOS, 2014, p. 05).

De acordo com Moll (2012), o projeto de uma educação integral em tempo integral, proposto pelo Ministério da Educação, via PME, abarcava o desejo de uma formação integral que envolvesse além dos tradicionais conhecimentos escolares (componentes curriculares) conhecimentos éticos, estéticos, corporais, cidadãos, e sobretudo, o propósito de contribuir para a superação das desigualdades sociais e conseqüentemente, desigualdades educacionais. O projeto educacional do PME, portanto, ia além do aumento da jornada escolar:

No entanto, esse aumento se fazia (se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar (MOLL, 2012, p. 129).

Outro objetivo do PME, de acordo com Moll (2012), foi a necessidade de expansão e reorganização dos espaços das próprias escolas. Para a autora, o PME, via Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁶, visava ampliar espaços escolares ao propor uma maior articulação da escola com seu entorno.

do Censo Escolar da Educação Básica, do ano de 2016, apresenta uma redução de matrículas em tempo integral para o Ensino Fundamental (INEP, 2017).

¹⁵Para conferir as diferentes edições do PME, sugerimos: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689. Acesso em 25.10.2017.

¹⁶ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O entorno entendido pelo PME, nas palavras de Moll (2014), reconhece o bairro e a cidade como espaço de significados:

[...] o Mais Educação fomenta e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola e que aconteçam em espaços significativos da vida do bairro e da cidade, estimulando a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques, das praças, entre outros, como parte da ação curricular da escola (MOLL, 2014, p. 25).

Assim, o entorno e a comunidade, com o PME, se tornam territórios educativos compostos de atores sociais de extrema importância e relevância para o desenvolvimento da Educação Integral. A autora defende a articulação do currículo, levando-se em consideração as práticas socioculturais presentes “na constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral” (MOLL, 2012, p. 135).

Moll reafirma a importância desses territórios como formativos e declara que:

as praças, os parques, os museus, os cinemas, as bibliotecas – públicas, os centros de inclusão digital, os clubes, os ginásios esportivos, entre outros, podem e devem ser incluídos como espaços nos quais os processos formativos podem acontecer (MOLL, 2014, p. 33).

Além da valorização do entorno enquanto espaço de capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da educação integral, Moll (2012) apresenta que o PME visa estimular que as atividades a serem desenvolvidas na educação integral aconteçam em espaços significativos da vida no bairro e da cidade, desenvolvendo assim, a experiência cultural.

A autora também nos apresenta como espaço significativo, a rua. Ela defende que esse território deve estar entrelaçado com a escola, quando se constituírem, tanto a cidade quanto a rua, territórios educativos (MOLL, 2008). Dessa forma, a rua é vista e entendida, a partir dos atores sociais que ali a praticam.

Para ela faz-se necessário:

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 (MOLL, 2008, p. 215).

Nesse sentido, é preciso avançar, conforme nos impulsiona Moll (2014), ao nos alertar sobre a necessidade de estabelecer e estreitar as relações humanas com a cidade, redimensionando as relações entre escola e cidade:

A cidade não pode continuar sendo apenas o espaço no qual a escola se situa. A cidade, a luz do que aprendemos com Milton Santos, precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido e reconhecido material e simbolicamente pelos sujeitos que a habitam (MOLL, 2014, p. 32).

Pensar e desejar uma escola, a partir da interlocução com a cidade, é um dos grandes desafios do PME, de forma especial, o pensado e elaborado em 2007 com os ajustes necessários até 2015¹⁷. É desejar que essa escola, juntamente com a cidade, seja reinventada.

Cavaliere (2014) autora referência no debate sobre educação integral/tempo integral no Brasil, tece críticas sobre o PME e que merecem ser refletidas nesse debate:

as principais críticas a ele referem-se ao fato de ele incorporar elementos da concepção das ‘cidades educadoras’ européias que envolveriam a diversificação e a ampliação das responsabilidades educacionais para além da escola e que seriam inadequados ao tipo de organização sócio urbana das populações e cidades brasileiras. Questiona-se também o envolvimento de grandes empresas, por meio de suas fundações culturais, na elaboração do programa, na produção de seus textos de apoio e na formação de seus coordenadores, gerando desconfiança e críticas entre pesquisadores e professores, além da adoção de trabalho de monitores para o desenvolvimento das atividades, com base na lei do voluntariado (CAVALIERE, 2014, p. 160, aspas da autora).

É nesse contexto de debates que, no campo da educação, o termo *território* começa a fazer seu comparecimento de modo mais contundente.

¹⁷ A proposta do Programa Mais Educação, que no ano de 2017 foi denominado Programa Novo Mais Educação é: “O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em Nov.2017.

Nos Manuais Operacionais do PME¹⁸, em suas diferentes edições, comparece o termo “território prioritário”, fazendo referência aos territórios físicos com maior necessidade de intervenção governamental e/ou vulnerabilidade social.

Sobre esse termo, Rochex (2014) contribui ao citar o exemplo da França, que a partir de 1981, criou as Zonas de Educação Prioritária (ZPE). Tais territórios, assim podemos definir, tinham como finalidade “contribuir para a correção das desigualdades sociais pelo esforço seletivo da ação educativa nas zonas e meios sociais onde o índice de fracasso escolar é mais alto” (ROCHEX, 2014, p. 105).

Nesse intuito, Cavaliere (2014) faz um paralelo com o Brasil; o que na França é chamado de Educação prioritária, para a autora, no Brasil podemos denominar “Políticas Especiais”, “Políticas Focalizadas” ou “Programas Especiais”:

A expressão ‘educação prioritária’ nunca foi utilizada no Brasil. Denominações variadas foram utilizadas na designação das iniciativas educacionais com foco nas populações desfavorecidas e que não atingem a totalidade das escolas e alunos das diferentes redes públicas (CAVALIERE, 2014, p. 158).

Outra perspectiva na qual esse termo comparece é no documento Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, 2009a), que preconiza a constituição de uma rede intersetorial entre organizações governamentais e não governamentais e aponta que os territórios se constituem a partir do cotidiano das crianças e dos adolescentes. O documento também afirma que esses sujeitos devem ser reconhecidos como sujeitos *de direito*, e nesse sentido devem ter acesso às oportunidades de aprendizagens, para que assim, se tornem efetivos construtores do território vivido.

Outro documento editado pelo MEC “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009b) apresenta uma nova terminologia para território: o território cultural. O documento defende que é preciso reconhecer o território como cultura e olhar alunos e alunas de outro modo, inserindo-os simbolicamente no espaço da sala de aula como atores sociais, protagonistas de sua própria história:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela

¹⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em Nov. 2017.

reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados (BRASIL, 2009b, p. 32 e 33).

Nesse debate sobre Educação Integral e Territórios Educativos, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)¹⁹ vai se colocar de forma enfática como um importante disseminador dessas discussões, em seus diferentes documentos sobre a necessidade de articulação escola/cidade, apontando para a importância do reconhecimento do bairro como território educativo:

A perspectiva de articular espaços escolares com os da comunidade não é apenas um meio de suprir carências de infraestrutura da escola, mas também de efetivamente estabelecer parcerias que potencializem a relação com os bairros, instituindo-os como território educativo (CENPEC, 2013, p. 84).

Destaca-se nesse debate da educação integral e de uma maior abertura da escola para o entorno, o grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA)²⁰, criado em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que ao longo dos anos tem sido um disseminador de ações de extensão e pesquisa, vinculando educação integral e cidadania. Em carta publicada em dezembro de 2016, reafirma a cidade enquanto espaço educativo, defende a necessidade de potencializar as relações escola-comunidade e de articular redes de proteção à criança e ao adolescente em diálogo com os territórios (UFMG, TEIA, 2016)²¹.

Canário (2005), ao discutir políticas de ampliação da jornada em zonas de educação prioritária em Portugal, defende que, para existir um território educativo é preciso uma ação educativa integrada, que ocorre através da abertura da escola ao contexto local, promovendo assim uma interação entre escolar e não escolar. O autor estabelece ainda uma distinção entre território educativo e território escolar.

O território educativo defendido por Canário (2005) transpassa os muros da escola e promove uma efetiva participação comunitária, sendo contrário à única permanência de práticas escolares que não valorizam o contexto do estudante. Para o

¹⁹ O CENPEC é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à incidência no debate público. O Cenpec atua em parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/quem-somos/> Acesso em Nov. 2017.

²⁰ Para conhecer o grupo e suas contribuições, sugerimos conferir: <http://teiaufmg.com.br/>.

²¹ Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/seminario/> Acesso em: Nov. 2017.

autor, a escola é um território no qual podemos ver normas e regras que, muitas vezes, promovem a exclusão, ao não prezar pela participação e não valorizar o contexto social no qual se insere. Nesse sentido, a escola seria um território de exclusão. Por isso, o autor é enfático na defesa de que a escola dialogue com o entorno se convertendo, também, em território educativo.

Nesse diálogo também entram em cena a contribuição que: “a compreensão de uma maior abertura da escola para os territórios educativos como possibilidade importante, tanto na formação dos estudantes como no redimensionamento da ação docente” (MOLL, 2014, p. 25).

Nesse campo, autores que apresentam a proposição da educação integral na condição de formação e constituição de territórios educativos argumentam que é preciso conceber uma proposta de educação integral, pensando não somente na ampliação do tempo escolar, mas sim, no processo formativo de aprendizagem integral, como aquisição de conhecimentos sobre cultura, artes, aprimoramento de relação com a comunidade e família e o diálogo permanente com os territórios que educam (LEITE e CARVALHO, 2016).

A defesa de uma maior abertura da escola ao entorno se faz na compreensão de que:

a sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir (BRASIL, 2012, p. 11).

Nesse diálogo, Guará (2009) sugere a leitura de mundo²² baseada em Paulo Freire (2007) e Moll (2008), afirmando-nos que um “simples” passeio pelas ruas do bairro, observando os números, praças, pessoas, dentre outros aspectos, nos levam a ter a convicção de que essa leitura do mundo favorece o aprendizado e, dessa forma, a relação com a comunidade se torna estreita, tornando-a um território em que é possível desenvolver atividades de aprendizagem.

Guará (2009) exemplifica:

²² Entendemos como leitura de mundo, a relação entre o aprendizado e as vivências diárias, conforme nos apresenta Paulo Freire em seu livro “Política e Educação” (FREIRE, 2007).

um breve passeio pelo bairro, que na escola se planeja como atividade curricular de estudo do meio, é feito diariamente pelos alunos sem a interferência do professor. Eles circulam pelas ruas, percebem casas antigas e novas construções, atravessam a ponte sobre o riacho, lêem os nomes das ruas, os números, assistem a um conflito no trânsito, frequentam uma praça, combinam um passeio de bicicleta, encontram pessoas conhecidas e desconhecidas, descobrem uma nova loja naquela esquina. Tudo isso pode não resultar em aprendizagem do ponto de vista cognitivo, e sim apenas numa informação sem significado aparente; no entanto, esses são registros que ficarão marcados na memória emocional (GUARÁ, 2009, p. 75).

Focalizamos aqui a importância de se estreitar a articulação entre escola e território, a partir da proposição de que a escola, enquanto território de educação (e território privilegiado), deve estar em constante diálogo com outros territórios. E podemos ir além. Pensar uma educação integral e não somente na apropriação de outros espaços, promovendo a junção entre educação e cultura. Ainda é imprescindível que a escola promova, em forma de interlocução, a apropriação de outros espaços – centros urbanos, bairros e outros que promovem cultura e são educativos (SERRA e RIOS, 2015).

Gadotti (2000), ao refletir sobre os espaços da cidade que educam, apresenta orientação sobre a cidade educadora como território de construção coletiva para todos. Desta forma, o território explorado de forma consciente, contribui para a melhoria de vida das pessoas.

Na mesma linha, Moll (2012) nos desafia, enquanto educadores, a sairmos da nossa “caixa da comodidade” e “a baixar os muros da escola [...] colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos urbanos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola / comunidade, comunidade / escola” (MOLL, 2012, p. 142).

Rabelo (2012), na defesa e intenção de “baixar os muros” da escola, propõe enxergar a escola como espaço de convivência, respeito, dignidade, interação e cumplicidade. A autora afirma que a educação integral assume contornos para que se crie uma estratégia integrada de educação. E continua afirmando que o território escolar não é e não pode ser um espaço definido pelo muro da escola, pois a escola é um espaço repleto de intencionalidades.

Com isso, tais intenções fazem da escola um espaço privilegiado do ensinar e do aprender. No entanto, além da escola, a comunidade possui diversos territórios sociais, conforme defende Moll (2008):

a instituição escolar, enquanto espaço privilegiado para educação das novas gerações, vai perdendo seu monopólio. Cada vez mais damos conta de que os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais. A escola compõe, mesmo não levando isto em consideração, uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo. A 'rua' enquanto experiência de não institucionalidade compõe esta rede. Rede invisível a leituras que insistam em enquadramentos rígidos (MOLL, 2008, p. 216, aspas da autora).

Também essas intencionalidades são levadas em consideração por **Canário (2004)**, no momento em que somos inseridos em um contexto da escola e da cidade, através de uma ação educativa integrada. Para o autor, pensar em territórios educativos é constituir legitimidade social para os envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a ação educativa conduzirá a escola para essa inserção em outros espaços de aprendizado com a colaboração de parceiros como: igrejas, associações de bairros, comerciantes, dentre outros. Nesse sentido:

educar na e com a cidade, requer hoje uma articulação de espaços e circuitos que não se limita à escola e instituições tradicionalmente encarregadas destas tarefas. Apenas começamos a vislumbrar o que significa fazer uma cidade do conhecimento (GATEAU, 2008, p. 163).

Essa discussão também é ampliada através do documento “Educação Integral e Integrada: Módulo IV – a escola e a cidade: políticas públicas e pedagógicas” (UFMG/TEIA, 2013) que defende:

a escola se abre, portanto, para o seu entorno local, que se torna espaço educativo mais amplo e a cidade se vê como educativa para todos os que nela vivem e, em especial, aos que se encontram inseridos em processos formais de educação como estudantes nas escolas públicas (UFMG/TEIA, 2013, p. 23).

É nesse conjunto de debates que se instala no país a educação Integral/tempo integral, que reflete a discussão da cidade educadora e enfatiza a necessidade de que a escola se aproprie de outros espaços, reconhecendo-os como potencialmente educativos,

onde se reafirma o direito a mais tempo diário na escola em diálogo com outros territórios educativos.

Rabelo (2012), refletindo sobre a Educação Integral/tempo integral, apresenta preocupações com o uso da palavra “território”, que “tem neste momento um sentido sempre derivado, isto é, sua compreensão se dá apenas a partir da compreensão da espacialidade, que origina-se e revela-se no mundo” (RABELO, 2012, p. 126).

Considerando-se, pois, a necessidade de ampliação do estudo e conseqüentemente do debate em torno do termo “território”, apresentado pelos documentos do MEC e pelos autores de distintas maneiras (espaço físico, espaço de relações, parte dos processos de gestão cultural, vivido, identitário, de participação...), buscamos, na próxima seção, discutir “Território e Cidade” tendo em vista a necessidade de se definir em qual abordagem de território este estudo se filia e de melhor compreender o termo cidade na defesa dos territórios educativos, que visem de forma principal ao desenvolvimento das comunidades locais, em conjunto com o desenvolvimento humano, social, político e cultural.

2.3 TERRITÓRIO E A CIDADE

No cerne da pesquisa, tratando de seus aspectos teóricos, faz-se necessário explicitar as abordagens assumidas. Nesse sentido, apresentamos, nesta seção, questões prementes sobre a cidade a partir de Lefebvre (1999; 2001 e 2004), bem como a perspectiva territorial baseada em Claval (2004; 2007; 2012; 2014 e 2015). Apresentaremos, também, as contribuições de Certeau e colaboradores (2012; 2013 e 2014) que nos permitem compreender as práticas cotidianas como atitudes culturais dos praticantes ordinários da cidade.

Argumentamos que, refletir a cidade como um território de direito é experimentar a participação efetiva de todos os cidadãos, praticantes diários da cidade. Para Lefebvre (2001), as cidades são “centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras [obras de arte, monumentos]” (LEFEBVRE, 2001, p. 12).

Lefebvre (2001) defende um projeto de cidade que vise à participação plena e ao desenvolvimento de vida coletiva, indo na contramão de um modelo urbanístico de cidade industrializada, racional, que serve ao consumo, verticalizada, que impõe aos seus cidadãos o não contato com o outro.

Posto isto, Lefebvre (1999) enfatiza que a cidade, em seu dia a dia, deve ser “apreendida e re-apreendida” (Lefebvre, 1999, p. 16), transformando-se dessa forma, o espaço urbano em lugar de encontro e de outras práticas sociais (LEFEBVRE, 1999). Com isso, a cidade se torna espaço de todos, fazendo com que o envolvimento social se constitua uma importante prática de seus cidadãos.

Lefebvre (2001) se vale da cidade enquanto espaço habitado e acessível a todas as pessoas. Ao abordar a acessibilidade, tanto em seu aspecto físico quanto de livre passagem, Lefebvre (2001) defende não somente a garantia de direitos, mas também, uma cidade que permita que todas as pessoas tenham direito de transitar em todos os lugares. Nesse sentido, reconhece a cidade como um espaço repleto de significados para aqueles que a habitam.

O autor argumenta que “a cidade constrói, destaca, liberta a essência das relações sociais: a existência recíproca e a manifestação das diferenças procedentes dos conflitos, ou levando aos conflitos” (LEFEBVRE, 2004, p.111).

Para Lefebvre (2001), a cidade é espaço de relações e pode ser definida a partir de uma realidade urbana que é criada à sua volta. Assim, é preciso levar em consideração que a cidade, enquanto espaço físico e social, deve ser observada e entendida como centro de vida social e política, onde há acumulação, tanto de riqueza quanto de conhecimentos, técnicas e obras.

Ainda vale dizer, que Lefebvre (2001) fomenta o olhar do pesquisador na observância do espaço urbano, como lugar de encontro e de troca, considerando-o um espaço simbólico para aqueles que o utilizam. Com isso, é possível vislumbrar uma cidade que possua “seus segredos e poderes” (LEFEBVRE, 2001, p. 22), pois ela, a cidade, possui sua própria escrita através dos diversos atores sociais.

Chama-nos a atenção neste estudo a obra “O Direito à Cidade”, de Lefebvre (2001), na qual o autor analisa o espaço da rua. Ele nos permite refletir sobre a rua enquanto lugar de encontro e não somente como espaço de circulação. A rua, para Lefebvre (2001), deve ser “[...] o lugar (topia) do encontro, sem o qual não existem

outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas) (LEFEBVRE, 2001, p. 27).

No contraponto, Lefebvre (2001) também reflete sobre a rua no tocante à desordem. Para o autor, a não apropriação da rua pelos cidadãos, dando vida e fazendo dela espaço de relações, promove abertura para que a marginalidade dela se aproprie.

Lefebvre (2001) argumenta que a cidade é um espaço físico, mas constituída de um conjunto social. Este conjunto social é expresso, dentre tantos outros aspectos, pelas falas que a cidade emite. Pensar a cidade como organismo vivo é pensar que “existe uma língua da cidade: as particularidades próprias de uma cidade que se expressa nas conversas, nos gestos, nas roupas, nas palavras e nos empregos das palavras pelos habitantes” (LEFEBVRE, 2001, p. 70).

Assim, o espaço torna-se um lugar de sentido e de práticas sociais. Dessa forma, Lefebvre (2001) afirma que “o fenômeno urbano se apresenta, como realidade global, implicando o conjunto da prática social” (LEFEBVRE, 2001, p. 51).

Tendo como referência o olhar de Lefebvre sobre a cidade como um direito, no qual o “humilde habitante tem seu sistema de significações” (LEFEBVRE, 2001, p. 56), como um conjunto de práticas constituído nas relações sociais, é que nos aproximamos dos estudos do campo da Geografia Humana, na qual buscamos elementos teóricos sobre território²³, em uma abordagem simbólica e cultural, assumindo as contribuições de Paul Claval (2004; 2007; 2012; 2014 e 2015). O autor enfatiza que:

o espaço que os geógrafos estudam não é a planície uniforme e sem obstáculos dos economistas. Diferencia-se pelo seu relevo, seu clima e pelas formas de povoamento. Ele tem histórias variadas, dependendo dos lugares e áreas. As pessoas identificam-se com a área onde moram desde crianças, a área para onde migram, com a área onde trabalham e onde têm amigos. Monumentos e paisagens simbolizam o território: ele existe como representação (CLAVAL, 2008, p. 17).

Claval (2014) argumenta que “não existem saberes sobre a sociedade, a economia, a vida política ou a cultura que se constituam em um universo aespacial” (CLAVAL, 2014, p. 375). Portanto, os saberes de, sobre e na cidade, se tecem na cultura, nas relações, no modo como a paisagem é modelada e trata “dos patrimônios

²³ Recomendamos ao leitor, outras leituras na perspectiva territorial como: Haesbaert (2004), Saquet (2007).

aos quais [mulheres e homens] estão vinculados, dos enraizamentos sentidos” (CLAVAL, 2014, p. 377).

O território assume para o autor uma perspectiva humana e cultural: “a cultura é antes uma realidade de escala local [...]” (CLAVAL, 2012, p. 95). Claval (2008) nos instiga a um olhar da e na cidade, observando símbolos, atitudes, modos de viver e sobretudo, as representações sociais, que para o autor implicam no território e na territorialidade. Não há como pensar território somente enquanto delimitação de área; é necessário reconhecer que o plano físico se constitui e se transforma por meio das práticas sociais. Para compreender esse processo de transformação o campo da geografia vai ser enriquecido pelo interesse dos geógrafos sobre “os problemas da territorialidade” (CLAVAL, 2008, p. 17) que refletem as “ligações entre os grupos humanos e o espaço onde eles moram”.

Desse modo, interessa à geografia cultural “a experiência dos homens na terra” (CLAVAL, 2012, p. 89). O autor reafirma que o objeto de estudo da geografia cultural é considerar o humano (crianças, adolescentes, jovens, mulheres, homens...) como centro, em torno do qual comparecem três eixos: as sensações e percepções; a cultura enquanto construção coletiva e a cultura como constituição da identidade.

Na primeira defesa de Claval (2012), o sujeito humano é visto como quem “apreende o mundo através dos seus sentidos” (CLAVAL, 2012, p. 93), que se apresentam em todas as formas de comunicação e colaboram para que o sujeito se constitua como parte deste mundo. É importante destacar também, que as apreensões do mundo “dão origem a valores e instituem uma ordem normativa” (CLAVAL, 2012, p. 93). O autor argumenta que “aproximar-se da geografia cultural é, antes de mais nada, captar a idéia que temos do ambiente próximo, do país e do mundo” (CLAVAL, 2012, p. 94).

No segundo aspecto defendido por Claval (2012), a cultura é “feita de informações que circulam entre os indivíduos e lhes permitem agir” (CLAVAL, 2012, p. 94). Tal afirmação nos oportuniza compreender que o aspecto cultural em uma sociedade viabilizada pela informação, concede a constituição de traços identitários coletivos.

O autor afirma que o aspecto cultural de determinada sociedade nunca será encontrado em sua totalidade, pois é resultado de um processo em permanente construção (CLAVAL, 2012).

É a cultura que dá:

sentido à existência dos indivíduos e dos grupos nos quais eles estão inseridos. As informações que circulam nas células do corpo social comportam narrativas que contam a origem do mundo, o primeiro homem e a constituição da sociedade; elas inserem a existência de cada um em um destino coletivo e lhe dão uma significação (CLAVAL, 2012, p. 96).

Dessa forma, a cultura incorpora valores dando “sentido à vida individual e coletiva” (CLAVAL, 2012, p. 97), que é a própria constituição da identidade, e por isso a cultura é “[...] indispensável para compreender a arquitetura das relações que dominam a vida dos grupos” (CLAVAL, 2012, p. 98).

O autor, em seu livro “A Geografia Cultural” (CLAVAL, 2007), reafirma que em seus estudos o território é compreendido como dinâmico, móvel e com isso, ele é transformado à medida da necessidade e flexibilidade da população.

Nessa perspectiva, Claval (2008) destaca que é preciso compreender o território e suas particularidades, reconhecendo que o processo das territorialidades (que é cultural) influencia na construção de determinado território. Argumenta ainda, que “a territorialidade se transformou em um dos componentes mais importantes das novas orientações do mundo social e político” (CLAVAL, 2012, p. 107).

É preciso considerar, além disso, que os lugares possuem sentido para os indivíduos que ali habitam e o percorrem. Para o autor, não é possível estar em um espaço territorial sem atribuir, dar sentido a ele (CLAVAL 2007). Por isso, “falar de lugares e territórios é falar de significações de espaço para cada indivíduo e da maneira de construir objetos sociais a partir das experiências sociais” (CLAVAL, 2007, p. 98).

Território se constitui pois, como um processo dinâmico. O autor defende que o processo de cultura se constrói por meio de interação entre o homem e o meio, como uma interposição. “A cultura é aquilo que se interpõe entre o homem e o meio e humaniza as paisagens” (CLAVAL, 2007, p. 12).

Assim, Claval (2007) destaca e defende a importância de se pensar o território a partir da análise cultural. Para o autor, o espaço não tem somente forma ou racionalidade funcional e econômica. O espaço em si possui sentido para aqueles que o habitam. Isso deixa claro que os espaços possuem significados.

Claval (2012), no artigo intitulado “As abordagens da geografia cultural”, nos apresenta uma geografia que não se atém aos aspectos da natureza, mas se faz, principalmente, no aspecto cultural, pois “[...] a cultura é antes uma realidade de escala

local: de um círculo de interação a outro, trocas têm lugar; equivalências se desenvolvem, de modo que a comunicação seja possível” (CLAVAL, 2012, p. 95).

O território simbólico e cultural defendido por Claval (2007; 2008; 2012) apresenta também uma cultura como criação coletiva e renovada pelas pessoas a todo momento:

Ela molda os indivíduos e define os contextos da vida social que são, ao mesmo tempo, os meios de organizar e de dominar o espaço. Ela institui o indivíduo, a sociedade e o território onde se desenvolvem os grupos (CLAVAL, 2008, p. 61).

Claval (2012) ainda afirma que a geografia cultural é enunciada por homens que fazem da cultura um território de junção e separação. Por vezes, quando há adesão de um determinado grupo a uma mesma crença ou hábito, ocorre ali uma constituição da identidade territorial. Da mesma forma, as pessoas que não possuem afinidade com aquela “cultura”, passam a questioná-la, promovendo assim, o distanciamento entre pessoas e grupos.

Nessa abordagem cultural do território, ele é tomado como contexto compartilhado, uma vez que vem carregado de base material e que os lugares são carregados de significados (CLAVAL, 2007). O autor exemplifica que, quando se observa um monumento histórico, uma igreja, enquanto território cultural, constata-se ali, uma diversidade de significados. Para alguns, é espaço de oração, para outros, espaço de visitação, para outros tantos, espaço de estudo. O território cultural permite assim, aos seus interlocutores, observar um mesmo território de vários ângulos:

Entre os símbolos que ajudam a estruturar as identidades coletivas, o território desempenha papel central: ele constitui a base material da existência comum e fornece ao menos uma parte dos recursos indispensáveis à existência de cada um. É um contexto compartilhado, formado de lugares carregados de significações acessíveis a todos – peregrinação, santuários, campos de batalha ou monumentos históricos [...] (CLAVAL, 2007, p. 158).

A partir das contribuições do autor, pode-se afirmar que o território, na perspectiva cultural, se estabelece por meio das interações sociais. É inevitável pensar em aspectos culturais, sem levar em conta a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores. A cultura é a herança transmitida de uma geração para outra e assim ela é constantemente modificada.

Nesse sentido, a cultura é “indispensável para compreender a arquitetura das relações que dominam a vida dos grupos” (CLAVAL, 2012, p. 98), por isso a terra se liga à identidade, espaço de construção coletiva e individual.

O autor defende que a cultura está presente na constituição de identidades desde a “primeira infância” (CLAVAL, 2014, p. 72) por meio dos sentidos. Posteriormente, essa mesma identidade cultural é estabelecida pela transmissão de novos códigos. Assim, Claval (2014) afirma que o “sentimento de identidade”, favorece o “sentimento de territorialidades” (CLAVAL, 2014, p. 190). Posto isto, podemos significar território como espaço de relações e territorialidade como espaço vivido.

Tomar a cidade como um território, na perspectiva cultural, nos conduz às contribuições de Michel de Certeau e colaboradores (2012, 2013 e 2014), que nos remetem à cidade observada a partir do cotidiano, por meio de várias práticas de seus habitantes.

Certeau (2012) nos apresenta uma cidade *leve* e, evocando Claval, poderíamos dizer, uma cidade de territorialidades. Assim, a cidade/território²⁴ é parte intrínseca das pessoas em sua vida, nas rotinas diárias. O autor argumenta que nessa cidade/territórios apresentam-se os praticantes ordinários – as pessoas que caminham diariamente, circulam na cidade e pela cidade e fazem dos espaços percorridos algo próprio do seu dia a dia.

Do modo como interpretamos as contribuições do autor, permitimos dizer que Certeau (2012) também expressa uma concepção territorial valorizando o cotidiano e as relações sociais. Ao abordar o bairro, o autor permite-nos, além de visualizar os espaços, identificar as relações que ali se estabelecem: “(...) o bairro é o espaço de uma relação com o outro como ser social, exigindo um tratamento especial” (CERTEAU, 2012, p. 43), o que nos remete à cultura como uma prática constituindo o território (CLAVAL, 2014).

Certeau (2014), ao fazer referência à cidade, nos apresenta uma cidade viva. O autor faz a defesa de que a cidade olha, respira, chora e está em constante movimento; uma cidade que é feita e refeita através do seu cotidiano que “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38). A cidade que vive a vida de seus habitantes e esses a constroem cotidianamente através de suas trajetórias, pois

²⁴ Certeau não trata do território enquanto campo conceitual da Geografia. A incorporação do território ao termo cidade, é feita por nós, nos apoiando nas contribuições de Paul Claval.

“o espaço assim tratado e alterado pelas práticas se transforma em singularidades aumentadas e em ilhotas separadas” (CERTEAU, 2014, p.168).

As leituras que fizemos das contribuições de Certeau e seu grupo (2012; 2014) nos remetem a conceber que as práticas cotidianas, trajetos e espaços de relação, se constituem através dos praticantes ordinários, que também somos nós. Pessoas do dia a dia que transformam nossas vidas a partir das necessidades, constituindo as trajetórias como algo cultural e, dessa forma, formando cotidianamente territorialidades.

Neste capítulo, buscamos discutir Educação Integral, cidade educadora e territórios educativos na perspectiva do direito de educação na e com a cidade. Ao nos apropriarmos de autores que permitem lançar olhares sobre a cidade e tomá-la como um território constituído nas e pelas práticas cotidianas dos “praticantes ordinários”, buscamos um modo de traçar a cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares. Compreendemos a cidade/território como um direito de cidadãos e cidadãs em sua vida diária, traduzido em infraestrutura, educação, saúde, transporte público de qualidade, espaços públicos para a constituição de territórios. Reconhecemos a cidade como território cultural, construído diariamente pelos praticantes ordinários. A cidade é o que fazemos nela e dela; é o movimento de vida por meio do qual a constituímos como território: “a cidade somos nós e nós somos a cidade” (FREIRE, 2007, p. 25).

Com isso, a abordagem aqui apresenta pelos teóricos do território, nos trazem reflexões de territórios de direito, de identidade e de uso. Desta forma, é importante mencionar que ao compreender uma nova concepção sobre o que é território, fazemos junção à iniciativa das cidades educadoras que apresentam a cidade como direito de todos, desde o fornecimento de equipamentos urbanos de qualidade, como o livre acesso aos diversos espaços para constituição de identidades.

3 OS TRAÇOS DA CIDADE: CONSTRUINDO AS TRILHAS DA PESQUISA



Figura 3 – Subida ao Pico do Ibituruna.
Fonte: Arquivo pessoal.

Ao iniciar esta seção, com a figura 3, buscamos mostrar algumas “trilhas” de Governador Valadares, como forma de apresentá-las ao leitor e à leitura. Construir essas trilhas é identificar que a cidade, em seus aspectos físicos e culturais, possui diversos caminhos que podem ser percorridos. Basta ao leitor, escolher qual será o melhor destino.

3.1 ONDE ESTAMOS...



Figura 4 – Mapa do município de Governador Valadares/MG
Fonte: Sítio Eletrônico <https://ww2.ibge.gov.br/cidadesat>

Governador Valadares é uma cidade localizada no Leste do estado de Minas Gerais e ficou conhecida como a “Princesinha do Vale” por sua jovialidade e também por seu potencial de localização, conforme apresentado no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Governador Valadares (www.valadares.mg.gov.br)²⁵.

Como morador desta cidade, posso denominá-la, também, cidade de sol quente na maior parte do ano e com um povo muito acolhedor e hospitaleiro. Temos o Ibituruna²⁶, um patrimônio reconhecido mundialmente que nos outorga o título de capital mundial do Vôo Livre, conforme publicado no sítio eletrônico da Prefeitura

²⁵ Acesso em Out. 2017

²⁶ Maciel se refere a esse pico, inserido em uma área de proteção ambiental e tombado como patrimônio paisagístico, segundo a autora, pela Constituição Federal e também pelo Município, como Pico da Ibituruna. O feminino se mantém pois, segundo a autora, em Tupi-Guarani, o nome Ibituruna significa “Terra Alta e Preta, ou Montanha Negra”. Outros dizem que Ibituruna quer dizer: ‘Serra de Pedra Preta’. Ibitur = ‘mistura de terra com pedra’ e Una = ‘preta’ (SOARES, 1999, fl.04, grifos da autora, apud Maciel, 2011). Maciel argumenta que em alguns casos, a palavra Ibituruna é precedida pelo artigo “a” [serra, pedra, montanha] Ibituruna. Neste trabalho, ele será tratado como “o” Ibituruna (MACIEL, 2011)

Municipal de Governador Valadares, objeto de pesquisa de Maciel (2011), que o reconhece como território, marcando a paisagem em Governador Valadares e que, por meio de apropriações simbólicas dos valadarenses, torna-se parte integrante da cidade.

Considerando a constituição de territórios, a cidade se constrói às margens do rio Doce que a corta, nos garantindo água, sendo fonte de vida, memórias e práticas culturais (ESPINDOLA, 2005; FILHO, 2011).

Esse espelho d'água que foi sendo ofuscado ao longo dos anos por ações depredatórias (ESPINDOLA et al., 2016), no ano de 2015 foi vitimado pelo desastre ambiental provocado pela Mineradora Samarco²⁷. Esse fato provoca os valadarenses a envidar esforços coletivos para que o rio, que luta com todas as suas forças para continuar gerando vida, não se perca pelas correntezas (CAMPOS et al., 2017).

Há de se destacar que a cidade de Governador Valadares, cujo traçado é cortado por duas importantes rodovias brasileiras (BR 116 e BR 381), a Estrada de Ferro Vitória Minas que nos permite ser, por um lado, o eixo canalizador de escoamento de grandes produções, mas também, como aponta Santos (2012), um eixo de grande influência do tráfico de drogas e prostituição.

Além disso, a cidade tem sido reconhecida como pólo educacional com a vinda da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Instituto Federal de Minas Gerais, além de outras tantas universidades particulares, dentre elas, a Universidade Vale do Rio Doce, que faz parte da memória e construção da cidade. Cidade que abraça e aquece, conforme a identifico como habitante e sobre a qual apresentaremos alguns recortes históricos.

Governador Valadares sempre foi uma localidade de disputas territoriais; é nesse contexto e cenário de luta e conquista que estamos inseridos, de acordo com os estudos realizados pelo historiador Espindola (2005). Segundo o autor, a região do Médio Rio Doce foi ocupada inicialmente pelos índios Botocudos que foram forçados a sair da terra, a fim de dar lugar à habitação da mesma pelos colonos, e, ao mesmo tempo, garantir as navegações no rio Doce.

Desse modo, firmam-se, aqui, os primeiros habitantes. Espindola (2005) afirma que a primeira ocupação foi em Baguari, a cerca de 1818. Ainda de acordo com

²⁷ Empresa responsável pelo desastre ambiental provocado no Rio Doce.

Espindola (2005), “[...] a cidade era distrito de Peçanha por sua posição privilegiada e por estar às margens do rio Doce”²⁸ (ESPINDOLA, 2005, p. 19)

De acordo com o autor, em 1907, foi inaugurada a estação de Figueira, que se tornou um marco para a cidade, contribuiu definitivamente com o desenvolvimento de Governador Valadares. Dessa forma, em torno da estrada de ferro Vitória-Minas, comerciantes se instalavam e com isso, pessoas fixavam, cada vez mais, residência na cidade. Por conseguinte, três anos depois, construíram uma ponte sobre o Rio Doce. Outrossim, as plantações de café e a extração da madeira, colaboraram com o avanço da economia na época (ESPINDOLA, 2005).

Tendo como referência os estudos de Espindola (1998), em 1938, por força de um decreto lei, muda-se o nome para Governador Valadares, em homenagem ao então governador do estado á época, Benedito Valadares. Mais adiante, em 1940, Governador Valadares tem 5.734 habitantes, para cerca de 125.174 habitantes em 1970, consagrando-se a cidade como um polo industrial e com grande desenvolvimento (ESPINDOLA, 1998).

Para Espindola (2005), Governador Valadares passou por diversos ciclos. Ele afirma que com a ausência de matéria prima na região, especificamente madeira e café, em 1960, faz com que a cidade entre em crise econômica que desencadeia a decadência da indústria madeireira e da siderurgia (ESPINDOLA, 2005).

Siqueira (2006) defende, por sua vez que, com a crise financeira e econômica, a cidade teve dificuldades para manter seu desenvolvimento. Dessa forma, inicia o processo migratório para os Estados Unidos da América – EUA. De acordo com estudos realizados por Siqueira (2006), cerca de 40.000 mil Valadarenses fixaram residência, mesmo que ilegal, no país norte americano até o ano de 2005. O fenômeno migratório encontra-se como um amálgama na história da cidade.

Esse fenômeno apresenta-se como uma preocupação ao se pensar a implantação da Escola em Tempo Integral. Tal preocupação é explicitada no caderno 1, orientador do currículo da ETI e é referenciada no relatório do grupo Teia que avaliou a implantação e implementação da ETI:

²⁸ A contribuição do historiador também consta no sitio eletrônico da Prefeitura Municipal de Governador Valadares. Disponível em: www.valadares.mg.gov.br Acesso em Nov. 2017.

A falta de perspectiva de trabalho e melhores condições de vida fizeram com que se instalasse no município a cultura da emigração, levando jovens valadarenses, em seu período mais produtivo, a buscarem outros continentes, ocasionando a fragmentação de seus laços sociais e familiares. Atualmente, só nos EUA, os migrantes brasileiros somam 1,2 milhão, estimando-se em 50 mil o número de valadarenses residentes naquele país. É a maior comunidade de brasileiros fora do Brasil, segundo o Ministério das Relações Exteriores. Para nós, educadores, esta é uma situação que merece atenção, porque diz respeito às condições culturais de preparação do município para o novo ciclo de desenvolvimento nacional que se descortina. O Brasil é considerado internacionalmente (citado pelo Banco Mundial, entre outros) como uma das cinco potências mundiais nos próximos 30 anos. O processo de migração constante causa a fragilização da identidade local. Daí a necessidade de construirmos um forte laço de identidade com o município (TEIA, 2009, p. 08).

A cidade que se consolidou cada vez mais como polo do Vale do Rio Doce contava, em 2010, de acordo com o Censo do Instituto de Geografia e Estatística – ²⁹IBGE, com população estimada em 263.689 habitantes e para o ano de 2017, a estimativa desse mesmo instituto é de 280.901 habitantes.

Outro dado relevante para este estudo refere-se ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA), dentre os 5.570 municípios brasileiros, Governador Valadares está na 4911^o posição no IDHM; no estado, de 853 cidades, o município está na 747^o posição no IDHM. Tais dados nos ajudam a levantar hipóteses de que a cidade de Governador Valadares está inserida em uma região de extrema pobreza e grandes dificuldades sociais, o que gera como impacto negativo a violência³⁰ (IPEA, 2017).

Buscamos apresentar alguns elementos históricos, culturais e estatísticos sobre a cidade de Governador Valadares. Entretanto, reconhecemos que a cidade deve ser pensada como produção territorial:

²⁹ Dados extraídos do site - <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/governador-valadares/panorama>, em Set. 2017.

³⁰ Dados extraídos do site: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf, em que Governador Valadares comparece como uma das 304 cidades brasileiras, com mais de 100.000 habitantes, com mortes violentas com causa indeterminada.

povoada por memórias, discursos e representações sociais que cotidianamente demarcam os múltiplos territórios citadinos e elaboram, tanto o passado quanto o futuro, almejando encobrir os conflitos e contradições do presente. Neste campo de batalha a memória hegemônica produz amnesias que acabam por enterrar as representações sociais daqueles que ficam excluídos da historiografia (GENOVEZ, 2017, p. 02).

Sem dúvida, há nesta cidade muito o que refletir sobre o cotidiano, e por isso, apresentaremos na próxima seção como buscamos, inspirados em Certeau (2014), a cidade praticada.

3.2 CAPTURANDO A CIDADE PRATICADA

Considerando as questões orientadoras nesta pesquisa, pretendíamos inicialmente apreender os territórios educativos da cidade Governador Valadares, mesmo tendo ciência de que essa tarefa seria desafiadora. Sabíamos que pensar a cidade como um todo seria um desafio para este pesquisador, devido ao tempo. Por isso, tomamos a sábia decisão de capturar a cidade a partir de seus bairros, que são elementos constitutivos de uma cidade, apoiando nas contribuições de Michel de Certeau e seu grupo de colaboradores (2013, 2014), que promovem, através de suas pesquisas, uma “captura” do cotidiano por meio, dentre outros recursos, de caminhadas.

A partir do exposto, decidimos por uma pesquisa de base documental, refletindo sobre os possíveis lugares os quais poderíamos identificar os territórios educativos. Mas, onde buscar? Na construção dos percursos, nos valem, portanto, dessa postura caminhante, pela busca de detalhes e informações representadas no cotidiano das pessoas, dos bairros e da cidade.

Nossa primeira opção, a partir da metodologia inicial, como fez Certeau (2013) e seu grupo foi caminhar. E onde ir? Dessa forma, me dirigi à Prefeitura Municipal de Governador Valadares, no 2º andar, onde está a Secretaria Municipal de Planejamento, buscando dados sobre os bairros e os possíveis territórios educativos.

Nesse levantamento inicial, buscamos informações sobre os bairros³¹ que possibilitassem identificar detalhamento sobre possíveis territórios educativos e outros dados que pudessem contribuir com esta pesquisa. Infelizmente não encontramos informações mais detalhadas.

Fizemos então uma tentativa de nos voltar para as praças da cidade, nas Secretarias de Planejamento e Administração. Na Secretaria de Administração fui atendido por uma servidora pública municipal efetiva, que me forneceu informações sobre onde encontrar os dados necessários. De acordo com a servidora, a relação de praças é de responsabilidade do setor de patrimônio, na Secretaria Municipal de Administração. Assim, me desloquei para aquela repartição, que se instala no 3º andar. Na Secretaria Municipal de Administração, no Departamento de Patrimônio, uma servidora pública efetiva me atendeu e de forma muito solícita, forneceu-me os dados em um arquivo eletrônico, de todas as praças da cidade, conforme levantamento realizado em 2015³², por empresa contratada pela Prefeitura Municipal.

Ao analisar o arquivo juntamente com a orientadora, percebemos que as informações do arquivo cedido pela Prefeitura Municipal de Governador Valadares sobre as praças, não contribuiria de forma significativa para a pesquisa, tendo em vista que constava somente de informação sobre metragem, valor patrimonial e localização. Assim, seria necessário buscar outros documentos, em outros lugares, pois não era possível identificar o potencial educativo dos bairros por meio dos documentos da Prefeitura Municipal de Governador Valadares, em suas diferentes Secretarias (Cultura, Planejamento, Educação, Obras).

Empreendemos outra caminhada na tentativa de pesquisar as histórias dos nossos bairros, a fim de identificar memórias, modos de vida, aspectos identitários, usos do espaço públicos, projetos sociais etc. Não há lugar “mais evidente” para buscar documentos do que o Museu da Cidade. Esse espaço de memória foi criado em 1983, no dia 30 de janeiro, aniversário da cidade. O espaço ainda é pouco conhecido em Governador Valadares e região, de acordo com informações dos servidores que me atenderam nas visitas que fiz, nos meses de setembro e outubro de 2017.

³¹ Buscamos documentos como mapas, relatórios, plantas, dentre outros.

³² O levantamento foi realizado em 2015, por empresa terceirizada.

Lugar calmo, que inspira histórias e caminhadas. Assim foi a primeira impressão como pesquisador no Museu da Cidade. Quando cheguei, fui muito bem recepcionado, acredito eu, por três motivos: 1º - Era um visitante; 2º - Sou servidor público da Prefeitura Municipal de Governador Valadares e 3º - Até março de 2017, era Secretário Municipal de Cultura, Esporte e Lazer, estando o museu, na época, sob minha responsabilidade. Foi perceptível sentir cheiro de história da cidade em lindo painel confeccionado pelas servidoras da casa logo na entrada. O painel retratava alguns territórios da cidade, como: Praça da Estação, Praça dos Pioneiros, Teatro Atiaia e Catedral. Ao adentrar na primeira sala, a história estampada nas paredes e no mobiliário.

Mais adiante, entramos em uma sala onde há a galeria de fotos de todos os ex-prefeitos de Governador Valadares. Ao observar aquelas fotos, vejo e sinto a vontade popular sendo exercida através do voto, da reivindicação, da busca de direitos pelas dificuldades sociais e lembro de espaços e equipamentos urbanos, como por exemplo, a Praça da Paz, localizada no bairro São Paulo, a Lagoa do Bairro Jardim Pérola, identificados neste estudo como potenciais territórios educativos, conforme discutiremos no próximo capítulo.

A caminhada pelo corredor até chegar à sala indicada pela funcionária e que continha informações sobre os bairros, foi uma viagem aos anos 40 e 50, com a indústria de madeira, a expansão da empresa de serraria, o desenvolvimento econômico de Governador Valadares, como registra historicamente Espindola (2005) e, naquele espaço, representado pelas fotografias:

Todo esse processo se traduz numa amálgama pautada em territórios existenciais integrados a lugares de memória que se expressam não somente em referências materiais muitas vezes expressos em fachadas e em pontos visíveis deste território (GENOVEZ, 2017, p. 17).

Na sala indicada encontramos informações sobre os bairros de Governador Valadares. De maneira cuidadosa foi organizado pela equipe do Museu, um arquivo de diversos bairros, distritos e ruas de Governador Valadares, através de uma série de reportagens³³ publicadas no Jornal Diário do Rio Doce³⁴, referentes ao ano de 2006, e algumas pastas contendo adendos de outras matérias publicadas posteriormente.

³³ Série publicada no Jornal Diário do Rio Doce, chamada “Nosso Bairro”, no ano de 2006.

³⁴ Jornal Diário do Rio Doce, é um jornal local da cidade de Governador Valadares.

Considerando que os documentos são do ano de 2006 e que, em 10 anos, poderíamos identificar possíveis mudanças no cenário do bairro, fizemos buscas eletrônicas sobre a cidade e sobre os bairros, mas o que encontramos, de modo geral, foi a denúncia sobre a violência, que apresenta o bairro visto a partir de “sua negatividade” e suas mazelas.

Ampliando o repertório documental, procuramos dissertações de mestrado produzidas no GIT sendo identificados 04 estudos³⁵.

A seguir, apresentamos quadro informativo do material coletado, com os seguintes itens: pasta encontrada no museu da cidade de Governador Valadares com nome do bairro, rua ou distrito da cidade, fonte da pesquisa, data de publicação e escola municipal/estadual, e / ou creche municipal localizada no bairro de pesquisa.

³⁵ - Do conjunto das dissertações produzidas no GIT até o ano de 2017, localizamos na Secretaria do programa 04 dissertações: 1ª - IBITURUNA! A MARCA DE UM TERRITÓRIO Design e identidade em apropriações simbólicas da paisagem em Governador Valadares, da aluna Rosilene Conceição Maciel, defendida em 2011; 2º - SENTIDOS DE UM TERRITÓRIO: o processo de produção e reprodução simbólica do bairro São Tarcísio, do aluno José Bispo Ferreira Filho, defendida no ano de 2011. 3º - O TERRITÓRIO DO CRIME EM GOVERNADOR VALADARES: diagnóstico e perspectivas, do aluno Wagner Fabiano dos Santos, defendida no ano de 2012; 4º - JUVENTUDES E TERRITÓRIOS: constituição das experiências juvenis no Programa Fica Vivo em Governador Valadares/ MG, da aluna Ana Lúcia Cristo Dias, defendida no ano de 2016.

Tabela 1 – Quadro informativo

³⁶ Nº	NOME DO BAIRRO E LOCALIDADES IDENTIFICADAS	FONTE(S)	DATA DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÕES (ESCOLA MUNICIPAL E / OU CRECHE MUNICIPAL) QUE PRESTAM ATENDIMENTO E QUE SÃO LOCALIZADAS NO BAIRRO DA PESQUISA
01	Avenida JK	1 - Jornal Circulando.	1 - Mês: Julho - Obs.: Não consta o ano de publicação.	Não há
02	Bairro Altinópolis	1 – Jornal Diário do Rio Doce - Série Nosso Bairro.	1 - 30 de Abril de 2006.	1 - Creche Padre Leonardo Senne 2 – Escola Municipal Bom Pastor
03	Distrito de Baguari	1 – A história de Baguari.	1 – Encarte dos 129 anos de Baguari da UHE.	1 - Creche Lar Leda Campos 2 – Escola Estadual Marcos Geber
04	Bairros ¹ Bela Vista e ² Fraternidade	1 – Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 – Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 26 de Fevereiro de 2006. 2 – 28 de Maio de 2006.	1 – CMEI Prefeito João Domingos Fassarella 2 - Escola Municipal Octávio Soares da Cunha 3 – Escola Estadual Sagrada Família
05	Bairro Conjunto SIR	1 – Jornal Circulando. 2 – Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – Maio de 2000. 2 – 19 de Fevereiro de 2006.	1 – Anexo da EMEIEF Padre Pedro Crisólogo. 2 – Escola Estadual Dr. Antônio Ferreira Lisboa

³⁶ - A numeração apresentada está de acordo com o material coletado no museu da cidade de Governador Valadares. (Cada pasta pesquisada contém numeração. A primeira identificada como 01, até 32).

06	Bairro Distrito Industrial	1 – Informativo da Revista CDL – GV – Gestão 2008 a 2010. 2 – Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro	1 – Não há identificação de publicação. 2 – 20 de Setembro de 1974	1 – EMEIEF Zumbi de Palmares 2 – Escola Estadual Professora Maria Damázio
07	Bairro ¹ Esperança e Adjacências • ² Carapina. • ³ Santa Efigênia. • ⁴ Santa Helena.	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 3 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 4 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 09 de Julho de 2006. 2 – 04 de Junho de 2006. 3 – 22 de Janeiro de 2006. 4 – Não há data de publicação.	1 – Escola Municipal Padre Eulálio La Fuente Elorz 2 – EMEIEF Pastor Martin Luther King 3 – EMEIEF João Cândido – O Almirante Negro 4 – Escola Municipal Padre José Luiz Tadeo 5 – Escola Estadual Carlos Luz
08	Bairro Ilha dos Araújo	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 – Revista da Ilha.	1 – 07 de Maio de 2006. 2 – Março de 2000.	1 – Creche da Ilha
09	Bairro Jardim Pérola	1 - Jornal Diário do Rio Doce. 2 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 3 – Jornal dos Bairros	1 – 30 de Abril de 2006. Obs.: Matéria específica da Lagoa do Pérola. 2 – 06 de Agosto de 2006. 3 – Agosto de 2005.	1 – Escola Municipal João XXIII 2 – Escola Estadual Quintino Bocaiuva
10	Bairro Jardim do Trevo	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 25 de Junho de 2006.	1 – Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro 2 – Escola Estadual Alexandre Peixoto

11	Bairro de Lourdes	1 - Jornal Diário do Rio Doce. 2 – Jornal Eco de Lourdes. 3 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – Não há data especificada. 2 – Setembro de 2003. 3 – Não há data especificada, mas identificamos que faz parte da Série Nosso Bairro.	Não há
12	Bairros ¹ Mãe de Deus e Bairro ² Santo Antônio	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 23 de Abril de 2006. 2 – 13 de Agosto de 2006.	1 – Escola Municipal Prof ^ª . Maria Elvira Nascimento 2 – EMEIEF Prof ^ª . Violeta Andrade
13	Bairro Morada do Vale	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 23 de Julho de 2006.	Não há
14	Bairro Nossa Senhora das Graças	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 12 de Fevereiro de 2006.	Não há
15	Bairro Novo Horizonte	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 26 de Março de 2006.	1 – CESEI Raio de Luz
16	Bairro Santa Paula	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 20 de Agosto de 2006.	1 – Creche Criança Sorriso 2 – EMEIEF Joaquim Martins da Costa
17	Bairro Santa Rita	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 - Jornal Diário do Rio Doce.	1 – 08 de Janeiro de 2006. 2 – 19 de Maio de 2005.	1 – Creche Gente Inocente 2 – Escola Municipal Prof ^ª . Helvécio Dahe 3 – Escola Municipal José Ângelo de Marco 4 – EMEIEF Dona Lina Martelli 5 – Escola Estadual Presidente Tancredo

				Neves 6 – Escola Estadual Teolinda Carmo Reis
18	Bairro Santa Terezinha	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 09 de Abril de 2006.	1 – Creche Rio Doce
19	Bairro Santo Agostinho e Lagoa Santa	1 – Encarte da Empresa Empreendimentos Imobiliários Ferreira Matos	1 – Sem data	1 – Creche Santa Helena
20	Bairro Santos Dumont	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 27 de Agosto de 2006.	1 – Escola Municipal Chico Mendes 2 – Creche Lar Hermes Pinto
21	Bairro São Cristovão	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 02 de Julho de 2006.	Não há
22	Bairro São Paulo	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 29 de Janeiro de 2006.	1 – Escola Municipal Santos Dumont 2 – CMEI Dom Hermínio Malzone Hugo 3 – Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro
23	Bairro São Pedro	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 – Jornal da Associação dos Moradores do Bairro São Pedro – ABASP.	1 – 05 de Fevereiro de 2006. 2 – Dezembro de 2009.	1 – Creche Pequeno Cidadão 2 – Escola Estadual Júlio Soares
24	Bairro São Tarcísio	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 – Jornal Hoje em Dia.	1 – 19 de Março de 2006. 2 – 06 de Setembro de 2006.	1 – Escola Municipal Profª. Valdete Nominato

25	Bairro Tiradentes	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 23 de Abril de 2006.	Não há
26	Bairro Turmalina	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 05 de Março de 2006.	1 – Escola Municipal Ivo de Tassis 2 – EMEIEF Profª. Daniel Alves Ajudarte 3 – Escola Estadual Professora Cecília Meireles
27	Bairro Universitário	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 02 de Abril de 2006.	Não há
28	Bairro Vale Verde	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 11 de Junho de 2006.	Não há
29	Bairro Vila Bretas	1 – Trabalho Acadêmico do Projeto: Onde mora a história, do aluno Leônidas Gomes Porto	1 – Não há data	Não há
30	Bairro ¹ Vila Isa e Adjacências <ul style="list-style-type: none">• ²São Raimundo• ³Elvamar	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 2 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro. 3 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 15 de Janeiro de 2006. 2 – Não há data na matéria. 3 – 21 de Maio de 2006.	1 – Escola Estadual Vila Isa 2 – Escola Municipal Duque de Caxias 3 – Escola Estadual Pedro Farias
31	Bairro Vila Mariana	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 18 de Abril de 2006.	1 – Creche Madre Tereza de Calcutá 2 – Escola Estadual Professora Dona Arabela de Almeida Costa
32	Bairro Vila Rica	1 - Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro.	1 – 16 de Setembro de 2006.	Não há

33	Bairros: <ul style="list-style-type: none"> • ¹Carapina • ²Santa Efigênci – Morro do Querosene. • ³Nossa Senhora das Graças. • ⁴Planalto. • ⁵Santa Helena. • ⁶Santa Terezinha. • ⁷São Tarcísio. 	1 – Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010) 2 - Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010) 3 - Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010) 4 - Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010) 5 - Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010) 6 - Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010) 7 - Guia Cultural Governador Valadares. (Libâneo, 2010)	1 a 7 – 2009 e 2010.	1 – EMEIEF Pastor Martin Luther King 2 – EMEIEF João Cândido – O Almirante Negro e CEMEI Rubens do Amaral 3 – Não há 4 – Escola Municipal Adélia Ribas 5 – Escola Municipal Padre José Luiz Tadeo 6 – Creche Rio Doce 7 – Escola Municipal Prof ^a . Valdete Nominato
34	Bairro São Tarcísio	1 – Dissertação de Mestrado de José Bispo	1 – 26 de Setembro de 2011	1 – Escola Municipal Prof ^a . Valdete Nominato

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: Informações adquiridas no Museu da Cidade e SMED

Nas buscas, também identificamos documento produzido pelo grupo Teia (UFMG/TEIA, 2013), intitulado “Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares”, que traçou alguns pontos referenciais sobre a Educação Integral em Governador Valadares, abordando os seguintes territórios: Distrito de São José do Goiabal, Distrito de Baguari, Assentamento Barro Azul, Córrego dos Bernardos ou Capoeirão, Comunidade Mãe de Deus e os Bairros: São Paulo, Querosene, Carapina, Grã-Duquesa e Esperança, Jardim Atalaia, Jardim Ipê, Altinópolis, Jardim Trevo, JK I, Jardim Pérola, Santa Helena.

Após o levantamento documental sobre os diversos bairros de Governador Valadares, proposto neste trabalho, a pesquisa exige delimitarmos alguns bairros para discussão neste estudo. A escolha não é tarefa fácil, tendo em vista o envolvimento deste pesquisador com a cidade de Governador Valadares, engajado como cidadão em diversas atividades e desejoso, portanto, de abarcar um número maior de bairros. Por isso, optamos por um recorte nos documentos e selecionamos bairros que possuem escolas municipais e estaduais, e que oferecem o Ensino Fundamental.

A pesquisa de base qualitativa busca os territórios educativos nos bairros, almejando apreender o cotidiano dos mesmos, e dessa forma, realizar um levantamento de questões sobre os bairros, os quais têm reportagem publicada, assim como a cartografia do bairro São Paulo, pela motivação pessoal e social deste pesquisador com aquele território, assumindo assim, na inserção no bairro, um olhar etnográfico.

Apoiar-nos-emos na metodologia caminhante utilizada por Certeau e colaboradores (2013 e 2014) que nos apresentam a cidade/bairro através dos seus relatos. Uma cidade visível e invisível, uma cidade composta nesta pesquisa por territórios do bairro São Paulo, cujos moradores traçam ali suas memórias, suas raízes, seus sentimentos, suas ações por meio de práticas cotidianas. Certeau e colaboradores (2013 e 2014) analisam as práticas de cozinhar e morar. Neste estudo, fizemos uma opção de inserir-me como pesquisador no bairro São Paulo, em andanças, sozinho ou acompanhado.

A opção por este bairro se deve à história de vida do pesquisador, sendo o bairro um território de vivências, desde a infância até a fase adulta. Ali vivenciei as melhores experiências de vida, tendo contato com uma população “carente” e ao mesmo tempo “nobre”, por existir no bairro dois mundos: a parte baixa e a parte alta.

Além disso, pude presenciar diversos amigos de infância serem marginalizados pelo tráfico e tantos outros levados à morte, por ausência de políticas públicas que suprissem necessidades que a família, escola, igreja e tantas outras instituições não conseguiram suprir.

O bairro São Paulo possui duas escolas de ensino fundamental, uma pertencente à rede estadual de ensino, denominada Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro, que atende ao ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio. A outra instituição de ensino é uma escola municipal, denominada Escola Municipal Santos Dumont de ensino fundamental - anos iniciais e finais, com funcionamento em tempo integral.

Apoiar-nos-emos na referência teórica de Certeau (2013; 2014) que nos apresenta, através de sua obra, um processo de observação caminhante. Esse processo é também denominado “metodologia andante” por Lopes (2000) que afirma que essa forma de andar convoca o pensamento reflexivo capaz de captar o visível (materialidade do espaço urbano) e “o invisível (memórias, sentimentos, sentidos)” (LOPES, 2000, p. 5).

Pesquisa realizada por Lansky (2012), cujo objetivo foi investigar formas de observar, conhecer e mapear o espaço urbano com crianças numa fronteira em Belo Horizonte, também evoca as contribuições de Michel de Certeau na proposição metodológica.

Outro pesquisador que corrobora com essa pesquisa através do procedimento metodológico adotado é Carvalho (2014), que desenvolve sua pesquisa de mestrado, adotando um processo de observação de perto, atendo-se às práticas cotidianas de uma determinada comunidade em Belo Horizonte.

Queremos com esta opção metodológica, traçar uma cartografia de processo, por meio da qual apresentamos possíveis territórios educativos nos bairros, buscando os equipamentos urbanos e assim, apreender um pouco sobre as práticas cotidianas em um bairro, pela ótica do direito à cidade e à cultura, como constituição de territórios.

4 CARTOGRAFANDO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM SETE BAIROS DE GOVERNADOR VALADARES

O debate proposto neste capítulo tem como objetivo apresentar a partir de seis bairros – Esperança, Nossa Senhora das Graças, Jardim Pérola, Jardim do Trevo, Mãe de Deus, São Tarcísio - da cidade de Governador Valadares que foram escolhidos para um olhar mais atento neste estudo, conforme descrito no capítulo anterior. A intenção é buscar nesses bairros os territórios educativos, apreendendo também o que os documentos pesquisados nos contam do cotidiano do bairro, considerando aspectos de saúde pública, violência, educação, memórias e outras manifestações sociais.

Tendo como referência as discussões desenvolvidas no capítulo teórico, que estabeleceu o diálogo entre o debate da cidade educadora, territórios educativos e cidade como território, construímos dois eixos de análise.

O primeiro reflete o “direito à cidade”, no qual buscamos identificar, no material analisado, os direitos básicos de cidadãos e cidadãs à saúde pública de qualidade, a espaços e equipamentos urbanos, à infraestrutura, a programas habitacionais e à educação de referência, que são estabelecidos e garantidos pelas legislações vigentes. Pelo destaque conferido à violência nesse material, discutimos essa temática, que tem se apresentado no debate sobre educação integral, no binômio educação/proteção de crianças, adolescentes e jovens e pelos cerceamentos aos usos do espaço público (CARRANO, 2003; BRASIL, 2008; COELHO, 2009; SOUZA e CHARLOT, 2016).

No segundo eixo de análise, intitulado “Atores e vida no território”, buscamos capturar no material empírico, indícios das práticas culturais nas quais se apresentam os aspectos da religiosidade, do cooperativismo / associativismo e da memória.

4.1 O CORPUS DE ANÁLISE

O material empírico é composto por um conjunto de documentos: as reportagens do Jornal Diário do Rio Doce, do ano de 2006; “Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares”, elaborado, em 2013, pelo grupo TEIA (UFMG, 2013); “Guia

Bairro Nossa Senhora das Graças (Morro do Carapina³⁷)

Fonte de pesquisa: Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro (Jornal DRD, 2006); Guia Cultural Governador Valadares (Libânio, 2010); Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares (TEIA/UFMG, 2013).

Data de publicação da matéria do Jornal Diário do Rio Doce: 04 de junho de 2006.

Instituições de ensino presentes no bairro: EMEIEF Pastor Martin Luther King e Escola Estadual Carlos Luz.

Mapa do bairro: Departamento de Atenção à Saúde – DAS, da Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.

Observação: A região pesquisada encontra-se no destaque em vermelho, uma vez que não é caracterizada como bairro.

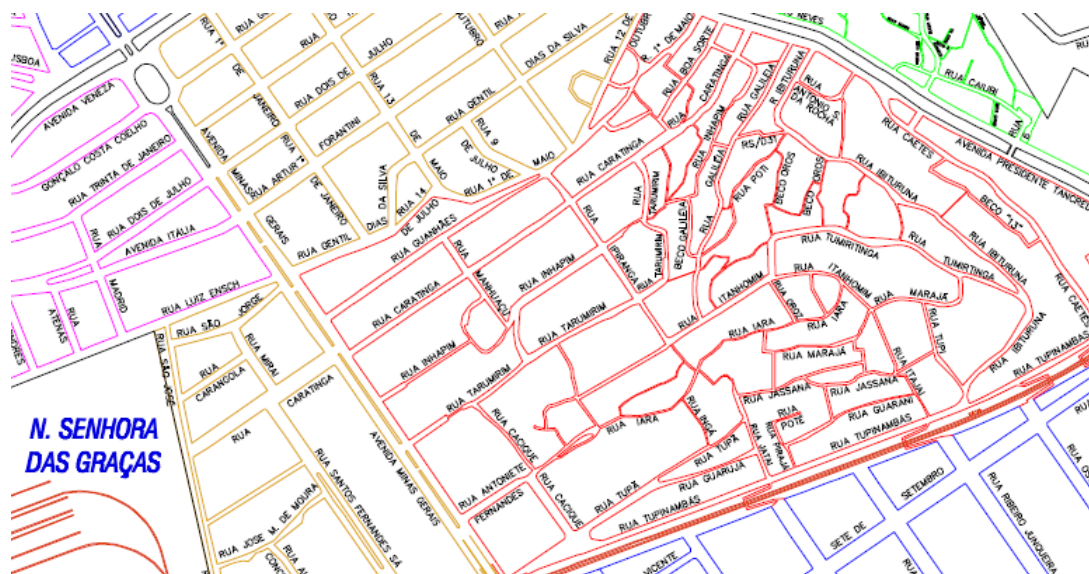


Figura 6 – Mapa do Bairro Nossa Senhora das Graças (Morro do Carapina)
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.

³⁷ - O Morro do Carapina faz parte do bairro Nossa Senhora das Graças. Por causa de sua relevância cultural na cidade de Governador Valadares, é conhecido em toda a cidade.

Bairro Jardim do Trevo

Fonte de pesquisa: Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro (Jornal DRD, 2006); Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares (TEIA/UFMG, 2013).

Data de publicação da matéria do Jornal Diário do Rio Doce: 25 de junho de 2006.

Instituições de ensino presentes no bairro: Escola Municipal Hamilton Teodoro, Escola Estadual Alexandre Peixoto da Silva.

Mapa do bairro: Departamento de Atenção à Saúde – DAS, da Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.

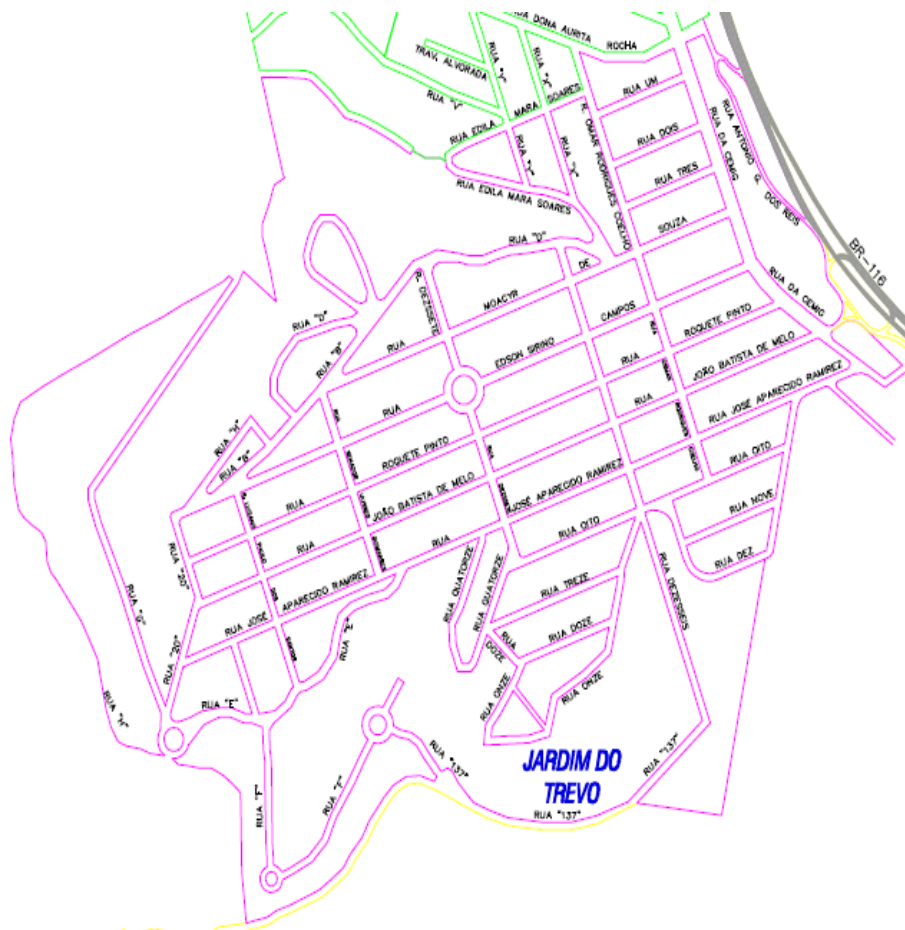


Figura 8 – Mapa do Bairro Jardim do trevo
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.

Bairro Mãe de Deus

Fonte de pesquisa: Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro (Jornal DRD, 2006); Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares (TEIA/UFMG, 2013).

Data de publicação da matéria do Jornal Diário do Rio Doce: 23 de abril de 2006.

Instituições de ensino presentes no bairro: Escola Municipal Professora Maria Elvira Nascimento.

Mapa do bairro: Departamento de Atenção à Saúde – DAS, da Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.



Figura 9 – Mapa do Bairro Mãe de Deus
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.

Bairro São Tarcísio

Fonte de pesquisa: Jornal Diário do Rio Doce – Série Nosso Bairro (Jornal DRD, 2006);
Dissertação de Mestrado em GIT (FILHO, 2011).

Data de publicação da matéria do Jornal Diário do Rio Doce: 19 de março de 2006.

Instituição de ensino presente no bairro: Escola Municipal Professora Valdete Nominato.

Mapa do bairro: Departamento de Atenção à Saúde – DAS, da Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.



Figura 10 – Mapa Bairro São Tarcísio
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Governador Valadares.

4.2 O DIREITO À CIDADE

O direito à cidade é um direito real de reconfigurar a cidade de outra maneira, de a adequar mais às nossas necessidades e desejos colectivos e assim mudar os nossos quotidianos, de redesenharmos as práticas arquitectônicas (por assim dizer), para encontrar uma forma alternativa de podermos continuar a ser simplesmente seres humanos. Este direito deve estar sempre na ordem do dia (HARVEY, 2008, p. 49).

A cidade de Governador Valadares com os seus quase 80 anos de vida, histórias e memórias, observada sob a perspectiva do direito à cidade, mostra-se, nas reportagens analisadas, ainda uma cidade muito aquém do objetivo de ser educadora, pois enfrenta dificuldades para garantir aos seus moradores o acesso à saúde pública de qualidade, à infraestrutura, ao ir e vir no espaço público, dentre outros, que convertem uma cidade em educadora.

Apesar da importância da presença desses direitos básicos na Constituição Federal de 1988, ainda há no Brasil, e de modo particular em Governador Valadares, muita desigualdade que deve ser combatida com o exercício pleno da cidadania. Tais direitos, expressos pelos diversos documentos constitucionais, ainda é um desafio para os cidadãos desta cidade que anseiam por melhorias.

Defender o “Direito à Cidade” é trazer à tona do debate, os principais mecanismos que promovem a exclusão social e a ausência de igualdade de condições de acesso aos direitos na e da cidade. A carta das Cidades Educadoras (2004) e a mais recente publicação (AICE, 2008) da Associação Internacional das Cidades Educadoras, o direito à cidade, enquanto iniciativas para se constituir uma cidade para todos, defendem que o cidadão deve desfrutar dos princípios básicos (participação popular, saúde de qualidade, educação de referência, acesso aos bens públicos) como condição para a dignidade da pessoa humana.

A garantia desses princípios modifica a vida cotidiana das pessoas tornando-a melhor e esses devem ser garantidos a todos e todas independente de sexo, condição social, religião, cor ou lugar de moradia. Defendidos como parte dos direitos humanos, reafirmados junto ao direito à educação, eles são também ratificados em legislações vigentes.

A exemplo disto, no ano de 2001, foi aprovado no Brasil o “Estatuto da Cidade” (BRASIL, 2001), texto referência que estabelece diretrizes para a organização das cidades, franqueando assim a organização administrativa, bem como, a garantia dos direitos básicos

aos cidadãos brasileiros (Lei Federal nº 10.257, de 10 de Julho de 2001), que valida o respeito de se pensar uma cidade para todos e todas.

Como direitos garantidos na referida Lei, temos o “direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2001); portanto, uma cidade acessível a todas as pessoas.

A mesma Lei determina que, para a organização das cidades, faz-se necessário a plena participação popular. Nesse aspecto, torna-se evidente o diálogo entre a Lei Federal nº 10.257, de 2001 (Brasil, 2001) e o documento reformulado “Carta das Cidades Educadoras”, reeditado em 2004. A Lei Federal nº 10.257 ainda orienta que as cidades devem garantir a participação popular através de “órgãos colegiados de política urbana, nos níveis nacional, estadual e municipal” (BRASIL, 2001, p. 01).

O documento da AICE (2008) enfatiza que as cidades que pretendem ser educadoras tenham e desenvolvam atitudes de: participação popular efetiva, igualdade no desenvolvimento humano em sua integralidade, gestão pública eficiente. Esse documento e o Estatuto da Cidade nos motivam a pensar em uma cidade para as pessoas, na medida em que essa se propõe a ser mais humana, respeitando assim, as diferenças, garantindo uma ocupação da cidade, no sentido de apropriação pela cidadania e participação popular.

Por sua vez, Lefebvre (2006) também esclarece que a cidade é um espaço de envolvimento social e dessa forma, se torna um espaço de movimento e relações sociais. A partir dessa concepção, a cidade, de acordo com Lefebvre (2006), precisa ser inventada e reinventada.

Partindo dos pressupostos que envolvem o direito à cidade, faremos a análise dos seguintes aspectos, a partir dos documentos: saúde pública, violência, espaços/ equipamentos urbanos, infraestrutura, programas habitacionais e educação.

4.2.1 Saúde pública

O relato sobre saúde pública de qualidade é um dos importantes vetores para tornar uma cidade educadora e com potenciais educadores. Na definição de Bosch (2008, p. 266), “uma cidade é uma oferta de recursos de saúde, de atenção cuidadosa e esmerada

relativamente à doença e deve oferecer saúde, com a recuperação do seu equilíbrio ecológico”.

Tendo como ponto de partida a definição acima, a análise da reportagem do bairro Jardim Pérola (Jornal DRD, 06/08/2006) denuncia a falta de política pública em saúde: “outra reclamação de Sandra e outros moradores é em relação ao posto de saúde. Eles dizem que faltam remédios, principalmente para controlar pressão alta e para labirintite” (Jornal DRD, 06/08/2006). Com essa intenção, a defesa por uma saúde de qualidade, como direito, faz parte de um dos aspectos defendidos pela Matssura (2008), em afirmar que “condições de habitação deploráveis, más condições de saúde e saneamento, má nutrição e baixa produtividade” (Matssura, 2008, p. 331), são fatores que impedem uma cidade de ser educadora.

Diferente do bairro apresentado, os moradores do bairro Mãe de Deus (Jornal DRD, 23/04/2006), agradecem a instalação do Posto de Saúde, observando assim, que os acessos aos serviços em saúde, na cidade de Governador Valadares são diversos. “Eu moro aqui há 12 anos, e muito pouca coisa mudou no bairro nesse tempo”, aponta o vigia João Alves da Silva. De melhor, segundo ele, só mesmo a construção do posto de saúde [...]” (Jornal DRD, 23/04/2006).

Outro bairro que faz a denúncia do descaso do poder público em relação à saúde, é o Esperança, através dos seus moradores. “Não temos posto de saúde, posto policial e a limpeza das ruas deixa a desejar” (Jornal DRD, 09/07/2006).

Em seguida, a publicação do Jornal Diário do Rio Doce, referendada em 19 de março de 2006, a respeito do bairro São Tarcísio, traz: “a parte onde teria se dado o início do povoado da cidade está cheia de lixo. A canoa – já que o monumento escolhido nunca foi construído, segundo os moradores – transformou-se em depósito de rejeitos” (Jornal DRD, 19/03/2006). Nesse trecho, fica perceptível uma cidade onde o cidadão não tem direito ao serviço básico de saneamento e assim, em certa medida, compromete a saúde do mesmo e demonstra a falta de compromisso com a saúde pública.

Neste debate, Pimentel (2008) argumenta que os usuários do Sistema Único de Saúde - SUS devem ter garantidos seus direitos à assistência e que o acesso seja por meio de atendimento adequado, oferecendo a todos os cidadãos uma saúde de qualidade.

Apesar dos indicativos de reivindicação da saúde de qualidade apresentados em diversos materiais, o Grupo TEIA (UFMG/TEIA, 2013) destaca uma importante parceria entre o Posto de Saúde e a Escola Municipal do bairro Jardim do Trevo, por meio da Estratégia de Saúde da Família, fazendo daquele espaço, um território educativo. Da mesma maneira, Ponte *et al* (2010) defende que “a Estratégia Saúde da Família (ESF) vem se

consolidando como um novo modelo de atenção que traz em seu bojo a proposta de transformação das práticas em saúde e a valorização da relação equipe/família/território.” (PONTE et al, 2010, p. 79). Assim sendo, a evidência de ações em conjunto entre escola, equipes de saúde e famílias são relevantes para a constituição de um território educativo, tendo como resultado a promoção da saúde.

Também, o sítio eletrônico (<http://dab2.saude.gov.br/sistemas/notatecnica/frmListaMunic.php>), vinculado ao Ministério da Saúde, do Departamento de Atenção Básica, da Secretaria de Atenção à Saúde, apresenta dados em que a cidade de Governador Valadares possui “[...] cobertura de Atenção Básica de 79,83%, considerando Estratégia Saúde da Família com cobertura de 76,00%.” (BRASIL, 2017). Os dados demonstram que a cidade caminha para uma melhor assistência, através da oferta da atenção básica a uma maior parte da população.

Ao encerrar esta seção, é preciso refletir sobre a saúde pública enquanto espaço de direito e também de participação popular por meio dos conselhos de saúde. Ao reivindicar equipamentos de atendimento à saúde, como direito daqueles e daquelas que vivem nesta cidade, estamos ressignificando o entendimento de saúde e participação.

Ainda é importante ressaltar, que uma cidade educadora se constitui por meio de participação e garantia de direitos, ao mesmo tempo em que os espaços de desenvolvimento da saúde, se tornam educativos, a partir do momento em que os usuários aprendem e ensinam, pois “a cidade aprende com a saúde [...]” (BRASIL, 2012, p. 50).

Esse argumento também é reforçado no campo da saúde, conforme destaca Macedo (2007) ao afirmar que o “agir educativo significa uma ação pedagógica com a intencionalidade de promover a saúde [...]” (MACEDO, 2007, p. 92), e assim, produzir novos sentidos nas relações entre as pessoas e os territórios.

4.2.2 Violência

A questão da violência presente nos bairros de Governador Valadares chama atenção nesta análise. A temática é recorrente em praticamente todos os bairros analisados e, em pesquisa no sítio eletrônico (www.google.com.br), no dia 22 de novembro de 2017, encontramos aproximadamente 165.000 notícias sobre violência ao digitar a frase “violência

Governador Valadares”. De acordo com Sennet (2008), é preciso que a cidade que pretende ser educadora, busque implantar uma “cultura de paz” (SENNET, 2008, p. 176), para que, dessa forma, diminua os índices de violência.

Na série “Nosso Bairro” (Jornal DRD, 2006), o tema é citado nas entrevistas dos seguintes bairros: Esperança (Jornal DRD, 09/07/2006), Mãe de Deus (Jornal DRD, 25/06/2006), Carapina (Jornal DRD, 04/06/2006), Jardim Pérola (Jornal DRD, 06/08/2006) e São Tarcísio (Jornal DRD, 19/03/2006). No bairro Esperança, apesar da reportagem iniciar com “tranquilidade é a marca do bairro” (Jornal DRD, 09/07/2006), um dos moradores reivindica um posto policial: “não temos posto de saúde, posto policial e a limpeza das ruas deixa a desejar” (Jornal DRD, 09/07/2006), o que demonstra a preocupação no quesito segurança.

O bairro Mãe de Deus, por sua vez, é outro bairro que sofre com a violência. Na entrevista ao jornal, um morador aponta “a questão da segurança como um ponto crítico, embora nunca tenha sido pessoalmente afetado” (Jornal DRD, 23/04/2006). Levando-se em conta a reportagem de 2006, passados sete anos, o Grupo TEIA (UFMG, 2013) comunga com essa preocupação relacionada à violência, ao mencionar que o bairro Mãe de Deus é um território que “[...] enfrenta problemas que, na verdade são constantes desafios: tráfico de droga, desemprego, gravidez na adolescência, casas construídas em barrancos, ruas estreitas e mal formadas” (UFMG/TEIA, 2013, p. 27).

A denúncia contra a violência é recorrente no bairro São Tarcísio. De forma explícita, a violência é visível na reportagem em dois momentos. No primeiro momento, o morador afirma que “o pior do bairro é a violência, que parece ter aumentado”, (segundo o morador) (Jornal DRD, 19/03/2006). Outro morador, fazendo coro aos demais, solicita a construção de um posto policial com a finalidade de dar segurança e inibir os atos violentos: “ele reivindica a construção de um posto policial” (Jornal DRD, 19/03/2006). Isto nos leva a certificar que, apesar da reportagem ter sido publicada em 2006, confirma os últimos índices de violência na cidade de Governador Valadares, publicados em 2017, conforme dados do Atlas da Violência no Brasil (IPEA, 2017).

Filho (2011), ao pontuar aspectos de violência no bairro São Tarcísio, menciona que a partir de 1990, conforme dados da Polícia Militar, elevaram-se os índices de violência, devido ao tráfico de drogas. Além disto, destaca que o bairro é “estigmatizado em notícias da mídia como local de venda de drogas” (FILHO, 2011, p. 162), relacionando-se, desse modo, droga/violência.

O bairro Jardim Pérola também solicita a implantação de posto policial para auxiliar na segurança: “para morar é um bairro muito bom. Estou aqui há 30 anos, mas a rua Vale Formoso necessita de mais segurança. Teve um assalto lá semana passada. Seria bom se tivéssemos um posto policial” (Jornal DRD, 06/08/2006). Em resposta à reivindicação, a Polícia Militar argumenta: “em relação ao policiamento, o sargento PM Lopes, responsável pelo patrulhamento naquela área, disse que há rondas diárias, dia e noite, como também frequentes operações. Ele admite que a criminalidade no bairro é alta, mas afirma que a polícia está tentando o máximo possível baixar os índices de violência” (Jornal DRD, 06/08/2006).

A apresentação de aspectos da violência é também uma preocupação dos moradores do bairro Carapina, conforme relatos do Jornal. Para o Presidente da Associação Comunitária, a violência será amenizada a partir da melhoria em infraestrutura: “somos dependentes do poder público e acredito que uma melhora da infraestrutura poderia inclusive amenizar a questão da violência” (Jornal DRD, 04/06/2006). Outro morador destaca que: “não tenho conflito com ninguém aqui no bairro, mas, por causa da situação, sempre corremos risco, com conflito ou não” (Jornal DRD, 04/06/2006).

Há uma questão fundamental a se destacar em relação ao “Morro do Carapina”, de acordo com o documento “Guia Cultural Governador Valadares (LIBÂNIO, 2010), organizado por Clarice Libânio: não há nenhuma menção sobre aspecto de violência no bairro, mesmo porque o objetivo do material é evidenciar aspectos culturais.

Sendo assim, as questões envolvendo violência nos permitem as seguintes reflexões: por que não há reportagens, exceto no bairro Carapina, que mencionam projetos que promovem a cultura de paz? Por que, na visão dos moradores, a força policial é a única solução para o problema de violência? Essas e outras questões poderiam ser respondidas, se tivéssemos a concepção de sermos uma cidade educadora e ao mesmo tempo, de termos a percepção dos espaços que podem educar e desenvolver atividades educativas.

Pelo destaque conferido à violência neste material discutimos essa temática, pois tem-se apresentado no debate sobre educação integral como uma preocupação, a partir do binômio educação/proteção de crianças, adolescentes e jovens e pelo cerceamento aos usos do espaço público (SOUZA e CHARLOT, 2016).

Nesse contexto, é preciso também, promover a discussão através de apontamentos sobre o direito à rua, à cidade e sua apropriação, mesmo considerando os desafios que este ato nos impõe, pois a rua não pode ser encarada como lugar de perigo, mas sim, espaço de alegria e relações democráticas (CARRANO, 2003; UFMG/TEIA, 2013; FREIRE, 2007).

4.2.3 Equipamentos urbanos

A constituição dos territórios e os equipamentos urbanos, passa pela vida cotidiana dos seus habitantes. Ao se pensar uma cidade educadora destaca-se a necessidade de que os cidadãos, praticantes da cidade, tenham acesso a espaços que garantam saúde, educação, desenvolvimento cultural e convivência social, como um compromisso:

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude (BOSCH, 2008, p. 290).

Observando o compromisso dos governos em relação aos espaços, equipamentos e serviços públicos, outro ponto que cabe-nos relatar é a cidade enquanto direito a espaços com qualidade (AICE, 2008). Na análise das reportagens, de acordo com a cidadã Graciene Freitas, moradora do bairro São Tarcísio, o poder público não se preocupa com esta ausência de espaços que possam oferecer qualidade de vida: “antes nós tínhamos um campo de futebol, mas agora virou depósito de lixo” (Jornal DRD, 19/03/2006), fazendo assim, uma denúncia social.

Outro bairro que faz parte desta pesquisa, Jardim Pérola, vive um contraste em relação ao bairro São Tarcísio e outros bairros. De acordo com a matéria publicada, (Jornal DRD, 06/08/2006), moradores afirmam que o espaço público denominado “Lagoa do Pérola” é um espaço de convivência social e muito bem aceito pela comunidade. Assim, o representante governamental afirma:

a lagoa do Pérola não mais se tornará motivo de reclamações. Ela está sendo revitalizada para virar um local agradável e de diversão para toda a família. Ao seu redor foram feitos calçadões, que as pessoas já estão aproveitando para caminhar. Algumas famílias reservam minutos de seu tempo para contemplar o jacaré e as garças (Jornal DRD, 06/08/2006).

O bairro Jardim do Trevo é outro território que não dispõe de espaços públicos para atender à comunidade local. Para a líder comunitária, Rita de Cássia Miranda, “[...] necessidade é a construção de uma área de lazer para as crianças e no bairro existe somente

uma quadra” (Jornal DRD, 25.06.2006). Essa ausência de espaços comunitários e a falta de iniciativas do poder público dificultam a inserção desta comunidade na iniciativa educadora e igualmente em territórios educativos.

O documento do TEIA (UFMG, 2013), ao apresentar o bairro Mãe de Deus, de certo modo denuncia a ausência de equipamentos urbanos: “andando pelo bairro é possível ver a bola rolando em campos improvisados; nos passeios as meninas organizam as suas casinhas ou a escolinha, e [...]”, demonstrando claramente que, mesmo não tendo a preocupação do poder público na ação para que se constituam esses espaços / equipamentos urbanos para o uso de seus moradores, o território educativo pode ser um “achado” da própria comunidade que se coloca em ação para transformar o espaço.

4.2.4 Infraestrutura

Nesta seção, abordaremos a infraestrutura como condição digna de acessibilidade e trânsito de pedestres na rua, a limpeza, a água potável, o saneamento básico, de acordo com a compreensão de infraestrutura como:

serviços básicos de esgotamento sanitário, drenagem pluvial, coleta de lixo, limpeza urbana, abastecimento de água, iluminação pública, energia elétrica, correio, TV a cabo, TV aberta, internet, serviço das operadoras de telefonia celular e telefone público” (TEIXEIRA, 2016, p. 156).

Dessa forma, inicialmente defendemos que a cidade educadora pode e deve ser vista como espaço de transformação urbana e interferência política (AICE, 2008). Assim, os aspectos relacionados à infraestrutura são essenciais para o progresso e desenvolvimento de uma cidade, pois trazem condições favoráveis à vida cotidiana.

Enxergar a cidade como *das pessoas* é oferecer a elas condições de transitar pela e na cidade, transformando a rua em espaço de uso e apropriação, não esquecendo que estes espaços trazem dignidade à condição humana. Na Carta das Cidades Educadoras (2004), o cidadão de direitos busca, por meio de participação e engajamento político, meios que possam favorecer a melhoria constante da infraestrutura, sendo ela, peça fundamental para a constituição de uma cidade que adote como “modelo”, ser educadora.

É preciso, no entanto, permitir que este cidadão tenha direito à apropriação plena da cidade, pois ela se constitui como espaço de relação. Na primeira análise que fizemos, referenciando ao bairro São Tarcísio, um espaço que é direito, a praça, fica inviabilizada por falta de rede de água: “uma das reivindicações é uma rede de água para aguar o jardim que fica na orla” (Jornal DRD, 19/03/2006).

O aspecto de infraestrutura é recorrente em todas as reportagens analisadas, bem como no material “Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares” (UFMG/TEIA, 2013). A exemplo da reportagem mencionada acima, que se refere ao bairro São Tarcísio, outros bairros como: Mãe de Deus, Jardim do Trevo, Jardim Pérola, Carapina e Esperança, denunciam a falta de infraestrutura, nas reportagens. (Jornal DRD, 23/04/2006; 25/06/2006; 06/08/2006; 04/06/2006 e 09/07/2006).

No bairro Jardim do Trevo, a reivindicação é por ruas calçadas e limpeza no bairro. “O casal, João Ferreira de Almeida e Nair Gonçalves Braga de Almeida, não reclama do bairro, mas ressalta principalmente a necessidade de conclusão do calçamento” (Jornal DRD, 25/06/2006). Outro morador também concorda com a reivindicação:

Gosto de morar aqui. O primeiro motivo é pessoal, pois vivo aqui desde pequeno. É um bairro muito bom e eu conheço muita gente. Aqui a maior parte das pessoas são de bem. O que tem de ruim é a falta de pavimentação e infraestrutura em geral” (Jornal DRD, 25/06/2006).

Evocar a infraestrutura é acreditar no direito à cidade, que concede aos seus cidadãos, de espaços públicos que promovam a convivência e bem-estar. No bairro Esperança, a solicitação por infraestrutura é intensa e não diverge dos demais bairros. Na afirmação dos moradores, o bairro não possui praça, nem mesmo quadra: “não contamos aqui com nenhuma área de lazer para as crianças, nenhuma quadra, nenhuma praça [...]” (Jornal DRD, 09/07/2006), o que dificulta assim, que haja a constituição de territórios educativos e inviabiliza que as escolas localizadas nesses bairros saiam em direção a esses espaços que promovem o aprendizado.

Também os moradores do Carapina reivindicam melhorias na infraestrutura alegando que: “temos muitos becos, travessas e ruas em situação ruim e os moradores não merecem isso” (Jornal DRD, 04/06/2006). Concomitantemente a esta reflexão, Bosch (2008) reitera:

o novo protagonismo e reavaliação de que gozam as cidades tanto a nível político como social e econômico, faz com que os seus governos locais estejam convencidos de que tarefas como a renovação e a reconversão da base produtiva, a geração e manutenção da infraestrutura urbana, a manutenção de níveis aceitáveis de qualidade

de vida e a articulação de mecanismos de integração social, se considerem metas que as cidades não podem resolver de forma isolada (BOSCH, 2008, p. 285).

O fato da inexistência de infraestrutura que atenda aos anseios da população é outra preocupação dos moradores do Bairro Jardim Pérola. Como nas demais reportagens, esta inexistência também provoca solicitações de moradores: “morar no Jardim Pérola é uma maravilha, mas ainda faltam algumas melhorias, como limpeza na rua Vale Formoso, que tem muita poeira. Algumas ruas também devem ser calçadas logo e a segurança precisa ser aumentada” (Jornal DRD, 06/08/2006).

As reportagens pesquisadas colocam em evidência a necessidade e o desejo dos moradores em relação à melhoria na infraestrutura, que é um direito de todo cidadão. Da mesma forma, os moradores do bairro Mãe de Deus também denunciam a ausência desse direito: “segundo os moradores, o maior problema são as ruas sem calçamento” (Jornal DRD, 23.04.2006).

Retratar as questões até aqui apresentadas é verificar que o problema de infraestrutura na cidade de Governador Valadares é fator constante em diversos bairros. Portanto, nos vem a indagação: ao longo desses 11 anos, os bairros analisados tiveram alguma melhoria neste sentido? Em reportagem recente, publicada no sítio eletrônico (www.valadares.mg.gov.br), que pertence à Prefeitura Municipal de Governador Valadares (PMGV), no dia 17/07/2017, às 11:45, a PMGV afirma que realiza estudo para melhorias na infraestrutura em dois bairros presentes neste trabalho: Mãe de Deus e Carapina:

Um grupo de professores/engenheiros da UNIVALE, conduzidos pelo secretário de Planejamento, José Geraldo Pedra Sá, visitou bairros para conhecer problemas de infraestrutura, avaliar e auxiliar o Poder Público na proposição de projetos. A busca do Poder Público, por meio da Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN), por parcerias para a solução de desafios que se apresentam à gestão municipal já colhe resultados positivos para Governador Valadares. Na tarde de hoje (14), um grupo de sete engenheiros, todos professores da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), conduzidos pelo Secretário de Planejamento, José Geraldo Pedra Sá, visitaram ruas nos bairros Carapina, Mãe de Deus e Vila Parque Ibituruna. O diretor de Planejamento e Regulação Urbana da SEPLAN, Almerindo Ferreira, também acompanhou o grupo e discutiu com os professores (GOVERNADOR VALADARES, 2017).³⁸

A partir da leitura dos bairros, tratando-se do aspecto de infraestrutura, é possível pontuar que, apesar de ser um dever do poder público e um direito do cidadão, não avançou

³⁸ Publicado no sítio eletrônico www.valadares.mg.gov.br, no dia 17.11. 2017, às 11:45, sob o título: Prefeitura colhe frutos de parceria para solução de problemas em GV.

nos últimos anos conforme reportagem acima. Mesmo assim, é possível promover uma percepção de que, apesar da rua estar em condições precárias, necessitando de melhorias: ausência de praças e jardins nos bairros, limpeza não satisfatória das ruas, é possível se ater a estes espaços como territórios educativos. Como? Levando-se em consideração que o território educativo é o espaço para ensinar e aprender, que a rua sem calçamento, o bairro sem praça ou jardim e a falta de limpeza urbana, podem ser indicativos para se ensinar e que o processo de reivindicação dos direitos dos cidadãos é uma prática educativa.

4.2.5 Programas habitacionais

Ao abordar a temática habitação, Claval (2015) defende que habitar “não significa apenas dispor de um lugar onde se resguardar da sociedade e onde viver sozinho ou em família. É também encontrar pessoas, levar uma vida social” (CLAVAL, 2015, p. 41). E é neste espaço de relações que estão inseridos os conjuntos habitacionais, no caso das matérias analisadas, o Banco Nacional de Habitação (BNH) do Esperança, bem como os outros conjuntos habitacionais existentes na cidade.

Na análise, por meio das reportagens nos bairros, constatou-se que, apenas o conjunto habitacional, datado de 1976 e financiado pelo BNH, localizado no bairro Esperança, é a única referência em se tratando de conjuntos habitacionais. “O BNH do Esperança é o verdadeiro ‘xodó’ dos moradores, sendo o principal ponto de referência do bairro” (Jornal DRD, 09/07/2006, aspas do original).

É preciso destacar as preocupações presentes nas reflexões de autores e em documentos que tematizam a cidade educadora em defesa de moradia / habitação digna:

a nossa prioridade - para além de melhorar as condições de habitação - reconstruir a rede social: para fornecer os meios para que os vários estratos sociais e culturais tenham uma voz própria, representam os seus próprios interesses e criar bons contactos sociais (DEMSZKY, 2008, p. 302).

Apesar de constar somente um conjunto habitacional nos bairros pesquisados, nos últimos 06 anos de governo municipal, na gestão da Prefeita Municipal Elisa Maria Costa³⁹,

³⁹ - Prefeita Municipal nas gestões: 2009 a 2012 e 2013 a 2016.

de acordo com os dados⁴⁰ da Secretaria Municipal de Planejamento e de Teixeira (2016), foram entregues cerca de 4.277 moradias populares em diversos bairros e regiões da cidade até o final de 2016, inclusive na região do bairro Jardim do Trevo, que é um dos bairros analisados.



Figura 11 – Residencial Vitória, Bairro Vitória – Inaugurado em 2015.
Fonte: Teixeira (2016)

A figura em epígrafe apresenta um dos conjuntos habitacionais inaugurados e entregues no ano de 2015, denominado Residencial Vitória, no bairro Vitória, conforme informações de Teixeira (2016). É possível identificar que as moradias, apesar da diferenciação pela cor, seguem o mesmo modelo de alvenaria (dois quartos, um banheiro, uma sala, uma cozinha e uma área externa), bem como, seus moradores apresentam a mesma situação de renda (TEIXEIRA, 2016).

Teixeira (2016) ainda menciona que há um estranhamento quando da inserção de uma nova comunidade nas moradias populares.

Esse processo não é pacífico, mas tenso, com situações de conflitos e casos de preconceito por parte das vizinhanças já estabelecidas. Essa é uma questão que

⁴⁰ Informação obtida no dia 24.11.2017, via telefone.

precisa ser mais estudada, particularmente o processo pelo qual a heterogeneidade inicial se torna nova territorialidade e as diferenças entre as vizinhanças e as situações de estigmas dão lugar ao estabelecimento identitário (TEIXEIRA, 2016, p. 164 e 165).

Há, desse modo, um processo de “desenraizamento” (CLAVAL, 2014, p. 63). Esse desenraizamento e a inserção do sujeito no novo bairro torna um desafio o habitar, pois faz-se necessário um tempo para se construir novas redes de sociabilidade em uma nova comunidade.

Teixeira (2016) ainda menciona que, nos últimos anos (2014 e 2015), a PMGV, bem como a associação responsável por parte da coordenação de moradias populares, têm procurado selecionar famílias que mesclam as condições financeiras, sociais e culturais, para que assim, o processo de adaptação tenha impacto positivo.

Outro dado importante destacado por Teixeira (2016) é que todos os conjuntos habitacionais, sejam verticais ou horizontais, possuem o mínimo de equipamentos e espaços públicos que possam ser utilizados pelos novos moradores.

Assim, torna-se perceptível a preocupação do governo municipal, cujo mandato foi concluído em 2016, em alavancar a política de habitação na cidade de Governador Valadares. Em vista disso, também é válido ressaltar que todos os espaços construídos possuem territórios que na essência são educativos, mas sua apropriação e seu uso, serão fatores determinantes para a transformação daquelas comunidades.

4.2.6 Educação

A constituição de uma cidade educadora passa, sem dúvida, pela educação, pois ela é um pilar fundamental. Por isso, buscamos nas reportagens, de maneira intencional, o que elas nos relatavam sobre escolas, creches, e organizações não governamentais.

Identificar a temática educacional nas reportagens exploradas é fazer valer a defesa de que “a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador, é o mote que inspira as cidades educadoras” (MARAGALL, 2008, p. 16). Esta inspiração parte da iniciativa de se valorizar a educação e ao mesmo tempo investir para que haja um desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Retomando o campo da análise, a reportagem que referenda o bairro Carapina, evidencia uma importante reivindicação pelos moradores, de uma creche para o bairro: “Lima [morador do bairro] destaca ainda que, além das obras de calçamento, o bairro precisaria de quadras poliesportivas, creche e escola” (Jornal DRD, 04/06/2006). Saliento que esta solicitação foi atendida, conforme dados da SMED/GV. À época da reportagem já existia na comunidade uma escola estadual, denominada Carlos Luz que atendia do 1º ano de escolaridade até o 3º ano do ensino médio⁴¹, conforme dados do Censo de 2016 (IBGE, 2016). Em relação à creche, no ano de 2007, o município assumiu a responsabilidade⁴² de implantação de uma creche e pré-escola no prédio da Associação Samuel Domingues Gomes (ASDOG). É importante relatar que até então, as crianças eram atendidas pela referida associação.

No bairro Jardim do Trevo o atendimento educacional é relatado como satisfatório para os moradores. De acordo com eles, “já de escola ninguém pode reclamar, pois o Jardim do Trevo possui uma municipal, a Hamilton Teodoro, e uma estadual, que é a Alexandre Peixoto” (Jornal DRD, 25/06/2006). Além dessas instituições, é importante evidenciar a Creche Criança Sorriso, conveniada com o município, que atende crianças de 1 ano a 5 anos de idade e a Escola Municipal Joaquim Martins da Costa, inaugurada em 2016, que atende crianças de 6 meses a 5 anos de idade⁴³.

O bairro Jardim Pérola é outro território que possui um campo educacional que atende à comunidade local. A reportagem menciona “[...] três escolas – Escola Estadual Quintino Bocaiúva, Escola Estadual João XXIII⁴⁴ e Escola Estadual João Wesley [...]” (Jornal DRD, 06/08/2006). A referência às escolas deixa evidente a importância que os moradores dão aos estabelecimentos de ensino.

No bairro Mãe de Deus, também há referência à educação, quando mencionada a creche como sendo uma das melhores “coisas” que existe no bairro, nas palavras da moradora. Para ela, “no Mãe de Deus tem mais coisa boa do que ruim. As melhores são a creche⁴⁵ e a Igreja “Que nada tem a ver com o serviço público”, ressalta (Jornal DRD,

⁴¹ Dados coletadas do sitio eletrônico www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: Nov. 2017

⁴² Informação obtida na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares.

⁴³ A informação sobre a Creche Criança Sorriso e a Escola Municipal Joaquim Martins da Costa foram obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares.

⁴⁴ A Escola João XXIII integra a rede municipal de ensino, e não a rede estadual, conforme consta na reportagem.

⁴⁵ A creche citada na reportagem chama-se “Creche Sopro de Esperança”, vinculada à Mitra Diocesana de Governador Valadares. A partir do ano de 2007, passou a ser conveniada da Secretaria Municipal de Educação, deixando assim, o vínculo com a Secretaria Municipal de Assistência Social. Este movimento aconteceu em toda as creches conveniadas, de acordo com convênios assinados anualmente.

23/04/2006). Podemos interpretar esta última frase “que nada tem a ver com o serviço público” (Jornal DRD, 23/04/2006), como uma denúncia por parte da moradora no que se refere aos bens de direito, entre eles a educação oferecida pelo poder público.

Tanto as reportagens, quanto o documento do Grupo TEIA (UFMG/TEIA, 2013) reafirmam a importância da educação nos bairros pesquisados, mesmo que muitas vezes não haja uma interlocução necessária entre escola e bairro. Há que se destacar também, que nos bairros analisados, a Escola de Tempo Integral, que visa à Educação Integral, na qual adolescentes e jovens permanecem por cerca de 8 horas diárias, pode contribuir para a reflexão da relação bairro – escola e escola – bairro, e dessa forma, pensar as dificuldades nesta relação para apresentar às equipes diretivas (das escolas e dos bairros) bem como ao executivo a necessidade de se buscar um maior diálogo entre bairro e escola.

Chamamos a atenção, ao finalizar esta seção, para o fato de não ser possível fazer referência ao espaço educacional somente por sua delimitação física, mas sobretudo, oportunizar a reflexão de que a escola deve possuir uma nova forma de encarar a relação com o bairro e com os territórios educativos. É pensar em uma abordagem articulada e interativa, onde se valoriza as experiências e os saberes do entorno escolar (CANÁRIO, 2005). É ter o compromisso de favorecer a aprendizagem e não a desassociação do contexto social e cultural, pois à escola, também território educativo, cabe o comprometimento em dimensionar e redimensionar os espaços à sua volta, reconhecendo-os e validando-os como educativos.

4.3 ATORES E VIDA NO TERRITÓRIO

Desejamos iniciar esta seção trazendo ao alcance dos leitores e leitoras a constituição de territórios educativos, bem como, a necessidade de aproximação da concepção de cidade educadora com a educação.

Dias e Dias (2012) defendem que a cidade deve estar aberta a receber os diversos conhecimentos trazidos pelos estudantes; da mesma forma que a cidade aprende com a escola a escola aprende com a cidade. Reportando à Moll (2012), nunca houve tanta necessidade da escola se abrir ao entorno com seus atores e suas práticas, identificando, para além do território escolar, novos territórios que são em sua essência educativos, e outros que podem se tornar educativos.

Atentos à recomendação, apresentaremos neste tópico Atores e a Vida no Território, aspectos estudados como a religiosidade, associativismo/cooperativismo e memórias, numa perspectiva cultural.

Claval (2014), ao retratar a importância dos lugares para a geografia cultural, manifesta sua opção em definir “lugar” ou “lugares”, não somente como um espaço que tem “uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica” (CLAVAL, 2014, p. 63), mas sobretudo, como algo carregado de sentido para aqueles que o “habitam e frequentam.” (CLAVAL, 2014, p. 63), constituindo-se assim, em territórios com histórias, identidades, saberes, sentidos, símbolos, monumentos, etc.

Para o autor, a transformação de um lugar em território se faz porque os sujeitos nele se enraízam “para construir identidades” (CLAVAL, 2014, p. 323). Dessa forma, vê-se a impossibilidade de produzir a discussão sobre cidade educadora, sem levar em consideração essas contribuições do autor, pois os bairros das reportagens analisadas são espaços de vida e constituição de identidades.

Tais identidades se apresentam quando os atores sociais entram em cena e, no debate da Educação Integral, reconhece-se a importância de atores sociais que transformam territórios em espaços educativos. Moll (2012) afirma que “Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno” (MOLL, 2012, p. 142) e os atores sociais (homens, mulheres, jovens, adolescentes, crianças, idosos, educadores sociais, artesãos, religiosos, políticos) contribuem para este diálogo. Cabe refletir a indagação da autora em outra publicação:

é possível que a cidade e a comunidade desenvolvam para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes - crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade e a comunidade desde a perspectiva da educação? (MOLL, 2008, p. 223).

A esta indagação afirmamos que a escola pode ter um compromisso coletivo de maior diálogo com o entorno, reconhecendo os processos que se fazem naquele território e que são identitários – “se constitui por meio de símbolos, da cultura, atitudes, valores e comportamentos (CLAVAL, 2007, p. 63). Esses processos são reafirmados por Claval como culturais, quando parte de uma criação coletiva: “a soma dos comportamentos, saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas” (idem, p. 63).

Por isso, procuramos identificar nas reportagens aspectos que nos permitissem encontrar indícios desses processos identitários coletivos. Reconhecemos três indícios: da religiosidade, do cooperativismo / associativismo e da memória que estão repletos de significações para aquelas comunidades na constituição do território cultural. A escolha se deu dentre os aspectos que mais se destacavam nas reportagens analisadas

4.3.1 Religiosidade

A religiosidade é algo marcante na configuração da cidade de Governador Valadares. De acordo com o IBGE (2010), 88% da população, possui as seguintes religiões: Católica Apostólica Romana, Evangélica e Espírita. Mas, não podemos desconsiderar que a religiosidade manifestada em diferentes grupos marca a população brasileira, através das religiões de raízes africanas como, por exemplo, umbanda e candomblé (CLAVAL, 2004), que se apresentam em Governador Valadares, segundo relato de moradores, cerca de 80 terreiros.

Claval (2014) argumenta que a religião exerce um importante papel na geografia cultural. Por ser a religião uma sucessão de gestos, atitudes, ritos e saberes, o fator religião que implica na religiosidade, também é mencionado nas reportagens, em dois bairros, sendo eles: bairro Jardim Pérola e Mãe de Deus.

No bairro Jardim Pérola há uma tradicional igreja de Governador Valadares, pertencente à Diocese de Governador Valadares, denominada “Paróquia Sagrada Família”, que faz parte do setor IV⁴⁶.

⁴⁶ Informação coletada no site www.diocesegv.com, em Jan. 2018. A Diocese de Governador Valadares foi dividida em 5 setores (I, II, III, IV e V), a partir de 2002, para melhor planejamento das atividades pastorais.



Figura 12 – Igreja Sagrada Família
Fonte: arquivo pessoal

Apesar de ser um ponto de referência no bairro, a Igreja Sagrada Família tornou-se um marco devido aos relevantes serviços prestados àquela comunidade. Posto isto, foi mencionada na reportagem como algo que faz parte da vida do bairro, sendo um cartão postal “[...] igrejas evangélicas e católicas, entre elas a Sagrada Família, o cartão-postal do bairro [...]” (Jornal DRD, 06/08/2006). Podemos destacar que a igreja desenvolve diversos trabalhos como a medicina alternativa, em conjunto com a Associação de Saúde Alternativa – ASA, além do envolvimento com a Associação dos Catadores de materiais recicláveis natureza vida – ASCANAVI (SOUZA, ALMEIDA E HOLLERBACH, 2014).

A questão da religiosidade também está presente no bairro Mãe de Deus, através da igreja que faz parte da vida dos moradores que a veem como algo positivo, de acordo com uma moradora. “Para ela, no Mãe de Deus tem mais coisa boa do que ruim. As melhores são a creche e a igreja, “que nada tem a ver com o serviço público” (Jornal DRD, 23/04/2006).

Nos debates sobre a educação integral/tempo integral argumenta-se que, na validação de territórios educativos é preciso levar em consideração todas as realidades presentes nos bairros (TEIA/UFMG, 2013, CARRANO, 2003). Na questão religião, ao cartografar os prováveis territórios educativos, o grupo TEIA destaca que a igreja católica do bairro Mãe de Deus e uma igreja evangélica fazem parte do cotidiano dos estudantes: “caminhando pelo bairro, encontramos uma igreja católica e ficamos sabendo que é lá que as crianças fazem catecismo. Há também uma igreja evangélica que funciona duas vezes por semana e aos domingos” (TEIA/UFMG, 2013, p. 29).

Quando da referência à religião, Claval (2015) menciona que a igreja é também local de encontros, de aprendizado e de “marca durável” (CLAVAL, 2015, p. 42), sendo este um dos modos de aprender. Ainda, afirma que:

no mundo ocidental, tanto no mundo rural quanto nos bairros urbanos, a vizinhança próxima é também aquela da igreja ou do templo onde todo mundo se encontra no domingo, onde as crianças aprendem o catecismo, onde fazem a primeira comunhão (CLAVAL, 2015, p. 42).

Assim, Rosendahl (1995) defende o aspecto religioso como uma prática social desenvolvida pelos seus adeptos, que estão inseridos em um determinado território. Dessa maneira, a afirmativa que aborda o aspecto religioso tem por si o uso de significados e serve como um conjunto de práticas na vida das pessoas.

Posto isto, é preciso considerar que as igrejas vão comparecer fortemente na relação com as escolas, como podemos evocar das nossas experiências cotidianas. Portanto, a religiosidade das pessoas integra o território escolar. Há, entretanto, que se ter cuidados nesse diálogo, posto o caráter laico da educação e a necessidade de se evitar intolerâncias geradas pela filiação religiosa. Não há como negar a presença da religiosidade na constituição das comunidades e que presença de “igrejas” advêm relações, inserções ou contribuições, convertendo-se elas mesmas em territórios educativos nas comunidades, sejam elas “[...] de *cunho religioso*, educativo, social ou cultural” (UFMG/TEIA, 2013, p. 35. *Grifos do original*).

4.3.2 Cooperativismo / Associativismo

A ideia de se ter cidades educadoras é um princípio que parte da permissão às pessoas, que são cidadãos e cidadãs, ao direito básico à vida, à educação, à moradia digna, à saúde, dentre outros aspectos. No entanto, para se constituir uma cidade de direito, que seja educadora e educanda, é necessário significar espaços e permitir que as pessoas sejam atores e co-atores dos processos decisórios das cidades em seu desenvolvimento.

Este processo parte do princípio de participação popular em decisões que deveriam ser, em sua maioria, benéficas à população. Nesse sentido, Bosch (2008) incentiva todas as cidades que pretendem ser educadoras e aquelas que já assumiram este papel social, a fomentar o associativismo enquanto modo de participação:

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas (BOSCH, 2008, p. 291).

Na análise do bairro Carapina, é importante evidenciar o trabalho desenvolvido pela Associação Samuel Domingues Gomes (ASDOG) que faz parte do projeto “Comunidade Viva em Ação” (Jornal DRD, 04/06/2006). De acordo com a reportagem, a referida associação desenvolve parcerias, a fim de atender à demanda da comunidade com alguma atividade social específica para crianças e adolescentes.

Também é citado na reportagem, que a associação deixou de assumir outros papéis sociais dentro da comunidade por falta de parcerias e incentivo do poder público. “Hélida informou que uma série de cursos profissionalizantes foram suspensos pela falta de parceiros. O local já ofereceu trabalhos de manicure, artesanato em gesso, bijuterias, entre outros” (Jornal DRD, 04/06/2006).

De todas as reportagens analisadas e tendo em vista a busca de participação das pessoas nas cidades, como forma de exercício do direito, somente em duas reportagens houve referência à participação da associação dos moradores.

Conceber a cidade educadora é promover a efetiva participação e atuação dos moradores pelos seus mais diversos representantes, por meio de associações, entidades, organismos. Para o presidente da associação de moradores do bairro São Tarcísio “[...] a questão da iluminação pública e da limpeza do bairro, principalmente na beira do rio, são as principais reivindicações dos moradores” (Jornal DRD, 19/03/2006). A outra representante de moradores a participar da reportagem foi Rita de Cássia Miranda, presidente da Associação

dos Moradores do Bairro Trevo (AMOBAIT), que relatou a história do surgimento do bairro e apresentou algumas demandas dos moradores (Jornal DRD, 25/06/2006).

A participação popular na concepção da cidade educadora deve ser uma prática cotidiana dos cidadãos desta cidade, para que de fato, ela se torna uma cidade de todos e todas. Uma cidade que possui experiências inclusivas e de participação através das diversas comunidades, uma “cidade de convocação ao protagonismo” (Gadotti, 2006, p. 129), o que é ratificado pela AICE (2004):

A cidade educadora dever fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável. Para este efeito, o governo local deve oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea (AICE, 2004, p. 6).

Ao evidenciar os mecanismos de participação popular, esta seção buscou apresentar em quais bairros e como os grupos se organizam em um sentido de coletividade – poderíamos dizer identidades coletivas (Claval, 2014) e que contribuem para colocar em pauta os direitos dos moradores e a luta por sua garantia. Ao buscar as mais variadas formas de participação, a cidade busca também, promover iniciativas de aprendizagem e desta maneira, constituição de territórios educativos.

4.3.3 Memórias

No livro dos 20 anos de cidade educadora, Hereu (2008) defende que “o espaço público urbano apresentou-se como um lugar de memória, como um ponto de encontro, uma plataforma de transformação urbana (HEREU, 2008, p. 37).

Na constituição dos bairros de Governador Valadares, a história e a memória estão presentes nos detalhes e nas imagens. Ao mensurar a relevância de se abordar a questão da memória, Claval (2014) afirma que “as formas que a memória assume são múltiplas” (CLAVAL, 2014, p. 91).

Rao (2008) defende sobre a cidade educadora que, “a preservação é responsabilizada como um meio de criar memória coletiva, marcando certos lugares como sendo de

significado” (RAO, 2008, p. 197). Dessa forma, o lugar cria significado para uma comunidade, como é o caso da canoa a que se referem os moradores do bairro São Tarcísio, na reportagem. “A parte onde teria se dado o início do povoado da cidade está cheia de lixo. A canoa – já que o monumento escolhido nunca foi construído, segundo os moradores – transformou-se em depósito de rejeitos” (Jornal DRD, 19/03/2006). Curioso sobre a Canoa é que, quando empreendi uma caminhada a esse bairro já havia se passado 12 anos e o cenário permanece o mesmo: lixo, buracos e sujeira. No local, encontrei com duas moradoras que relataram sobre a “canoa”, monumento que seria construído, e lamentaram o descaso com o local.



Figura 13 – Coleta de informações
Fonte: Arquivo Pessoal.

O que era para ser um marco, para viver na memória dos moradores, tornou-se um depósito de lixo e descaso por parte do poder público.

Nós somos a memória das cidades e com ela guardamos, reproduzimos e comunicamos nossas formas e modos de se viver. E nesta iniciativa de comunicação, a moradora Rita de Cássia Miranda, relata a constituição do Bairro Jardim do Trevo que de acordo com ela “[...] surgiu a partir de um loteamento feito em uma fazenda. Ela lembra que, mesmo depois de loteado, o Trevo ainda padecia por muito tempo com a falta de energia elétrica e a água encanada, o que não acontece hoje em dia” (Jornal DRD, 25/06/2006).

Para que realmente se efetive o desenho dessa cidade, é preciso, sobretudo, nas palavras de Freire (2007), que a cidade seja fonte de democracia, de respeito às diferenças; uma cidade que ensine a seus filhos e aos filhos de outras cidades que o exercício do respeito deve ocorrer a todo momento.

Com isso, nosso estudo constatou a falta de material para pesquisa. Assim, já que não há uma valorização por parte do poder público em preservar a memória de uma cidade, de um bairro, nos vem a seguinte indagação: como se constitui a memória deste povo, o povo de Governador Valadares? Bosch (2008) defende a prerrogativa de que a defesa da memória de uma cidade é parte fundamental para se conceber uma cidade educadora, pois ali se constitui a identidade de um povo.

Nesta mesma intenção, Claval (2012) afirma:

as identidades se associam ao espaço: elas se baseiam nas lembranças divididas, nos lugares visitados por todos, nos monumentos que refrescam a memória dos grandes momentos do passado, nos símbolos gravados nas pedras das esculturas ou nas inscrições (CLAVAL, 2012, p. 107).

Considerando assim, preservar a memória de um povo é cuidar dos detalhes para que este povo seja o protagonista de sua história; detalhes das histórias vividas, associadas ao cotidiano das pessoas. Certeau (2014) afirma que a memória é feita de “fragmentos particulares” (CERTEAU, 2014, p. 152), dos lugares, das pessoas e de um todo vivido pelos praticantes ordinários.

Esses praticantes ordinários que, na análise da reportagem do bairro Jardim Pérola, demonstram os fragmentos de memória: “outra pessoa que sabe muito sobre o surgimento do Jardim Pérola é o aposentado Albino Milhorelli. Sua história se confunde com a do bairro. Há 28 anos, foi o primeiro a construir na avenida Humberto Tavares Chagas” (Jornal DRD, 06/08/2006).

Libânio (2010), ao retratar um pouco da história do bairro São Tarcísio desde a sua formação aponta de forma clara e sucinta a composição da história, não deixando de evidenciar seu importante papel na constituição de identidades coletivas daquela comunidade, conforme afirma:

Fica então a curiosidade por conhecermos um pouco mais sobre a história do bairro São Tarcísio, um dos mais tradicionais da cidade. Para quem se interessar mais, é sugerida uma boa conversa com os moradores antigos, os verdadeiros guardiões da memória destes tempos que não voltam mais (LIBÂNIO, 2010, p. 32).

Além da defesa de se preservar a memória da cidade, dos bairros e de seus habitantes, Hereu (2008) defende que a memória esteja presente e visível na cidade. A preservação desta memória na vida da cidade é construir sua identidade e dessa forma, conceber a identidade de seus cidadãos, como demonstrado na reportagem do bairro Esperança.

Como a maioria dos moradores são ‘antigos’ no Esperança, o carinho pelo bairro é fator marcante. Nem mesmo as dezenas de ladeiras os desanima. O aposentado Marcone Vieira Gomes, 62, conta que há quase 30 anos vive no local, e nunca pensou em se mudar de lá. “Gosto do bairro, da vizinhança. Vi este bairro crescer, e tenho um amor muito grande por ele” (Jornal DRD, 09/06/2006, aspas do autor).

Por sua vez, na concepção de Genovez e Vilarino (2009), a “memória narrada como testemunho apresenta indícios de uma rede de relações históricas que lhe conferem sentido e a projeta em sua dimensão social” (GENOVEZ E VILARINO, 2009, p. 2).

4.3.4 Territórios Educativos

Ao abordar, neste capítulo, os diversos aspectos do direito à cidade, a vida e atores no território, é possível identificar que a cidade, quando vista na iniciativa educadora, possui diversos territórios que são, na sua constituição, educativos e outros tantos que podem se tornar educativos.

A temática aqui desenvolvida, como módulo final nesta seção, visa argumentar que a escola, o posto de saúde, a rua, o conjunto habitacional são territórios educativos a partir do momento que são considerados para além das delimitações físicas, como territórios culturais

que dialogam com a cidade, com as pessoas e com os diversos grupos, trazendo assim, as suas práticas diárias que conseguem ensinar e aprender.

É necessário também destacar, que a escola, enquanto território educativo e cultural, deve promover o diálogo com estes outros territórios educativos (posto de saúde, igreja, associações, mercados) e desenvolver o papel de se constituir enquanto território educativo e agente transformador.

Além disso, como educadores, chama-nos atenção nesta pesquisa, a apropriação da rua enquanto território cultural e educativo e os embates com a questão da violência. Este é um debate que se coloca para o campo da Educação Integral e que faz-se necessário aprofundar. Fica assim, o desejo de uma rua transformada pelos praticantes ordinários em espaço de sociabilidade e novos trajetos.

Evocamos assim os leitores desta pesquisa à reflexão e necessidade de oportunizar às crianças, adolescentes, jovens e adultos desta cidade, contextos redefinidos em sua função educadora, a fim de promover a transformação da cidade e novas significações.

Posto as questões aqui apresentadas, podemos evidenciar que todos os aspectos desenvolvidos neste capítulo, a partir da análise dos mais variados materiais coletados, contribuem, sem dúvida, para fomentar uma nova visão e reflexão sobre algumas questões da cidade de Governador Valadares, a partir dos seis bairros analisados. Ainda é possível mensurar, em todos os aspectos abordados, que a constituição dos territórios educativos é possível, a depender do ponto de vista daqueles que podem interferir de forma pedagógica na construção desses territórios para que a cidade de fato seja educadora.

5 O BAIRRO SÃO PAULO COMO TERRITÓRIO PRATICADO



Figura 14 – Momentos da minha vida.

Fonte: arquivo pessoal.

Ao iniciar este capítulo, é inevitável reviver e relembrar a infância deste pesquisador ao abordar a temática bairro São Paulo. A montagem das fotografias acima representa três momentos importantes em minha vida. Aos sete meses de gestação, já me sinto amado pelos meus pais, pelo sim que disseram à minha vida – a foto foi feita no bairro São Paulo. Aos dois meses de vida, também no bairro São Paulo, no colo da minha avó materna, Maria, que nos deixou em julho de 2017, sendo sua ausência ainda muito sentida. Aos seis anos, ao lado de alguns amigos e do meu pai, minha primeira festa de aniversário, com bolo e refrigerante, também no bairro São Paulo.

Estas são algumas lembranças familiares, por meio das quais relembro (CLAVAL, 2014, p. 73): “no seio do grupo familiar, a criança aprende que não está só”. Este capítulo se tece assim nas minhas memórias, as quais o bairro São Paulo sempre será lembrado como território educativo.

Para a construção deste capítulo, nos apoiamos nos relatos do diário de campo, no qual estão registradas as percepções do pesquisador a partir das caminhadas feitas pelo bairro, fotografias e depoimentos de dois antigos moradores do bairro. Além disso, recorreremos à reportagem publicada no Jornal Diário do Rio Doce sobre este bairro, em documentos da Prefeitura Municipal de Governador Valadares sobre bairro e em dados disponíveis em sítios eletrônicos. Certeau diz que “a caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc, as trajetórias que “fala” (CERTEAU, 2014, p.166, aspas do autor). Caminhar então, é um ato de enunciação que ao ser declarado nos passos, nas conversas, nas observações, nos relatos, produz o território sobre o qual anda.

5.1 AS ANDANÇAS NO BAIRRO

Foram empreendidas sete caminhadas para capturar algumas percepções sobre o bairro São Paulo, os atores sociais, os territórios educativos. Interessava-nos apreender um pouco desse lugar por meio de olhares sobre seus praticantes ordinários.

As andanças foram realizadas pelo pesquisador entre os meses de outubro e novembro, em dias e horários diferentes; da mesma forma, tracei trajetos diferentes estabelecendo uma intenção para cada um. Com essa ação seria possível conhecer um pouco mais do bairro e, inspirado em Lansky (2012), me esforcei em fugir do lugar de usuário da comunidade, buscando outros percursos, evitando os costumeiros. Tracei caminhadas em trajetos nunca ou raramente usados por mim ao longo da vida e atualmente quando visito o bairro:

Ao sair de casa para começar a pesquisa, coloquei-me o problema de por onde passar e de que maneira passar com objetivo de ver o que havia me colocado como problema. Até então, não tinha caminhado pelas ruas do bairro desse jeito, era exploração nova para mim e, nesse sentido, ‘estranho o familiar’. Por que circular de uma forma ou de outra? Onde parar? (LANSKY, 2011, p. 95, aspas do autor).

As percepções dessas caminhadas foram registradas em diário de campo, assim como registrei os diálogos ocasionais que ocorriam de forma espontânea, quando algum morador ou moradora me parava para perguntar algo, quando eu me dirigia a alguém para fazer uma atividade corriqueira como comprar, quando um diálogo se estabelecia normalmente por eu

estar naquele lugar, naquele momento. Também empreendi diálogos intencionais com a minha família, uma das primeiras famílias a habitar este bairro.

5.1.1 As caminhadas

5.1.1.1 Caminhada 1

A primeira caminhada foi empreendida no dia 15 de outubro de 2017, quinta-feira pela manhã, nas imediações da casa dos meus pais. Como praticante ordinário, escolhi este primeiro itinerário para relembrar espaços percorridos por mim durante muitos anos. Além deste pesquisador, acompanhou-me nesta caminhada meu pai, morador do bairro há mais de 50 anos. O percurso se deu da residência, na Rua Coronel Roberto Soares Ferreira, nº 1.135 até a Praça Cícero Siqueira. A primeira caminhada durou em torno de 1 hora e 30 minutos.

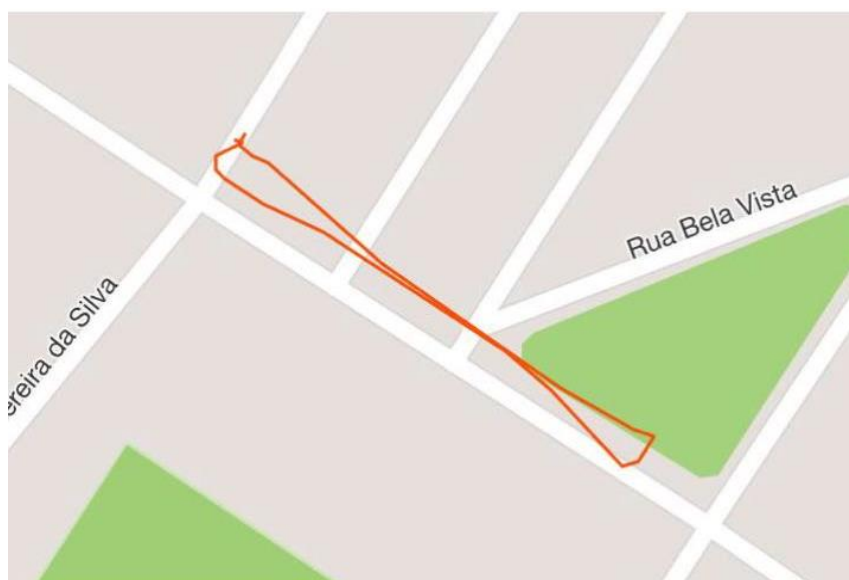


Figura 15 – Trajeto da primeira caminhada
Fonte: Imagem capturada através do programa Strava⁴⁷

⁴⁷ - Aplicativo de celular responsável pelo mapeamento dos trajetos percorridos.

5.1.1.2 Caminhada 2

A 2ª caminhada ocorreu no dia 08 de novembro de 2017, quarta-feira pela manhã, iniciando pelo bairro Santa Terezinha (vizinho do bairro São Paulo), percorrendo as vias que são trajeto do transporte coletivo do bairro Santa Terezinha até próximo à Igreja Católica. A opção por este itinerário foi na tentativa de encontrar mais pessoas e dessa forma, indícios de algumas das práticas culturais. A partir da Igreja Católica São Paulo, escolhi o trajeto da orla do rio Doce, para perceber a relação rio x moradores e assim, caminhei até a Fábrica de Massas Periquito, no bairro JK III. Esta caminhada durou em torno de 3 horas.

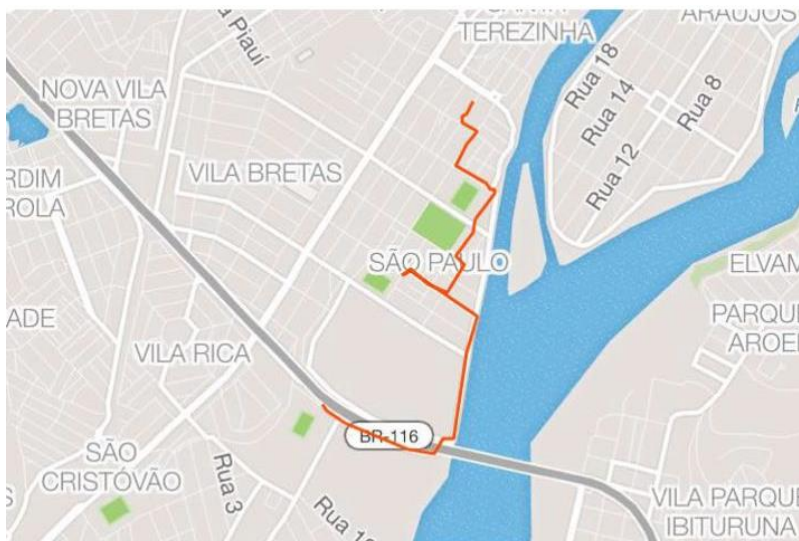


Figura 16 – Trajeto da segunda caminhada
Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

5.1.1.3 Caminhada 3

A 3ª caminhada ocorreu no dia 16 de novembro de 2017, quinta-feira pela manhã, tendo dois direcionamentos. O primeiro foi vivenciar o dia de feira livre no bairro São Paulo. Ambiente alegre, contagiante e repleto de práticas culturais, que ocorre durante muitos anos no bairro, sendo um território cultural.



Figura 17 – Trajeto da terceira caminhada
Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

O segundo direcionamento foi em direção à igreja católica, que para mim é território de prática religiosa, em busca de fontes documentais sobre o bairro. Finalizei nas imediações da Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro para observar as práticas culturais dos estudantes na saída da escola. A caminhada neste dia durou cerca de 3 horas e 30 minutos.



Figura 18 – Trajeto da terceira caminhada
Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

5.1.1.4 Caminhada 4

A 4ª caminhada durou cerca de 2 horas, ocorreu no dia 17 de novembro de 2017, sexta-feira pela manhã, foi direcionada à Praça da Paz, a fim de identificar os possíveis usuários daquele espaço público e assim, perceber como o espaço que é um território educativo pode ser utilizado. Foi uma caminhada intencionada em observar agora, como estudantes da Escola Municipal Santos Dumont se apropriam do espaço educativo.



Figura 19 – Trajeto da quarta caminhada
 Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

5.1.1.5 Caminhada 5

A 5ª caminhada ocorreu no dia 18 de novembro de 2017, sábado no final da tarde e teve duração de cerca de 1 hora e 30 minutos, tendo como destino as duas praças do bairro São Paulo, a Praça Cícero Siqueira e a Praça da Paz, que são espaços públicos e se constituem territórios educativos. Ali tentamos identificar seus usuários e as possíveis práticas culturais desenvolvidas.

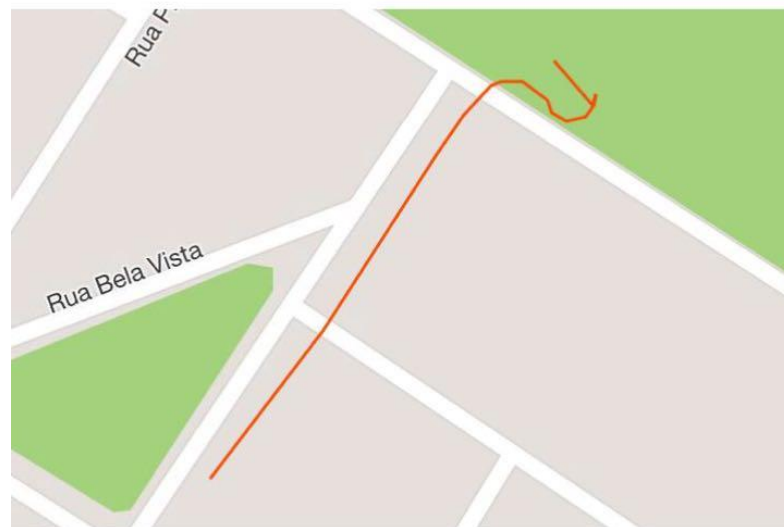


Figura 20 – Trajeto da quinta caminhada
Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

5.1.1.6 Caminhada 6

A 6ª caminhada ocorreu no dia 19 de novembro de 2017, domingo, que normalmente é um dia movimentado no bairro. Era uma manhã em que acontecia a tradicional Feira de Carros, próxima ao Parque de Exposições e aos jogos no Coopevale Esporte Clube. Passei por esses dois locais e fui em direção às praças do bairro com o propósito de acompanhar as práticas cotidianas, bem como identificar os possíveis atores sociais do bairro. Esta caminhada durou em torno de 2 horas.

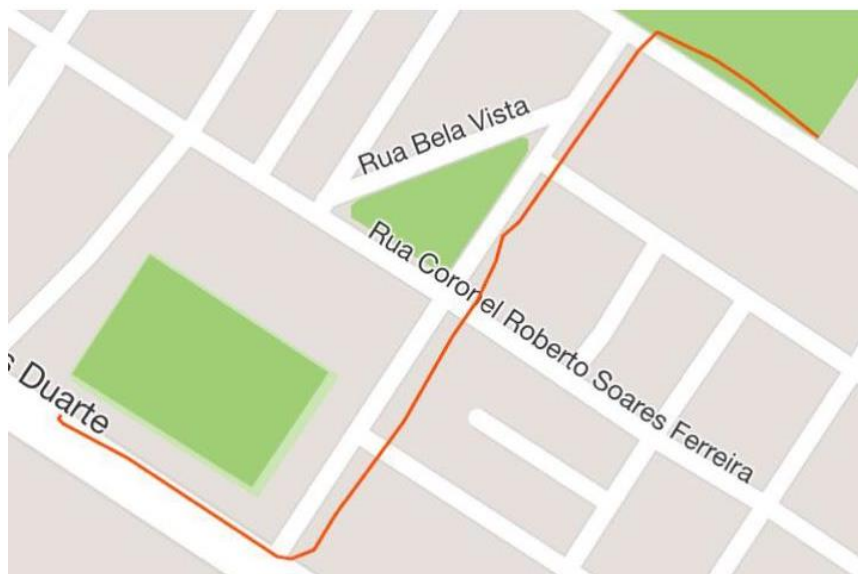


Figura 21 – Trajeto da sexta caminhada
Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

5.1.1.7 Caminhada 7

A 7ª e última caminhada ocorreu no dia 30 de novembro de 2017, quinta-feira pela manhã. Após diversos dias de andanças pelo bairro, fiz uma caminhada direcionada à Associação Rio Limpo que produz sabão a base de óleo de cozinha descartado. O objetivo principal desse momento era fazer referência ao modelo de cidade educadora que valoriza os movimentos organizados, bem como identificar possíveis práticas sociais naquele espaço.

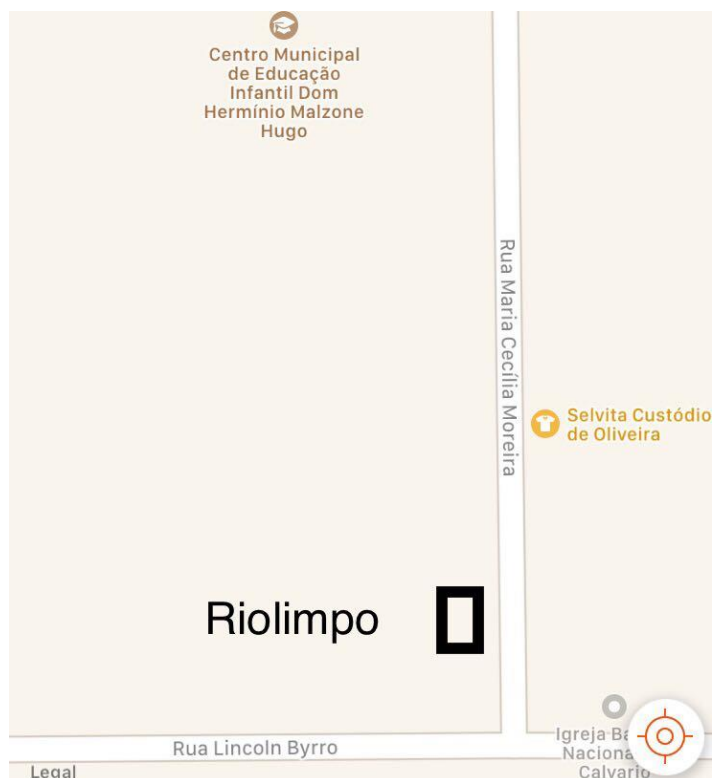


Figura 22 – Trajeto da sexta caminhada
 Fonte: Imagem capturada através do programa Strava

Após descrever alguns detalhes das sete caminhadas empreendidas, os trajetos e os espaços percorridos, na próxima seção buscaremos elencar alguns relatos do bairro São Paulo, de acordo com os dados que foram possíveis coletar. Dessa forma, apresentaremos de modo superficial sua constituição devido à ausência de documentos, a diferenciação da parte alta e baixa do ponto de vista do pesquisador, a constituição da comunidade católica, a partir de relatos registrados na Igreja Católica São Paulo.

Também exporemos dados sobre a população do bairro São Paulo, a partir do percentual de homens, mulheres, jovens e adultos, ao mesmo tempo que apresentaremos dados sobre infraestrutura, equipamentos e espaços públicos e outros empreendimentos. Boa viagem ao leitor.

5.2 UM POUCO DO BAIRRO SÃO PAULO

Sabe-se que o tempo deixa lembranças e se o “memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar” (Certeau, 2014, p. 176) encontramos no material analisado vivências, histórias e esperanças. Assim é o bairro São Paulo na vida deste pesquisador. O meu nascimento, minha primeira morada, minha infância, adolescência, juventude e o início da fase adulta, foram ali, na “baixada” do bairro São Paulo. Território de pessoas humildes, simples, vizinhança amiga, que as crianças corriam para lá e para cá. Naquele bairro constituiu minha vida e lembranças.

Ao remeter ao campo de pesquisa, fiquei impossibilitado de não envolver neste trabalho o sentimento de pertença que um morador tem pelo bairro (CERTEAU, 2013). Afinal, foram 24 anos de memórias e um contato constante com aquele bairro, através das vivências familiares, religiosas, amizades e dos espaços educacionais.

Na busca por fontes documentais sobre o bairro não tivemos sucesso nos espaços que poderiam nos fornecer informações sobre a constituição do bairro. Foram buscas no Museu da Cidade, nas Secretarias de Planejamento e Administração da Prefeitura Municipal de Governador Valadares, na Igreja São Paulo e na Associação dos Moradores do Bairro São Paulo – AMASP, criada pela Lei Municipal nº 3.396, de 12 de junho de 1991. Posto isto, foi necessário caminhar em direção àqueles que soubessem um pouco mais sobre o bairro, como nos inspira Certeau e colaboradores (2013, 2104) e Carvalho (2014) que empreendeu caminhada na análise que fez do bairro Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte.

Em diálogo com minha mãe, Iraci Antônia da Rocha, de 73 anos e meu tio José Belmiro da Rocha de 70 anos sobre esta pesquisa, foi possível despertar para o fato de que a fonte que eu precisava estava ali, bem a minha frente, pois eram neste tempo da história, os moradores mais antigos do bairro.

Relataram que, por volta dos anos 60, o bairro São Paulo iniciava sua constituição, território identitário, pois ali nascia o “sentimento de comunidade” (CLAVAL, 2014, p. 344) com os primeiros moradores que começavam o compartilhamento de uma cultura.

Esses primeiros moradores – Iraci Antônia e José Belmiro⁴⁸ - relatam que, antes da denominação bairro São Paulo, o local se chamava Vila Placedina Cabral⁴⁹, pois o t era uma

⁴⁸ Os moradores autorizaram o relato neste trabalho e os seus nomes também foram mantidos, com anuência dos mesmos.

fazenda que pertencia à família Cabral. Esse depoimento se evidencia, conforme documento de Registro de Imóvel abaixo, e também na reportagem do Jornal Diário do Rio Doce (DRD, 2006), esclarecendo que o bairro foi fruto de um loteamento da empresa Creia S/A. (Jornal DRD, 2006). Além desses documentos, a Lei Municipal nº 4.172, de 28 de Dezembro de 1995 e Lei Municipal nº 5.522, de 25 de Abril de 1996 legitimaram os lotes dos moradores do bairro.

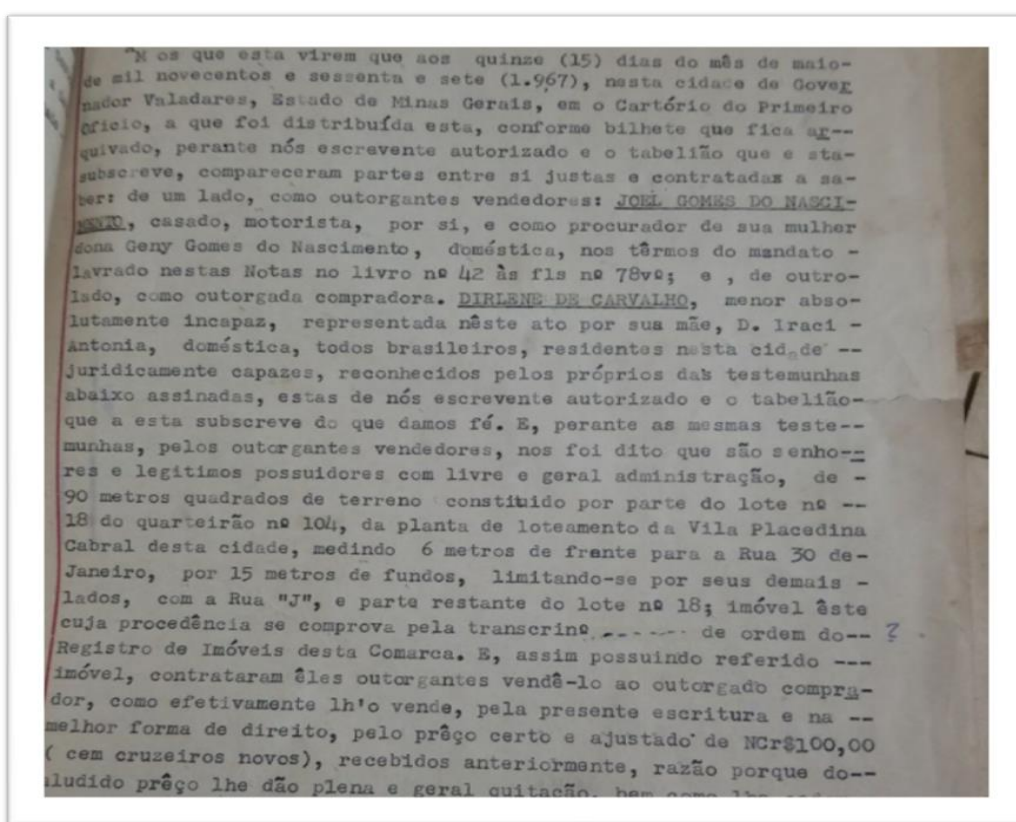


Figura 23 – Escritura de Compra e Venda de Moradia na Vila Placedina, datada no ano de 1967.
Fonte: acervo de Iraci Antônia da Rocha.

⁴⁹ De acordo com relatos históricos da 1ª Igreja Presbiteriana de Governador Valadares, na comemoração dos 100 anos de fundação, há referência à Placidina Cabral, esposa de Euzébio Cabral, que foram uns dos primeiros fundadores da referida igreja em Governador Valadares. Segundo os relatos, Placidina era uma mulher generosa, que dialogava com ricos e pobres. Sua maior contribuição foi na obra religiosa da 1ª Igreja Presbiteriana. (FONTE: sitio eletrônico <http://www.primeiraipgv.com.br/Centenario-da-Implantacao-do-Presbiterianismo-em-GV.pdf>, 2014 .

Ainda, os dois moradores narram que a maioria das casas ficava a partir da rua 21 de Abril, que é a primeira rua da parte alta. A parte baixa, compreendida a partir da antiga rua 30 de Janeiro, atualmente Rua Zulmira Pereira da Silva, estende-se até às margens do rio Doce. Evidencia-se aqui, que o bairro se divide em duas partes: parte alta (dos moradores que possuem maior poder aquisitivo) e baixa (moradores que possuem menor poder aquisitivo).

Na parte baixa encontram-se alguns equipamentos e espaços públicos como as escolas, as praças, os campos de futebol, bem como o parque de exposições. Compreendemos que todos esses equipamentos de uso social foram construídos na parte baixa, devido à grande extensão territorial sem habitação à época.

Além disto, a parte alta, habitada por moradores com poder aquisitivo melhor, possui acesso aos equipamentos urbanos do bairro São Paulo, mas empreendem caminhadas mais constantes aos bairros Lourdes e Vila Bretas, conforme vivência do pesquisador, convivendo com moradores da parte alta.

Pode-se destacar também, conforme fotografia abaixo, a enchente de 2012, documentada pela imprensa local. Fica notória a “separação” entre parte baixa e parte alta, uma vez que os moradores da parte baixa sofrem com as enchentes, causando enormes prejuízos a essa comunidade.



Figura 24 – Fotografia da Enchente de 2012.

Fonte: <https://www.facebook.com/Enchente-em-Governador-Valadares-143909195722852/>

Segunda a moradora Iraci Antônia da Rocha, sua ida para o bairro foi por volta de 1960, sendo a segunda moradora da parte baixa, conforme afirma: “quando mudei para cá, só morava a Dona Malvina ali onde é hoje a Dona Fia⁵⁰” (Diário de Campo, dia 08.11.2017). Afirma também que para chegar à parte baixa era necessário “descer o morro”. Destaca que o local era de difícil acesso e havia somente uma trilha meio ao mato, com muitos buracos. “Não tinha rua” (Diário de Campo, dia 08.11.2017). Menciona que, a partir da rua Zulmira Pereira da Silva, antiga rua 30 de Janeiro, só existia lagoa, brejo e mato.

Além do panorama mencionado, José Belmiro da Rocha, também morador antigo do bairro, cita que, por volta de 1966, mudou para o bairro quando tinha apenas 18 anos de idade. Próximo à sua residência havia cerca de 20 casas e lembra alguns nomes: Senhor Tião, Senhor Valdir, Dona Maura e o Senhor Raimundo. Destes, somente Dona Maura ainda é viva. Tanto Iraci quanto José são unânimes em afirmar que, a partir da rua Zulmira Pereira da Silva até às margens do rio, era brejo, taboa e não havia moradores.

Outro aspecto pesquisado foi o religioso. De acordo com informações da secretária da Igreja São Paulo, a primeira instituição religiosa do bairro foi a igreja católica, confirmando o cenário religioso brasileiro com presença marcante do catolicismo: “o Brasil de 1980 é ainda essencialmente católico” (CLAVAL, 2004, p. 365).

Nos escritos da igreja, mesmo que não oficiais⁵¹, está retratado que a primeira celebração católica ocorreu no ano de 1974, na casa do Senhor Janir e Dona Adir, local que foi referência religiosa por cerca de um ano e foi realizada ali a crença católica pois, como defende (Claval, 2014, p. 124) “é no nível das comunidades locais, pelo contato físico dos fiéis reunidos pela prece e pelos gestos rituais, que a crença se exprime melhor”. Em 1975, houve a construção do Salão Social já no terreno que a igreja havia adquirido, sendo celebrada a primeira missa, em 25 de dezembro de 1975.

⁵⁰ Dona Fia mora há 12 metros da casa da Dona Iraci Antônia da Rocha.

⁵¹ A igreja começou a fazer um registro da experiência religiosa no bairro, mas o documento não foi finalizado com anotação em ata.



Figura 25 – Igreja Católica São Paulo, localizada no bairro São Paulo
Fonte: Arquivo pessoal

Além dessas narrativas, não há nenhum documento que expressa a história do bairro São Paulo. Fica então, o registro de alguns momentos de sua constituição e a necessidade de se construir base documental a partir da análise territorial, para preservar a história e memória desse e de outros bairros.

A busca por outras fontes documentais a respeito do bairro São Paulo foi iniciada com uma caminhada à Câmara Municipal de Governador Valadares, mas sem sucesso, pois não foram encontrados documentos sobre a criação do bairro, a não ser, leis que criaram nomes de praças, doação de lotes e outros que comporão esta pesquisa. Na Secretaria Municipal de Planejamento⁵² encontramos informações sobre o bairro, que se chamava-se Vila Placidina⁵³ e tornou-se bairro São Paulo, em 1963, pelo Prefeito Municipal Raimundo Resende Albergaria.

O bairro São Paulo, destacado em vermelho no mapa abaixo, está localizado às margens do rio Doce, fazendo divisa com os seguintes bairros: bairro Santa Terezinha, Vila Bretas e JKIII, como se pode conferir no mapa a seguir:

⁵² Consta somente uma planilha no setor de cadastro, com o ano e o prefeito municipal. Ressalto que o documento não é nenhum ato normativo.

⁵³ Nos documentos apresentados, há divergência no nome, antes de ser bairro São Paulo. Na Secretaria Municipal de Planejamento consta o nome “Vila Placidina”; na escritura do imóvel consta “Vila Placedina”.

Bairro	População
Governador Valadares (demais Setores)	20.614
Santa Rita	19.687
Altinópolis	12.788
Centro	11.158
Lourdes	9.744
Grã-duquesa	9.704
Turmalina	9.305
Santa Helena	9.065
Ilha dos Araújos	7.659
São Paulo	7.471
Carapina	7.235
Vila Isa	6.355
Vila Bretas	5.373

Figura 27 – População dos bairros de Governador Valadares

Fonte: populacao.net.br/populacao-sao-paulo_governador-valadares_mg.html

Entre os moradores do bairro, segundo dados do censo demográfico do ano de 2010, 3.433 são homens e 4.038 são mulheres, retratando assim, um percentual de 45,95% do sexo masculino e 54,05% do sexo feminino, indicando uma predominância feminina no bairro⁵⁴. Nessa mesma perspectiva, no município de Governador Valadares, a população feminina equivale a 52,51%, seguindo a mesma linha em âmbito estadual com 51,1% de mulheres, de acordo com dados do censo (IBGE, 2010).

⁵⁴ Informações disponíveis em: http://populacao.net.br/populacao-sao-paulo_governador-valadares_mg.html. Acesso em: 02.01.2018

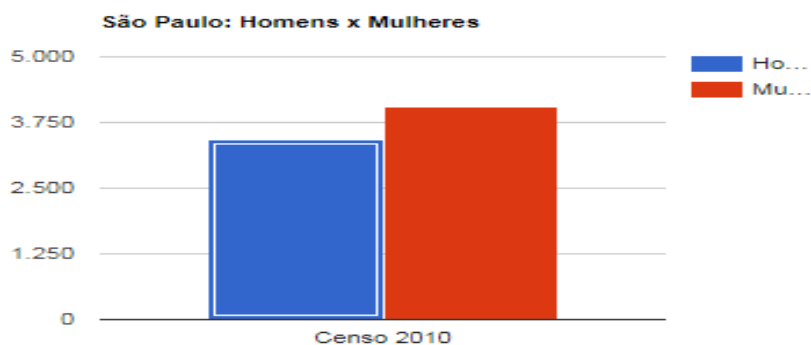
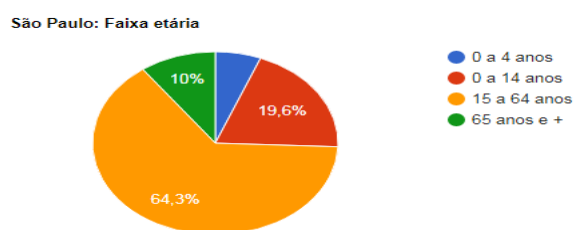


Figura 28 – Percentual de predominância de gênero no Bairro São Paulo
 Fonte: populacao.net.br/populacao-sao-paulo_governador-valadares_mg.html

O bairro São Paulo também se insere no contexto de agrupamento de fases da vida, como um bairro composto em sua maioria por pessoas jovens e adultas. O gráfico a seguir demonstra que a maior parte da população (68,6%) tem idade entre 15 a 64 anos de idade. Da mesma forma, o município possui 59,1% de seus habitantes entre 15 a 64 anos.

Faixa etária da população de São Paulo - Governador Valadares

O Gráfico abaixo demonstra a faixa etária, agrupando em grupos de 0 a 4 anos, 0 a 14 anos, 15 a 64 anos e 65 anos e +:



Faixa etária	População	Porcentagem
0 a 4 anos	478	6,4%
0 a 14 anos	1561	20,9%
15 a 64 anos	5118	68,5%
65 anos e +	799	10,7%

Figura 29 – Faixa etária da população do Bairro São Paulo
 Fonte: populacao.net.br/populacao-sao-paulo_governador-valadares_mg.html

Em informações comparativas entre idosos e jovens, os dados do censo (IBGE, 2010) indicam que a população juvenil atinge aproximadamente 1600 moradores e idosos cerca de 800 moradores, ou seja, 12% dos moradores são idosos e 24% são jovens, conforme evidencia o gráfico abaixo.

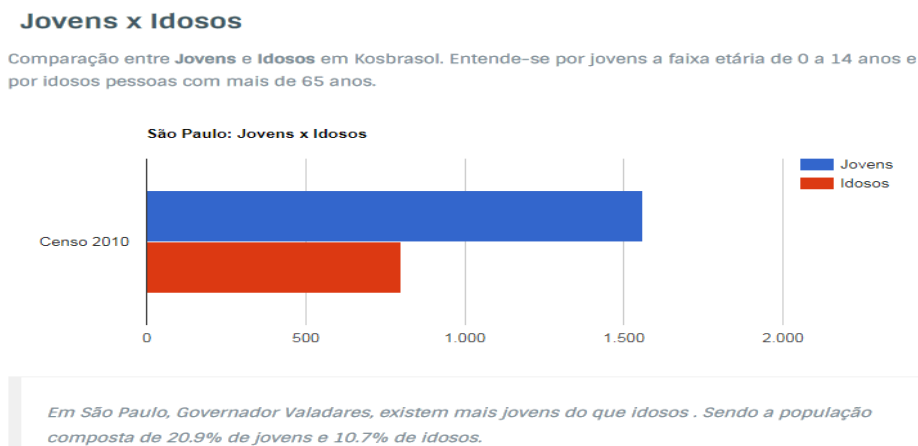


Figura 30 – Percentual de predominância de gênero no Bairro São Paulo
Fonte: populacao.net.br/populacao-sao-paulo_governador-valadares_mg.html

Em reportagem publicada no Jornal Diário do Rio Doce, em 29 de janeiro de 2006, o bairro possuía 45 ruas, dois campos de futebol (Campo da Liga de Futebol Amador e Coopevale Futebol Clube) e abrigava ainda o Parque de Exposições José Tavares, que é palco de grandes eventos da cidade, entre eles religiosos e shows nacionais, além de ser utilizado para anualmente promover a exposição agropecuária de Governador Valadares (Jornal DRD, 2006).

No quesito equipamentos e espaços públicos, conforme dados coletados em órgãos públicos⁵⁵, nas Secretarias Municipais de Planejamento e Administração (2017), constam: duas equipes de ESF (Estratégia de Saúde da Família⁵⁶); duas praças comunitárias (Praça

⁵⁵ Buscamos informações na Secretaria Municipal de Planejamento, Secretaria Municipal de Administração, Secretaria Municipal de Educação, 13ª Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares e Câmara Municipal de Governador Valadares, no mês de janeiro de 2018.

⁵⁶ Ainda na referência aos moradores do bairro São Paulo, de acordo com informações do e-SUS <http://dab2.saude.gov.br/sistemas/notatecnica/frmListaMunic.php>, datado em 03 de janeiro de 2018, estão cadastradas na Estratégia de Saúde da Família, 4.339 usuários que são atendidos pelas duas equipes.

Cícero Siqueira e Praça da Paz, esta última criada pela Lei Municipal nº 6.123, de 13 de Setembro de 2010); na Secretaria Municipal de Educação e na 13ª Superintendência Regional de Ensino constam registros de três escolas públicas, sendo: Escola Municipal Santos Dumont que atende do 1º ano de escolaridade até o 9º ano, Centro Municipal de Educação Infantil Dom Hermínio Malzone Hugo, criado pela Lei Municipal nº 5.168, de 28 de Maio de 2003, que atende crianças de 02 anos até 05 anos de idade e a Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro que atende do 1º ano de escolaridade até o 3º ano do ensino médio.



Figura 31 – Praça Cícero Siqueira. Fotografia realizada por Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, no dia 16.11.2017, às 10:34.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 32 – Praça da Paz. Fotografia realizada por Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, no dia 16.11.2017, às 10:34.

Fonte: Arquivo pessoal.

No aspecto religioso, pode-se destacar: Igreja Católica São Paulo, Igreja Presbiteriana Jardim das Oliveiras, Igreja Cristã no Brasil e Igreja Luterana do Brasil. Essas instituições religiosas são as mais evidentes no bairro e os templos podem ser identificados facilmente por caminhadas. No entanto, há que se destacar que o bairro possui outras igrejas de diversas denominações como pude apreender nas andanças realizadas.

No comércio do bairro podem ser encontrados dois tipos de estabelecimento: dois grandes supermercados de Governador Valadares, denominados “Big Mais Supermercado” e “Atacadão”, e estabelecimentos menores como pequenas “vendas”, padarias, restaurantes e bares.

Mesmo sendo um bairro periférico, possui empreendimentos reconhecidos nacionalmente como o Serviço Social da Indústria de Minas Gerais – SESI/MG, o qual foi

denominado “SESI Governador Valadares – Escola “Abílio Rodrigues Patto”, vinculada à Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, e oferece serviços de educação, esportes e cursos em diversas áreas⁵⁷. Podemos citar também outro empreendimento reconhecido nacionalmente que localiza-se no bairro São Paulo: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, inaugurado em 1982, conforme dados do sítio eletrônico (<https://www.mg.senac.br/internet/unidades/unidades/governadorvaladares/aunidade.htm>)⁵⁸, que oferta cursos das mais diversas áreas como: livres, graduação, técnicos, extensão, MBA e Educação a Distância.

Destaco que, sobre o bairro São Paulo não existem dados arquivados que possam ser pesquisados como fontes documentais, fotográficas, nem mesmo relatos. O que pretendemos foi traçar um pouco do bairro, trazendo registros da memória de moradores, da minha memória, na tentativa de tornar visível este território.

Não há como precisar a constituição de um bairro sem a presença de relatos e espaços que mencionam sua história, suas vivências ou o cotidiano das pessoas, conforme aponta Certeau (2013), ao defender que os relatos urbanos são práticas essenciais para a constituição dos bairros, que é um “lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184). Assim, tais relatos e espaços não faltam à cidade e aos bairros.

Nesse sentido, Certeau (2013), ao referenciar os espaços, aborda-os como privados, pois são aqueles transformados pelos seus habitantes. Menciona ainda, o espaço casa, como ambiente doméstico e “em que a gente se sente em paz” (CERTEAU, 2013, p. 203). Para Certeau (2014), todo “relato é um relato de viagem – uma prática do espaço” (CERTEAU, 2014, p. 183). Desta forma, as práticas cotidianas fazem parte da constituição de espaços que organizam a vida na cidade.

Ao defender a importância dos espaços, faz referência aos relatos, afirmando que:

[...] essas aventuras narradas, ao mesmo tempo que produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam” (CERTEAU, 2014, p. 183).

⁵⁷Consulta no sítio eletrônico <https://www.mg.senac.br/internet/unidades/unidades/governadorvaladares/aunidade.htm>. Acesso em Jan. 2018;

⁵⁸ Acesso em 05.01.2018, às 10:38.

Outra referência dada aos espaços por Certeau (2013) é observada a partir do sentido que o habitante confere aos espaços por ele habitados. O usuário que frequenta determinado lugar, além de dar sentido a ele, traz a ele algum valor. Assim, o espaço se torna lugar de vida.

Claval (2014) também afirma que o lugar delimitado fisicamente se constitui como território a partir do momento em que deixa de ser “coisa de ninguém” (Claval, 2014, p. 224), pois além de se tornar um território habitado, passa por um processo de apropriação cultural.

Desse modo, os relatos da vida cotidiana contam o que é fabricado no dia a dia das pessoas ao executarem o seu fazer. As descrições desses relatos compõem o território e são, também, no sentido da descrição um “ato culturalmente criador” (CERTEAU, 2014, p. 191). É esse o exercício que buscamos fazer na próxima seção.

5.3 O BAIRRO SÃO PAULO VISTO PELO PRATICANTE ORDINÁRIO

Certeau (2013), ao evocar a obra “A invenção do cotidiano – morar, cozinhar”, nomeia o capítulo 01 como “O Bairro”. Nesse sentido, Certeau (2013) defende as relações estabelecidas no espaço bairro, fazendo menção aos benefícios que este espaço traz aos seus usuários, os quais classificam como praticantes ordinários e defende o bairro como um espaço de relações (CERTEAU, 2013). E é assim que compreendemos o bairro São Paulo.

No que concerne à condição de bairro, Certeau (2013) argumenta que este é o lugar “[...] onde se manifesta um “engajamento” social ou, noutros termos: uma arte de conviver com parceiros (vizinhos, comerciantes) que estão ligados a você pelo fato concreto, mas essencial, da aproximação e da repetição” (CERTEAU, 2013, p. 39).

Como evidenciado, Certeau (2013) nos inspira na análise do bairro para além das delimitações físicas, reconhecendo-o como um território onde ocorrem diversas práticas, que na verdade são as práticas culturais de seus moradores. Ressalta-se aqui, que tais práticas ocorrem no dia a dia das pessoas, traduzindo a vida em atos cotidianos.

Nesta evidência, Claval (2014) destaca que a comunidade de lugar, espaço de território comunitário, retrata um “vivo sentimento do lugar” (CLAVAL, 2014, p. 124), pois ali se desenvolvem práticas culturais que criam estilos de vida e práticas comunitárias.

A esse respeito, Certeau (2013) afirma que a constituição de um espaço bairro se dá pelas relações entre as pessoas, ocasionando assim o reconhecimento daquele ator social no espaço. Nesta linha, ele classifica o surgimento do bairro como:

[...] o domínio onde a relação espaço/tempo é a mais favorável para um usuário que deseja deslocar-se a pé saindo de sua casa. Por conseguinte, é o pedaço de cidade atravessado por um limite distinguindo o espaço privado do espaço público [...] (CERTEAU, 2013, p. 41).

O bairro apresentado por Certeau (2013) é abrangente e dinâmico ao mesmo tempo. Para ele, a dinâmica do bairro ocorre na medida em que a “progressiva aprendizagem” (CERTEAU, 2013, p. 42) ocorre por meio do engajamento e apropriação dos espaços da cidade.

Ao pensar apropriação como forma de constituição, o bairro em sua dinâmica cotidiana se constitui pelas experiências de dentro (moradia) e fora (bairro) (CERTEAU, 2013). Ou seja, o bairro é composto pelas práticas dos cidadãos que são elucidadas na vivência diária dos praticantes ordinários.

Com isso, Certeau (2013) também define o bairro como “(...) espaço de uma relação com o outro como ser social, exigindo um tratamento especial” (CERTEAU, 2013, p. 43) e afirma que andar pelo bairro é um ato cultural.

Outra definição defendida pelo mesmo autor é o bairro como “lugar de passagem” (Certeau, 2013, p. 43), onde seus habitantes estão em constante mistura social.

Há de que se pensar que este território “bairro” defendido por Certeau (2013) é o bairro das relações, o bairro do cotidiano, o bairro das linguagens, o bairro do contato, o bairro do reconhecimento, o bairro do trabalho, o bairro da vivência, o bairro dos itinerários, o bairro dos encontros, o bairro que promove sentido, o bairro que é dispositivo social e cultural, enfim, o bairro é “lugar do outro” (CERTEAU, 2013, p. 45) e lugar de encontro. O bairro é pois, espaço de construção social e coletiva. “(...) é o espaço de uma relação com o outro ser social, exigindo um tratamento especial” (CERTEAU, 2013, p. 43).

Certeau (2013) preocupou-se em ponderar sobre as práticas culturais que os moradores de determinado bairro adotavam e dessa forma, o autor nos inspira a refletir sobre as práticas que conseguimos captar em nossas andanças no bairro São Paulo.

5.3.1 A Rua Deserta

Ao empreender caminhadas pelo bairro São Paulo foi necessário possuir um olhar observador, estando atento a todos os detalhes que pudessem colaborar com a coleta de informações para subsidiar este trabalho. Como relatado anteriormente, as caminhadas foram determinantes para capturar cenas, imagens e práticas culturais dos moradores do bairro São Paulo, especificamente, da “parte baixa”, onde este pesquisador possuiu moradia fixa durante quase 24 anos.

As caminhadas foram realizadas em dias e horários alternados, bem como em diferentes momentos. Durante as caminhadas, que foram em um total de sete, diversas vezes me perguntava: onde estão os jovens? Onde estão as crianças? Onde estão os adolescentes? Por isso esta seção se intitula “rua deserta”.

No processo de observação durante a construção das caminhadas, busquei identificar as possíveis práticas culturais, bem como o processo de apropriação dos praticantes ordinários do bairro.

Como território educativo, a primeira observação a ser narrada, ocorreu no dia 15.10.2017, na primeira caminhada, em relação à Praça Cícero Siqueira. A praça, de acordo com Silva e Silva (2012), por ser um espaço público, quando apropriado de forma adequada, torna-se assim, um território educativo. No entanto, nas andanças ficou perceptível a não presença de forma efetiva de famílias, crianças, adolescentes e jovens nessa praça que, para se efetivar como território educativo, depende da sua apropriação pelos atores.

Ao constatar essa não apropriação, reflito que, a imagem do bairro São Paulo, apesar de ser contemplado pela beleza do rio Doce, está atrelada à violência, como divulgado na imprensa local:

Sete pessoas são detidas por tráfico de drogas em Governador Valadares

Polícia apreendeu cocaína, maconha e crack.
Ocorrências foram registradas em três bairros.

Do G1 Vales de Minas Gerais

Sete pessoas foram detidas por tráfico de drogas em **Governador Valadares**, no Leste de Minas. As ocorrências foram registradas na noite dessa quarta-feira (13) e na madrugada desta quinta.

No Bairro Grã Duquesa, dois jovens, de 17 e 22 anos, foram detidos após a PM receber denúncias anônimas. Com eles, foram apreendidos papalotes de cocaína, maconha, crack e material para embalar drogas.

Também através de denúncia, os militares chegaram até uma casa no Bairro São Paulo. Uma mulher, de 18 anos, e um rapaz, de 19, foram presos em flagrante. No imóvel, os policiais encontraram 11 pedras e um papalote de crack, uma pedra bruta da mesma droga, dois tabletes de maconha e R\$ 305.

Já no Bairro Nossa Senhora das Graças, dois adolescentes, de 14 e 15 anos, foram detidos e um homem, de 34, foi preso em um lote vago. Eles tentaram fugir ao perceberem a presença da PM, mas foram detidos com 21 buchas de maconha. Todos os envolvidos foram encaminhados à delegacia.

Figura 33 – Reportagem do Jornal MG notícias

Fonte: <http://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2016/07/sete-pessoas-sao-detidas-por-trafico-de-drogas-em-governador-valadares.html>, em 09.01.2018.

A violência era uma preocupação que já se apresentava no ano de 2006, conforme a reportagem do Jornal Diário do Rio Doce: “A marginalidade também é vista como um problema [...]” (Jornal DRD, 29.01.2006). Seria a marca da violência o motivo pelo qual as ruas encontram-se vazias (reflito enquanto caminho).

No dia 08.11.2017, quarta-feira, por volta das 8 horas, ficou perceptível o esvaziamento das ruas ao realizar a caminhada, como registro no diário de campo: “ao iniciar a caminhada, percebi que as ruas estavam desertas e procurei informar se havia ocorrido algo na noite anterior, como assalto, tiroteios ou outros atos de violência”. Como morador que

convivi com as preocupações dos moradores, principalmente com assaltos, faço esse registro, mas recebo outra resposta:

A resposta de algumas pessoas foi negativa. Então, o motivo das ruas estarem desertas foi a chuva que ocorreu na noite anterior e fazia um pouco de frio, o que não é comum em Governador Valadares (Diário de Campo, 08.11.2017).

Entretanto, o esvaziamento das ruas continua a ser percebido em outros dias e momentos das caminhadas, como registrado no diário de campo, datado em 15.10.2017:

chegamos a um espaço denominado Praça Cícero Siqueira, que atualmente está abandonada pelo governo municipal, mas com promessas de revitalização. Há de se convir, que a comunidade também não ‘cuida’ daquele espaço que deveria ser de convivência. Além disto, dois cavalos se alimentavam da vegetação seca que brotava entre as pedras (Diário de campo, 15.10.2017).

Assim, o que poderia ser um local de encontro vai se tornando aos poucos um território abandonado durante o dia, e as ausências de lâmpadas nos postes, como foi observado nesse dia, inviabiliza a ocupação desse espaço à noite. É também espaço de passagem de estudantes à noite, por exemplo, os que estudam na Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro.

Nesse sentido, o relato dessa observação é também uma denúncia social em relação ao poder público, pelo não cumprimento de suas obrigações na conservação do patrimônio público, bem como no cuidado com o bairro, principalmente em relação às praças.

Não cessamos pela busca dos praticantes ordinários no bairro São Paulo. No dia 16 de novembro de 2017, quinta-feira pela manhã, fizemos uma caminhada em direção à igreja em busca de documentos sobre o bairro, e posteriormente, continuamos a caminhada para verificar a ocupação das praças. Ao chegar à igreja, ficou mais uma vez perceptível a preocupação com a violência, traduzida pelos cuidados com a segurança: “ao caminhar até a Igreja Católica São Paulo, percebi que havia muita segurança para adentrar o interior da igreja”.

Empreendemos caminhadas de segunda-feira à sexta-feira sem encontrar as praças ocupadas. Assim, realizamos uma nova caminhada, sábado à tarde, em um dia não muito quente para Governador Valadares, um dia fresco, com pouco sol. Fui em direção à Praça da Paz e posteriormente, à Praça Cícero Siqueira e registrei no diário de campo:

ainda estou em busca das crianças, adolescentes jovens do bairro São Paulo. Onde estarão? São 17h45, chego na Praça da Paz. Está um dia ameno, nem tão quente, nem chuvoso ou nublado como nos últimos dias. A praça encontra-se vazia. Sem vida, sem pessoas, sem animais. Parece um “elefante branco”. Nestes minutos de observação, me vêm diversas perguntas que não tenho respostas. Onde estão as crianças? Onde estão os adolescentes? Onde estão os jovens? Onde estão as famílias? O que estão fazendo neste momento? Será que a tecnologia é mais atrativa? Não há ninguém, dia triste... (Diário de campo, 18.11.2017).

Notei também que o esvaziamento dos espaços públicos do bairro, no caso as praças, independem do dia da semana e horário, o que me leva a refletir então, se “a violência” é a responsável por esse esvaziamento.

Faço a opção de realizar a caminhada no domingo, talvez seria um dia mais propício para capturar os praticantes ordinários. E assim fiz, em um domingo, dia de missa e culto, dia de folga e lazer, como descrito:

As pessoas passavam pela praça e ninguém parava. Quase puxei alguns para “saborear” a praça, mas não podia. Perguntei alguns sobre a praça e muitos diziam: é boa. E continuava: você vem aqui? A resposta era sempre a mesma. Não. Por que? Sei lá (Diário de campo, 19.11.2017).

O esvaziamento da praça e os poucos relatos parecem indicar que praça não se configura como um território de pertencimento no bairro. Outro aspecto que é válido mensurar, refere-se à relação escola, bairro e espaços públicos, de forma precípua à utilização da Praça da Paz, que localiza-se em frente à Escola Municipal Santos Dumont, ladeada pelo CMEI Dom Hermínio Malzone Hugo e Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro.

Em diálogo com uma professora, ela afirma que a escola utiliza a praça para atividades diversas, inclusive funcionam salas na praça: o espaço de leitura, a sala de percussão e duas salas para aulas de música. No que se refere a esta afirmação, é possível identificar que a escola se vale do espaço da praça para constituí-lo como território educativo:

Ali, estabeleci um diálogo com a professora que é responsável pela biblioteca. Ela disse que utiliza a praça algumas vezes, preferencialmente pela manhã, devido ao sol. Também, ela falou que a escola utiliza os espaços da praça diversas vezes e que ali, ao lado da biblioteca, acontecem as aulas de música que fazem parte do currículo da instituição (Diário de campo, 17.11.2017).

Em outra conversa com a professora da Escola Municipal Santos Dumont que afirmou a utilização da Praça da Paz pela escola, ela destacou que todas as aulas de música ocorrem ali. Devido ao barulho dos instrumentos, faz-se necessário buscar outro espaço que não o escolar, por ser mais amplo. Também a biblioteca da escola localiza-se na praça, devido à falta de espaço interno. Destaca que foi uma atitude acertada da direção, uma vez que as professoras utilizam a praça para contação de histórias. A escola ocupa, assim, o espaço da praça em dias e horários determinados em ações de escolarização, o que esperamos que contribua para outros olhares sobre esse espaço – de defesa, de convite à ocupação dos moradores, ou ainda na promoção de outras ações, via escola, que estimule o habitar.

Os estudantes, que são atores sociais no processo educativo, também foram alvo de observação, quando da saída da escola, em dois momentos: o primeiro momento a saída dos estudantes da Escola Estadual Professor Darcy Ribeiro, às 11:30 da manhã e o segundo momento a saída dos estudantes da Escola Municipal Santos Dumont. No primeiro momento, o que se percebe é que os estudantes do ensino médio não se apropriam daquele espaço ao término das aulas:

Por volta das 11:25, começam a sair pequenos grupos de estudantes, alguns a pé e outros de bicicletas. Ali continuei observando atitudes e falas. Como alguém que estivesse esperando outro alguém. Ouvi frases do tipo “Com medo de um bezourinho! Credo Vei”! Este tipo de linguagem é própria dos jovens que se valem do diminutivo e de gírias. Por conseguinte, saem alguns estudantes batendo no portão, de forma agressiva. Pelas falas, há um indicativo de roubo na escola por parte de algum estudante. Após passarem pelo portão, concentraram-se no meio da rua, literalmente, fazendo com que os carros se deslocassem. Mas permaneciam ali, conversando baixo. Um estudante fala: chama seu pai, ele é Coronel. O outro responde: Coronel da boca de fumo (Diário de campo 16.11.2017).

No segundo momento, os estudantes da Escola Municipal Santos Dumont saem da escola e ficam por cerca de 30 minutos na praça, em frente à escola. Esta apropriação é motivada, de acordo com a observação, pela presença deles nas aulas de biblioteca e música. Além disto, como a praça fica em frente à escola, é outro fator que facilita a inserção naquele território educativo:

Fiquei observando os estudantes saírem para verificar para onde eles iam. E justamente, um grupo com número satisfatório de estudantes, ficou na praça se apropriando daquele território educativo, correndo, brincando, conversando, fazendo o “Salto Strick”, mais conhecido como “pirueta”. Por ali, eles ficaram cerca de 1h a

1he10 min. Achei muito interessante que, mesmo próximo deles, sentando embaixo de uma árvore, eles estavam à vontade. Pude constatar esta atitude pelas palavras que utilizavam “vontade de mijar”, “vou ali soltar um peido” e uma garota “cuspiu” próximo a mim. Este sentimento de apropriação do território, sendo eles atores sociais praticantes ordinários diários daquele espaço (Diário de campo, 16.11.2017).

Ao buscar formas de compreensão dos espaços públicos do bairro São Paulo, identificamos a não apropriação destes espaços e concomitantemente, a não utilização deles como territórios educativos. Saliento que na Praça da Paz há um posto policial, que por um lado pode ser uma ação protetiva, mas por outro pode restringir o acesso à praça, pela presença das viaturas que ali se localizam (às vezes na pista de caminhada que contorna a praça).

Outra informação que contribui com a reflexão, no que se entende sobre o esvaziamento da rua, baseia-se no estudo de Santos (2012), quando apresenta dados de crimes violentos⁵⁹ na cidade de Governador Valadares, referentes ao biênio 2010 – 2011. Neste estudo, o bairro São Paulo se apresenta em duas posições. Na primeira análise, o bairro configura-se na 7ª posição quando refere-se à residência dos autores desses crimes, e na 10ª posição quando diz respeito às residências das vítimas que sofrem o crime. Podemos levantar então, como uma possibilidade, que o esvaziamento das ruas pode ter ligação com os dados apresentados.

Além disto, é preciso atentar para as nossas preocupações com a rua sem apropriação pelos praticantes ordinários, de forma especial os jovens. Neste intuito, provocamos aqui, a necessidade de se realizar novos estudos que tenham em pauta os “processos culturais” (CARRANO, 2003, p. 161) juvenis nesse bairro, no sentido de refletir sobre a possibilidade de assumir este espaço, a rua, como território educativo.

Por fim, defendemos também, a transformação dos espaços públicos em “arenas culturais” (CARRANO, 2003, p. 152), entre eles a rua e desta forma, tecer nos territórios da cidade as diversas possibilidades educativas.

⁵⁹ Santos (2012) define crime violento como “são considerados como crimes violentos, para fins de análises criminais, os delitos de homicídio consumado e tentado, o roubo consumado, o roubo à mão armada consumado (assalto), o estupro tentado, o estupro consumado, o sequestro e cárcere privado, o roubo seguido de morte (latrocínio) e a extorsão mediante sequestro (Polícia Militar de Minas Gerais, 2001) (SANTOS, 2012, p. 18).

5.3.2 Algumas práticas culturais e cotidianas do e no bairro São Paulo

Ao nos propormos à apresentação da temática “práticas culturais e cotidianas do e no bairro São Paulo”, observamos que elas são variadas. Assim, elencaremos algumas dessas práticas que foram capturadas nas caminhadas e destacaremos aspectos que compõem a vida diária do bairro. Iniciaremos fazendo menção à memória deste pesquisador, que ainda guarda lembranças do bairro.

Fazer esta primeira caminhada no bairro São Paulo não foi fácil, pois, conforme afirma Certeau (2014), “estamos ligados a este lugar pelas lembranças... É pessoal, isto não interessaria a ninguém, mas enfim é isso que faz o espírito de um bairro” (Certeau, 2014, p. 175) e continua “os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si [...] (CERTEAU, 2014, p. 175).

Essa ligação não vem somente das lembranças pelas memórias advindas da infância, adolescência e juventude, mas por ter como companhia, nesta primeira caminhada, o meu pai:

Ao longo de sua vida, aos 84 anos de idades e eu, aos meus 34 anos de idade, fui a campo, com meu pai, hoje, acometido por uma doença que conhecemos como “Mal de Alzheimer”. Andar com ele naquelas condições, que não foi a primeira, mas como pesquisador sim, foi relembrar meus primeiros dias na escola, agora de forma inversa: quem estava conduzindo o trajeto era eu. Naquela manhã, quem fazia as escolhas, quem determinava quais ruas, estava sob o meu comando (caso tivesse alguém comandando). Com um dos moradores mais antigos do bairro, há mais de 50 anos, adentramos o espaço da pesquisa muito motivados em observar e caminhar por aquele território já conhecido, mas com outros olhares (diário de campo, 15.10.2017).

Nessa primeira caminhada, destaco o bar do “Geraldo Chifrudo” que tornou-se uma referência no bairro pelo nome, bem como, pelo ponto de encontro que se transformou. Para Claval (2014), espaços como esse, classificado como “espaço de distração” (CLAVAL, 2014, p. 138), implica sempre em uma forma de representação, seja social ou individual. Além disto, nas palavras de Certeau (2013), este lugar no bairro, pode ser definido, conforme menciona, como um “lugar de encontro” (CERTEAU, 2013, p. 57).

Bem em frente à residência dos meus pais, existe um estabelecimento comercial, sendo a maioria dos frequentadores homens, classificado como “Bar do Geraldo Chifrudo”, nome nada convidativo. Mas enfim, é uma atração no bairro devido ao nome. Normalmente os seus frequentadores vão por dois motivos: o preço da

cerveja é menor do que os outros bares e fica próximo ao clube Coopevale Esporte Clube, que antigamente pertencia à Cooperativa Agropecuária Vale do Rio Doce (Diário de campo, 15.10.2017).

Há que se destacar também, que no universo de um bairro, a coletividade não pode se ausentar, até mesmo porque buscamos mostrar nesta pesquisa as iniciativas de uma cidade educadora. A visita à Associação “Rio Limpo”, que desenvolve a fabricação de sabão vegetal a partir do óleo de cozinha descartado, sobrevive em meio a muitos desafios.

A Associação Rio limpo nasceu do desejo de um grupo de amigos, moradores do bairro São Paulo e preocupados com o meio ambiente, de forma especial o rio Doce, criaram esse espaço coletivo para fabricação de sabão ecológico, a partir do óleo de cozinha descartado (DRD, 09.06.2011).

Nesse espaço encontrei “Renato”⁶⁰ e “Alan”, membros da associação e responsáveis pela produção e venda. De acordo com eles, a associação tem passado por grandes dificuldades, devido à concorrência com os grandes produtores de sabão:

Na manhã desta quinta-feira, estive na Associação Rio Limpo, que fabrica sabão a partir do recolhimento do óleo descartado. Cheguei por volta das 9:10 e lá estavam: Sr. João (conhecido meu), Sr Odorico, e Sr. José que não conhecia. Entrei e estavam os três conversando sobre preços dos produtos. Senti o lugar muito frio, sem vida e sem entusiasmo. Assim que entrei, Sr. Odorico já estava de saída e fiquei conversando com o João e o José. Falei que estava fazendo uma pesquisa sobre o bairro e perguntei sobre a fábrica, quem estava ali no dia a dia e ouvi o seguinte relato do João: “estamos aqui mais ou menos. A fábrica está aí, vendendo pouco”. “Olha aqui para você vê”. Interpela o José me mostrando o panfleto de um supermercado que vendia um sabão com valor inferior. Aquilo era uma concorrência desleal. Perguntei por algumas pessoas: Lúcia, Marlene e Maria Trajano. Ela disse que a Maria Trajano não está lá mais. A Marlene trabalha no Conselho Tutelar, mas ainda é a Presidente e a Lúcia participa mais. Neste instante, chega uma senhora para pagar uma dívida e comprar mais sabão. Pelo que percebi, eles estavam desanimados e desmotivados devido à concorrência com os grandes supermercados. Perguntei por que eles não vendiam para os supermercados. Eles disseram que para entrar no supermercado tem que dar uma “boa” quantidade de produtos. Assim, não teriam condições. Perguntei sobre as receitas e despesas. João disse que ultimamente estava pagando somente as despesas. Nada além. João também relatou com muita tristeza que quase fecharam. Perguntei por que, mas ele não respondeu. Também não insisti. Perguntei em quais dias eram fabricados o sabão e disseram que era terça-feira e quarta-feira. Perguntei se poderia participar e disseram que sim. Passei meu telefone para eles. Depois perguntei sobre as caixas de água, se eram para guardar o óleo. Eles disseram que sim, mas que estavam vazias. Foi uma fala com muita tristeza. Não prossegui. Perguntei se poderia tirar uma foto da fachada e falaram que sim e que ficarei aguardando o contato para participar da produção do sabão. Agradei e fui embora. Senti ali que a associação estava doente (Diário de campo, 30.11.2017).

⁶⁰ Renato e Alan são nomes fictícios.



Figura 34 – Fábrica de sabão na Associação Rio Limpo

Fonte:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=355568194578063&set=a.355567907911425.1073741826.100003746574827&type=3&theater>. Acesso em 12.01.2018, às 22:43.

Percebi também, no diálogo estabelecido, o desânimo com os rumos desse empreendimento solidário. Os dois representantes que estavam responsáveis pelo espaço naquela manhã, demonstravam na face as dificuldades que estavam passando. Ficou evidente naquela caminhada que a concorrência com os grandes supermercadistas não sustentaria por muito tempo a Associação e seu fechamento pode ser questão de tempo. Reflito sobre a importância da Rio Limpo como território educativo para o bairro São Paulo.

Outra percepção foi a ida à feira livre que acontece todas às quintas-feiras no bairro São Paulo. No espaço, os feirantes com os quais conversei mencionam que a montagem das barracas ocorre bem cedo, por volta das 05:30 da manhã. A feira por si constitui um território educativo, mas é preciso que as pessoas e principalmente, as instituições escolares possam vê-la como espaço de aprendizado.

Cheguei por volta das 08:30, com bastante pessoas realizando a sua “feira”. Homens, mulheres, crianças, jovens e adultos, todos ali em busca de algo. Que seja a mercadoria ou um simples hábito de toda quinta-feira. Conversei com alguns feirantes sobre o trabalho que começa bem cedo, às 05:30, já há barracas montadas para receberem os clientes. É evidente também, que ali, naquele espaço, se vende de tudo, da roupa ao peixe, do café moído à fruta e verdura, do sapato à carne de boi e de porco, da farinha ao pastel frito com caldo de cana. Muitas delícias. Caminhar por aquele corredor gigante, com feirantes vendendo seus produtos com vozes altas, uma disputa interna de quem fala mais alto para alcançar o freguês. Uns apenas falam “olha o tomate”, outros retrucam “olha o tomate fresquinho e barato”. E assim vou caminhando, tentando flagrar algumas cenas daquele cotidiano de quinta-feira no bairro São Paulo (Diário de Campo, 16.11.2017).

Além das descritas acima, são várias as cenas que podem ser capturadas: a mãe que conduz as duas filhas ainda crianças pela feira, aparentemente com cerca de 7 e 9 anos, com as mãos repletas de sacolas com poucos produtos, mas ajudando a mãe naquela tarefa. Paro perto, busco não tirar a atenção, mas com os ouvidos atentos. A mãe incentiva as crianças a fazerem contas na barraca de fruta. A mãe diz: quanto é a maçã? O feirante responde: R\$ 5,00 reais o quilo. A mãe dá R\$ 10,00 reais ao feirante e pergunta para a filha: quanto ele me dará de troco? A garota se enrola e a outra responde: “cinco reais né”. Feira livre, espaço de conhecimento (Diário de campo, 16.11.2017).



Figura 35 – Feira Livre no bairro São Paulo
Fonte: arquivo pessoal

Outro ponto de observação refere-se à orla do rio Doce, que não tem nenhum projeto de preservação por parte da administração pública, nem mesmo pela associação de moradores do bairro São Paulo – AMASP. Há informações por meio do jornal impresso local,⁶¹ que ocorreu plantio de mudas de árvores, através de cooperação técnica entre: Prefeitura Municipal de Governador Valadares (Secretaria de Meio Ambiente, Abastecimento e Pecuária) e a Associação de Moradores do bairro São Paulo – AMASP, com participação das crianças do CMEI Dom Hermínio Malzone Hugo.



Figura 36 – Orla do Rio Doce – Bairro São Paulo
Fonte: arquivo pessoal.

Salientamos também, que no ano de 2015 houve o desastre ambiental provocado pela Mineradora Samarco e, embora o esforço da associação em promover ações isoladas que não trazem resultados de grande impacto, Campos et al. (2017) afirmam que o desastre trouxe prejuízos “à fauna, à flora e à vida das pessoas que habitam na bacia hidrográfica do rio Doce” (CAMPOS et al, 2017, p. 68).

⁶¹ Jornal impresso local – Diário do Rio Doce.

Nesta mesma intenção, os autores acima mencionados, ao se referirem ao rio Doce, contribuem afirmando que as escolas do bairro São Paulo, por se localizarem próximas às margens do rio, podem desenvolver atividades envolvendo questões ambientais, da água e o contexto em que estão inseridas, principalmente a Escola Municipal Santos Dumont por ter adotado desde 2010, a proposta de Escola em Tempo Integral, desenvolvendo em um dos eixos do currículo a temática protagonismo e sustentabilidade⁶².

Realizar estes registros do bairro São Paulo, implica mapear os atores sociais e sujeitos, que podem e fazem de seus afazeres uma educação de novas gerações (MOLL, 2014). É retratar o João da padaria que acolhe as crianças com um super bom dia todas as manhãs, “mandando” os meninos irem para a escola estudar; é pensar na Dona Maria Trajano que acompanha alguns deles na ida para a escola, enquanto ela vai para a fábrica de sabão; é observar os diversos que passam em frente à Igreja Católica e fazem o sinal da cruz por respeito ou tradição. É mapear não somente os atores, mas suas ações que corroboram com uma educação integral.

Destaco também, a atuação do artista plástico Quirino Rosa, que retrata em seu perfil público em uma rede social (<https://www.facebook.com/josequirinorosa.quirino>) a ligação com o bairro São Paulo. Quando das postagens na rede social, usualmente ele inicia com a pergunta “no que estou pensando? Xô vê”. Além disto, o artista apresenta diversos espaços do bairro São Paulo, fazendo sempre referência a ele como território cultural.

Ao fechar esta seção, fica a percepção de um bairro em sobrevivência, mesmo tendo a consciência de que sete caminhadas não são suficientes para apreender muitas práticas cotidianas. Não percebi então o bairro São Paulo como aquele bairro feliz, o bairro de dez anos atrás.

O bairro onde, nas diversas andanças, encontrava as pessoas nas ruas, nas esquinas, nas calçadas e hoje, onde elas estão? Asseguro talvez, a minha ingenuidade de não “querer” enxergar um novo bairro São Paulo, marcado por demandas por maior segurança, cuidados com a infraestrutura, mas também um bairro da feira, do artista plástico, da Rio Limpo e tantos outros atores.

Este bairro, conforme apresentam os dados, é mais feminino do que masculino e é um bairro jovem. Tais constatações indicam a necessidade de outros estudos sobre os jovens (onde estão, o que fazem, os grupos dos quais participam, como “praticam a rua”). Defende-se, também, que a escola pode e deve se apropriar do bairro, na relação bairro-escola

⁶² Eixos curriculares desenvolvidos pelas Escolas em Tempo Integral.

aprendendo a captar a vida do bairro e buscando transformações nesse espaço para que ele se converta em território educativo.

5 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou traçar cartografias dos territórios educativos em sete bairros da cidade de Governador Valadares, a partir da compreensão do movimento das Cidades Educadoras. Dessa forma, realizamos o exercício de empreender discussões sobre a Cidade Educadora, a Educação Integral / Tempo Integral, que convocam as escolas a uma maior abertura para a cidade e seu entorno.

Com aporte teórico baseado em Claval (2014), debatemos as concepções de geografia sob a perspectiva cultural, que apontam para uma geografia, não no sentido físico mas em uma abordagem e práticas culturais que os cidadãos desenvolvem diariamente. Desta forma, a geografia cultural ora apresentada, defende o cotidiano das pessoas, prevalecendo a observação em relação às práticas cotidianas culturais que as pessoas desenvolvem como: gestos, orações, identidades coletivas, memórias, significado de lugares e outros aspectos inerentes à cultura (CLAVAL, 2014).

Outra inferência como aporte teórico que contribui com este trabalho, baseando-se nas discussões de Lefebvre (1999; 2001), apresenta a cidade não como “projeto estrutural”, mas sim, como espaço praticado de relações e passa pela necessidade de ser “inventada” e “reinventada” cotidianamente, para assim, fazer sentido para seus usuários.

Por outro lado, nos pautamos em Certeau e colaboradores (2013; 2014) ao apresentar uma metodologia a partir de caminhadas e observação das práticas cotidianas dos praticantes ordinárias da cidade, o que trouxe a esta pesquisa, a cidade e o bairro como espaços de relações que se estabelecem e também, como território cultural que se constitui a partir das práticas cotidianas.

Nesta intenção buscou-se situar as concepções advindas da cidade como direito de todos os cidadãos e todas as cidadãs, a partir da defesa de que uma cidade pode se converter em educadora ao ser considerada como espaço de construção coletiva, e conseqüentemente propiciar aos habitantes da cidade, vida digna.

Nesse sentido, procuramos “dar voz aos praticantes ordinários” a partir das reportagens e material bibliográfico sobre os bairros.

Posto isto, além da pesquisa documental, empreendemos caminhadas por um bairro de Governador Valadares, na análise em questão o bairro São Paulo, que nos permitiu identificar, por meio da observação caminhante, algumas práticas cotidianas dos moradores daquele bairro.

Como resultado desta pesquisa, indicamos que a cidade de Governador Valadares é constituída por diversos territórios educativos sendo, portanto, uma cidade de direito. No que tange aos bairros analisados, detectamos problemas sociais que indicam a necessidade de intervenção do governo local e, a partir das análises e caminhadas foi possível verificar que a cidade de Governador Valadares necessita urgentemente, de práticas que caminhem para o movimento das cidades educadoras.

Além disto, também analisamos os atores sociais que contextualizam esses territórios, sendo cidadãos de direito que exercem a atividade de participação local, fazendo ligação com a concepção de cidade educadora.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a necessidade de que agentes políticos, entidades governamentais e não governamentais estejam dispostos a contribuir com a transformação da cidade, “a urbe”, para que, de fato, ela se torne educadora ou encontre caminhos para tal.

Trazemos também nestas considerações, alerta sobre os programas Mais Educação e Novo Mais Educação. O primeiro, foi norteador para subsidiar as ações da ampliação da jornada das escolas e assim, indicar possibilidades educativas além escola e julgando ser necessário o diálogo com o entorno. Diferentemente, denunciemos que o novo formato do Programa Mais Educação, intitulado Novo Mais Educação, não promove o diálogo com o entorno, baseando-se, somente, no desenvolvimento de atividades escolares de português e matemática. Desta forma, o território desaparece e a perspectiva de território educativo não é apresentada com alternativa de aprendizado.

Quanto a se apropriar dos territórios educativos dos bairros, pode ser constatado, a partir do material mais recente (TEIA/UFMG, 2013) e da observação no bairro selecionado, que não há apropriação direta desses territórios para o desenvolvimento de atividades escolares. Ainda ressaltamos que a transformação do próprio bairro passa pela transformação do entorno da escola, pois ela é referência educacional para o bairro. Outro ponto a ser destacado neste relatório final, refere-se à pesquisa por fontes documentais sobre a cidade, pois ao definir como objetivo de pesquisa a cartografia dos territórios educativos em bairros de Governador Valadares, não encontramos nos acervos deste município, materiais suficientes que preocupem com o patrimônio, com a memória, com a cidade, a partir dos bairros analisados.

Esperamos, que o esforço realizado neste estudo em levantar um acervo sobre os 07 bairros (ainda que pequeno), contribua para futuras pesquisas que tenham como objetivo principal obter dados sobre bairros de Governador Valadares. Assim sendo, por se tratar de uma dissertação que aborda a área da educação, mas que envolve também questões

territoriais, urbanísticas e sociais, tornou-se aqui relevante destacar o papel dos agentes sociais que desejam transformar o dia-a-dia das pessoas, por meio de práticas culturais que favoreçam uma maior interlocução entre escola e cidade, e conseqüentemente, contribua para os processos de aprendizagem dos sujeitos do ato educativo.

REFERÊNCIAS

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. 2004. Disponível em: www.cidadeseducadores.org.pt Acesso em: 28 jul 2017

AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008

BELLOT, Pilar Figueras. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 17-22.

BOSCH, Eulàlia. Cidades Educadoras. Congressos Internacionais. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 263-294.

BRARDA, Analía; RIOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: Gadotti, Moacir; Padilha, Paulo Roberto; Cabezudo, Alicia (orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Buenos Aires : Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 15-44

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

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

7

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 17, 24 abr. 2007.

BRASIL. Nota técnica do DAB. **Saúde mais perto de você**. Disponível em: <http://dab2.saude.gov.br/sistemas/notatecnica/frmlistaMunic.php> Acesso em: Nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2ª edição (Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros) Brasília, 2008

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação) Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o **Programa Mais Educação**. Brasília, DF. Ministério da Educação. 2010.

BRASIL. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília, DF. Ministério da Educação. 2011.

BRASIL. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. LEITE, Lúcia Helena Alvarez (Org.). MEC

BRASIL. **Lei nº nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil , Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia, (orgs). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004 (a). p. 11-44.

CABEZUDO, Alicia. Sobre as práticas em Educação para uma Cultura da Paz: processos de democratização e Direitos Humanos na América Latina. O contexto das Cidades Educadoras: novas perspectivas e esperanças. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia, (orgs). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004 (b). p. 89-102.

CAMPOS, Renata Bernardes Faria *et al.* Risco, desastre e educação ambiental: a terceira margem do rio Doce. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.36, p. 66 -94, jan./abr. 2017.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** um "olhar" sociológico. Porto editora, 2005

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: 2003: Vozes, 2003.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A escola, o bairro e a cidade**: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. (Dissertação). Belo Horizonte 2014. Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Ago. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo / Organização Lúcia Velloso Maurício – 1ª Ed. – rio de janeiro: Ponteio: FAPERJ: 2014. p. 147-164.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Travessia do Século).

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLAVAL, Paul. **A construção do Brasil**: uma grande potência em emergência. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 2004.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. 3ª ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007. 453 p.

CLAVAL, Paul; et al. **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações. Angelo Serpa (org.). Salvador : EDUFBA, 2008. 426 p

CLAVAL, Paul. A geografia cultural no Brasil. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A., (orgs.) **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, p. 11-25.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudo e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Al. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DEMSZKY, Gábor. Um distrito educador em Budapeste. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 299-302.

DOCE, Diário do Rio. **Série: Nosso bairro**. Governador Valadares, Mar. a Ago. 2006.

DIAS, Ana Lídia Cristo. **Juventudes e territórios: constituição das experiências juvenis no Programa Fica Vivo! em Governador Valadares**: UNIVALE, 2016. 196p. Mestrado em Gestão Integrada do Território, 2016.

DIAS, Fernando Antônio Cavalcante; DIAS, Maria Socorro de Araújo (orgs.) **Território, Cultura e Identidade**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Abrasco, 2012.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. A história de uma formação sócio-econômica urbana: Governador Valadares. *Varia história*, Belo Horizonte, nº 19, Nov. 1998, p. 148-163.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. **Sertão do Rio Doce**. Bauru, SP: EDUSC, 2005 Editora Univale e Instituto Terra.

ESPINDOLA, Harud Salmen et al. Desastre da Samarco no Brasil: desafios para a conservação da biodiversidade. **Fronteiras: Jornal of Social, Techonological and Environmental Science**. Disponível em: <http://revitas.unievangelica.ed.br/index.php;/fronteiras>>. v. 5, n. 3, jul-dez. 2016. p. 72-100

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8ª edição Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra)

FILHO, José Bispo Ferreira. **SENTIDOS DE UM TERRITÓRIO: o processo de produção e reprodução simbólica do bairro São Tarcísio**. (Dissertação) Pós-Graduação strictu sensu em Gestão Integrada do Território. Univale. Governador Valadares, 2011.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovação em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Escola cidadã, Cidade Educadora; projeto político-pedagógico e práticas em processo. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia, (orgs). **Cidade educadora**: princípios e experiências / Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Alicia Cabezudo, (orgs.). São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Buenos Aires : Ciudades Educadoras America Latina, 2004 p. 121-140.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**: Pesquisa e Ação Educacional, São Paulo, v. 1, n. 1, p.133-139. 2006. Disponível em: <www.cadernos.cenpec.org.br> Acesso em: Nov. 2017.

GATEAU, Elisabeth. A voz dos governos locais na governação mundial. In: AICE. **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 143-154

GENOVEZ, Patrícia Falco; VILARINO, Maria Terezinha Bretas. Memórias e Histórias do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) em Governador Valadares (1942-1960). **ANPUH XXV – Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.

GENOVEZ, Patrícia Falco. Inventário de Referências Culturais de Governador Valadares. **Governador Valadares: seus textos e contextos**. 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/6adef8_4c2c8191fe9a4e88b96dd09a88e12e59.pdf Acesso em: Dez. 2017.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [*et al.*]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOVERNADOR VALADARES, 2009. Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Ano IX No 17, 2007.

HARVEY, David. Utopias dialécticas. In: AICE. **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 43-50.

HEREU, Jordi. Barcelona: o compromisso de uma cidade com a educação. In: AICE. **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 35-39.

IBGE. **Panorama população**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governador-valadares/panorama>>. Acesso em 18 dez. 2017.

IBGE. **Educação Básica**. 2016. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica.html>>. Acesso em 05 de jan. 2018.

IPEA, 2017. **Atlas da violência**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf> Acesso em 18 dez. 2017.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças**: uma etnografia especializada. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais Fevereiro de 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **O direito a cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte, Humanitas. 2004.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo, Centauro, 2006.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>. Acesso em: 24.12.2017.

LIBÂNIO, Clarisse de Assis (Org.). **Guia Cultural Governador Valadares**. Vol. I. 2010.

LOPES, João Teixeira. Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. **Revista da Faculdade de letras da Universidade do Porto**, 2000. Disponível em: <http://web2.letras.up.pt/ifilosofia/gfe/public_space/docs/Andante,%20andante%20tempo%20para%20andar%20e%20descobrir%20o%20espaco%20publico.pdf>. Acesso em: 24 dez.2017.

LOURENÇO, Miria Núbia Simões. **Escola em Tempo Integral: Territórios e Saberes**. Governador Valadares: Univale, 2016. 121p. (Dissertação de Mestrado em Gestão Integrada do Território).

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007

MARAGALL, Pasqual. A cidade das pessoas. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 13-16.

MATSSURA, Koïchiro. Epílogo In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 332-334.

MACIEL, Rosilene Conceição. **IBITURUNA! A MARCA DE UM TERRITÓRIO**. Design e identidade em apropriações simbólicas da paisagem em Governador Valadares. (Dissertação) Pós Graduação strictu sensu em Gestão Integrada do Território. Univale. Governador Valadares, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Jornada escolar ampliada: diferenças entre Europa e Brasil. In: **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ: 2014. p. 33-52.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 213-224.

MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey (organizadores). **Escola em Tempo Integral Linguagens e Expressões**. Uberaba: UFTM, 2014. p. 17-38.

OLIVEIRA, N. (Coord.). **Bairro-Escola passo a passo**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2010. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Acesso em: 18 dez. 2017.

OLIVEIRA, Rosely Conceição de; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Reflexões sobre o Programa Mais Educação no contexto da escola em tempo integral de Governador Valadares. In: SIMÕES, Regina; BERTUCCI, Juliana Barbosa; MOREIRA, Wagner Wey (organizadores). **Escola em Tempo Integral Linguagens e Expressões**. Uberaba: UFTM, 2014. p. 39-76.

PIMENTEL, Fernando Damata. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 295-298

PIZARRO, Mabel. Montevideú, Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia, (orgs). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 69-70.

PONTE, Hermínia Sousa da, *et al.* Território e a Estratégia Saúde da Família: uma reflexão e um desafio. In: DIAS, Fernando Antônio Cavalcante; DIAS, Maria Socorro de Araújo (orgs.) **Território, Cultura e Identidade**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Abrasco, 2010. p. 79-90.

POZO, Joan Manuel del. O conceito de cidade educadora, hoje. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 23-44.

POZO, Joan Manuel del. A educação permanente: uma opção política. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 249-262.

RAO, Vyjayanthi. A cidade como arquivo: transformações urbanas contemporâneas e as possibilidades da política In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 193-204

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 118-128.

ROCA, Geni. Os novos desafios da vida urbana: a redefinição do conceito de comunidade na era da Internet. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 133-142.

ROCHEX, Jean-Yves. Vinte e cinco anos da política de educação prioritária na França: especificidade incerta, resultados insatisfatórios. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: FAPERJ: 2014.p 103-146.

ROSENDAHL, Zeny. **Geografia e Religião: uma proposta**. Espaço e Cultura. Ano I. Outubro de 1995.

SANTOS, Wagner Fabiano. **O território do crime em Governador Valadares: diagnósticos e perspectivas**. Governador Valadares: UNIVALE, 2012. 96p. (Dissertação, Mestrado em Gestão Integrada de Território).

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos; SANTOS, Felipe Rocha dos. **Educação brasileira, cidade educadora e o programa mais educação: explorações iniciais**. 2014. Disponível em: www.anpae.org.br Acesso em: Nov. 2017.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, jan./jun. 2007.

SENNET, Richard. À Deriva. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 165-180.

SERRA, Maria Silvia; RIOS, Guillermo. LAS CIUDADES COMO TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL. **Educ. rev.** [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.121-134. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151372>.

SILVA, J. A. de A Da; Silva, K. N. P. Da. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Recife: CRV, 2012.

SIQUEIRA, Sueli. **Migrantes e empreendedorismo na microrregião de Governador Valadares : Sonhos e frustrações no retorno**, 200 p. (tese) Doutorado em Sociologia e Política, Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

SOUZA, Ivan Boere; VILAR, Alberto Jomael. Construção de uma identidade de cidade educadora. In: **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 45-49.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; ALMEIDA, Erika Christina Gomes de; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **Reciclando palavras: a história da associação dos catadores de matérias recicláveis natureza viva – ASCANAVI**, narrada por catadoras e catadores. Governador Valadares: Parresia Comunicação, 2014. 63p.

SOUZA, Maria Celeste dos Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na Escola de Tempo Integral. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, nº 4, p. 1071 – 1093, out./ dez. 2015.

SOUZA, Maria Celeste dos Reis Fernandes. **Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral**. Educ. Real, vol. 41 Porto Alegre out./dez. 2016.

TEIXEIRA, Cristiane Caldas Diniz. **Direito à moradia? O Programa Minha Casa Minha Vida em Governador Valadares**. (Dissertação) Pós-Graduação strictu sensu em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação. Grupo Teia – Territórios, Educação Integral e Cidadania. **Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares/ MG**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em <http://teiaufmg.com.br/seminario/> Acesso em: 27 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação. Grupo Teia – Territórios, Educação Integral e Cidadania. **Cartografias da Educação Integral em Governador Valadares**. Educação integral e integrada: Módulo IV, a escola e a cidade: políticas públicas e pedagógicas / Organização: Lúcia Helena Alvarez Leite, Levindo Diniz Carvalho, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 1ª reimpressão, 2013.

ZUKIN, Sharon. Cultura urbana: em busca da autenticidade. In: AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: X Congresso da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), 2008. p. 95-110.

ANEXOS

Anexo 1

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria; integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como (a) sua singularidade, (a) sua criatividade e (a) sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo; Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais.

Atualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens, não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989, que desenvolve e considera constringedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A proteção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social. O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Essa garantia acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

1- Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planejamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

2- A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

3- A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projetos deverão ser orientados para a realização de iniciativas e ações cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

4- As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirados nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

5- Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade. O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

6- Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal de uma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objetivo, deverão realizar estudos que manterão atualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projetos concretos e de política geral. Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

7- A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social. À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas.

8- A transformação e o crescimento de uma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras. O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e de uma maior aproximação da natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

9- A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular ao mesmo tempo a participação cidadã no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

10- O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

11- A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover ativamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

12- O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

13- O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos ações com uma explicação ou uma interpretação razoável. Vigiará para que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

14- A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projetos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e proteção civil que dependem diretamente do município, ajam em conformidade com estes projetos.

15- A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho. Para esse, as cidades

deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de atividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

16- As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

17- As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

18- A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

19- O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação atualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidas a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

20- A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.