

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Míria Núbia Simões Lourenço

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
territórios e saberes

Governador Valadares

2016

Míria Núbia Simões Lourenço

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
territórios e saberes

Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação *strictu sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis F. de Souza

Governador Valadares

2016

L 349

Lourenço, Míria Núbia Simões

Escola em tempo integral: territórios e saberes./ Míria Núbia Simões Lourenço.
UNIVALE: Mestrado em Gestão Integrada do Território, 2016.

124 f.: il. ; color. ;graf. ; imag. ; 30 cm.

Dissertação Mestrado em Gestão Integrada do Território. UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

1 Educação - Escola. 2 Escola Integral - ETI. 3 Ensino Fundamental. I Título Governador Valadares. II Título. Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

CDD 372.210981

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Núcleo de Estudos Históricos e Territoriais – NEHT/Univale
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

MÍRIA NÚBIA SIMÕES LOURENÇO

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: territórios e saberes

Dissertação aprovada em 29 de
setembro de 2016, pela banca
examinadora com a seguinte
composição:

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

Maria Gabriela Parenti Bicalho
Prof.^a Dr.^a Maria Gabriela Parenti Bicalho
Examinadora – Universidade Federal Juiz de Fora

Haruf Salmen Espindola
Prof. Dr. Haruf Salmen Espíndola
Examinador – Universidade Vale do Rio Doce

A Deus, companheiro inseparável, luz,
força, descanso!

Aos meus pais com quem tive as primeiras
relações com o saber.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus que me capacitou desde o início permitindo-me passar no processo seletivo e fortalecendo-me durante “o caminho das pedras” da trajetória.

Ao meu pai, Joaquim, homem simples que sabe valorizar pessoas e principalmente a vida. A minha mãe, Anatalícia, exemplo de coragem, garra e determinação, que me ensinou antes de tudo a ética e o caráter.

Aos meus irmãos, Mauri, Maricléia e Márlon que me deram uma palavra de ânimo, me serviram um café e convidaram para os almoços aos domingos.

A minha filha, Maria Thereza, pela pergunta: como está o seu dia hoje?

A minha querida orientadora, Maria Celeste, um anjo com nome de céu, pela dedicação, zelo, encorajamento.

Ao Professor, José Luiz Cazarotto, pela leveza dos primeiros passos.

Aos Professores, Haruf Salmen Espindola e Maria Gabriela Bicalho, pelos aconselhamentos na qualificação.

A todos os mestres, pela generosidade de compartilhar o conhecimento e minimizar a ignorância.

Aos colegas, pelas alegrias compartilhadas, apreensões, insegurança e medo. Mas, principalmente, pelo incentivo para seguir em frente.

Agradeço à equipe gestora de Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz na pessoa da diretora em exercício Nádia About Semaan, que se disponibilizou, assim como à secretaria para atender-me no que precisasse!

Agradeço à UNIVALE pela bolsa de estudos concedida.

E deixo um beijo no coração de cada aluno, sem eles não haveria porque, nem como, fazer esse trabalho.

Por não me ser possível nomear a todos, agradeço de forma generalizada as orações, a presença física ou espiritual daqueles que de alguma forma colaboraram para o sucesso desse empreendimento. Em especial meu muito obrigada a Marisa Assis, Natalina Silva e Sirlene Silva primeiras pessoas a me incentivarem nessa caminhada.

*“Grande é a diferença entre o turista e o viajante
O primeiro é uma criatura feliz, que parte por este mundo com a sua máquina fotográfica a tiracolo, o guia no bolso, um sucinto vocabulário entre os dentes: seu destino é caminhar pela superfície das coisas, como do mundo, com a curiosidade suficiente para passar de um ponto a outro, olhando o que lhe apontam, comprando o que lhe agrada, expedindo muitos postais, tudo com uma agradável fluidez, sem apego nem compromisso, uma vez que já sabe, por experiência, que há sempre uma paisagem por detrás da outra, e o dia seguinte lhe dará tantas surpresas quanto à véspera.
O viajante é criatura menos feliz, de movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, descer à origem de tudo, amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais toscas às mais sublimadas almas do passado, do presente e até do futuro – um futuro que ele nem conhecerá.”*

Cecília Meireles (fragmento)

RESUMO

Esta pesquisa se insere no debate desencadeado no Brasil, na última década, sobre o aumento da jornada escolar diária para, no mínimo, 7 horas de atividades, em uma perspectiva de Educação Integral. Nesse debate, duas questões emergem nos modos de organização da escola: uma na qual as atividades escolares se organizam na escola, e outra que prevê uma maior interlocução com os espaços da cidade. O contexto do estudo é a Escola em Tempo Integral (ETI) de Governador Valadares, implantada, a partir de 2010, com 8 horas de atividades para todas as crianças e todos os adolescentes. A ETI, desde a sua implantação, adota, nos modos de organização escolar, a ampliação do tempo diário no espaço da escola. A partir do ano de 2015, outras opções têm sido propostas, por meio de Projetos Institucionais, nos quais os estudantes saem da escola para atividades que incluem outros espaços da cidade. Esta pesquisa se interessa por esse novo modo de organização da ETI, e tem como objetivo analisar as relações que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estabelecem com os saberes, advindos dos Projetos Institucionais, no contexto da Escola em Tempo Integral. O referencial teórico adotado são os estudos de Bernard Charlot, relativos à relação com o saber, em diálogo com autores do campo dos Estudos Territoriais, e autores do campo da Educação, que tematizam a Educação Integral/Tempo Integral. O campo de pesquisa é uma escola pública municipal, situada em um bairro que recebe crianças e adolescentes de vários bairros próximos, e os sujeitos são estudantes dos dois últimos anos do Ensino Fundamental. No estudo, de natureza qualitativa, foram utilizados, para a coleta de dados, o balanço de saber, instrumento proposto por Charlot, e entrevistas. A análise dos dados explicitou tensões entre o território escolar e os territórios educativos, advindas da impregnação da “forma escolar”. As conclusões do estudo evidenciam que, embora a escola tenha procurado se abrir para outros espaços educativos, o formato escolar segue através dos passeios, se estende neles, e neles permanece, mesmo fora dos muros da escola. Sobressaem, nos saberes advindos dessa experiência vivenciada pelos estudantes, as Aprendizagens Intelectuais e Escolares, e não há uma apropriação efetiva, por parte deles, dos territórios educativos. Tais resultados evidenciam a necessidade de se considerar, nas políticas e práticas de tempo integral, os bairros nos quais os estudantes vivem, como territórios educativos, em função da imbricação território/territorialidade.

Palavras Chave: Tempo Integral. Relação com o saber. Território Escolar. Território Educativo.

ABSTRACT

This research is inserted in the debate unleashed in Brazil, over the last decade, on increasing school journey to, at least, 7 hours of activities, in a perspective of Integral Education. In this debate, two questions emerge in the ways of school organization: one in which school activities are organized at school, and one that forecasts for greater dialogue with the spaces of the city. The study context is the Full-time School (ETI) of Governador Valadares, implemented in 2010, with 8 hours of activities for all children and all adolescents. The ETI, since its implementation, adopts, in the ways of school organization, the extension of daily time in the school space. Beginning in 2015, other options have been proposed through Institutional Projects, in which students leave school for activities that include other areas of the city. This research is interested in this new form of organization of the ETI, and aims to analyze the relationships that students of the final years of Elementary School establish with the knowledges, arising from Institutional Projects in the context of Full-Time School. The adopted theoretical framework are the studies of Bernard Charlot, on the relation to knowledge, in dialogue with authors in the field of Territorial Studies, and authors of the Education field thematizing Integral Education / Full Time. The research field is a public school, located in a neighborhood that welcomes children and adolescents from several nearby neighborhoods, and the subjects are students of the last two years of Elementary School. In the study, of a qualitative nature, were used to collect data, the balance of knowledge, instrument proposed by Charlot, and interviews. The data analysis explicated tensions between the school territory and educational territories, derived from the impregnation of the "school way". The study conclusions demonstrate that, although the school has sought to open up to other educational spaces, the school format continues by means of tours, extends itself on them, and remains in them, even outside the school walls. The Intellectual and School Learnings excel in the knowledges arising from this experience lived by the students, and there is not, on their part, an effective appropriation of educational territories. These results show the need to consider, in the full-time policies and practices, the neighborhoods where students live as educational territories, due to the overlapping territory / territoriality.

Keywords: Full time. Relation to knowledge. School Territory. Educational Territory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO	18
2.1 RELAÇÕES COM O SABER, A ESCOLA E OUTROS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.....	18
2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	29
3 CAPÍTULO II - DOS LUGARES OUTROS DE APRENDER: ITINERÁRIOS E SABERES	33
3.1 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS	33
3.2 DOS LUGARES OUTROS DE APRENDER	35
3.2.1 Conhecendo O IFMG.....	35
3.2.2 Projeto de incentivo à leitura - Um passeio no universo literário.....	36
3.2.3 Passeio na história de Governador Valadares	36
3.3 ITINERÁRIOS E SABERES.....	42
4 CAPÍTULO III - RELAÇÃO COM O SABER E TERRITORIALIDADES	57
4.1 RELAÇÕES EPISTÊMICAS, IDENTITÁRIAS E SOCIAIS COM O SABER	57
4.2 APRENDIZAGENS E TERRITORIALIDADES.....	59
4.3 SUJEITOS E TERRITORIALIDADES.....	66
5 CONSIDERAÇÕES	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo intitulado “Escola em Tempo Integral: territórios e saberes” é a ampliação da jornada escolar no Brasil que tem mobilizado o debate nacional em torno da Educação Integral e do tempo Integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96) dispõe sobre ampliação do tempo diário das crianças e dos adolescentes na escola, em seu artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996). Nesse mesmo artigo, em seu parágrafo 2º estabelece: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

Essa intenção apresentada na Lei vai se firmando no país, entretanto, a passos lentos. Quase uma década depois, no ano de 2007, o Governo Federal institui o Programa Mais Educação¹ (PME) cujo objetivo é o de induzir políticas de ampliação da jornada escolar no País (BRASIL, 2007).

No ano de 2009, para assegurar a ampliação do número de anos escolares, o Governo sancionou a Emenda Constitucional 59 de 2009 que reza em seu artigo 208 a oferta da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa emenda aumenta os anos escolares até então em número de oito, que passam a ser nove, tendo assim um ano/horas a mais de tempo escolar. Para os alunos em tempo integral significa, portanto, mais tempo de escola.

Em 2014 foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/14, para o decênio 2015 – 2024 e a meta 06 deste Plano indica a intencionalidade para a ampliação da jornada escolar: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p.8).

Depreende-se da meta estudada que o objetivo do Estado é atender metade do público alvo, ou seja, metade das escolas públicas e para assegurar sua eficácia foram pensadas estratégias que vão da ampliação e reestruturação das escolas (estratégias 6.2 e 6.3); garantia de atendimento às escolas do campo, comunidades indígenas e a crianças com necessidades

¹O Programa Mais Educação foi instituído Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e tem como propósito fomentar propostas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Sobre o PME as publicações encontram-se disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 abr. 2016.

especiais (estratégias 6.7 e 6.8); à articulação da escola com a cidade, seu entorno e patrimônio (estratégia 6.4) (BRASIL, 2014).

Ao analisar o Programa Mais Educação e a meta do PNE, Souza (2015) problematiza os dilemas entre a universalização (ampliação da jornada escolar para todos) e as nuances da educação integral como um tipo de educação prioritária, destinada a alguns alunos, o que, segundo a autora reduz a potencialidade da própria proposta de educação integral, “que visa a uma formação integral, a multidimensionalidade do sujeito, o acesso a diferentes espaços culturais, a vivência de outras experiências culturais, artísticas, desportivas.” (SOUZA, 2015, p. 4) por alijar parte dos alunos e por oferecer, por vezes, no contra turno escolar, propostas que não dialogam com a escola.

Ainda, segundo Souza (2015), as experiências de extensão da jornada escolar conforme previsto na LDBEN foram sendo ampliadas no país, especialmente após o PME. A autora ressalta que “havia 945.044 estudantes em tempo integral no Ensino Fundamental, no ano de 2014” estes números chegam a 1.666.011 estudantes, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (SOUZA, 2015. p. 19).

Localizadas em estados diferentes, as experiências começaram a ser implementadas após 2007, em conformidade com as necessidades locais. Algumas escolas adaptaram seus currículos e incluíram atividades recreativas, artísticas, esportivas e de reforço de aprendizagem, no próprio prédio escolar, outras, no entanto, resolveram sair da escola para seu entorno, contanto inclusive com a ajuda da comunidade (BRASIL, 2010 a, 2010 b).

É nesse cenário que Governador Valadares direciona, a partir de 2010, a Política Municipal de Educação para a ampliação da jornada escolar instituindo a Escola em Tempo Integral (ETI), de forma universal nas 51 escolas da rede municipal, portanto, sem a observância do “progressivamente ampliada”, conforme prevê a LDB, e antecipando em mais de 10 anos o cumprimento da meta 06 do PNE, e inclusive, ampliando-a, pois a ETI é oferecida a todas as crianças e todos os adolescentes matriculados nas escolas.

Sobre o formato escolar, Madureira (2013) ressalta que a ETI é mais do que educação integrada (na qual o estudante retorna à escola para realizar atividades no contraturno escolar), pois “o projeto pedagógico é único, não diferenciando aulas regulares de outras atividades. Até mesmo o tempo de refeição se inclui no projeto educativo.” (MADUREIRA, 2013, p. 14).

No processo de implantação da ETI a ampliação do tempo diário significou a possibilidade de incorporação de 05 atividades “diferenciadas”, além das tradicionais

disciplinas escolares, incluindo atividades de recreação, lazer, esporte, artes, entre outras, oportunizadas pelo PME:

Nas 40 horas de atividades semanais, em tempo modular de 50 minutos, distribuíam-se aulas das disciplinas e 05 atividades do Mais Educação, ministradas por monitores, ou professores, definidas ano a ano, conforme orientações do PME. Neste primeiro momento foram vivenciadas 05 atividades por escola (cidade e campo) selecionadas no repertório das atividades disponibilizadas pelo PME, tais como: atividades de recreação e lazer, judô, práticas circenses, dança, letramento, jornal escolar, rádio escola, ginástica rítmica, futsal, voleibol, karatê, pintura, percussão, taekwondo, tênis de mesa, tênis de campo, xadrez, basquete, teatro[...] (OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 52- 53).

A ETI apresentou como diferencial para a sua proposta a organização do currículo por Eixos Temáticos que trazem na sua concepção um novo conceito de currículo, no qual as disciplinas encontram-se articuladas em uma perspectiva multidisciplinar. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) optou pela organização de três eixos, cada um abrigando um “tema amplo originário de uma situação-problema” vinculado à prioridade do projeto da ETI (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009).

Garantiu-se também a continuidade da organização por ciclos de desenvolvimento humano, tal já adotada na rede municipal, denominados: Ciclo da Infância (CI) que compreende a faixa etária de 06 aos 08 anos; Ciclo da Pré-adolescência (CPA) de 09 a 11 anos e o Ciclo da Adolescência (CA) de 12 a 14 anos (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009).

A proposta curricular da ETI foi organizada em 04 cadernos temáticos:

O caderno de número um faz uma apresentação geral da proposta da Educação Integral que se deseja programar em Governador Valadares. Caracteriza e justifica a Escola em Tempo Integral e afirma que o projeto tem como prioridade “o fortalecimento da identidade local para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009, p. 13).

A educação de tempo integral propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. *Visa garantir aos valadarenses um espaço que promova a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável da cidade; um ambiente que, ao ampliar o tempo, amplie também as oportunidades de aprendizagem para todos, diminuindo as diferenças e assim alterando a realidade que hoje Governador Valadares vivencia* (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009, p. 13, grifos nossos).

Nesse caderno é possível observar uma consonância entre a educação integral e uma perspectiva mais aberta da escola para a comunidade. Embora o texto não mencione a saída

do espaço escolar, refere-se à promoção da identidade cultural e ao desenvolvimento sustentável da cidade, o que permite uma leitura de que o tempo pode ser um diferencial que colabora na quebra da fronteira escolar, indo ao encontro da cidade, local de apropriação e de vivências multiculturais, conforme argumentos desenvolvidos sobre a ampliação da jornada escolar² em um maior diálogo com a cidade.

Por essa razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando as contribuições das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural (CENPEC, 2006 p. 157).

Em ambos os textos fica ratificado o compromisso com uma organização escolar que seja capaz de contribuir para minimizar as diferenças, formar cidadãos que se respeitem e diminuir as exclusões. Nesse sentido, a proposta da ETI em Valadares de diálogo com outros espaços, além do escolar, pode ser inferida nos Eixos Temáticos estruturantes do currículo – “Identidade e Diversidade”, “Comunicação e Múltiplas Linguagens”; “Protagonismo e Sustentabilidade” – articulados nos cadernos 02, 03 e 04 (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2010a, 2010b, 2010c).

Em Governador Valadares, a ETI foi objeto de 04 estudos: o primeiro realizou uma avaliação do processo de implantação e implementação da proposta (UFMG, 2012); o segundo analisou a formação docente e dos “oficineiros” do PME que atuavam nas escolas (ALMEIDA, 2013); o terceiro analisou a experiência do ponto de vista das ações que envolviam o corpo em uma escola da rede municipal (SILVA, 2014) e o quarto, realizado por Souza (2015) analisou a relação com o saber dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental, buscando compreender a evasão acentuada no 9º ano.

Souza (2015) aponta que no processo de implantação e continuidade da ETI foram vivenciados dois momentos:

Um primeiro momento, que vai de 2009 a 2014, quando aconteceu a sua idealização e efetivação, com uma matriz curricular que incluía além das atividades do núcleo comum, 05 atividades diferenciadas (artísticas, culturais e de lazer), vinculadas ao currículo por meio do Programa Mais Educação (PME) com hora aula de 50 minutos; o outro, a partir de 2015 que diminui a quantidade de atividades diferenciadas para 02, o que conseqüentemente aumenta a carga horária das atividades ditas cognitivas: “na prática diminui as atividades que envolvem

² Tais argumentos encontram inspiração no movimento das cidades educadoras e no pensamento de Anísio Teixeira sobre as escolas-classe e as escolas-parque. Esses argumentos podem ser conferidos nas publicações do Ministério da Educação sobre o Programa, disponíveis no endereço eletrônico do MEC e em autores como Cavaliere (2009) e Moll (2012-2014).

o corpo, a arte, o movimento”, o que, segundo a autora, compromete o tempo de escola e diminui a paridade entre as disciplinas (SOUZA, 2015, p. 13).

Nos dois momentos relatados por Souza (2015) apesar dos indicativos de abertura à comunidade expressos nos eixos curriculares da ETI, a escola encontra-se fechada em si mesma, e a educação integral/ tempo integral acontece dentro do espaço escolar.

Entretanto, no ano de 2015, a SMED encaminhou para as escolas municipais três projetos: “Conhecendo o IFMG”, com o objetivo de despertar nos alunos interesse pelos cursos da instituição; “Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário”, no qual os alunos se deslocam até o Centro Cultural Nelson Mandela e visitam exposições de artes e ouvem histórias contadas pelos professores responsáveis pelo espaço; “Passeio na História de Governador Valadares”, com o objetivo de levar os alunos a conhecerem os pontos históricos e turísticos da cidade (GOVERNADOR VALADARES, 2015a, 2015b, 2015c).

Esse momento, a que denominamos terceiro movimento na proposta da ETI é o objetivo das reflexões desta pesquisa, o que justifica o trabalho proposto, considerando que ainda não há trabalhos que versem sobre a utilização de outros espaços pelas escolas públicas municipais de Governador Valadares³.

Segundo, o relatório de Avaliação e Monitoramento da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares (UFMG, 2010) um dos motivadores para a implantação da Educação em Tempo Integral no município foi a vulnerabilidade de crianças e adolescentes e a necessidade de retirá-los do local de risco, “a rua”.

Essa motivação é reafirmada por Almeida (2013) ao destacar as preocupações com a vulnerabilidade juvenil que perpassam a ETI e a ultrapassam, configurando-se preocupação não apenas para a Secretaria Municipal de Educação, mas para toda a comunidade valadarense:

Governador Valadares é uma cidade situada no leste de Minas Gerais, e no ano de 2009 figurou entre as 10 cidades do Brasil com maior índice de vulnerabilidade juvenil, segundo dados de pesquisas apresentados no mesmo ano pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Ministério da Justiça, coordenada pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SAEDE) (ALMEIDA, 2013.p. 14).

³ Este estudo é parte do Projeto de Pesquisa que investigou a relação com o saber de estudantes na Escola em Tempo Integral, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do protocolo CEP/606.850.

No terceiro movimento da ETI, que tenho a oportunidade de vivenciar como docente da rede pública municipal há uma abertura de retorno à rua, o que favorece a possibilidade de discussão sobre a aproximação da escola com a cidade, no reconhecimento de outros espaços extramuros como potenciais espaços educadores. Tal aproximação nos mobiliza neste estudo, para um diálogo que consideramos relevante, entre o campo da educação e o campo dos Estudos Territoriais, pela fertilidade analítica de abordagens teóricas desse último (como, por exemplo, o território) que tem se apresentado no debate sobre a Educação Integral/tempo Integral, ainda de forma incipiente.

Esta pesquisa se interessa, portanto, por esse terceiro movimento da ETI e tem como questão norteadora da investigação “Que relações com os saberes são estabelecidas por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Padre Eulálio Lafuente Elorz, na experiência de vivência dos Projetos Institucionais”?

O objetivo geral do estudo é analisar as relações que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estabelecem com os saberes, advindos dos Projetos Institucionais, no contexto da Escola em Tempo Integral. Como objetivos específicos definem-se:

- Identificar os Projetos Institucionais dos quais os estudantes participaram e outros projetos desenvolvidos que possibilitaram a saída deles do espaço escolar.
- Identificar os saberes apropriados pelos estudantes no movimento de saída da escola propiciado pelos projetos.
- Estabelecer a conexão entre os saberes escolares e os saberes advindos das experiências dos estudantes oferecidos pelos projetos.
- Analisar os saberes advindos dessas experiências e a sua relação com os territórios de vivência dos estudantes.

O referencial teórico adotado são os estudos de Bernard Charlot, relativos à relação com o saber, em diálogo com autores do campo dos Estudos Territoriais (Claude Rafesttin, Marcos Aurélio Saquet, Milton Santos e Rogério Haesbaert) e autores do campo da Educação que analisam a escola em uma perspectiva de Educação Integral, e em um maior diálogo com a cidade (Ana Maria Cavaliere, Jaqueline Moll, Lígia Coelho, Paulo Freire, Rui Canário, dentre outros).

O campo de estudo é a Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz, localizada no bairro Maria Eugênia, que recebe crianças e adolescentes dos bairros adjacentes: Carapina, Nossa Senhora das Graças, Santa Efigênia, Santa Helena, dentre outros. Os sujeitos são

estudantes dos dois últimos anos do Ensino Fundamental (2º e 3º ano do Ciclo da Adolescência)

No estudo, de natureza qualitativa, foram utilizados para a coleta de dados o balanço de saber, instrumento proposto por Charlot, e entrevistas.

Além desta introdução, o relatório conta com mais 03 capítulos: o capítulo 01 apresenta o referencial teórico e o percurso metodológico do estudo; o capítulo 02 apresenta os projetos institucionais da SMED, os itinerários dos estudantes pela cidade “visitando” os diferentes espaços neles propostos, as aprendizagens efetivadas nessas andanças e seu compartilhamento na escola; e o capítulo 03 analisa as aprendizagens e as relações delas com os sujeitos e as territorialidades.

Ao tomar como objeto de análise o terceiro movimento da ETI, que se propõe a um diálogo com a cidade é apropriada a reflexão de Paulo Freire: “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (FREIRE, 2007, p. 25). Relevante também é a advertência feita por esse pensador ao propagar que mulheres e homens, como sujeitos concretos, precisam aprender a leitura do mundo. Essa leitura pode ser apreendida no modo como os estudantes relatam o que aprenderam, nas experiências ainda que tímidas, de saída do espaço escolar; bem como nas tensões que se estabelecem entre território escolar, territórios educativos, e as territorialidades que os constituem.

As conclusões do estudo evidenciam que embora a escola tenha procurado se abrir para outros espaços educativos, o formato escolar segue através dos passeios, se estende neles, e neles permanece, mesmo fora dos muros da escola. Sobressaem nos saberes advindos dessa experiência vivenciada pelos estudantes as Aprendizagens Intelectuais e Escolares, e não há uma apropriação efetiva, por parte deles, dos territórios educativos. Tais resultados evidenciam a necessidade de se considerar nas políticas e práticas de tempo integral, como territórios educativos, os bairros nos quais os estudantes vivem, pela imbricação território/territorialidade.

2 CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O capítulo encontra-se dividido em duas seções, a primeira tem como propósito explicitar o referencial teórico que se ancora nos estudos acerca da Relação com o Saber de Bernard Charlot em diálogo com autores do campo da Educação Integral/tempo Integral, e as contribuições de Rui Canário que possibilitam refletir sobre o território escolar e territórios educativos. Para ampliar a compreensão desses dois territórios, mobilizaram-se autores do campo da Geografia (Claude Raffestin, Marco Aurélio Saquet, Milton Santos e Rogério Haesbaert,). Na segunda seção é apresentado o percurso metodológico do estudo que também toma como referência, Bernard Charlot.

2.1 RELAÇÕES COM O SABER, A ESCOLA E OUTROS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

No livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Bernard Charlot (2000) faz indagações sobre o fracasso escolar principalmente entre as classes menos favorecidas, e ainda questiona o porquê de algumas crianças obterem êxito escolar apesar de estarem inseridas em “categorias sociais populares” (CHARLOT, 2000, p. 9).

Objetivando responder a essa questão, nasce uma equipe de pesquisa denominada ESCOL⁴, na França, sob sua coordenação, que propõe uma abordagem de um tema antigo “o fracasso escolar”, fazendo-o sob uma nova perspectiva o da “relação com o saber”.

Mas o que é a relação com o saber?

O autor defende que a relação com o saber é “a relação empreendida pelo sujeito com o mundo, com o outro e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Contribuindo para ampliar a compreensão dessa abordagem teórica o autor argumenta que:

A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o ‘aprender’ e o saber; ou, sob uma forma mais ‘intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, ‘um conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. (CHARLOT, 2000, p. 80-81, aspas do autor, grifos nossos).

⁴ Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis (CHARLOT, 2000, p. 11).

Atentando para as definições na citação supra, a palavra relação destaca-se como o cerne do discurso. O saber pressupõe relações com o aprender que envolve aspectos antropológicos, sociológicos e singulares:

Nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Quais as relações o sujeito estabelece com o aprender no processo de “hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)?” (CHARLOT, 2000, p. 52).

Numa resposta simplista poder-se-ia dizer várias ou muitas. Na perspectiva de Charlot (2000), são tantas quantas aprouver ao sujeito. Ora, o ser humano encontra-se inserido em vários grupos sociais: de trabalho, religiosos, de lazer, de estudo, isso sem contar os grupos sociais midiáticos, sendo que em cada um desses grupos assume uma performance, divide-se em vários e mesmo assim continua sendo um, relacionando-se ou não, em várias circunstâncias, com diferentes pares, em diferentes lugares.

Contudo, para que essas relações aconteçam, é necessário que haja o que o autor denomina de “desejo”. Para o autor é preciso “mobilizar-se” (CHARLOT, 2013). O homem nascido incompleto, por fazer-se, tem uma necessidade vital que o impele a mobilizar-se em algum momento, de alguma maneira, para algo, visto que, o ser humano precisa formar-se, e o faz através das aprendizagens, e as aprendizagens se constroem nas relações.

O “mobilizar-se” não existe necessariamente para as mesmas coisas, mesmas pessoas, mesmos objetos, nos mesmos espaços. Cada relação é individual mesmo que ocorra dentro das relações sociais e acontecerá quando houver um porque, uma significação. A valoração dada às aprendizagens dá o tom da potencialidade delas acontecerem ou não. Os sujeitos (indivíduo) situados em um grupo ou vários (social) tem desejo ou não de aprender, valoriza ou não determinados saberes e, portanto, pode mobilizar-se ou não.

Paro (2009), um dos autores que se dedica a estudos sobre Educação Integral, vem colaborar com essa reflexão ao lembrar que o homem enquanto sujeito movimenta-se, diferencia-se, seleciona o que lhe apraz, o que lhe é útil, e nesse processo cria, faz história, produz cultura. O autor denomina essa produção cultural, de educação.

Retornando a Charlot, poderíamos dizer que nesse movimento, o sujeito “torna-se”, visto que a relação com o saber “é o próprio sujeito na medida em que deve aprender,

apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p. 82). Embora a relação com o saber se faça entre sujeitos, no mundo, ela constrói o sujeito como um ser singular, com uma história própria, única. Portanto o sujeito é tanto ser social como singular e assim deve ser estudado (CHARLOT, 2000, 2001).

Em síntese, de um lado tem-se um sujeito que tem que aprender condição necessária a todo homem, e de outro, que a aprendizagem acontece nas relações que o ser humano empreende com os outros seres humanos, consigo mesmo e com os lugares, se ele desejar e quando desejar.

Para o autor, cabe a pesquisadores que se propõem a utilizar esse aporte teórico “estudar as relações constitutivas da relação com o saber e as ligações entre essas relações” (CHARLOT, 2000, p. 80). Pode-se, pois, deduzir que tal análise implica em se voltar para as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, a relação com o saber é uma perspectiva teórica que possibilita análises sobre a ampliação da jornada escolar como defendida na última década que procura considerar o sujeito em diferentes aspectos: cognitivos, afetivos, sociais, culturais, estéticos, corporais, políticos etc. (MOLL, 2012).

A ampliação da jornada escolar é discurso recorrente em reflexões de diversos estudiosos, dentre eles destacamos Cavaliere (2002, 2007, 2009), Coelho (2002, 2009), Moll (2012) e Paro (2009). A base do debate empreendido entre os estudiosos é o porquê de aumentar o tempo da jornada diária do estudante na escola. Tal se deve à finalidade da ampliação do tempo, que na perspectiva da ETI é o de ofertar outros saberes além dos até então disponibilizados, possibilitando assim a educação integral, o que acarreta a necessidade de abertura da escola a outros espaços de aprendizagem. O binômio tempo/espço passa a ser então, o parâmetro para as reflexões que buscam viabilizar a educação integral.

A polêmica inicia-se com a terminologia. Contestando o termo educação integral, considerando-o um pleonasma, Paro (2009), defende que toda educação é integral, ou não é educação, posto que, para o autor educar-se é apropriar da cultura e tal só pode ocorrer integralmente. O pesquisador questiona o conceito de educação que tem como base alguém que explica para outro que ouve.

Embora sem fechar um conceito, a educação integral, em linhas gerais, seria aquela transformadora que se preocuparia em formar o ser em suas diversas dimensões e ainda autônomo, engajado e preocupado com os problemas do seu tempo, transformado e transformador, dentro das relações empreendidas com seus pares.

Cavaliere (2009), faz sugestões a respeito dos fundamentos necessários para esta proposta educacional:

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e ao respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de integral (CAVALIERE, 2009b, p. 50).

Ao se discutir a ampliação do tempo escolar os autores são unânimes em defender uma formação que possibilite ao sujeito apropriar-se de saberes diferentes dos propostos pelos currículos que atendem ao tempo regular. A educação integral, nesse sentido, é uma educação social e não individual. Isso quer dizer que não visa a obter conhecimentos que permita ascender socialmente ou financeiramente, mas pretende contribuir para formar um indivíduo que aja de forma a garantir o bem coletivo, o bem da humanidade, a sustentabilidade do planeta.

A discussão que se instala é que não se pode ampliar um tempo para oferecer o que já era oferecido, “mais do mesmo” (PARO, 2009; MOLL, 2012). Para que a educação possa ser integral é preciso pensar pedagogias que ofertem ao educando as possibilidades de se formar enquanto sujeito, histórico e social.

Nesse cenário, pós-edição do Programa Mais Educação (PME) e da proposição de ampliação da jornada escolar, conforme apresentado na meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE), “o mais tempo escolar” merece reflexão. Se a escola que aí se encontra está na “era das incertezas”, usando a terminologia de Canário (2004), ou segundo Paro (2009), “parcial e fracassada” questiona-se: Mais tempo para quê? Mais tempo onde?

Brasil afora, várias experiências de tempo integral vêm sendo implementadas e Cavaliere sintetiza duas vertentes de organização desse tempo:

uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE 2009a, p. 52).

Diferentes publicações que analisam a ampliação da jornada escolar vivenciadas no Brasil, pós-edição do PME (BRASIL, 2010a, 2010b, 2013), mostram que tanto em uma, quanto em outra vertente, busca-se romper com uma escola conteudista e incorporar ao cotidiano escolar outros saberes que ampliem o acesso do estudante a atividades que envolvam o corpo, a arte e promovam acesso à cultura, de forma mais ampla. Na segunda

vertente a escola busca promover de modo mais efetivo um diálogo que pode estender-se para além dos seus muros, um diálogo com seu entorno (a rua, o bairro, a cidade), uma escola inserida dentro de um contexto e não fechada em si mesma, uma escola que deseje ser sinônimo de cultura, entendida por Vitor Paro (2009), como a construção da história humana.

Compactuando com essa ideia, Charlot adverte que não é saudável que a escola credite a si mesma o mérito de se constituir um único espaço de aprendizagem. O autor argumenta que há outros espaços onde o ser humano está a aprender durante toda a sua existência e que nesses espaços há coisas que merecem ser aprendidas, que tem um valor. “[...] fora dela aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas. A escola deve prestar bastante atenção para não ceder a uma certa tentação de arrogância em relação a outras formas de aprender.” (CHARLOT, 2008, p. 179).

Em um exemplo do que ocorre em Portugal com os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP),⁵ que serve de alerta para a ampliação da jornada escolar no Brasil, Canário (2004), argumenta que um dos pontos críticos desse programa educativo, é a dissociação da escola e a vida, é “esta ausência de distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da ‘ilusão pedagógica’ que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem.” (CANÁRIO 2004, p. 56, aspas do autor).

Ao lançar um olhar sociológico sobre a escola e discorrer sobre “a territorialização da acção educativa” (CANÁRIO, 2005, p. 158), o autor critica a organização escolar que toma por base o espaço escolar numa relação entre professor e aluno, e não em uma relação com o social. Conforme argumenta, o espaço escolar do modo como está posto na contemporaneidade não é um espaço social. Nesse sentido ele sustenta a necessidade de ultrapassar uma visão redutora de “territórios” circunscritos às suas dimensões escolares, procedendo-se à construção de territórios “educativos” onde se construam modalidades de interação entre o escolar e o não escolar.

Mas o que são esses territórios, como eles se formam? Como esse debate se coloca no cenário da ampliação da jornada escolar no Brasil?

No debate sobre Educação Integral/tempo Integral no Brasil, que se instala a partir do Programa Mais Educação, o termo território tem comparecido em diferentes publicações do MEC (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d).

⁵TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Trata-se da mais recente e ambiciosa medida de política educativa, no quadro do ‘combate à exclusão social’ (CANÁRIO, 2004, p. 47).

O texto referência para o debate nacional sobre a Educação Integral (BRASIL, 2009a) apresenta o argumento de que essa educação se faz em outros territórios para além do espaço escolar. Evocando Charlot (2000), pode se afirmar que o aprender a viver na cidade (ou no campo) é uma aprendizagem nascida da necessidade antropológica de sobrevivência. Assim, o direito à cidade, aos lugares, saberes, experiências, culturas, bens culturais, redes de serviços, códigos linguísticos etc., constituem parte de uma formação integral e deve, portanto, ser preocupação das políticas setoriais, dentre elas a educação.

Esse conjunto de documentos editados pelo MEC tem como inspiração o movimento das cidades educadoras (AICE) que vai nortear não só propostas de Educação Integral para o país, como as expressas no PME, mas também, outras propostas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil. Um dos textos orientadores desse Programa *Caminhos para Elaborar uma Proposta em Educação Integral*, chama ao debate o movimento das Cidades Educadoras ao enunciar a importância do despertar das pessoas para a educação que uma cidade pode proporcionar, seja através da sua constituição física, seus serviços ou de como seus moradores agem e interagem nela. Como exemplo cita:

a experiência de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro (2006-2010), [que] adotou a educação como eixo central de todas as políticas públicas, sustentando-se em dois conceitos básicos: “Cidade Educadora” – que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade – e ‘Educação Integral’ – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno (SEB/MEC, 2011, p. 11, aspas do original).

Quando se analisa a Introdução do documento-base desse Programa, verifica-se sua consonância com os pressupostos da Cidade Educadora, alicerçada em uma concepção de educação que transcende o espaço da sala de aula sem, no entanto, o deslegitimar. Na continuidade, a publicação apresenta seus objetivos, a maioria relacionada à melhoria do processo ensino-aprendizagem e à garantia de acesso aos bens sociais e culturais existentes na cidade (SEB/MEC, 2011, p. 104).

A intencionalidade e o potencial educador das cidades é uma marca das publicações do PME, que defende a Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, MEC, 2009b); constrói sua ação com o aporte de diferentes ministérios (cultura, esporte, educação, meio ambiente, desenvolvimento social e combate à fome, ciência e tecnologia); aposta no potencial educador da cidade; articula em redes os saberes comunitários e escolares e orienta à escola para que construa seu projeto pedagógico considerando essa rede (BRASIL, MEC, 2009c).

O termo território, mais usual no campo da Geografia, é um termo com concepções diferenciadas, conforme a visão de cada geógrafo, grupo de estudo ou centro de pesquisa. De maneira geral, essas concepções encontram-se divididos em três vertentes básicas, conforme a perspectiva que cada estudioso tem da Geografia e ainda conforme a abordagem que fazem do território (HAESBAERT, 2004).

Haesbaert (2004), faz uma síntese das noções de território agrupando-as em três vertentes básicas:

A primeira vertente, considerada majoritária, tem uma concepção de território na qual os agentes são Estado-nação, organizações políticas e limites políticos administrativos. Nessa concepção o território é um espaço delimitado e controlado, ora pelo poder político de caráter estatal, ora por organizações políticas. As relações que nele se inscrevem são de dominação e regulação (HAESBAERT, 1995, 1997; HAESBAERT e LIMONAD, 2007).

A segunda vertente vai além do entendimento material de território, considera o lugar, o cotidiano e a identidade dos atores para com o território numa compreensão humanista/cultural para o conceito. Nessa perspectiva a relação que se instala é de identificação dos grupos com seu “espaço vivido” (HAESBAERT, 1995, 1997; HAESBAERT e LIMONAD, 2007).

A terceira vertente, econômica, tem como referência a divisão territorial do trabalho, as classes sociais e relações de produção, assumindo uma concepção de território onde o mesmo é visto como produto das relações entre as classes sociais e da relação capital trabalho. Nessa vertente os atores são as empresas e os trabalhadores (HAESBAERT, 1995, 1997; HAESBAERT ; LIMONAD, 2007).

O território, portanto, é mais que espaço, pressupõe relações entre os atores que o constituem. O geógrafo Claude Raffestin alerta que o espaço precede o território, é um dado, que se torna território a partir de uma ação de um ator, portanto, sendo território relação, necessário se faz dois atores. Esses atores normalmente estão em lados opostos, conforme suas finalidades, e usam de estratégias (planos, projetos) para atingi-las. Raffestin recorre a Greimas para defini-los. Àquele que realiza o programa – qualquer que, seja ele chama de sintagmático (pode ser uma pessoa, uma instituição, empresa ou Estado); ao outro, não integrado ao programa – fora de um projeto arquitetado, nomeia paradigmático (são o povo em relação ao Estado, os funcionários em relação às empresas) (RAFFESTIN, 1993).

Espindola (2015), em uma análise do livro do autor “Por uma Geografia do Poder”, esclarece que o “ator sintagmático é aquele com objetivo claro e que age para realizar sua

finalidade e, ao fazê-lo, estabelece processo e articulações sucessivas no interior do processo (agenciamentos)” (ESPINDOLA, 2015, p. 3).

Por sua vez, em uma analítica do poder, o historiador assim define os atores paradigmáticos:

são aglomerações de seres humanos que surgem de classificações e repartições feitas pelos atores sintagmáticos: público, contribuinte, habitante, residente, produtor, consumidor, eleitor, fiel, massa, guerrilheiro, etc.. O que caracteriza o ator paradigmático é aparecer como trunfo nas relações de poder, constituindo-se em unidade de cálculo para os atores sintagmáticos (ESPINDOLA, 2015, p. 4).

Portanto, território não é um fixo, sua construção se faz através do gasto da energia dos atores em diferentes espaços. Essas ações acontecem em um espaço/tempo, na verdade em espaços tempos, pois os atores estabelecem várias relações, e tanto o espaço quanto o tempo são seus suportes e também trunfos (RAFFESTIN, 1993).

Território é para o autor “local de relações” (RAFFESTIN, 1993, p. 144), nas quais o poder é parte constitutiva. Raffestin adverte que toda geografia é geografia do poder, ou seja, o território é marcado por relações de poder.

São as relações que tornam inteligíveis o poder e suas manifestações espaciais. Os elementos constituintes da problemática relacional são: a) os atores, cada um com sua política; b) o conjunto das intenções (finalidades dos atores); c) as estratégias que os atores utilizam para alcançar suas finalidades; d) os diversos códigos utilizados pelos diferentes atores; e) os componentes espaciais e temporais da relação (ESPINDOLA, 2015, p. 3).

Ampliando o debate no campo da Educação Integral sob o uso do conceito de território, demarca-se neste trabalho a escola como um território: “o território escolar”. Nesse território podemos encontrar os elementos constitutivos da problemática relacional conforme argumenta (ESPINDOLA, 2015): 1- As diferentes nuances da política de ampliação da jornada escolar, em termos macro na Política Educacional Brasileira, que se vale de cálculos e de olhares sobre a população colocando em cena a defasagem idade/série, a necessidade de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 2- A “ideia de proteção dos alunos vulneráveis, ou seja, saindo do vocabulário politicamente correto, à socialização dos pobres, ameaçados pelos perigos da rua e, particularmente, pelo consumo e tráfico de drogas”(SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 16); 3- Em termos de Política da Secretaria Municipal de Educação os movimentos da ETI, já apontados na primeira parte desse trabalho com suas intenções, finalidades, estratégias, que se correlacionam, em alguma medida, a objetivos da política educacional no país.

No interior das escolas os diferentes atores, também se relacionam: equipe gestora, docentes, estudantes (de diferentes faixas etárias), as famílias e suas expectativas, os profissionais administrativos e tantos outros atores que transitam pelo espaço escolar, como por exemplo, os profissionais da SMED, da Saúde, da Polícia através do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Todos esses atores configuram o território e em todas as relações que se estabelecem nesse espaço há tensões advindas das relações de poder.

Além disso, o território escolar guarda historicamente uma forma escolar (JOIGNEAUX, 2011), expressa na arquitetura, no disciplinamento dos corpos, no conteúdo legitimado a ser ensinado, na relação pedagógica, nos modos de transmissão do conhecimento, na regulação espacial e temporal, que o configuram.

O território escolar pode, pois, ser compreendido como um espaço trunfo onde em um determinado tempo as relações de poder se estabelecem e as territorialidades vão se constituindo. As territorialidades são as relações empreendidas entre os atores. “A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações, constituindo-se na “face vivida” da “face agida” do poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 161-162).

Partindo dessas premissas, pode-se compreender a escola como um espaço normatizado e normatizador, no qual as territorialidades vivem tensões e demarcam seus territórios.

Vejamos: Em uma distribuição dos indivíduos em um espaço escolar, é possível constatar que alguns se encontram distribuídos em locais dos quais só podem sair sob autorização. Os alunos são o melhor exemplo do grupo controlado pelas fronteiras existentes dentro da escola. Têm à sua disposição uma sala, onde ocupam um lugar de onde só saem com autorização esclarecendo aonde vão e o que irão fazer. Em contra partida temos a “figura” do disciplinário (ou na atualidade assistente de turno) que circula por “quase” todo o espaço escolar podendo inclusive entrar nas salas de aula dos professores, banheiro masculino e feminino em prol da função. E o diretor? Este pode circular “livremente” em todas as dependências da escola.

Assim posto, há um poder controlador nas mãos dos dirigentes (que obedecem às normatizações superiores) “ditadas” pelos superiores (Município/ Estado/Nação).

Há, no entanto, territorialidades formadas no espaço escolar que têm como principais protagonistas os estudantes. Os grupos começam a se formar por afinidade e tornam-se tão estreitos, fechados e fortes que para ter acesso a eles só com a permissão do líder. Pode-se

verificar que em um mesmo território é possível viver diferentes territorialidades. O poder simbólico, adotado frente ao local de convivência de cada indivíduo permite-lhe imprimir marcas no território.

Tal ilustração se presta para mostrar a combinação e a dimensão das possibilidades do território. Nesse sentido o geógrafo Rogério Haesbaert (2008, p. 400, aspas do autor) tem um entendimento de território “formado a partir da concepção de espaço como um híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e ‘idealidade’, numa complexa interação tempo-espaço”.

Na mesma vertente, defendendo a construção do território como um conjunto de vários aspectos sociais coexistindo simultaneamente, colabora o pesquisador Marcos Aurélio Saquet (2007):

O processo de produção do território é constituído pelo movimento histórico e por simultaneidades. Há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, centrado na intersecção entre os tempos histórico e coexistente (multiescalar). No território há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem (E-P-C-N), (SAQUET, 2007, p. 56).

Portanto pode-se afirmar ser o território relacional, produzido nas vivências realizadas pelos homens sejam elas sociais, políticas, econômicas, culturais e com a natureza, estabelecendo um domínio territorial (o poder).

As reflexões sobre território permitem fazer uma interface com a aprendizagem, especialmente ao se considerar como espaços válidos de aprendizagem outros territórios educativos, como o museu, o parque, o cinema, os pontos turísticos, as praças, os coletivos juvenis, as associações (BRASIL, MEC, 2009d) e possibilitam, também, problematizar a cidade que se oferece para ser apreciada pelos estudantes nos Projetos Institucionais que este estudo analisa.

Mas a que denominamos território escolar e território educativo?

Neste trabalho território escolar é o espaço específico da escola, com suas salas, cantinas, quadras, pátio e outros, é o espaço separado pelas linhas dos muros e cercas, que após transpor o estudante deve nele permanecer, no caso da ETI, por um período de 08 horas. Mas também são os sujeitos que o compõem enquanto alunos infantis, crianças e adolescentes; são os professores e os grupos docentes que nele se constituem; são os diferentes atores que transitam pela escola; é a forma escolar que configura sobremaneira esse território.

Nos textos dos Cadernos Pedagógicos, que compõem a Série Mais Educação publicados pelo governo federal, com a intenção de fornecer subsídios para a implementação da proposta do PME, um foi elaborado especificamente para tratar dos territórios educativos para a educação integral, e nele vamos buscar subsídio para o que denominaremos territórios educativos.

Propondo a prática de uma educação integrada que articula educação e território, em uma proposta em que não se pode separar o sujeito do seu ambiente e de suas relações, o conceito de território educativo não está confinado a uma estrutura física, como a escola:

A partir do “binômio educação- território” se estrutura o conceito de **Território Educativo**, que remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização. A partir deste princípio/conceito, o Programa **Mais Educação** qualifica o território como educativo convertendo-o, assim, em território intencionalmente educador (BRASIL, MEC, 2009d, p. 18, grifos do texto).

O conceito de território educativo vai além dos lugares, dos espaços, dos ambientes nos quais os sujeitos venham a se encontrar. Embora não prescindam de uma delimitação espacial, os territórios educativos são a atitude dos agentes nos lugares estabelecidos para os encontros.

Canário (2005) faz uma proposição de transformação da escola a partir de três planos distintos que podem ser assim sintetizados: fora da escola acontece a maior parte das aprendizagens significativas; a escola deve ser pensada em coerência com a sociedade que se deseja; as atividades escolares devem constituir-se em uma obra prazerosa; por fim deve se propor a transformar os alunos em pessoas.

Em Charlot (2008), o autor proclama que se aprende em outros espaços (que poderíamos pensar como territórios) e conclama a escola à humildade de dividir com esses lugares as possibilidades de “saberes” ofertados, e o reconhecimento de que nos mesmos o sujeito aprende coisas válidas, importantes e significativas.

Tomar esses outros lugares, para além da escola, como educativos, posto que ensinem algo e deles os sujeitos se apropriam é compreendê-los em uma dimensão territorial, na qual:

a materialidade do território exprime-se nas relações intersubjetivas derivadas, em última instância, da necessidade de produzir e de viver que, ligando os sujeitos humanos à materialidade do ambiente, provoca interações entre si, como membros de uma sociedade. O território, assim, resulta como conteúdo, meio e processo de relações sociais. Essas relações sociais que são, ao mesmo tempo, materiais, substantivam o território (SAQUET, 2010, p. 8).

Nesse contexto a concepção humanística de território, “num sentido mais simbólico” dialoga com as proposições teóricas sobre “relação com saber”, pois ambas são relacionais, o

território se forma com as relações, ações e apropriações dos indivíduos, assim como, os saberes advêm das relações que se tem consigo mesmo, com os lugares e as pessoas. Ambas são concebidas como espaços de proximidades, encontros, trocas. Os espaços são, portanto, fundamentais para a construção de identidades, uma vez que são dotados de tradições, sentimentos, emoções, significados e culturas que nas relações são apropriadas pelos sujeitos e depois são ressignificados e devolvidos à sociedade.

O espaço geográfico se constitui, pois como “parte fundamental dos processos de identificação social” (HAESBAERT, 1999, p. 172), bem como dos processos de pertencimento dos grupos e dos indivíduos aos espaços sociais. “De forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes.” (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Neste trabalho, a conexão feita entre educação e território se estabelece via defesa de que as aprendizagens acontecem em vários territórios (sendo a escola um deles) e que a relação saber e território são por demais estreitas, posto que o sujeito, como sujeito de saber, na acepção de Charlot (2000, 2001, 2009) é um todo (social e singular).

2.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, realizada em uma abordagem qualitativa, teve como campo de estudo a Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz, considerada referência no município:

A Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz, é uma referência de uma ação sócio-político-pedagógica, que surgiu para mudar um quadro que foi diagnosticado com graves problemas sociais da população da Paróquia Nossa Senhora das Graças, com o intuito de proporcionar condições de promoção humana, cultural e profissional e amparar as necessidades da juventude tão carente. O marco referencial foi a Congregação dos Padres Escolásticos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016/2018, p. 11).

Localizada no bairro Maria Eugênia, conforme consta em documentos escolares, também pode ser encontrada como pertencente ao bairro Esperança, inclusive em catálogos e endereços eletrônicos, uma vez que os limites entre os bairros da região se confundem.

A escola recebe crianças e adolescentes de vários bairros de Governador Valadares, mas principalmente dos bairros adjacentes: Carapina, Esperança, Maria Eugênia, Nossa Senhora das Graças, Santa Efigênia, Santa Helena, dentre outros. No ano de 2015 a escola atendeu a 749 alunos em tempo integral, assim distribuídos:

Educação Infantil: 164 crianças;

Ensino Fundamental: Ciclo da Infância (CI) 218 crianças, Ciclo da Pré-Adolescência (CPA) 193 pré-adolescentes, Ciclo da Adolescência (CA) - 174 adolescentes.

A pesquisa ora realizada é documental e empírica. Para a análise documental foram selecionados documentos recolhidos na Escola, campo de pesquisa, e na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Governador Valadares. Os documentos, objeto de análise, foram os projetos institucionais propostos em 2015, que proporcionaram a aproximação dos estudantes com outros espaços da cidade, objetivando identificar espaços educativos não escolares dos quais os estudantes participam e os saberes advindos desses espaços.

Para a coleta de dados a metodologia adotada foi o instrumento “balanço de saber” de Bernard Charlot (2009), que consta de uma produção textual elaborada a partir de um enunciado provocativo e de entrevistas.

A produção do material empírico foi dividida em três etapas:

Na primeira foram estudados os documentos referentes aos Projetos realizados fora dos “muros da escola”, instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), ou elaborados pela equipe gestora/professores, da escola em estudo, num total de três documentos: “Conhecendo o IFMG”, com o objetivo de despertar nos estudantes o interesse pelos cursos da instituição; “Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário”, no qual os estudantes se deslocam até o Centro Cultural Nelson Mandela e visitam exposições de artes e ouvem histórias contadas pelos professores responsáveis pelo espaço; “Passeio na História de Governador Valadares”, com o objetivo de levar os estudantes a conhecerem os pontos históricos e turísticos da cidade (GOVERNADOR VALADARES, 2015a, 2015b, 2015c)⁶.

Na segunda etapa foram coletadas informações com os alunos sujeitos da pesquisa, usando de instrumento construído a partir da adaptação do “balanço de saber” proposto por Bernard Charlot. O instrumento proposto por Charlot consiste em um texto, aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar suas aprendizagens:

Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera? (CHARLOT, 2009, p. 18).

Nesta dissertação foi utilizado o balanço organizado por Souza (2015), que investigou a relação com o saber de estudantes em tempo integral, no qual foram feitas adequações⁷. O

⁶ Projetos Institucionais Cf. ANEXO A.

⁷ “Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nesta entrevista a jornalista quer saber sobre a sua experiência na Escola em Tempo Integral: o que você aprende nesta escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola o que ainda gostaria de aprender? No fim da entrevista, como a jornalista é muito

convite à produção do balanço de saber, pelos estudantes, foi feito a partir do seguinte enunciado:

Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nesta entrevista a jornalista quer saber sobre a sua experiência nas atividades organizadas pela escola nas quais você pode sair e conhecer outros lugares. De qual atividade você se recorda? O que você aprendeu nessas atividades? Com quem aprendeu? No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que você aprende em outros espaços (em sua casa, na rua, no bairro, na cidade) e com quem aprende. E aí, vai responder o que para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.

Nesse momento os estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, Ciclo da Adolescência (CA) – duas turmas 2º CA e uma turma de 3º CA, num total de 65 estudantes, com idade entre 13 e 16 anos, foram convidados a participar elaborando o “balanço de saber”.

Essas turmas foram escolhidas por serem as que têm maior tempo de vivência na ETI e por terem tido a oportunidade, no ano de 2015, de serem convidados a vivenciar projetos institucionais que visavam à saída do estudante da escola.

Em um segundo momento foram selecionados para as entrevistas 02 estudantes, dentro dos que haviam respondido aos balanços, por bairro, observando a paridade de sexo, em um total de cinco bairros somando 10 estudantes.

Os alunos foram selecionados a partir de levantamento de dados dos Balanços, onde foi possível constatar um total de 16 bairros participantes. Destes escolhemos 05 segundo o seguinte critério: que houvesse mais de um estudante do bairro matriculado na série escolar em estudo; que pelo menos um fosse de sexo diferente e que estivesse disposto a conceder a entrevista. Os bairros contemplados foram o **Santa Helena**, com maior número de alunos participantes, lembrando que não existe escola no bairro; o bairro **Nossa Senhora das Graças**, um dos bairros mais antigos da cidade; o bairro **Carapina**, que embora tenha figurado em épocas anteriores como um bairro violento, tem histórico de movimentos culturais e sociais; o bairro **Santa Efigênia**, bairro pequeno incrustado no Carapina e o **Vale Verde**, sendo que este último, dentre os cinco é o bairro mais novo e com moradores de poder aquisitivo mais elevado.

A terceira etapa constou de uma entrevista. Os discentes foram convidados a narrarem suas experiências nas visitas que realizaram nos espaços da cidade, via projetos institucionais, assim como, as relações com o saber empreendidas em outros espaços em que se inserem tais

curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender, se você ficasse na escola apenas de 7h as 11h30m, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o que, onde, com quem? E aí, vai responder o que para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores” (SOUZA, 2015, p. 42).

como casa, rua, bairro, cidade, igreja, organizações juvenis. A entrevista⁸ foi realizada em um espaço da escola, após autorização dos responsáveis pelos/as adolescentes que foram informados pela pesquisadora sobre o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada, e o sigilo sobre os participantes. A entrevista visou analisar como cada sujeito singular vivencia a experiência de aprendizagem no movimento de saída da escola e nos espaços não escolares.

Charlot em seus estudos convoca os pesquisadores a praticarem uma leitura em positivo. Essa leitura deve se voltar para a compreensão dos processos que estruturam essa realidade. Desse modo, ao se adotar a perspectiva teórica e analítica da relação com o saber, neste estudo, busca-se evitar o olhar da falta (CHARLOT, 2009) sobre os sujeitos e a escola. A intenção é compreender os processos vivenciados pelos estudantes no movimento de saída da escola, os diálogos entre escola e “cidade”, a constituição dos territórios escolares e educativos nos quais os estudantes transitam e os modos como neles se inserem.

⁸ Cf. ANEXO B.

3 CAPÍTULO - II DOS LUGARES OUTROS DE APRENDER: ITINERÁRIOS E SABERES

Neste capítulo serão apresentados os projetos institucionais da SMED, os itinerários dos estudantes pela cidade “visitando” os diferentes espaços neles propostos, as aprendizagens efetivadas nessas andanças e o compartilhamento dessas aprendizagens na escola. A reflexão construída coloca em cena um debate que se faz no campo da Educação Integral sobre o território escolar e a apropriação pelos estudantes do espaço da cidade.

3.1 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS

“Projetos Institucionais” é a denominação aqui usada para todos os projetos enviados pela SMED que propiciam a estudantes da ETI, de alguma forma, a saída do espaço escolar e o contato com outros espaços de aprendizagem. Os textos dos projetos enviados às escolas informam as turmas as quais eles se destinam, os locais a serem visitados e os horários das visitas. Essa organização é previamente definida para ser colocada em prática nas escolas pertencentes à rede pública municipal de Educação.

A Rede Municipal de Educação de Governador Valadares conta com 03 projetos em funcionamento, desde o ano de 2015, para atender a um total de 54 escolas: 40 da zona urbana e 14 da zona rural.

Os Projetos Institucionais atendem a diferentes Ciclos Escolares.

O Projeto “**Conhecendo o IFMG**”, objetiva levar ao conhecimento dos estudantes os cursos ofertados pela Instituição, para que venham a interessar-se pelo processo seletivo que acontece todos os anos. Por assim ser, o Projeto tem público definido, é endereçado aos alunos do 3ºCA (SMED, 2015a).

O “**Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário**” se propõe a atender todo o Ensino Fundamental do município:

Pretende atender às Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Governador Valadares. A operação deste Projeto terá uma carga horária de dois módulos/aula (1h40) diária de segunda a sexta-feira, com atendimento a 180 alunos por dia (SMED, 2015b, s/p, grifos nossos).

Em observância ao horário disponibilizado, anexo ao projeto enviado às escolas, verifica-se que o mesmo contempla aos estudantes da zona urbana a partir dos primeiros anos do Ciclo da Pré Adolescência (1ºCPA), sendo que as escolas da zona rural têm como público alvo os estudantes do primeiro ano do Ciclo da Infância (1ºCI).

O atendimento está dividido em turnos: matutino e vespertino, com dois horários para os encontros – de 08:00 às 09:50 e de 10:00 às 11:20 no turno matutino e um horário no turno vespertino de 13:30 às 14:50. Para a Escola, campo desta pesquisa, foram concedidos 03 dias (19, 20, 21) do mês de agosto; e 03 dias (09, 10, 11) do mês de novembro, atendendo três turmas por dia num total de 18 turmas no ano.

O terceiro projeto denominado “**Passeio na História de Governador Valadares**” que “busca atender aos alunos do 3º CPA ao 3º CA de todas as escolas da rede municipal do meio urbano e do campo” (SMED, 2015c, s/p), é recebido pela escola com escala de dias, turnos (matutino e vespertino) nomenclatura mantida no documento, mesmo a escola funcionando em turno único. A Secretaria responsabiliza o professor de história para o acompanhamento das turmas.

O atendimento nesse projeto, também está dividido em turnos: matutino e vespertino, com dois horários para os encontros – de 08:00 às 11:00 no turno matutino e de 12:00 às 15:00 no turno vespertino de segunda a sexta-feira. Para a Escola em análise foram concedidos, no primeiro semestre 03 horários: 02 horários no dia 14 de maio (01 horário pela manhã, outro à tarde) e 01 horário no dia 20 de maio, no turno vespertino; no segundo semestre mais 04 horários foram oferecidos assim distribuídos: 02 horários no dia 03 do mês de agosto e 02 horários no dia 1º de setembro, nos turnos matutino e vespertino atendendo um total de 07 turmas no ano.

Observando o relato de horas e turmas acima exposto constata-se que os projetos atendem a públicos diferentes, não apenas em quantidade de estudantes, mas também em nível de escolaridade.

Necessário se faz, no entanto, esclarecer que nem todas as escolas do Município trabalham com todos os Ciclos. Algumas são Creches, atendem à Educação Infantil, outras ao Ciclo da Infância, outras ao Ciclo da Pré-adolescência e Adolescência, algumas que atendem do Ciclo da Infância ao Ciclo da Adolescência e ainda outras que além de atenderem aos ciclos antes expostos ainda têm turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os documentos explicitam os Ciclos que serão atendidos em cada projeto, não esclarecem, entretanto, o motivo que leva à opção por um ou outro ciclo no tocante às visitas. No entanto, comunicam que o ônibus tem capacidade para 30 pessoas, com ressalva para o Projeto de visita ao IFMG, quando o veículo oferece 28 lugares (SMED, 2015b). Deste modo, cerceia a participação de estudantes das turmas que se apresentam com número superior à capacidade do veículo.

3.2 DOS LUGARES OUTROS DE APRENDER

3.2.1 Conhecendo o IFMG

Conforme sitio eletrônico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG)⁹, a instituição é uma autarquia, que faz parte das 38 existentes no país. É composta por doze campi, disponibilizando nestes espaços, cursos técnicos, de graduação e parceria para realização de programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (*Minter e Dinter*), além de modalidades de ensino a distância, sendo que todos os campi do IFMG estão vinculados a uma reitoria com sede em Belo Horizonte.

Em Governador Valadares o Instituto iniciou suas atividades em 2010 oferecendo dois cursos superiores e um de nível técnico. Atualmente, o *campus* Governador Valadares funciona em sede própria no bairro Ouro Verde. O prédio apresenta 28 salas de aulas e laboratórios; prédio administrativo, com auditório e biblioteca e ofereceu no ano de 2015 07 cursos, sendo 04 técnicos, 02 de graduação e 01 de especialização.¹⁰

O IFMG não figurou entre os lugares citados pelos estudantes nos balanços de saber e nas entrevistas e tal se justifica por ser um projeto voltado para o 3ºCA (9º Ano do Ensino Fundamental) que está programado para acontecer a partir do mês de setembro. Assim sendo os alunos ora colaboradores neste trabalho ainda não foram beneficiados com a visita.

O objetivo do projeto é:

Proporcionar aos alunos do terceiro ano do Ciclo da Adolescência, o contato com o Instituto Federal de Minas Gerais, visando ao despertar destes alunos para o ingresso nos cursos técnicos oferecidos por esta Instituição, contribuindo assim para construção de um futuro promissor na vida destes adolescentes (SMED, 2015a).

Entre os projetos de saída do espaço escolar, esse foi apresentado por ter sido enviado para a escola, no entanto, não foi objeto de análise nesta pesquisa, vez que, não foi visitado por nenhuma das turmas. O registro desse projeto se dá por ser um dos objetivos deste trabalho identificar todas as atividades enviadas pela SMED que objetivassem a saída dos estudantes do espaço escolar. Como esclarecido, as visitas ao Instituto são feitas no final do ano letivo e quando do início desta pesquisa as mesmas não haviam acontecido impossibilitando a coleta de dados referentes ao passeio.

⁹ Dados disponíveis em <http://www.ifmg.edu.br/>. Acesso em ago. 2016.

¹⁰ Dados disponíveis em http://www.ifmg.edu.br/site_campi/v/. Acesso em ago. 2016.

3.2.2 Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário

O Projeto de “**Incentivo à leitura: Um passeio no universo literário**” desenvolve-se dentro do Espaço Cultural Nelson Mandela, onde encontra-se situada a Biblioteca Municipal Professor Paulo Zappi, mesmo nome do italiano formalizador do acervo entregue-lhe pelo prefeito Raimundo Albergaria Filho nos anos 50. (SMED, 2016 b).

Conforme descrito no documento enviado pela SMED às escolas o Centro Cultural Nelson Mandela é um espaço de exposição e apresentação de trabalhos artísticos localizado na esquina das Ruas Afonso Pena e Marechal Deodoro em prédio onde funcionava a antiga Cadeia Pública. Sua fachada é tombada, pois constitui um patrimônio da arte em estilo Art Decó iniciado na Europa em 1910 (SMED, 2015b).

O projeto foi concebido com o objetivo de através da arte, da cultura desenvolver o interesse pela leitura e o desenvolvimento sociocultural:

Despertar, incentivar e promover a proficiência leitora, e o desenvolvimento sociocultural, por meio de entretenimento artístico e cultural, ampliando as possibilidades de acesso à informação como prática social, para a aquisição e a construção de novos conhecimentos (SMED, 2015b).

Naquele espaço os estudantes são recebidos por professores caracterizados de personagens de contos de fadas, ou com adereços e enfeites que remetam a produção literária que será apresentada naquele dia. Após as boas vindas mostram aos educandos as dependências do Centro Cultural, as obras de arte ou exposições de trabalhos de valadarenses, trabalhos regionais, de grupos étnicos etc. Apresentam o espaço e relatam a que se prestava o edifício antes de se tornar o Centro Cultural, esclarecendo que era antes a cadeia pública da cidade, contam histórias e disponibilizam livros para empréstimo via cadastro.¹¹

3.2.3 Passeio na História de Governador Valadares

Além do IFMG e da Biblioteca, outros espaços fazem parte dos projetos institucionais da Secretaria Municipal de educação de Governador Valadares. Eles encontram-se aglutinados no “**Passeio na História de Governador Valadares**” que tem como objetivos, o conhecimento dos pontos históricos e turísticos da cidade e aprimorar o conhecimento científico escolar (SMED, 2015c).

¹¹Como docente nesta escola foi possível acompanhar algumas turmas a esse local, e em outros como: Açucareira, Assentamento Oziel, Catedral de Santo Antônio, Centro Cultural Nelson Mandela, Museu da Cidade, Parque Municipal, Praça da Estação, SAAE, Sexto Batalhão, Templo da Primeira Igreja e Pico do Ibituruna.

Dentre os Projetos este é o mais complexo e diversificado, contemplando 18 espaços: Açucareira, Assentamento Oziel, Bioquê do Prefeito, Câmara Municipal, Catedral de Santo Antônio, Cemitério Santo Antônio, Centro Cultural Nelson Mandela, Ilha dos Araújo, Mercado Municipal, Museu da Cidade, Painel Cubista do edifício Helena Soares, Parque Municipal, Ponte São Raimundo, Praça da Estação, a Maria Fumaça, Praça Serra Lima, SAAE(Serviço Autônomo de Água e Esgoto), Sexto Batalhão da Polícia Militar, Templo da primeira Igreja Presbiteriana.

O relato sobre os lugares descrito nesta dissertação tem como referência os textos dos projetos encaminhados pela SMED. Objetivou-se através dele situar o leitor sobre os lugares visitados facilitando a associação entre “as figuras de aprender” e os possíveis saberes advindos das mesmas quando da visita feita pelos estudantes. Não foi objeto de análise deste estudo a história local, portanto pode haver inconsistência com relação a fatos/personagens relativos aos lugares ora descritos.

Os lugares a serem visitados são às vezes abertos (como o Parque Municipal, as praças,); noutras fechado (museu, Câmara dos Vereadores,); alguns têm guias (museu, parque, biblioteca); outros não (igrejas, praça da estação, açucareira); alguns são de visita prioritária (museu), outros, facultativa, uns no centro da cidade, (SAAE, Catedral de Santo Antônio, Painel Cubista), outros em bairros distantes (Parque Municipal, Assentamento Oziel).

O Projeto garante transporte para 30 pessoas para cada passeio, sendo que são disponibilizadas 04 por escola. No entanto, mesmo que cada uma delas (pessoas/estudantes) fossem a lugares diferentes, e que a mesma turma fizesse as quatro saídas, não seria possível visitar todos os 18 lugares.

Dos lugares constantes do projeto um é parada obrigatória: a SMED orienta os professores a priorizarem o **Museu**. O documento encaminhado às escolas sobre esse espaço, afirma que o mesmo foi projetado pela professora Maria Cinira dos Santos, inaugurado no dia 30 de janeiro 1983 em comemoração os 45 anos de emancipação de Governador Valadares. Conta com peças doadas por moradores locais e acervo inicialmente guardado por Paulo Zappi. Possui ainda documentos e fotografias que contam a história da cidade com 1200 peças em exposição (SMED, 2015c).

Considerando a facilidade do acesso, e ainda não ter um tempo cronometrado para a visitação, haja vista que não há guias, recepcionistas ou pessoas que conduzam as visitas nesses espaços, normalmente são dedicados às duas igrejas alguns minutos para apreciação. 1- **Catedral de Santo Antônio**: capela dedicada a Santo Antônio de Pádua, construída por volta de 1886. A construção do atual templo se deu em 1924, sob a coordenação do pároco da

época, Sady Rabelo, conforme registro do livro de tomo. A partir da criação da Diocese de Governador Valadares, em 1º de fevereiro de 1956, o templo passou à condição de catedral. 2- **Templo da primeira Igreja Presbiteriana** construída entre 1934 e 1939, é um dos exemplares da arquitetura local do período de emancipação da cidade, funcionava à noite iluminada por gasômetros, à base de carbureto (SMED, 2015c).

A Praça Serra Lima, principal praça da cidade, conforme descrito no documento do Projeto, tem o nome José de Serra Lima de Oliveira é uma homenagem a um dos pioneiros de Governador Valadares, mas é na **Praça da Estação** situada em frente à estação ferroviária inaugurada em 1910, que se faz uma parada, um lanche. Desde a década de 1960 é ornamentada por uma locomotiva, **a Maria fumaça**, de fabricação europeia do ano de 1925. Antiga propriedade da Vale, a Locomotiva foi doada ao município de Governador Valadares nos anos de 1980 (SMED, 2015c).

A Açucareira, tombada como patrimônio cultural em 2000, é visita constante embora os educandos não desçam do ônibus. Enquanto a fachada do prédio é observada, o professor realiza os esclarecimentos a respeito do funcionamento, da importância histórica e econômica local. O texto do Projeto informa que o prédio onde funcionou a Companhia Açucareira Rio Doce (Cardo) é uma demonstração de um período áureo do comércio de cana e álcool entre os anos de 1946 e 1947, quando da sua primeira safra até 1972, quando encerrou funções (SMED, 2015c).

O Parque Municipal, instalado entre o Pico do Ibituruna e o Rio Doce, tem seu acesso através da transposição **Ponte do São Raimundo**, primeira ponte da cidade, inaugurada em 1944, é o resultado de uma década de prosperidade do município quando a BR -116 que faz a conexão Rio Bahia, atravessa o estado, via Governador Valadares, colocando-a como lugar de passagem para a migração nordestina. A ponte liga a “Niterói Valadarense” ao resto da cidade (SMED, 2015c).

O Parque Natural Municipal ocupa uma área física de 400 mil metros quadrados e é o primeiro parque público da cidade. Sua criação foi feita em uma parceria da Vale com a administração municipal firmada em 2010. Foi inaugurado oficialmente no dia 6 de fevereiro 2015 e conta com Centro de Educação Ambiental, auditório, sede administrativa e benfeitorias para a prática de esportes, viveiro estufa e horta medicinal. Sua visita demanda tempo e normalmente é onde os estudantes lancham e a seguir fazem uma caminhada nas trilhas ou até o mirante. Nesse espaço a discussão, coordenada por um guia diz respeito ao meio ambiente, seus problemas e suas formas de preservação e sobre como, no dia a dia, ter atitudes ecológicas (SMED, 2015c).

Uma visita singular é a empreendida no **Assentamento Oziel**. Os estudantes são recebidos por uma moradora (assentada) que vivenciou o passado de luta dos “sem terra” e que conta a história da ocupação da fazenda.

Conhecida como Fazenda do Ministério foi desapropriada em 1963. Devido ao golpe militar, não foi efetivada a posse. Os fazendeiros de Governador Valadares, com muitos pistoleiros, derrubaram o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Somente em 1993 é que a luta foi retomada na região com a ocupação de terra coordenada pelo MST no município de Tumiritinga. Em 1994, acontece a primeira ocupação na fazenda Ministério, hoje reconhecida como Projeto de Assentamento Oziel Alves. A conquista do assentamento demorou mais de dois anos para ser concretizada. Foram duas ocupações e dois despejos. Em 23 de agosto do ano de 1996, a fazenda foi, finalmente, entregue aos trabalhadores e trabalhadoras rurais (SMED, 2015c).

No segundo semestre de 2015, três novos lugares foram acrescentados à primeira lista de locais abertos à visitação. O Cemitério Santo Antônio, o SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto) e o Sexto Batalhão.

Cemitério de Santo Antônio: O Cemitério de Santo Antônio, o primeiro a se fazer constar nos registros oficiais da municipalidade, possui uma área em torno de cinco mil metros quadrados intramuros. Vale apontar a existência de um jazigo cuja data insculpida no mármore diz ter ocorrido o óbito em 1924(SMED, 2015c).

Alguns lugares públicos, autarquias e de prestação de serviço estão incluídos no passeio. **SAAE - Serviço Autônomo de Água e Esgoto:** criado em parceria com o Governo dos Estados Unidos da América, 14 de novembro de 1952, foi modelo de gestão exportado para outros municípios brasileiros (SMED, 2015c).

Nele os estudantes têm oportunidade de ver as várias etapas de tratamento da água explicadas por um funcionário da autarquia.

O **Sexto batalhão da Polícia Militar** foi instalado sob o comando do Tenente Coronel Luiz de Oliveira Fonseca, através do Decreto 9.868, no dia 07 de março de 1931, em Belo Horizonte em um ambiente de conturbação da ordem pública e de tensão política social, pelo então presidente da província de Minas Gerais, Olegário Maciel. No dia 21 de julho de 1952, o governador Juscelino Kubitschek, através do Decreto-Lei 3.810, determinou a transferência do Sexto Batalhão, então Sexto Batalhão de Infantaria, de Belo Horizonte para Governador Valadares (SMED, 2015c).

Bioquê [sic] do Prefeito: Caixa de Água do Carapina foi instalada durante o governo do Prefeito Hermírio Gomes, para minimizar o problema da distribuição de água, o

monumento no formato de um brinquedo muito popular na época o bilboquê, sendo, por esse motivo apelidado de “bioquê do prefeito” (SMED, 2015c).

Mercado Municipal: Criado pela Lei nº 47 de 08 de dezembro, na gestão do prefeito: Dilermando Rodrigues de Mello é local de comércio e encontro de tradição na cidade (SMED, 2015c).

Painel Cubista do edifício Helena Soares: Pintura cubista retrata aspectos relevantes da cultura e história de Valadares, tais como a pecuária, a extração de minerais, a ponte do São Raimundo sobre o Rio Doce e a Ibituruna. O painel pintado entre os anos de 1962 e 1964 (SMED, 2015c).

Ilha dos Araújo: Primeiro possessor da Ilha foi o cabo da polícia militar Antônio Máximo de Oliveira, pai de José de Serra Lima de Oliveira, e que 1872 cedeu sua posse para o tenente João Coelho, que em seguida nomeia membros da família, Araújo e Pereira, relacionados por casamento, como encarregados da propriedade rural. A fazenda acaba nas mãos de Joaquim Alves Araújo, jovem português que se instalou na Rua Prudente de Moraes 549 em frente à primeira Igreja Presbiteriana. A obra da ponte para urbanização da Ilha começa em abril de 1954 e termina maio de 1956. É um bairro residencial, com um calçamento medindo 4,5 km construídos com pedras portuguesas (SMED, 2015c).

Câmara Municipal: Foi instalada às quatorze horas do dia 12 de dezembro de 1947, no edifício do Minas Clube, local escolhido para as reuniões sobre a presença do Juiz de Direito da Comarca Dr. Joaquim de Assis Martins da Costa, quando teve sua primeira sessão solene (SMED, 2015c).

O “**Projeto Passeio na História de Governador Valadares**” com seus lugares de visitação (museu, praça, mercado, fachadas das igrejas e da açucareira, cemitério, pico etc.) é marcado pelo modo como, geralmente, o espaço é concebido na narrativa dos historiadores:

como um dado de fato da realidade, uma delimitação espacial, um fixo e um fechado, ou seja: localização, limite, cenário e trajetória dos acontecimentos (onde e aonde). Entretanto essa leitura do espaço não corresponde à realidade espacial, pois esse é sempre contingente, relacional e aberto (ESPINDOLA, 2015, p. 1).

Espindola argumenta que essa é uma leitura do espaço considerado em sua fixidez, e reflete que o espaço, na mesma, “foi naturalizado e convertido no quadro geográfico no qual ocorre o que realmente importa – a narrativa” (ESPINDOLA, 2015, p. 1). Para o autor é preciso considerar na narrativa histórica o espaço “como coetâneo, simultaneidade de diferentes, heterogêneos, acasos, surpresas, incertezas, invisíveis, imprevistos, possibilidades que se abrem ou se fecham, trajetórias múltiplas, encontros, desencontros e não-encontros.” (ESPINDOLA, 2015, p. 1).

Na literatura sobre Educação Integral/tempo Integral há uma preocupação de que a abertura da escola para os espaços da cidade não se converta “em passeios” (BRASIL, 2009d; MOLL, 2012; MOLL, 2014). Evocando Milton Santos essas publicações apontam sobre a importância de se reconhecer o espaço como território usado – “o chão mais a identidade” (BRASIL, 2009d, p. 60) e propõem um redimensionamento das 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 reconcebido material e simbolicamente pelos sujeitos que a habitam (MOLL, 2014, p. 32).

O título desse projeto nos remete a narrativa sobre os lugares a serem visitados, a escolha de um espaço em detrimento do outro - o Museu visita obrigatória, o Bilboquê visita secundária e não efetivada para os estudantes desta pesquisa - e a impossibilidade de tempo para a exploração desses espaços, com suas minúcias, circulação de pessoas, objetos, relações, práticas, estabelecimento de relações dos estudantes com os mesmos, conforma os passeios ao que eles são “incursões turísticas” no universo da cidade, negligenciando-se o território como lugar de vida e relações.

Assim sendo, nesta seção optamos por descrever os espaços conforme são apresentados nos Projetos Institucionais, considerando-se a exiguidade do tempo para realizar uma pesquisa em outras fontes documentais sobre os mesmos. Entretanto, a seleção dos lugares a serem visitados e a forma como são apresentados remetem a uma visão parcial da produção histórica sobre Governador Valadares, pois o documento não faz referência a autores, ou outros estudos que contribuam para a ampliação da leitura dessa história (CAMISASCA, 2009; ESPINDOLA, 2010; 2011), que é narrada de modo linear e por vezes factual, e sem as tensões que constituem a própria história. Nesse sentido, perde-se a análise da história local como um “conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências.” (GONÇALVES, 2007, p. 177).

A narrativa linear, no entanto, é quebrada na visita ao Assentamento Oziel. Se o texto do Projeto encaminhado é mais informativo, os estudantes, aos serem recepcionados por uma assentada, são confrontados com uma “outra história” na qual é possível apreender os detalhes, as práticas, formas de organização dos trabalhadores e a tensa luta pela terra

Mesmo assim se configurando, os estudantes tiveram acesso a esses espaços, neles se inseriram, o que possibilita questionar sobre as aprendizagens efetivadas nessas andanças e o compartilhamento delas na escola.

3.3 ITINERÁRIOS E SABERES

Dentro da metodologia escolhida a pesquisadora adotou a técnica dos balanços do saber e entrevistas. Solicitou ainda, ao grupo de estudantes que participou das entrevistas, confecção de ilustrações referentes aos passeios empreendidos para que fossem entregues posteriormente. De modo geral elas¹² repetiram somente os itinerários e ofereceram poucos elementos para análise sobre as aprendizagens. Dessas, duas foram selecionadas, uma de um participante do sexo feminino e outra de um participante do sexo masculino, para configurar mostras dos lugares significativos nas lembranças dos sujeitos.

Assim os estudantes se manifestaram quando incitados a ilustrarem o itinerário dos passeios por eles empreendidos:

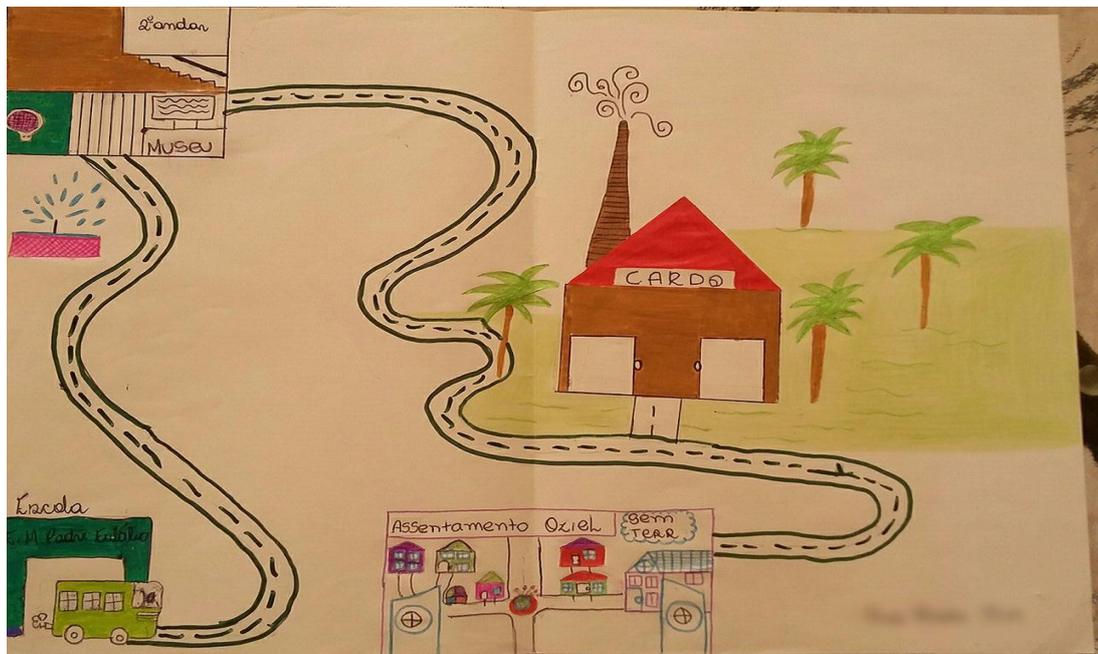


Figura 01 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.

Fonte: Pesquisa de Campo 2016

Na imagem um, produzida por um entrevistado do sexo feminino, vê-se um desenho colorido com a saída dos estudantes da escola em um micro-ônibus que circula por uma via em direção ao Museu, no desenho, antecedido por uma “vela acesa”.

A segunda parada é na Açucareira, e o desenho mostra um espaço fechado com as iniciais escritas na fachada e com a característica principal de uma fábrica, a chaminé.

¹² As ilustrações no corpo do texto e as demais encontram-se anexadas Cf. ANEXO C.

Por último vê-se em primeiro plano o Assentamento Oziel, com a infraestrutura de um bairro onde figuram ruas, rotatórias, casa distribuídas harmoniosamente.

Na ilustração não há um caminho/trajeto de volta.

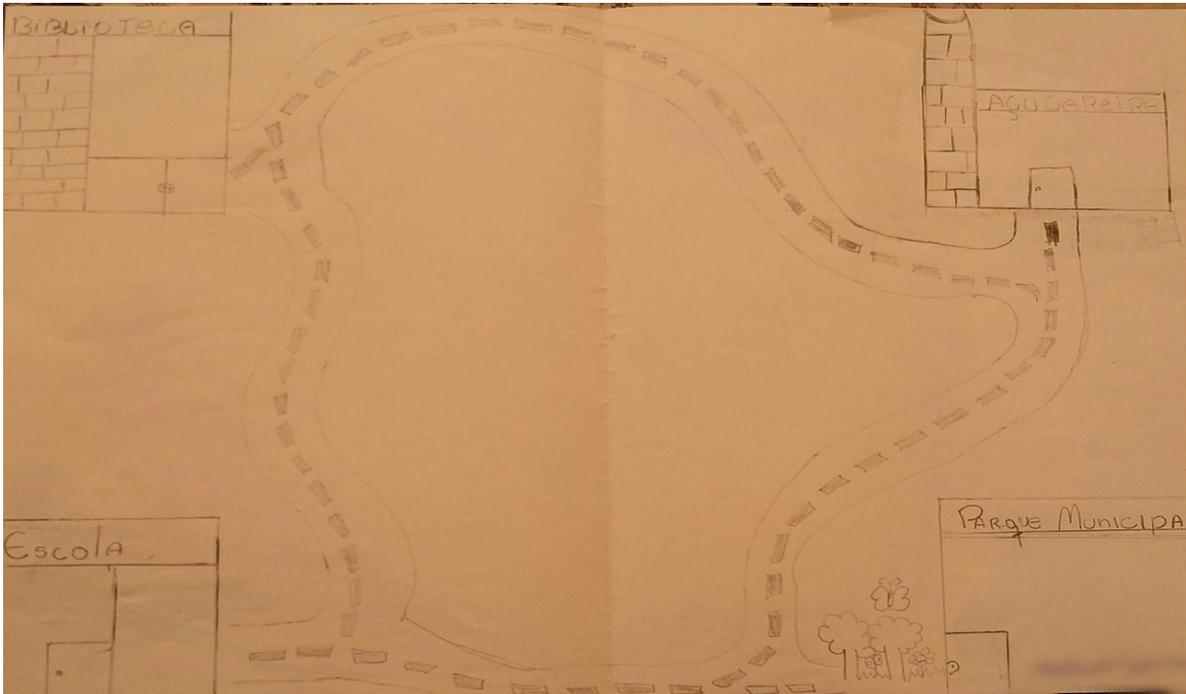


Figura 02 – Itinerário feito no projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.

Fonte: Pesquisa de Campo 2016

O segundo desenho, foi feito em preto e branco por um estudante do sexo masculino. Nele vemos a escola com uma rua que possibilita a saída do espaço escolar e o retorno. Os quatro espaços desenhados aparecem fechados (a escola, a biblioteca, a açucareira), sendo que para caracterizar o parque o estudante colocou em sua entrada, árvores.

As duas ilustrações supra compõem o material de análise nesta pesquisa pela evocação dos estudantes sobre o itinerário feito nos passeios - os espaços visitados com preponderância para alguns deles e o esquecimento de outros. Podemos captar nesses desenhos uma cidade vista de fora, sem a apreensão do território ou a inserção efetiva dos sujeitos nele.

Como não aconteceu uma conversa posterior com os sujeitos a cerca dos desenhos, que permitiriam outras análises, o trabalho limita-se a refletir a respeito desses itinerários, mas foram os balanços de saber e as entrevistas que possibilitaram a evocação sobre os lugares visitados e os saberes que neles circularam.

Busca-se, portanto, apresentar neste texto elementos para se pensar a relação com o saber desse grupo de estudantes estabelecidas na oportunidade de vivência das atividades para

além dos muros da escola. É preciso ressaltar a participação dos estudantes na elaboração dos balanços de saber. Do total de 64 estudantes convidados, 61 se dispuseram a narrar suas experiências nesses projetos elaborando os textos.

O relato que ora segue é a leitura geral dos trabalhos. A intenção é perceber de forma generalizada se os estudantes se recordam dos lugares, o que aprenderam com eles e com quem aprenderam (professores, guias, outros). Charlot afirma que os textos não nos mostram o que efetivamente os educandos aprenderam, mas o que dizem ter aprendido, o que para eles tem um sentido, uma significação, um valor, a ponto de serem evocados nos balanços de saber (CHARLOT, 2009).

Quando da provocação elaborada nos Balanços de saberes: *a jornalista quer saber sobre a sua experiência nas atividades organizadas pela escola nas quais você pode sair e conhecer outros lugares. De qual atividade você se recorda? O que você aprendeu nessas atividades? Com quem aprendeu?* Os estudantes se manifestaram de forma diferenciada. Alguns recordaram de vários lugares e os enumeraram, outros de uma quantidade menor, cinco alunos falaram sobre outras coisas não fazendo qualquer citação referente aos espaços de visita que colaborasse com a pesquisa. Assim sendo, de 61 balanços respondidos tem-se 56 respostas válidas para o questionamento hora feito. A seguir alguns excertos discursivos extraídos dos balanços e que evidenciam a diversidade dos lugares dos quais os estudantes se recordam:

“Eu me recordo dos passeios no Shopping, na Biblioteca Pública, na Catedral, no Parque Municipal, no Museu, na Açucareira.” (Estudante, sexo masc.).

“Eu fui ao Sem Terra, ao Cemitério e à Ibituruna.” (Estudante, sexo masc.).

“Eu já fui ao cinema, ao cemitério, à açucareira, ao parque, à igreja, ao museu e ao SAAE e outros pontos turísticos.” (Estudante, sexo masc.).

“Fui a Açucareira, Pracinha Serra Lima, ao Cemitério e à Biblioteca Municipal”. (Estudante, sexo fem.).

“A professora (...) levou-nos para conhecer o Parque Municipal, a Catedral, a Primeira Igreja, e o CARDO.” (Estudante, sexo fem.).

“Eu fui numa igreja muito grande e bonita e nesse passeio aprendemos muitas coisas, fomos no cemitério e fomos também ao Rio Doce”. (Estudante, sexo fem.).

“Eu me recordo da ida à biblioteca, ao Museu da minha cidade, ao Parque Municipal.” (Estudante, sexo masc.).

Numa leitura inicial do texto, foram contabilizados os lugares que se encontram distribuídos na tabela a seguir, com as respectivas turmas por eles citados:

Tabela 1 - Lugares referenciados pelos estudantes

TURMAS/ LUGARES	2º CA turma A	2º CA Turma B	3º CA Turma A	Total	Total %
Museu	10	08	20	38	67,8%
Parque Munic.	08	08	19	35	62,5%
Açucareira	08	07	13	28	50%
Biblioteca	08	08	07	23	41%
Pico Ibituruna	04	04	03	11	19,6%
Cinema	01	03	06	10	17,8%
Cemitério	03	05	00	08	15,6
Igreja Católica	01	01	05	07	13,7
SAAE	00	06	00	06	11,7
Igreja Presb.	00	01	03	04	7,8
Assent. Oziel	00	02	02	04	7,8
Praça da Estação	00	00	04	04	7,8
Praça S. Lima	01	00	00	01	1,9
Sexto Batalhão	00	00	01	01	1,9
Shopping	01	00	00	01	1,9

Fonte: Pesquisa de Campo 2016

A primeira conclusão a que se chega ao analisar a tabela é a de que todos os lugares *visitados* foram citados, uns com mais frequência, outros com menos, no entanto, nenhum deles foi descartado.

No topo da tabela, encontra-se o Museu da Cidade, um dos lugares incluídos no “Passeio na História de Governador Valadares”. O Pico da Ibituruna, ponto turístico da cidade, foi citado por muitos, pois foi motivo de visita em projeto do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desenvolvido junto a escolas em anos anteriores, e que hoje se encontra desativado. Outro, a que muitos fizeram referência, foi o passeio empreendido por duas professoras (citadas nominalmente) ao Shopping de Governador Valadares para assistirem a um filme em uma das salas de projeção nele situada. A menção recai, sobretudo, no cinema e no filme, sendo que em vários balanços é explicitado o “desejo de lá voltar”.

Tendo como referência os dados apresentados na tabela com os lugares citados pelos estudantes é possível constatar que quinze lugares foram mencionados por eles.

O Museu apareceu em primeiro lugar com 67,8% das citações, conforme já citado no capítulo é itinerário prioritário e sempre incluído nas visitas o que possibilita retorno dos estudantes ao espaço.

“A atividade que eu recordo é o Museu onde eu aprendi muitas coisas que eu não sabia.” (Estudante, sexo fem.).

“Eu me recordo da ida à biblioteca, ao Museu de minha cidade, ao Parque Municipal.” (Estudante, sexo masc.).

“Primeiro nós fomos ao Museu cultural de nossa cidade, lá nós aprendemos coisas sobre nossa cidade...” (Estudante, sexo fem.).

“Eu conheço o Museu como a palma da minha mão de tanto que eu já fui naquele lugar.” (Estudante, sexo masc.).

O Parque Municipal apareceu em segundo lugar com 62,5% das citações. O Parque figura entre os lugares prediletos dos estudantes, como é possível constatar pela sua recorrência em diversos balanços, pelo tipo de citação feita, e pela oportunidade de acompanhamento como docente de uma das turmas a esse espaço.

“Fomos também ao Parque Municipal , onde fizemos um lanche e depois fizemos uma caminhada em uma estrada de pedra até o mirante, que foi um dos melhores lugares que eu já fui. Lá a gente pode observar a Ibituruna, o Rio Doce e algumas matas perto dali” (Estudante, sexo masc.).

“Gostei bastante quando fomos ao Parque Municipal, pois foi um dos melhores passeios que fiz da escola.” (Estudante, sexo fem.).

“O único lugar que eu gostei foi o Parque Municipal onde eu e meus colegas zuamos demais.” (Estudante, sexo masc.).

“No Parque Municipal eu aprendi que a gente deve preservar o meio ambiente e o lugar que a gente vive.” (Estudante, sexo masc.).

Acompanhando os estudantes no itinerário dos passeios, foi possível constatar que a açucareira é “um caminho” antes de se fazer a “visita” do dia, o que pode ser conferido nas ilustrações feitas pelos estudantes. Exemplo: antes de ir ao Museu passa-se na Açucareira; quando da ida ao Pico do Ibituruna, também passou-se primeiro pela Açucareira que é apresentada ao grupo de estudantes pelo professor que os acompanha. A “parada” recorrente neste lugar justifica o comparecimento da mesma em terceiro lugar no quadro dos lugares visitados: 50% de citações.

“Eu passei com a professora X e com os meu colegas fomos ao Parque Municipal, fomos ver a Açucareira e o Museu, fomos ontem.” (Estudante, sexo fem.).

“Anteontem eu fui a um passeio com a escola, passamos pela Açucareira, Museu, Parque Municipal.” (Estudante, sexo masc.).

“Nas atividades organizadas pela escola, nós fomos ao Parque Municipal, ao CARDÓ e no Museu da cidade.” (Estudante, sexo fem.).

“Nesta quarta-feira fizemos um passeio na Açucareira, mas nós não entramos nela, porque é proibido.” (Estudante, sexo masc.).

“Eu me recordo da ida [...] a Açucareira. Aprendi mais sobre a história dela e como ela foi importante para Minas Gerais e também para o Brasil” (Estudante, sexo masc.).

A partir do final do ano de 2015, a Biblioteca Pública (situada no Espaço Cultural Nelson Mandela) ganhou um passeio para si, **“O passeio ao Universo Literário”** que pode acontecer até 03 vezes ao ano. Esse espaço aparece em 41% das citações.

“O lugar que a gente mais costuma ir é à biblioteca Municipal.”(Estudante, sexo fem.).

“Nas atividades organizadas pela escola, fui a muitos lugares, dentre eles a Biblioteca, Parque Municipal, Museu e Praças.” (Estudante, sexo masc.).

Eu me recordo de um passeio no Shopping e na Biblioteca Pública.”(Estudante, sexo masc.).

“Eu me recordo do passeio do ano passado, eu era do 2º CA-A, nós fomos na biblioteca, no Museu de Governador Valadares, na Catedral e na Fazenda Oziel.”(Estudante, sexo fem.).

No ano de 2015 o IPHAN desenvolvia um projeto em Governador Valadares, sendo que nele encontrava-se incluído entre os lugares de visitação a Açucareira, o Pico do Ibituruna e o Museu. Por assim ser, algumas turmas da escola foram contempladas com essas saídas, o que justifica os 19.6% obtidos pelo Pico da Ibituruna mesmo o local não estando entre o itinerário de visitação em nenhum dos projetos da SMED.

“Estudo na E. M. Padre Eulálio Lafuente Elorz há 08 anos e a partir de 2015 que fui a alguns passeios com a escola[...]onde conhecemos o SAAE, o Pico da Ibituruna e o Cemitério Santo Antônio e a Açucareira.”(Estudante, sexo fem.).

“Junto à escola eu fui ao Museu Municipal. Biblioteca, Galeria de arte, Açucareira e Pico da Ibituruna .”(Estudante, sexo fem.).

“No ano de 2015 a minha turma fez um passeio turístico ao Pico da Ibituruna, quem ficou responsável pela nossa turma, na época 32 alunos foram as professora X e Y.”(Estudante, sexo fem.).

“Na escola eu aprendi muita coisa nesse ano. Foi muito legal. Eu fui no SAAE, no Sem Terra, no Cemitério e na Ibituruna.”(Estudante, sexo fem.).

E fechando o grupo dos 06 primeiros lugares mais citados, com 17,8% tem-se uma saída proporcionada por duas professoras ao cinema situado no Shopping local, motivo de lembrança e desejo de retorno para aqueles que lá estiveram.

“Eu já fui ao cinema.” (Estudante, sexo masc.).

“Fui ao Cinema no Shopping.” (Estudante, sexo fem.).

“Fomos ao Shopping, ver um filme, eu não me lembro o nome, mas foi muito legal.”(Estudante, sexo fem.).

“Uma das atividades que vem à mente foi quando houve um passeio com a professora X, que organizou a nossa ida ao GV SHOPPING, fomos ao cinema ver os filmes Planeta dos Macacos e a Bela e a Fera, foi muito legal.” (Estudante, sexo fem.).

Os estudantes não deixaram transparecer o conhecimento de que os passeios turísticos, históricos, literários ou de iniciativa de um ou mais professores em particular são projetos distintos, com objetivos diferenciados.

A síntese apresentada na tabela representa, pois, não só a memória ou capacidade de identificação dos estudantes com um ou outro lugar, mas a considerar o fluxo de visitação, também a frequência com que estiveram neles. É legítimo esclarecer que nem todos os alunos foram contemplados com a incursão em todos os lugares, assim como nem todos os lugares foram objeto de visitação.

Como motivos da não participação de todos os estudantes aponta-se a capacidade de lotação dos ônibus, a falta dos educandos às aulas, fenômeno comum nos anos finais na ETI (SOUZA, 2015), atraso, escolha da escola, em algumas situações, “pelo bom comportamento”.

“Bom, tipo eles selecionam os alunos que vão e não dá muita bagunça.” (Estudante, sexo fem.).

“A escola levou alguns alunos para o passeio, eu não fui porque eu cheguei mais tarde na escola.” (Estudante, sexo masc.).

Ante ao exposto constata-se que a frequência aos territórios educativos não abrange o público escolar em sua totalidade, o que traz à tona o debate do tempo integral no que se refere à universalização e ao “acesso à cidade”. Uma das defesas feitas pela ETI e que a diferenciam de outras experiências no país é o fato de que a mesma atende a todos as crianças e todos os adolescentes nela matriculados (GOVERNADOR VALADARES, 2009; MADUREIRA, 2013; UFMG, 2012), e não somente a um público específico como o apresentado no PME: defasados em idade-série; beneficiários do bolsa família; estudantes potenciais a evasão; estudantes que vivem em zonas de vulnerabilidade (BRASIL, 2014).

Entretanto, a perspectiva da universalização é limitada nessa proposta da ETI, dela alijando um grupo de estudantes “dos passeios”:

Se o ônibus não comporta todos os estudantes...

Se a escola “escolhe” quem vai...

Se alguns lugares são preteridos em razão de outros...

Os Projetos decididamente não atendem a todos a que se propõe em seu texto, nem contemplam todos os lugares almejados. Poder-se ia evocar o que Souza (2015) denomina paradoxo do direito e da exclusão, ao se referir a propostas de ampliação da jornada escolar destinadas somente a públicos prioritários e que fazem a defesa sobre o potencial educativo da cidade:

defende-se direito à cidade, mas torna-o exclusivo para alguns. Talvez esta perspectiva, pelas próprias condições da educação brasileira e dos coletivos educacionais dos bairros, pela pouca tradição associacionista da sociedade brasileira, esteja mais distante da perspectiva da universalização da ampliação da jornada escolar (SOUZA, 2015, p. 30).

Durante as entrevistas os alunos também trazem à memória os lugares visitados. Quando perguntado pela pesquisadora se “os passeios” corresponderam às suas expectativas eles foram unânimes em afirmar que sim, que voltariam sempre que tivessem oportunidade. Dois estudantes fizeram ressalvas, um com relação ao Parque Municipal “que estava sujo”, outro à Praça da Estação que é “o trânsito de costume”, já que o mesmo passa por ela todos os dias, portanto para ele a visita é injustificada.

Do ponto de vista da escolha dos lugares pode-se refletir que mesmo dentre os territórios considerados educativos, alguns são validados como tais, e a eles é atribuída certa categoria de importância, e outros são negligenciados, posto que, embora constem do Projeto, não são considerados lugares legítimos para serem visitados. Tal distinção se apresenta, por exemplo, entre o Museu e o Mercado; entre o Parque, o Museu e o Bilboquê do Prefeito.

Na cidade que se mostra para apreciação dos estudantes, por meio da linguagem, da cultura, da memória, da escolha do sagrado a ser apreciado, do próprio cemitério indicado, com destaque para alguns túmulos, como o texto do Projeto evidencia “do Padre Leonardo Senne”, das praças... há uma analítica do poder que traça uma cartografia da cidade representando-a de modo racional, na qual se tornam invisíveis as tensões e contradições próprias dos atores no território. Evocando Michel de Certeau, Carrano (2003) afirma que os espaços enquadrados em uma cartografia racional se prestam a “impor uma ordem ao cotidiano da cidade” (CARRANO, 2003, p. 22).

Desse modo, reduz a complexidade, à “harmonia”, ignora-se as relações de poder presentes na escolha dos lugares, os movimentos de resistências, as contradições, a ambivalência, o cotidiano das pessoas que transitam, por exemplo, pelo mercado municipal (em nenhum momento visitado), ou do Bilboquê do Prefeito, que explora um monumento em detrimento das relações que o constituíram, monumento esse inserido em um dos bairros circunvizinhos à escola.

Neste caso, pode se refletir sobre a relação que se estabelece entre centro e periferia e nas relações de poder nelas existente:

O usual desconhecimento das práticas sociais cotidianas desenvolvidas pelos moradores que constituem aqueles espaços não impede, entretanto, a construção de uma série de juízos a seu respeito – juízos elaborados, em geral, por representantes oficiais ou não, das vozes dominantes da cidade (SILVA, 2011, p. 201).

Além disso, sobre a periferia lança-se um olhar da falta, da negação, sendo a mesma reconhecida pelas ausências (do que *não tem*, e do que *não é*) (SILVA, 2011), portanto, sem potencial para educar.

Com exceção quando da visita ao Museu, não se abre uma perspectiva de comparação ou do questionamento do significado de vários objetos (monumentos, praça, etc.) sob a perspectiva da história do cidadão comum, por exemplo, em contraponto com a existência ou não, dos mesmos em sua comunidade (quem, quando, onde, como, por quê?).

Mas, nessas andanças o que dizem os estudantes ter aprendido?

Para responder a essa questão parte-se da premissa de que:

Aprender significa adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar actividades, objectos da vida corrente, formas relacionais. O universo da “aprendizagem” é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por *saber* um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem. Aprender é apropriar-se de saberes (o teorema de Pitágoras, o complemento directo, quem foi Robespierre, qual é a capital do Brasil, o que é o magnetismo ou um relatório de contas[...], mas é também controlar actividades (apertar os sapatos, conduzir um carro, nadar, dançar, ler[...]) e iniciar relações com os outros e consigo próprio (ser bem educado, respeitar os pais, ser útil[...]) (CHARLOT, 2009, p. 25).

Em suas pesquisas Charlot (2009) analisa os balanços de saber, inicialmente, por uma leitura e análise de todo o texto, no qual busca a seguir as aprendizagens evocadas, os lugares dessas aprendizagens, os “agentes” (com quem os sujeitos dizem terem aprendido). Nos textos dos estudantes o autor busca referências a aprendizagens subdivididas por ele em: Aprendizagens Intelectuais e Escolares (disciplinas escolares, regras, uso de determinado conhecimento); Aprendizagens Relacionais e Afetivas (relações interpessoais); Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser); Aprendizagens Profissionais (relativas a profissão); Aprendizagens Genéricas (aprendi muito) (CHARLOT, 2009).

Procedeu-se deste modo na leitura dos balanços para identificar as aprendizagens. A leitura dos balanços evidenciou o comparecimento de dois tipos de aprendizagem: as Relacionais e Afetivas e as Intelectuais e Escolares.

Os movimentos de saída permitem que envolvam relações interpessoais e comportamento afetivo-emocionais, possibilitando estreitar os laços com colegas e professores como podemos verificar através de fragmentos de relatos fornecidos pelos estudantes: “conversei com colegas”, “ouvi”, “trocar ideias”, “no parque me diverti com os meus amigos”, brincamos de virar mortal, zuamos muito; receber o carinho de uma professora:

[...] começamos a sentir frio e como nós esquecemos a nossa blusa de frio, a professora Ana¹³ simplesmente com um gesto tão carinhosos emprestou a blusa de frio dela, e aquilo mexeu comigo” (Estudante, sexo fem.)

No entanto, as aprendizagens Intelectuais e Escolares são evocadas com maior preponderância que as Relacionais e Afetivas. Nos textos os estudantes fizeram referência a conhecimentos sobre “meio ambiente”, “preservação ambiental”, “sobre os povos de antigamente”, “leitura”, “a história da cidade”. Essas aprendizagens serão objeto de análise no próximo capítulo.

Com quem eles dizem terem aprendido? A leitura dos balanços e as entrevistas indicam que as aprendizagens tiveram como fonte “a fala do outro” (professor, guia) – alguém que explica.

“Durante o passeio tinham as pessoas que explicavam as coisas, nos ensinavam sobre a importância daquilo na nossa cidade, aprendi muito com eles sobre a nossa cidade.” (Estudante, sexo masc.).

“Sempre tinha alguém explicando a importância daquele local para Valadares, então aprendemos com várias pessoas diferentes e com diferentes explicações.” (Estudante, sexo masc.).

“Eu aprendi tudo isso como as professoras e os líderes [...]” (Estudante, sexo fem.).

“Nós fomos ao museu, e lá o gerente do museu nos recebeu e foi mostrando para gente cada coisa e falando sobre ela [...]” (Estudante, sexo masc.).

“Eu aprendi com o dono do museu.” (Estudante, sexo fem.).

Em contraposição à fala do outro como fonte de informação, o que evidencia uma postura mais receptiva e silenciosa dos estudantes, a biblioteca é lembrada como lugar de aprendizagem e valorizada pela interação que se estabelece:

“Me lembro que tinha uma moça na biblioteca vestida, só não me lembro do que era, ela nos cumprimentou e contou uma ou duas histórias, era muito bom, porque além de contar histórias, ela brincava e interagia conosco”. (Estudante, sexo fem.).

Após circularem pela cidade, os estudantes retornam à escola, e o que acontece nesse retorno? Que relações se estabelecem entre os itinerários, os saberes, as experiências vivenciadas pelos estudantes ao circularem pela cidade?

*“Chegamos, lanchamos e subimos para ter **uma aula normal.**”* (Estudante, sexo fem., grifos nossos).

O excerto discursivo acima evidencia a força do território escolar se sobrepondo às experiências vivenciadas com as saídas dos estudantes dos “muros da escola”. Os estudantes retornam à escola, com seus muros, suas práticas, sua forma.

¹³Todos os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios.

O Território escolar é, pois, marcado por uma forma, a “forma escolar¹⁴”, termo atribuído a Guy Vincente que se dedicou desde os anos de 1970 a analisar o que “constitui a unidade, a especificidade e a continuidade da escola moderna de um ponto de vista histórico e sociológico” (JOIGNEAUX, 2011, p. 430); e se refere a uma abordagem integrada que caracterizaria a escola moderna: modelo disciplinar, forma de organização do conhecimento e modos de ensino, e uma relação pedagógica específica:

A forma escolar é o modo de socialização caracterizado por uma relação inédita – pedagógica – entre um professor, seus alunos e saberes, no seio de um espaço e um tempo específicos codificados por um conjunto de regras impessoais. (JOIGNEAUX, 2011, p. 430).

A arquitetura da escola, criticada no debate sobre a educação integral, por se constituir em um modelo de escola panóptico, conforme descreve Michel Foucault - das salas de aula e do esquadramento nelas, cada estudante ocupa um espaço delimitado, voltado para o professor, da vigilância constante - tem permanecido resistente à mudanças:

Nossas cidades estão diferentes, o País está diferente, e as nossas escolas continuam as mesmas, iguais ao que eram e iguais entre si, com seus espaços praticamente inalterados no que se refere à essência de sua organização, de sua concepção, os quais, na sua origem, foram pensados para docilizar os corpos, modelar subjetividades, homogeneizar comportamentos, fragmentar a percepção, controlar a produção – e até hoje assim permanecem (FARIA, 2012, p. 5).

A arquitetura da escola preserva a “forma escolar”, e é para esta arquitetura que a estudante retorna para “a aula normal”. Sair em andanças pela cidade é não ter uma aula normal, é ter uma aula diferente: “*A escola sempre nos proporciona muitos passeios e são muito bons, pois fazemos uma aula diferente, é usado um método de ensino diferente, divertimos aprendendo.*” (Estudante, sexo fem.)

O modo de organização do conhecimento escolar também se preserva no território escolar, e desse modo as saídas dos estudantes para outros espaços não modificaram o cotidiano da mesma. O retorno para a aula normal mostra a falta de conexão entre os itinerários e os saberes dos estudantes e os saberes da escola.

Durante a entrevista a pesquisadora conversou com os estudantes solicitando que contassem um pouco sobre o que aconteceu se discutiram com os professores o que viram e aprenderam, e solicitou que relatassem um pouco sobre o retorno à escola e as respostas foram, em sua maioria, de que eles escreviam textos sobre os passeios. Segundo relato dos estudantes os professores pediram:

¹⁴ O termo foi cunhado por esse pesquisador nos anos de 1980. (JOIGNEAUX, 2011)

“Para escrever, relatar o que aconteceu, o que a gente aprendeu”. (Estudante, sexo fem.).

“Para fazer produção de texto contando do que a gente viu, do que a gente aprendeu.” (Estudante, sexo fem.).

“Para a gente fazer um resumo dizendo do que a gente aprendeu, o que a gente viu, o que a gente achou de interessante, o que a gente não gostou .”(Estudante, sexo masc.).

“Sim, sempre a gente faz produção de texto sobre o que você aprendeu lá fora da escola, aí a professora pega de quem faz e dá nota.” (Estudante, sexo fem.).

Dos dez estudantes entrevistados sobre como se deu o retorno à escola e as discussões efetivadas sobre o que viram e aprenderam, oito estudantes disseram fazer “relatórios”, “redação”, “texto” em que mencionassem os lugares visitados e as aprendizagens neles adquiridas. Em contraposição a forma escolar de lidar com o conhecimento chancelado pelo registro escrito, eles relatam que quando voltam aos seus lares conversam com seus familiares sobre a experiência contando o que viram e aprenderam. Em suas casas a socialização acontece, e os saberes além de produzidos são disseminados, conforme discutiremos no próximo capítulo.

O relatório escrito além da preponderância da escrita sobre a oralidade nas práticas escolares apresenta também, outra marca da forma escolar: a relação pedagógica definida por meio de regras impessoais (JOIGNEAUX, 2011). Todos são convocados a registrarem por escrito as suas experiências, portanto não há diálogo entre o conhecimento escolar, ou diálogo sobre os sujeitos como atores no território. Pelos relatos dos estudantes nos balanços e nas entrevistas as saídas dos estudantes da escola se convertem em passeios, portanto, de certo modo ignorados como válidos para aprendizagens, pela escola.

Outra marca da forma escolar é o tempo escolar: um tempo específico repartido em horários, percursos previsíveis “há um tempo para cada coisa, porque tudo deve se fazer em uma certa ordem, previamente definida” (JOIGNEAUX, 2011, p. 430). Mesmo a escola dispondo de 8 horas para a realização das atividades, os passeios são cronometrados e não é permitido ao estudante ficar muito tempo fora da escola.

Na Escola em Tempo Integral o tempo escolar é cronometrado em módulos de 50 minutos e o tempo também, e por vezes, se mostra recortado nos passeios na forma modular:

“Um dos passeios que a escola já organizou foi a nossa ida ao Museu da Cidade que durou cerca de 50 minutos, em todo tempo um funcionário do museu que nos acompanhou, falou sobre a história da nossa cidade e depois fomos andando em “quartos” onde havia móveis e objetos que pertenciam a antigos moradores da nossa cidade que doaram esses móveis para o museu colocar em exposição.” (Estudante, sexo fem., grifos nossos).

O relato da estudante mostra a força do tempo escolar se interpondo na vivência de outro território educativo. Talvez, seja a força desse tempo que faz com que a visita se assemelhe a forma escolar (transmissão) e à sala de aula (nas *andanças nos quartos* quando da condução da visita).

Imaginemos o mercado como território educativo, e as possibilidades de apropriação dos estudantes desse espaço: cheiros, cores, arquitetura, diversidade, tradições, barracas, lojas, vendedores ambulantes, pechinchas, compras, vendas, compradores, pessoas que circulam livremente etc.. Imaginemos o tempo contado da visita, e a riqueza de vivência do território se perde com “esse tempo”.

Ao analisar o tempo integral e o tempo escolar, Souza (2015) evidencia as tensões que se estabelecem entre os tempos do corpo, os tempos juvenis, os tempos de aprendizagem. O tempo escolar é aqui, também, um elemento de tensão que conforme argumenta Souza, dificulta ou inviabiliza projetos e propostas na ETI por limitar as vivências dos sujeitos – tanto discentes, quanto docentes (SOUZA, 2015).

Outra marca da forma escolar é a repetição que também se apresenta nos passeios e na escolha dos lugares:

“A escola oferece passeios todos os anos, mas tem uma coisa que eu e outros alunos não gostamos, é que todo ano eles nos levam sempre nos mesmos lugares, Museu, Biblioteca Pública, Parque Municipal e etc., mas nos lugares que mais gostamos de ir eles raramente levam que é na Ibituruna e no cinema.” (Estudante, sexo fem.).

“A nossa escola oferece passeios para os alunos todos os anos, mas quase sempre são nos mesmos lugares, Biblioteca Pública, Museu, Açucareira e Parque Municipal. Eu não gosto porque eu acho que eles deveriam nos levar a lugares que gostamos assim podemos aprender sobre aquilo que achamos interessante.” (Estudante, sexo masc.).

“De que adianta ir a todos esses lugares sem ter o mínimo de interesse? Não vai ajudar em nada, vamos ficar parados todos entediados, não vamos dar tanta atenção como daríamos a outro lugar que gostamos.” (Estudante, sexo masc.).

A repetição marca, também, a forma de apropriação do espaço. Na passagem pelas igrejas, praças, cemitério, na visita ao Museu, a relação que se estabelece é a de turista – portanto mais informativa e apreciadora. Essas atividades também são feitas com a colaboração de um guia. É a esse controle que um estudante faz referência ao dizer sobre a dificuldade de concentração e justificar que por vezes considera os passeios como “perda de tempo”:

“Não é que é perda de tempo. É que a gente jovem quer se distrair, e tipo no museu a gente fica ouvindo o moço falar e ele fala, fala [...] e a gente acaba perdendo o interesse”. (Estudante, sexo masc.).

Esse modo de organização que nos remete à escola parece ignorar que os visitantes, talvez já tenham, em diferentes momentos, se inserido como atores nesses territórios:

*“[...] falaram um pouco sobre a biblioteca não me lembro muito, é aquilo que me impressionou, **porque eu conhecia aquele lugar.**”* (Estudante, sexo fem., grifos nossos).

Uma conclusão inicial deste estudo é que embora a escola comece a se abrir para a cidade, a forma escolar persiste na configuração de um território escolar, que demarca fronteiras, ainda que nem sempre perceptíveis no movimento de saída da escola em direção a outros territórios educativos. Nesse sentido, a proposição de uma formação mais integral que perpassa a formação cidadã, ética, cultural, a apropriação dos estudantes de outros territórios educativos se distancia dos propósitos da ETI, e da Educação Integral/ tempo Integral na compreensão que se tem dela, hoje, no cenário brasileiro.

Canário (1996; 2004) lembra que a pauta “território e territorialização” persiste ao se fazer o debate da abertura da escola para outros saberes na territorialização da ação educativa. O autor alerta para um erro comum no qual se incorre, nas políticas públicas ao se falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares” (CANÁRIO, 2004). Nesse sentido, para o autor, a escola deve se converter em um território educativo e, nessa direção, faz uma convocação a que as políticas e práticas educativas sejam encaradas para além de um registro didático e técnico.

Tendo como referência as contribuições do autor, pode se afirmar que simbolicamente, neste estudo, o território escolar se estende para a cidade, onde se presume estarem vários territórios educativos, haja vista os projetos visando alcançá-los, mas que a velha forma escolar os perde ao privilegiar lugares, seleção de estudantes, tempo delimitado, desconexão entre saberes da escola e os saberes advindos de outros espaços, ação dos atores no território, informações e não produção de saberes.

Ao concluir esta seção, que se endereça à escola e ao sujeito, enfatizar-se-á questões consideradas pertinentes. A concepção de territórios educativos não precisa ser pensada apenas como locais históricos, monumentos, praças etc.. Em outra perspectiva complementar a esta, poderiam ser pensados como locais de aprendizagem os espaços de circulação dos educandos, sua rua, seu bairro, o entorno da escola, as práticas da vida cotidiana. Abrir-se-ia inclusive, a possibilidade do protagonismo dos sujeitos, pois esses poderiam passar a tratar com mais propriedade das atividades e conquistas dos seus familiares, vizinhos, da sua comunidade.

Para além de alguns lugares a serem visitados

a rua, os espaços sociais de convivência e mobilização social, as comunidades locais e as tradições aglutinadoras de participação social são também espaços potencialmente educativos. Como também o são os novos espaços de convivência como as lan houses, as pracinhas e os agitos culturais juvenis (LEITE; CARVALHO; NOGUEIRA, 2013, p. 26).

A defesa para uma maior abertura da escola à cidade, no debate sobre ampliação da jornada escolar no Brasil, implica também, além da apropriação pelos estudantes de outros espaços, de um protagonismo da escola e dos seus atores (gestores, docentes, pessoal administrativo) na construção de proposta educativa tendo como referência a leitura do entorno e da cidade (MOLL, 2012). Esse protagonismo não se efetiva na ETI, pois a própria escola propôs, via ação docente, duas saídas do território escolar, e as incursões pela cidade foram parte de um projeto enviado pela SMED.

Outro argumento para uma maior abertura da escola se encontra no rompimento com uma arquitetura escolar conformadora da forma escolar. Nesse debate arquitetura e pedagogia se aliam na defesa de incorporação na escola de outros territórios educativos.

Não se trata, pois, do que os arquitetos podem ou não “fazer” pela Pedagogia: belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc. O que proponho é que, a partir do pensar-fazer Arquitetura e do pensar-fazer Pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implantação do lugar pedagógico, do território educativo, em todas as dimensões possíveis (FARIA, 2012, p. 3).

Esse é um modo de pensar que ultrapassa a defesa de melhorar os espaços escolares (urgentes e necessários) na educação brasileira, especialmente, quando se pretende ampliar a jornada escolar e argumento muito usado nas críticas a ETI (UFMG, 2012; ALMEIDA, 2013), mas de romper com uma arquitetura, que mesmo com reformas dos prédios escolares, ou ampliação dos mesmos, guarda a forma escolar.

A defesa dos territórios educativos parte, também, da compreensão de que a cidade e o campo, como espaços de vida, são educadores e ensinam:

quer seja pela arquitetura, pela cultura, pela história, pela memória, ou pelos diferentes grupos que os constituem, muitas vezes anônimos. São, deste modo, lugares praticados no sentido trazido por Michel de Certeau, pois nas práticas cotidianas, nas “artes do fazer” de mulheres e homens a cidade se inventa diariamente (SOUZA, 2015, p. 99).

Moll (2014) ao discutir a relação da escola com a cidade argumenta que pode-se construir itinerários formativos em praças, cinemas, centros de inclusão digital, dentre outros, reconhecidos por seu potencial educativo. Segundo a autora esses itinerários devem ser organizados de modo permanente e não em saídas eventuais, e que podem partir da escola e a ela retornar “com novas vivências, novas informações e novos olhares” (MOLL, 2014, p. 33).

4 CAPÍTULO III - RELAÇÃO COM O SABER E TERRITORIALIDADES

A proposta deste capítulo é ampliar a reflexão sobre os saberes apropriados pelos estudantes no movimento de saída da escola propiciado pelos Projetos Institucionais. Ao refletir sobre esses saberes busca-se as contribuições de Charlot (2000; 2001; 2009) relativas às relações epistêmicas, identitárias e sociais engendradas na relação com o saber. Refletir sobre essa tríade, nos conduz, nesta pesquisa, a uma reflexão sobre as territorialidades, condição para que essas relações se constituam.

4.1 RELAÇÕES EPISTÊMICAS, IDENTITÁRIAS E SOCIAIS COM O SABER

Nas reflexões iniciais sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000), afirma ser mister definir um sujeito de saber. Para o autor, não há possibilidade de fazê-lo, sem que antes se admita um sujeito relacional e que, em suas relações, vá além do saber, enquanto somente apropriação cognitiva de um conhecimento.

O autor argumenta que para tornar-se “homem”, parte da espécie humana, o sujeito só pode fazê-lo a partir da apropriação do mundo. Por sujeito de saber, entende-se, pois, aquele que busca apropriar-se da sua condição de “filho do homem” (CHARLOT, 2000), que necessita fazer a sua entrada “em um mundo humano produzido pela espécie ao longo de sua história e que existe antes da criança, sob a forma de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos, obras” (CHARLOT, 2000, p. 53). Desse modo, aprender/saber significa tomar posse dos saberes que já existem, pois, ao nascer o ser humano já encontrou uma história produzida pelos seus antecessores, distribuída em diversos espaços, dentre eles os de vida do sujeito.

Considerando que há muitas formas de apropriar-se do mundo, uma vez que muito há para aprender, Charlot esclarece que nesse processo o homem não só adquire saberes, conhecimento intelectual, mas vai além, o homem aprende, e aprender é mais amplo que saber, em dois sentidos:

[...] primeiro como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 59).

Há saber, aprender e relações. Para o autor o saber é específico e o aprender mais amplo. No entanto, o pesquisador esclarece que o termo saber pode ser ampliado a ponto de

“englobar tudo que é aprendido” (CHARLOT, 2000, p. 74), mas defende que não é relevante ampliar ou restringir o termo saber, pois o uso desse termo, ou do termo aprender é mera convenção. O autor afirma que prefere usar o termo “relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.74) que inclusive já foi apropriado pelas ciências humanas fazendo parte do seu vocabulário (CHARLOT, 2000).

Em outras palavras se o saber pode ser a apropriação de um conteúdo, a aprendizagem vai além, englobando todas as possibilidades de conhecimento que se adquire em todas as relações que se tem. No que se refere à definição do termo Charlot (2000) esclarece que há variações e que poderia adotar pelo menos três. Destas anotamos os seguintes fragmentos. A relação com o saber é:

[...] a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, [...] relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo. [...] a relação com tudo que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito. (CHARLOT, 2000, p. 80 – 82, aspas do autor).

Finalmente o autor esclarece que o termo “relação com o saber” usado por ele é o termo amplo “relação com o aprender” (CHARLOT, 2000 p.75). Em sua concepção há quatro figuras do aprender que ele denomina de *objetos, atividades, dispositivos e formas* que passam por diferentes processos para que o aprender aconteça. O aprender, segundo o autor, envolve relações epistêmicas, identitárias e sociais com o saber (CHARLOT, 2000, grifos nossos).

As relações epistêmicas desdobram-se em três. Aprender pode ser: 1-”apropriar-se de um objeto virtual” (o “saber”); 2-”dominar uma atividade”; 3- “aprender a ser” (CHARLOT, 2000, p. 68-70).

No que se refere ao primeiro desdobramento, aprender é apropriar-se de um saber que está guardado em pessoas, coisas (livros), lugares, que já possuem o aprendizado e funcionam como acompanhantes ou mediadores. O autor chama-lhes de objetos-saberes e de saber objeto o próprio saber. No segundo desdobramento, aprender pode significar fazer, praticar uma atividade; ao invés de posse o sujeito passa a ter domínio sobre algo, como usar uma máquina, ou praticar uma atividade física. E finalmente aprender uma relação que consiste no relacionar-se consigo e com o outro de maneira reflexiva para ser capaz de fazer as aproximações e afastamentos necessários nas relações sociais (CHARLOT, 2000).

Considerando que o sujeito está sempre em uma perspectiva de aprender, toda relação com o saber é uma relação epistêmica. No entanto, por ser uma relação pessoal, subjetiva, é

também identitária. Há um porquê de aprender e então as relações se estabelecem, ou não. Charlot indaga: “Quais são as relações de saber que o indivíduo tem com os mais diversos saberes, porque as tem, com quem, onde, ou ao contrário porque não as tem?” (CHARLOT, 2000 p. 37-38).

Assim sendo a relação epistêmica como o saber implicará o estabelecimento de uma relação identitária. Por sua vez, a relação epistêmica e identitária não ocorrem “soltas”, “no ar”. Há um tempo e um espaço para elas se estabelecerem, e nesse “quando” e “onde” encontram-se outras pessoas, sejam guias, professores, amigos, familiares... Essas relações acontecem entre os iguais, nas comunidades, em sociedade e tem-se assim a tríade indissolúvel das relações com o saber propostas por Charlot (2000).

O autor vai afirmar que do ponto de vista metodológico é preciso estar atento para o fato de que a análise da relação com o saber deve ser compreendida enquanto “relação social [e] não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas”.

Portanto, é essa tríade que nos mobiliza nesta análise a refletir sobre as territorialidades. Milton Santos chama a atenção para o fato de que território

não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2011, p. 14, grifos do autor).

Portanto, o exercício analítico empreendido neste estudo considera que as aprendizagens intelectuais e escolares que sobressaíram nos textos dos balanços de saber e evocadas nas entrevistas encontram-se inscritas na tríade proposta por Charlot (epistêmicas, identitárias e sociais) e devem ser lidas na perspectiva do *território usado*.

4.2 APRENDIZAGENS E TERRITORIALIDADES

No capítulo anterior foram apresentados dois tipos de aprendizagens identificadas nos balanços de saber: relacionais e afetivas, e intelectuais e escolares. Essas últimas foram preponderantes.

Ao analisar as aprendizagens intelectuais e escolares Charlot as subdivide em:

as aprendizagens escolares básicas como ler, escrever, contar; expressões genéricas e tautológicas do tipo “aprendi muitas coisas”, “aprendi o saber”; referências a disciplinas escolares através do simples enunciado dessas disciplinas (aprendi Matemática, Francês[...]), a evocação de um conteúdo de saber (aprendi o corpo

humano, as fracções[...] ou a indicação de uma capacidade (aprendi a exprimir- -me em Francês[...]; aprendizagens metodológicas, no sentido estrito (rever, organizar-me) ou amplo (estudar, instruir-me); aprendizagens normativas (aprender bem, levantar a mão[...]; actividades como pensar, compreender, reflectir, imaginar (CHARLOT, 2009, p. 27).

No texto do balanço de saber, ao responderem às duas questões inseridas no enunciado sobre o que aprenderam nas actividades de saída da escola e com quem aprenderam os estudantes não evocam disciplinas escolares, o que era de se esperar posto que a especificidade da atividade – saída da escola – favorece a não evocação das disciplinas. É interessante observar que eles evocam um conteúdo de saber que se relaciona a conhecimentos específicos sobre história, propiciado pelo Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”:

“No museu vi como eram os instrumentos de trabalho de antigamente.” (Estudante, sexo masc.).

“[vi no museu] correntes para acorrentar os escravos, que eram comercializados e vendidos.” (Estudante, sexo masc.).

“[...]que os índios eram enterrados em urnas.” (Estudante, sexo fem.).

“CARDIO significa Companhia Açucareira do Rio Doce.” (Estudante, sexo fem.).

“Fiquei sabendo que a Açucareira foi vendida e levaram as máquinas para outro lugar.” (Estudante, sexo masc.).

“A Açucareira é um patrimônio tombado.” (Estudante, sexo masc.).

“Eu aprendi um tanto de coisa, tipo que quando os índios faleciam, eles não faziam cova, eles colocavam eles dentro de um negócio que chama igaçaba, lá no museu tem quatro.” (Estudante, sexo masc.).

Nas evocações dos estudantes não comparecem aprendizagens metodológicas no sentido de reorganização do pensamento _ rever conhecimentos escolares e compará-los às informações nas visitas, ou modos de organização da oralidade, ou da escrita, como a inserção em uma biblioteca poderia propiciar – ampliar a leitura, reescrever histórias, reordenação de informações, etc. Actividades que demonstram apropriação e reelaboração de um conhecimento como pensar, compreender, comparar, refletir, imaginar, avaliar situações, não comparecem nas visitas ao museu, às fachadas das igrejas, à biblioteca, à Açucareira nas quais a presença de um “guia”, limita a interação tornando a atividade mais informativa. Como a “saída dos muros da escola”, não é objeto efetivo de discussão “nos muros da escola” a oportunidade dessas aprendizagens, parece-nos perdida.

No livro *“Abordagens e concepções de território”* (SAQUET, 2010) dedica um capítulo para refletir sobre a identidade e sua influência no desenvolvimento do território e

esclarece que “identidade se refere à vida em sociedade, a um *campo simbólico* e envolve a reciprocidade. Na geografia significa simultaneamente, espacialidade e/ou territorialidade” (SAQUET, 2010, p.147, grifos do autor).

Os passeios empreendidos pelos estudantes das escolas municipais de Governador Valadares contemplam a história da cidade contada através dos guias de forma linear, conforme argumentado em capítulo anterior. Os objetos do Museu, os monumentos, projetos arquitetônicos, artísticos, guardam histórias, sejam para adquirir um pedaço de terra para viver e trabalhar, como no Assentamento, seja para a manutenção da ordem como na visita ao 6º Batalhão, seja pelo direito à cidadania refletida nas informações sobre a Câmara dos Vereadores, ou outros.

Se esse conjunto de saberes colocados à disposição dos estudantes são importantes para a entrada deles na história humana, como argumenta Charlot (2000) nesse caso na história de grupos humanos específicos, por meio de “objetos-saberes [...] aos quais um saber está incorporado” (CHARLOT, 2000, p. 66), como os livros, os monumentos, as obras de arte, permanece ausente nesse movimento, posto que, não se estabelecem relações identitárias com o território.

De acordo com Saquet (2010) a abordagem sobre identidade tem sido tratada de forma diferenciada, quando o assunto é território, ora “como continuidades histórico-culturais, simbólicas, inerentes à vida de um certo grupo social em um determinado lugar”, ora em abordagens que “reconhecem a identidade como unidade transescalar, entre distintos sujeitos e lugares, ligados, unidos pelas relações” (SAQUET, 2010, p.147-148). O autor conclui dizendo que em seu entender essas abordagens não se excluem, muito pelo contrário se complementam.

Assim sendo a identidade se constrói em grupo, onde há interesses comuns e espaços comuns. Nesse sentido, evocando os lugares visitados pelos estudantes poderíamos perguntar: Esses lugares contam o quê para os estudantes? É possível uma identificação deles com os mesmos? É a sua história?

Questionados sobre o que aprenderam nos lugares onde foram, de modo geral, os entrevistados assim se manifestaram:

“Que é histórico os lugares, que é importante para a história da cidade.”
(Estudante, sexo masc.).

“O tanto que os escravos sofriram.” (Estudante, sexo fem.).

“Urna de enterrar os índios.” (Estudante, sexo masc.).

“A maioria dos passeios é sobre a história de Valadares.”(Estudante, sexo fem.).

“Vi coisas antigas que não imaginava ver.” (Estudante, sexo masc.).

“Também fomos ao museu da história de Valadares, que eu fui pela segunda vez e foi legal, porque nós conhecemos vários objetos antigos e falamos sobre as pessoas que foram importantes para a história de Valadares.” (Estudante, sexo masc.).

“A gente viu secador de antigamente, como os presos, mostraram as ferraduras que os presos ficavam, colocavam nos braços e nas pernas, as Televisões rádios máquinas de supermercado, notas de dinheiro, várias coisas, vimos as carroças os sapatos que eram de ferro os ferros, tanto homem quanto mulher. Os ferros de passar roupa de colocar brasa, muito legal a excursão.” (Estudante, sexo fem.).

No conjunto dos textos dos balanços, de modo geral, os estudantes fazem referência a “História da cidade”; a “História de Governador Valadares”. Em um dos balanços um estudante, foge à regra e reconhece como se pertencendo à cidade:

*“O ano passado eu fui à biblioteca municipal e aprendi que ler faz bem para a mente. Esse ano eu fui a outro passeio, eu fui aos pontos turísticos e aprendi um pouco mais **sobre a minha cidade** fui ao museu, à Açucareira e ao parque municipal.” (Estudante, sexo fem., grifos nossos).*

Analisando as declarações de 08, dos 10 estudantes entrevistados, constata-se um distanciamento no relato sobre o “negro” e o “índio”. Também, há relatos feitos sobre os objetos: “vi a cadeira do primeiro dentista”; “os ferros de passar”; “como os escravos eram amarrados”; “as ferramentas que eram colocadas neles”; “as câmaras fotográficas de antigamente”, “os quadros dos caras mais importantes daqui”; “como eram as ferramentas dos médicos antigamente”.

Esses objetos-saberes não vinculam de algum modo às suas histórias, de suas famílias, de seu grupo social e econômico. Numa leitura identitária é possível verificar que esse povo sobre o qual o estudante obteve informações, não “é o seu povo”.

No conjunto das entrevistas, pode-se dizer que nelas se relata a história da cidade (dos povos antigos, dos homens importantes, de como foi construída). Dois dos estudantes, entretanto, apresentaram respostas que fugiram à regra. Diógenes, 13 anos, disse: “Fiquei sabendo mais da história da *minha cidade*”. Essa resposta embora não aprofundada na entrevista, remete a uma relação de identificação com a cidade. Numa raríssima exceção o aluno Paulo se reconhece na história contada no museu sobre os negros “aprendi a história dos negros e *que tenho que me valorizar mais*”, se incluindo, portanto nessa história.

É importante ressaltar que os estudantes mencionam visitas constantes à biblioteca, entretanto, os saberes nesse espaço são silenciados nos balanços e nas entrevistas. Se a relação com o saber é epistêmica, identitária e social o modo de interação proposto, ainda que menos informativo, também dificulta a apropriação mais efetiva do espaço. Os estudantes descem do ônibus, são recebidos na porta do Centro Cultural e encaminhados até à Biblioteca, há,

portanto, um itinerário a ser seguido. Mesmo que a biblioteca seja conhecida pelos estudantes, quer nas atividades organizadas pela escola, ou pelo fato de já a terem frequentarem, como no dizer da estudante “que já conhecia aquele lugar” este é, ainda um espaço normatizado, regulador e disciplinador no sentido foucaultiano.

Nas entrevistas os estudantes mencionam que antes da visita recebem “recomendações da escola”:

Pesquisadora: Antes dos passeios os professores conversam com vocês sobre eles?

Jane: *Explicaram que a gente ia ao parque e museu e praça da estação. Falaram o que ia ser, que tinha gente recebendo, pra gente se comportar.*

Maria: *Sim. Eles falam as regras: o que pode e não pode fazer. Sempre tem alguém que quer se aparecer. Ah! eu fui lá e toquei nisso, pode acabar estragando. Nós vamos pra esse lugar, pode fazer isso, não pode fazer isso. Se for tira foto tem que perguntar se pode, ou não. Tem que falar tudo direitinho.*

Pesquisadora: E quando voltaram, houve algum comentário, os professores pediram algum trabalho?

Jane: *Pediram uma redação pra gente falar tudo que a gente aprendeu. Tudo mesmo. Ai todo mundo da minha sala fez uma redação falando sobre o parque e o museu.*

Neste contexto, o formato escolar segue através dos passeios, se estende neles, se perpetua neles; mesmo se configurando como potenciais “territórios educativos”, como a literatura no campo da Educação Integral assim os denomina e como nos apropriamos neste texto por reconhecê-los. Grava-se o nome dos espaços (fui ao Centro Cultural, à Açucareira, ao Assentamento) a serventia dos aparelhos (a cadeira, a urna), a importância das pessoas “históricas” e até das “coisas” antigas, mas não há referências a processos de territorialização nesses lugares – nem no modo como os sujeitos os constituíram historicamente – nem no modo como os estudantes neles se inserem.

Em um dos balanços de saber um estudante afirma “vi o mapa da nossa cidade”. Tal afirmação, a leitura dos balanços e das entrevistas propicia questionar: qual cidade é vista? Qual cidade é apreendida?

Na geografia dessa cidade, “desenhada no mapa”, não é possível apreender a territorialidade que “reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade” (RAFFESTIN, 1993, p.158). Além disso, vale lembrar, como argumenta o autor, que as territorialidades também são marcadas por relações de poder: “quer se trate de relações existenciais/e ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais”(RAFFESTIN, 1993, p. 159).

A inserção dos estudantes no Parque Municipal e a visita a Ibituruna, por se constituírem em espaços não institucionalizados, abertos, e serem áreas de expressão ambiental, e ponto de referência local, como o Ibituruna, reconhecido internacionalmente para a prática do voo livre,¹⁵ são vistos de forma diferenciada pelos estudantes. Eles evocam ao relatarem sobre esses espaços nos quais se inserem de maneira mais livre, compartilhando com os colegas a possibilidade de “apreciar a natureza”, ou “dar uma relaxada”, “zoar bastante”, saberes ambientais que se entrelaçam com o compartilhamento que deles fazem com as famílias.

“Nas atividades organizadas na escola eu fui a lugares incríveis. Um que eu gostei bastante foi o Parque Municipal, eu fiquei impressionado com aquele lugar, eu vi que a natureza é muito bonita, eu aprendi muito naquele lugar, que devemos cuidar da natureza.” (Estudante, sexo masc.).

“No Parque Municipal eu aprendi que você deve preservar o meio ambiente e os lugares onde a gente vive.” (Estudante, sexo masc.).

“A gente fez um passeio no Parque Municipal, nós andamos no meio do mato, subimos na ponte vimos o Rio Doce. Ele tá com a água marrom, suja, dá até dor de ver o rio assim.” (Estudante, sexo fem.).

“O melhor lugar do passeio foi sem dúvida ao Parque Municipal, a ponte, as trilhas, as árvores, tem macacos.” (Estudante, sexo masc.).

“Parque Municipal, lá eles tem uma vista muito bonita da cidade e do rio Doce.” (Estudante, sexo masc.).

“Fomos também ao Parque Municipal, onde fizemos um lanche e depois fizemos uma caminhada em uma estrada de pedra até o mirante, que foi uma das melhores lugares que eu já fui, lá a gente pode observar a Ibituruna, o rio doce e algumas matas perto dali, vimos também um lugar que eles expõem plantas e foi muito bom.” (Estudante, sexo masc.).

“Gostei bastante quando fomos ao Parque Municipal, pois foi um dos melhores passeios que participei da escola. Entendi que estar em contato com a natureza, é bom, além de tudo o lugar é fresco, entendi que devemos obedecer a natureza.” (Estudante, sexo fem.).

“Quando a gente foi no parque a gente aprendeu sobre as plantas, as trilhas, eles fazem plantas em reciclagem.” (Estudante, sexo masc.).

“[Sobre o Rio Doce] Tipo a gente ia lá e ver o que a gente podia falar para ajudar a melhorar os rios, lixo a poluição. Ensinou a gente, o que a gente precisa fazer para não sujar a água”. (Estudante, sexo masc.).

Se no território escolar, o compartilhamento dos saberes é feito, de modo geral, via escrita (produção de textos, relatórios), com as famílias há uma marca afetiva. Ao serem questionados pela pesquisadora com quem conversaram sobre os passeios, os estudantes relatam que o fizeram com familiares (a mãe, o pai, os avós, os tios):

¹⁵ Sobre esses dois lugares visitados pelos estudantes, conferir informações em http://www.valadares.mg.gov.br/Materia_especifica/12083/Aspectos-Gerais. Acesso em set. 2016.

Mauro: *Eu só falei com a minha mãe que eu queria voltar no Parque Municipal.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Mauro: *Por que eu gostei de lá, tem área verde preservada, com muitos animais, eu gosto muito disso.*

Pesquisadora: *O que você aprendeu lá?*

Mauro: *Eu aprendi a preservar a natureza, porque lá eles ensinam a não jogar lixo no chão, não jogar na mata.*

Geovana: *Toda vez que eu saio quando eu volto eu comento com a minha avó e com o meu vô. Quando minha avó não tá em casa, eu falo com meu avô. Depois quando a minha avó chega eu falo com ela e quando eu não entendo eu pergunto: - Vó o que é isso? - Vó o que é aquilo? Sempre pergunto por que quem tira as minhas dúvidas sem ser aqui na escola é minha avó e meu vô.*

Marcos: *Com minha mãe, minha avó, meus tios. Eles falaram que os lugares que eu fui ano passado e esse ano são muito legais.*

Liana: *Para as pessoas que moram comigo, minha mãe minha tia. Até porque eles perguntam como foi.*

Nas evocações dos estudantes e nas entrevistas, emerge, pois, um território familiar bastante diferente do modo como a família das classes populares é evocada nas relações com a escola. A esse respeito Charlot (2009) chama a atenção para um modo de pensar a família como pouco importante para os jovens, ou como demissionária em relação à escola. Neste estudo os estudantes, durante as entrevistas, também relatam o que aprendem com seus familiares:

“Muita coisa, minha mãe ensina sobre respeito. Diz que a gente tem que ter muito respeito para com as pessoas. Falou que tudo depende do que você faz, você vai fazer uma coisa com uma pessoa, e depois você vai precisa dela e não vai poder. Isso é o que eu mais aprendo lá em casa, ter respeito”. (Diógenes).

“A ser responsável. Que eu devo ter cuidado com as pessoas que eu não devo confiar em qualquer pessoa. Eu escuto isso bastante dela. Ela me ensina a ser educada. Eu tento me espelhar nela”. (Mirtes).

Nos estudos empreendidos pelo autor (CHARLOT, 2001, 2005, 2009) a família aparece como significativa e é apontada pelos jovens como espaço onde aprendem “a conformidade (portar-se bem, obedecer, ser bem-educado, respeitar...); a autonomia (ter confiança em si, desenrascar-se, ser responsável...); o voluntarismo (ultrapassar as dificuldades, ser calmo e paciente, atingir um objetivo...).” (CHARLOT, 2009, p. 41).

Nesse sentido o autor chama a atenção para o fato de que “estamos muito distantes dos discursos sobre a demissão da família que, muitas vezes, se ouve no mundo docente” (CHARLOT, 2009, p. 41).

Ao relatarem sobre os passeios e compartilharem aprendizagens, tanto nas entrevistas, quanto nos passeios é possível constatar que questões ambientais, como o “cuidado com o lixo”, “com as plantas”, são preocupações das famílias e transmitidas aos jovens nas relações cotidianas, ou compartilhadas por eles, como o faz Marcos (16 anos) ao relatar sobre o que aprendeu na escola, e como aprendeu:

“Tirando as aulas de estudar eu aprendo, muitas vezes com o jardineiro. Ele me ensinou a plantar umas plantas diferentes eu ensinei minha avó e ela só foi passando para frente as pessoas foram se interessando e passando”. (Marcos)

Souza (2015), ao refletir sobre a relação dos estudantes com o saber na ETI, argumenta sobre a importância das famílias como fonte de saberes para os estudantes. A autora problematiza o que denomina de simplificação da ampliação da jornada escolar, na qual cabe à escola cuidar da criança ou do adolescente para que os pais trabalhem, ou para suplementar aprendizagens que garantam o sucesso escolar, já que a família é tida, de modo geral, como com dificuldades para fazê-lo. Na pesquisa a autora, sugere:

a família como espaço de aprendizagens importantes e válidas; surge a família para a qual a escola é importante, mas que não tem a mesma certeza sobre a importância do tempo a mais de escola; surge a família que desenvolve táticas de cuidado e proteção dos/das filhos (em casa, matriculando os em projetos, levando-os a escola, cerceando o acesso a espaços e delimitando horários); a família que conta com a escola para o cuidado e proteção, mas não estava à espera da escola para fazê-lo, e espera que a escola cumpra com a função de ensinar aos filhos; a família que desenvolve táticas para que os/as filhos se interessem pela escola e aprendam[...] (SOUZA, 2015, p. 219).

Refletindo sobre as contribuições de Charlot e sobre o território como produto das relações sociais, vinculados a processos de apropriação e dominação do espaço (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2010) encontra-se duas questões postas no debate sobre a ampliação do tempo escolar, especialmente para crianças, adolescentes e jovens da periferia – como os estudantes desta pesquisa. Um dessas questões é o tempo como cuidado e proteção – mais tempo de escola evitaria os perigos da rua (COELHO, 2009; SOUZA e CHARLOT, 2016); outra questão é a escola que se fecha em si mesma não estabelecendo relações com o seu entorno. Essas duas questões remetem a sujeitos e territorialidades.

4.3 SUJEITOS E TERRITORIALIDADES

Quem são os sujeitos deste estudo? São adolescentes entre 13 e 16 anos, que vivem com suas famílias (mães e avós; pai e mãe; mãe; avós; avó, mãe e tios); alguns moram com os

avós, vivem em bairros próximos da escola, alguns considerados como “áreas mais nobres”, como o “Vale Verde”, “Grã Duquesa” e, outros tradicionalmente identificados como vulneráveis, como os bairros “Carapina”, “Santa Helena”; “Santa Efigênia”. Os responsáveis por eles trabalham como bombeiros, comerciários, professora, pedreiro, faxineira, cozinheiras, e alguns estão sem trabalho, no momento.

Foram 10 os estudantes entrevistados, observando-se a paridade de gênero, de 05 bairros diferentes: Santa Helena; Nossa Senhora das Graças; Carapina; Santa Efigênia; Vale Verde. Além dos critérios apresentados para a seleção dos bairros no capítulo 02 (não existência de escola no bairro; bairro mais antigo da cidade; bairro que figurou como bairro violento, mas com um histórico de movimentos culturais e sociais; bairro mais novo e como moradores com um poder aquisitivo mais elevado) buscava-se contemplar a heterogeneidade dos estudantes e dos bairros, acompanhando o movimento posto no campo da Educação Integral no Brasil que instiga a escola a outros territórios. A proposta era buscar apreender, pelo olhar dos estudantes, elementos que possibilitassem ampliar o debate sobre os saberes e os territórios para além da escola.

Tabela 02 – bairros de origem dos estudantes

BAIRROS/GÊNERO	M	F	TOTAL
Carapina	2	2	4
Esperança	4	0	4
Esplanada	1	0	1
Grã Duquesa	3	3	6
Jardim do Trevo	1	0	1
Maria Eugênia	0	2	2
N. SRª das Graças	2	4	6
Pérola	0	1	1
Santa Efigênia	5	5	10
Santa Helena	7	12	17
Santos Dunont	1	0	1
Turmalina	1	0	1
Vale verde	1	1	2
Vila Mariana	0	1	1
Vila Rica	1	0	1
Zona Rural	1	0	1
TOTAL	30	31	61

Fonte: Pesquisa de Campo 2016

Conforme Charlot argumenta, a escola não se constitui o único espaço de aprendizagem (CHARLOT, 2008). Analisando um conjunto de estudos sobre a relação com o saber de jovens em diferentes países - Brasil, França, República Tcheca, Tunísia - o autor, em suas conclusões, afirma:

Os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles ('a vida'). Eles já construíram relações com 'o aprender' com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam coisas as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir das relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender (CHARLOT, 2001, p. 149).

Na literatura no campo da Educação Integral que aborda os territórios educativos (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; MOLL, 2012, 2014; LEITE; CARVALHO; NOGUEIRA, 2010) compreende-se a importância da vida do sujeito no território, mas parece-nos ainda, que há possibilidades de ampliação da análise ao se buscar compreender a imbricação território/territorialidade. Além disso, a “análise da territorialidade só é possível pela apreensão das relações reais recolocadas no seu contexto sócio-histórico e espaço temporal” (RAFFESTIN, 1993, p. 162).

Entretanto, este estudo avançou pouco nesse sentido. Os saberes evocados pelos estudantes, nas entrevistas, foram pontuais, e foram também restritos os espaços de aprendizagem evocados por eles. Pode-se colocar em suspeição o instrumento, a relação de poder que se estabelece entre pesquisadora (docente) e estudante, o espaço escolhido para a realização da entrevista (a escola). É necessário reconhecer que “qualquer dado recolhido por um instrumento leva inevitavelmente a sombra do instrumento que o recolheu” (CHARLOT, 2009, p. 19).

Apesar desses limites, há reflexões importantes a serem feitas naquilo que os estudantes relatam (sobre as aprendizagens, os lugares, com quem aprendem), ou os não ditos sobre outros lugares de aprendizagem existentes no bairro.

O território familiar emerge, como já citado, como um espaço importante de aprendizagens. Além desse espaço todos os estudantes entrevistados dizem “aprender na igreja”, mas há pouca apreensão do território de vida – o bairro.

Dos bairros selecionados para entrevista, quatro deles estão descritos em um Guia Cultural e verifica-se que neles há atividades literárias, musicais, de dança artesanato, artes plásticas, sendo que em um deles há grupo de capoeira, caboclinho e um grupo caricato. Nos bairros onde os estudantes da Escola Padre Eulálio vivem há várias atividades: religiosas culturais, artesanais inclusive um Centro Social, citado por **um** aluno.

Entrevistadora: Você faz alguma atividade extra?

Márcio: Eu jogo futebol, ando de cavalo.

Entrevistadora: Onde?

Márcio: No colégio X (Colégio Particular da cidade) e no Centro Cultural.

Os bairros onde os entrevistados moram, com população predominante jovem, são em sua maioria próximos da escola e do centro da cidade, permitindo deslocamento de um para o outro a pé, sem maiores dificuldades. Alguns desses bairros deixam às vezes de serem citados pelos entrevistados como local onde vivem, talvez, devido ao enfrentamento de vários desafios tais como pobreza, falta de saneamento, tráfico de drogas, assassinato. Circunvizinhos a estes bairros tem-se ainda outros, onde os moradores são de classe média e alta o que possibilita às comunidades populares fazerem uma comparação sobre a distribuição de riqueza na nossa região.

De acordo com o “Guia Cultural de Governador Valadares” (LIBÂNIO, 2010) com exceção do Bairro Vale Verde os outros quatro (Santa Helena; Nossa Senhora das Graças; Carapina; Santa Efigênia) estão em um território que antigamente era uma fazenda pertencente ao fazendeiro Antônio Carapina. A história de ocupação dos bairros configurou-se através da compra, doação e ocupação feita por pessoas vindas de cidades do interior próxima a Governador Valadares, por funcionários de fazendas próximas à região dos Carapinas, ou por doação feita pela prefeitura para aliviar as ocupações feitas no centro da cidade.

O Morro do Carapina, hoje, é considerado de acordo com o Plano Municipal de Redução de Riscos de Governador Valadares (2007), “a maior área de risco da cidade, considerando a somatória dos níveis de risco alto e muito alto de escorregamento” (GUEDES, 2010, p.13).

No Guia Cultural elaborado por “Clarice Libânio” (2010) além do levantamento de habitantes – o menor bairro é o Santa Efigênia que não chega a 800 habitantes e o maior o Santa Helena com quase 10.000 habitantes – a antropóloga registra uma gama de atividades artística, culturais e religiosas.

Durante a entrevista a pesquisadora solicitava aos estudantes que contassem um pouco sobre o que faziam quando chegavam da escola e procurava explorar a participação deles em projetos, ou outras atividades desenvolvidas no bairro. A resposta dos estudantes foi pequena no sentido da participação. Perguntado aos alunos se eles participavam de alguma atividade no seu bairro, nove disseram não. Aqueles que têm algum grupo fora do familiar são um grupo religioso, aparentemente temporário, pois está condicionado à faixa etária e ao curso que a igreja oferece para este Ciclo de vida.

“Tenho grupo de igreja e a gente sempre faz passeios também, viaja, faz esses passeios que a escola faz também. A gente reúne primeiro tipo um culto. A gente fala a palavra, ora. A gente vai a algum lugar vê alguém arrancando uma flor, maltratando um animal a gente vai lá e conversa com a pessoa, fala que não pode e a gente tenta explicar para a pessoa o que é que ela está fazendo.” (Mara).

“Aprendo na igreja sobre as coisas de Deus, o que é mais importante na nossa vida. Seguir os caminhos de Deus.” (Carla).

“Meus negócios de Deus, que ele é bom. Eles vão na minha casa fazer oração, para mim, pra minha mãe minha família.”(Carla).

Na apropriação dos espaços do bairro, pode-se constatar nas entrevistas, diferenças de gênero. A igreja é um território mais feminino, do que masculino. Para eles a quadra, “campo de futebol”, a “escola de futebol”, são os espaços que ocupam e nos quais aprendem:

“Aprende mais futebol mesmo de jogar bola, mas a gente aprende de um jeito legal de conviver com os amigos, entendeu? Lá eles ensinam a viver em grupo. Não um errar e um xingar o outro, O professor ensina que não é pra xingar, mas pra ter respeito uns com os outros.” (Hugo).

“Muitas vezes eu aprendo a conviver. Mesmo jogando bola eu aprendo. No campo de futebol tem uma bola e vinte pessoas, eles aprendem a dividir aquela diversão com dezenove. Um aprende com dezenove.” (Marcos).

Sobre o trânsito dos estudantes pelo bairro, alguns disseram não sair muito às ruas do bairro porque é “meio violento”. Uma das estudantes entrevistadas relata que eram quatro pessoas em casa: “Era eu, minha mãe, minha irmã e meu irmão, mas meu irmão morreu e ficamos só nós três”. Sobre a morte do irmão nada é dito, mas a estudante reafirma a violência no bairro:

“Lá é muito estranho, às vezes tem tiro. Fica gente na esquina de bar fumando droga. Eu gosto de lá mesmo assim. Só [saio] quando lá tá leve, muito leve, quando não passa muita gente.” (Cláudia).

Não há, pois, como negar a vulnerabilidade juvenil apontada como um dos fatores para a implantação da ETI (UFMG, 2012; ALMEIDA, 2013; SOUZA, 2015) e que limita a ação dos sujeitos no território. Por sua vez, a ampliação da jornada escolar não pode se dar por esse viés, pois como os próprios estudantes da ETI relatam no estudo realizado por Souza (2015) há um momento no qual os estudantes não estão na escola, e o que eles desejam é poder usufruir de projetos e espaços no bairro.

A respeito das contradições entre proteção/educação e a limitação dos estudantes ao espaço da escola na ETI, Souza e Charlot (2016) discutem:

Nesse sentido, nossa pesquisa evidencia um paradoxo, o que a Sociologia chama de efeitos perversos, ou seja, efeitos contrários aos objetivos pretendidos: um dispositivo de escola em tempo integral que visa à multidimensionalidade da formação do sujeito e à proteção dos jovens mais vulneráveis pode reduzir os

espaços de formação e as oportunidades de aprender a vida (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 13).

Chama a atenção neste estudo que os bairros nos quais os estudantes vivem, há diferentes atividades e espaços de aprendizagem (LIBÂNIO, 2010), no entanto, os estudantes não mencionaram as atividades nele desenvolvidas, evidenciando um processo de desconhecimento, ou apropriação do próprio bairro, como espaço válido de aprendizagens.

Desse modo, ao se analisar os Projetos Institucionais, vale questionar se não seria legítimo levar os alunos a visitarem o seu bairro, para poderem conhecer a sua história, a da sua origem familiar, favorecendo o trânsito pela sua comunidade. Vale retomar que o Biboquê do Prefeito, que conta os problemas enfrentados pela falta de água na região, ainda não foi visitado, assim como não foi o Museu organizado no Bairro Carapina em um projeto denominado **Pontos De Memória** que engloba iniciativas como essa em todo o Brasil Ascom/Ibram (2012).

Se a rua, o bairro, a cidade conta a história, estão impregnadas da cultura dos grupos que as constituem. O valor que cada grupo dá ou não a cada espaço visitado pode ser pela identificação que se faz com ele. A relação que se tem ou não com os espaços variará conforme a significação, a importância. Não seria o caso visitarem-se a si mesmos?

A Escola Municipal Padre Eulálio é uma escola que acompanha a história da comunidade, quiza do país, haja vista as denominações a ela atribuídas durante seus anos de história.

Quando esta escola ainda se chamava Presidente Médici, o país vivia seu período mais obscuro, que foi o da ditadura militar; ao passar a se chamar senador Teotônio Vilela, como este estava ligado à luta do povo pelos seus direitos, representou a chegada de um novo tempo, de mais liberdade; agora, ao ser chamada Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz, significa a busca desta comunidade pela sua identidade, graças à forte influência e ao trabalho do nosso querido padre Eulálio (ESPINDOLA, 2016).

Uma boa opção de estudo seria a história da escola e de seus fundadores/mantenedores. Além de ser escola referência conforme já citado, a escola municipal padre Eulálio, que leva hoje o nome de um dos seus fundadores e diretor nos anos 1973/1998, incorporou outras denominações conforme as mudanças políticas impetradas no país.

Os Eixos temáticos propostos pela ETI possibilitam um trânsito entre os componentes escolares que favorecem um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas e ainda um chamamento da comunidade como coparticipe na produção do conhecimento.

A história da escola, da comunidade e do Padre Eulálio, que hoje a denomina tem muitos pontos de interseção que podem ser motivo de discussão e debate numa escola que se pretende ser social.

No entanto, vimos que embora a escola tenha proposto uma nova forma de aprender, ou melhor, a saída para outros espaços de aprender, a fórmula não mudou. Os estudantes contados e disciplinados dentro das normas vão para outros espaços conhecerem uma história que não lhes pertence, e ao retornarem registram esses fatos em uma reprodução de uma aula clássica.

Ora, vale refletir que o educando vivencia nos passeios a incursão em espaços nos quais não se territorializou: não mora na Ilha, não é assentado, não será enterrado no Cemitério Santo Antônio. As praças não têm o seu sobrenome. Ele não é da família X, Y, Z, e ainda não se percebeu descendente do negro, do índio. Quanto aos bairros, parece haver um desconhecimento sobre as possibilidades existentes, ou se limita a ação dos sujeitos jovens em função da vulnerabilidade juvenil.

Há possibilidade dos estudantes terem se apropriado de alguns espaços escolares, onde exercem sua territorialidade em pequenos grupos, nas aulas, no pátio, no recreio. No entanto, de maneira geral, temos educandos cerceados em suas territorialidades, quer seja em seus próprios bairros, nos lugares visitados e até na escola, onde tais exercícios recebem a vigilância escolar.

Numa perspectiva de construção identitária na qual apropriações, saberes, relações culturais, relações afetivas, epistêmicas, sociais, dentre outras, constituintes da territorialidade, é necessário uma outra escola, mais aberta à comunidade.

As atividades ora propostas pela SMED são indicativas de um trabalho extramuros da escola, entretanto acredita-se que a responsabilidade da tarefa deve ser compartilhada com as escolas que devem traçar seus caminhos. A autonomia escolar favorece o compromisso de toda a comunidade, pois a construção de um projeto via escola é uma clara demonstração de que a mesma deseja vivenciá-lo.

Entende-se a partir dessas contribuições que é possível aos alunos, simbolicamente, apropriarem-se da cidade, basta que para tal se identifiquem com ela, sintam-na sua e a queiram preservá-la, usá-la, referendá-la, conforme a necessidade presente.

Ao saírem do território da escola (desterritorializando-se) os educandos se territorializam nos espaços da cidade e ao voltarem, se reterritorializam, configurando a seguir o que HAESBAERT (2011) denomina multiterritorialidade.

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2011, p.344, aspas do autor).

Colocar em diálogo o sujeito transitando entre o espaço da escola e da cidade, no movimento desencadeado pela escola, ou por outras experiências dos sujeitos que tomam a cidade como fonte de aprendizado é adotar o conceito de multiterritorialidade nesta pesquisa, quando há uma política educacional, em tempo integral, que considere como territórios educativos, a referência na realidade da região da escola, do educando - entende-se nesse caso, as ruas, os bairros, o entorno - envolvendo a comunidade nas atividades da escola, e a escola nas atividades da comunidade.

Nesse sentido, o que chama a atenção durante todo o trabalho de campo desenvolvido nesta pesquisa é constatar que há uma lacuna nas lembranças dos estudantes no que diz respeito ao bairro. Com raríssima exceção o bairro foi citado. Não basta ter nascido ou morar em um determinado lugar para dele se apropriar, é preciso que haja vínculos, união, atividade conjunta, luta, encontros, para que não haja privação das territorialidades.

Para que um território torna-se educativo, na perspectiva de Singer (2015) é preciso que cumpra estes quatro requisitos:

Conta com um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um plano educativo local. Suas escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos (PPPs), alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação do território. Sua rede sociopedagógica (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) cumpre suas tarefas de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho. Reconhece e exercita o potencial educativo de seus diferentes agentes, ampliando e diversificando as oportunidades para todos: um restaurante cede espaço para cursos de informática em que adolescentes ensinam idosos; museus desenvolvem programações voltadas para públicos comumente alijados desses espaços, como crianças pequenas, imigrantes ou deficientes; criam-se espaços de cultura geridos pela comunidade em escolas públicas; uma praça é revitalizada com intervenções criativas dos artistas e depois passa a ser utilizada para atividades de skate, malabares, horta, basquete, mostras e shows (SINGER, 2015, p.11,12, grifos nossos).

Nessa perspectiva é preciso uma política de Educação Integral que tenha como centro os sujeitos inseridos em sua realidade sociocultural, construindo territórios educativos, construindo territórios de vida nos seus espaços sociais.

5 CONSIDERAÇÕES

A temática deste estudo intitulado “Escola em Tempo Integral: territórios e saberes” é a ampliação da jornada escolar no Brasil que têm mobilizado o debate nacional em torno da Educação Integral e do tempo Integral (ETI).

Para garantir a implementação da ETI políticas públicas foram realizadas, tanto no sentido de elaborar leis para assegurar o ingresso e permanência dos estudantes nas escolas, como para assegurar que o tempo fosse utilizado de forma a proporcionar saberes diversificados aos sujeitos.

Na cidade de Governador Valadares no ano de 2000, todas as escolas do município foram contempladas com essa proposta escolar, num total de 51 escolas, adotando nos modos de organização escolar, a ampliação do tempo diário no espaço da escola.

Quando do início da execução da proposta essa teve como suporte o Programa Mais Educação que trouxe pessoas e atividades diferentes voltadas para as artes, cultura e esportes para o território escolar com a finalidade de ministrar as aulas/oficinas (nome dado às novas atividades). Essas transformações trouxeram um novo movimento para a escola, onde o trânsito entre corredores e pátio tornou-se mais intenso e a escola automaticamente mais vibrante com as oficinas proporcionadas pelo programa do governo.

No ano de 2015, novas mudanças ocorreram e as oficinas diminuíram, embora o tempo de permanência na escola de oito horas diárias se mantivesse. Nesse mesmo ano, outras opções são propostas, por meio de Projetos Institucionais, nos quais os estudantes saem da escola em atividades que incluem outros espaços da cidade.

O objetivo proposto nesta pesquisa é analisar as relações que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estabelecem com os saberes, advindos dos Projetos Institucionais, no contexto da Escola em Tempo Integral, ou seja, quais as aprendizagens foram incorporadas pelos estudantes nas *andanças* empreendidas pelos espaços educativos da cidade.

Para tanto, trouxemos o que os alunos dizem ser suas experiências vivenciadas nos três projetos que possibilitam a saída dos mesmos das escolas e visitarem outros espaços de aprendizagem. Entendemos que a proposta da SMED é atingir o máximo possível de escolas e sua clientela, articulando saída, escolas e espaços numa proposta que possibilite a cada estudante ser contemplado com pelo menos uma visita anual.

Percebemos a impossibilidade de os espaços serem visitados por todos os estudantes, vez que a locomoção é feita através de um veículo que não comporta a demanda. Entendemos que uma proposta de tamanha envergadura necessita de maior aporte para efetivar-se a contento evitando que parte da demanda seja alijada do processo, transformando a ETI em um tipo de educação prioritária como exposto no corpo deste trabalho.

Foi possível detectar que os lugares elencados nos projetos estão condizentes com a perspectiva de professores, pedagogos e secretários numa visão da cidade que atende a uma parte da comunidade valadarense, que a princípio, não é a dos estudantes, no entanto a lógica pedagógica, a priori, é a da Escola em Tempo Integral, que procura fazer articulações fora dos muros escolares.

As conclusões do estudo evidenciam que embora a escola tenha procurado se abrir para outros espaços educativos, o formato escolar segue através dos passeios, se estende neles, e neles permanece, mesmo fora dos muros da escola. Esse formato está presente no modo como os passeios são organizados, na distribuição do tempo, no retorno exigido pela escola em forma de texto escrito, na desconexão entre os saberes dos estudantes e a os saberes da escola. As conclusões mostraram também a relação positiva da família com a escolarização dos filhos, pois são com os familiares que os estudantes compartilham o que apreenderam nos Projetos Institucionais.

O título de um dos projetos nos remete a narrativa sobre os lugares a serem visitados, lugares históricos e culturais de relevância, no entanto, sentimos a necessidade de que eles revelassem mais para as crianças no sentido de contarem a história com todas as contradições, tensões e questões que ela trás consigo, favorecendo um debate senão sobre a história local, sobre a história do Brasil, da sociedade, do homem.

Sobressaem nos saberes advindos dessa experiência vivenciada pelos estudantes as Aprendizagens Intelectuais e Escolares, que são significativas, do ponto de vista da relação com o saber, vez que há uma oportunidade ímpar de encontro, nesses espaços, entre o sujeito e os objetos saberes muitas vezes por eles desconhecidos. Entretanto, percebemos não haver uma apropriação efetiva, por parte deles, dos territórios educativos, o que nos remete à crônica de Cecília Meireles na epígrafe: diferença entre o turista e o viajante. A autora diz ser o turista muito feliz, enquanto o viajante é um pouco menos, que o viajante se apropria dos espaços enquanto o turista os visita.

Nessa pesquisa constata-se serem os educandos, muitas vezes turistas, passeiam pelos espaços com suas máquinas/celulares nas mãos, escutam a descrição sobre a arquitetura, a apresentação das praças, são conduzidos pelos “quartos do museu”, ouvem histórias narradas

na biblioteca, apreciam a história contada e os objetos que são apresentados, admiram obras de arte, visitam parques, “guiados”, como os turistas são para verem apenas o que convém aos guias, à cidade, àquela sociedade. A cidade a ser vista é uma “cidade que se mostra aos turistas”, superficial e que evita espaços localizados em bairros periféricos.

Entendemos ser a experiência de turista válida, mas, a partir do referencial teórico adotado sobre território e territorialidades há que se considerar que o interessante seria proporcionar-lhes condições para se tornarem viajantes, e irem seguindo construindo sua história. Para tal sugere-se considerar nas políticas e práticas de tempo integral, como territórios educativos, os bairros nos quais os estudantes vivem, pela imbricação território/territorialidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

Assessoria de Comunicação do Instituto Brasileiro de Museus (Ascom/Ibram). **6º fórum Nacional de Museus. Pontos de memória, participação do 5º FNM**, 2012. Disponível em: <http://fnm.museus.gov.br/sala-de-imprensa/>

CAMISASCA, Marina Mesquita. **Camponeses mineiros em cena: mobilização, disputas e confrontos (1961 - 1964)**. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

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

_____. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Portugal: Porto, 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. A Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002.

_____. Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.1017, out.2007.

_____. Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 51-63, 2009a.

_____. Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de educação integral. *In*: COELHO, L. M. C. da C.(Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ:DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 41-51, 2009b.

CENPEC. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). **Educação Integral**, nº 2, São Paulo: 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Bernard (Org.). **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. *In*: DIEB, Messias (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade, p. 173-181).

_____. Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio**. Porto: Portugal: Livipsic, 2009.

_____. Bernard. **Da Relação com o Saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996.

_____. **Portaria Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **Lei nº nº 13 005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Assegura a ampliação do número de anos escolares. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm/. Acesso em 30/04/2016.

_____. MEC/SECAD. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. **Territórios Educativos para a Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. MEC/SECAD. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo. Brasília: MEC, 2010 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. MEC/SECAD. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. MEC, SEB. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. MEC/SECAD. **Série Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009 a.

_____. MEC/SECAD. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

_____. MEC/SECAD. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009c.

_____. MEC/SECAD. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. **Territórios Educativos para a Educação Integral.** Brasília: Ministério da Educação, 2009d.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudo e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a, p. 13-20.

_____. Lígia Martha C. da Costa História(s) da educação integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009b.

ESPINDOLA, Haruf Salmen *et al.*. “Apropriação de Terras Devolutas e Organização Territorial no Vale do Rio Doce: 1891-1960”. In: ABREU, J. L. N. e ESPINDOLA, H. Salmen (org.). **Território, sociedade e modernidade.** Governador Valadares: Ed. UNIVALE, 2010, p. 19-58.

_____. Haruf Salmen *et al.* **Emergência do movimento social no campo:** conflito entre posse e propriedade em Minas Gerais. Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, maio de 2011.

_____. Haruf Salmen. **Por uma abordagem territorial da história ambiental:** uma leitura de Claude Raffestin. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, SC, 27 a 31 de julho de 2015. Disponível em <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434422978ARQUIVO-Porumaabordagemterritorialdahistoriaambiental-TextoEnviado.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Haruf Salmen. Emoção na Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz em Valadares Disponível, 2016 em: <http://www.noticiasinline.com/M00,15882ntre,emocao-na-escola-municipal-padre-eulalio-lafuente-elorz-em-valadares.aspx>. Acesso em 21 de agosto de 2016.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de; Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. In: **Em Aberto,** Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** Intadaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2007.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (p. 9-14).

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros;

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 175-185.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 01, de 28 de janeiro de 2003**. Define a reorganização do Ensino Fundamental de Governador e dá outras providências. Governador Valadares, 2003.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 2. Governador Valadares, 2010a.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 3. Governador Valadares, 2010b.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 4. Governador Valadares, 2010c.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Passeio na História de Governador Valadares**. Governador Valadares, 2015a.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário**. Governador Valadares, 2015b.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Conhecendo o IFMG**. Governador Valadares, 2015c.

GOVERNADOR VALADARES, Escola Municipal Pe. Eulálio Lafuente. **Projeto Político Pedagógico 2016/2018** (impresso).

GUEDES Jéssica Barbosa. **Uso e ocupação desordenada do solo urbano no bairro morro do carapina em governador Valadares** –Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão Ambiental) - Instituto Federal Minas. - MG. 2012.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In :CASTRO I. ET AL. (org.) **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1995. p. 165-205.

_____. Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

_____. Rogério e LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **etc..., espaço, tempo e crítica**. Nº 2 (4), VOL. 1, 15 de agosto de 2007.

_____. Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**.Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT, R. Hibridismo, mobilidade e multiterritorialidade numa perspectiva geográficocultural integradora. In: SERPA, A., org. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 393-419.

_____. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre, setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em 08 set. 2016.

_____. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multi-territorialidade** Porto Alegre: Bertrand Brasil, 2011.

JOIGNEAUX, Christophe. Forma Escolar. In: In: ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2011, p. 429-432.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. (Orgs.). **Educação integral e integrada: Módulo IV - A Escola e a Cidade: Políticas Públicas e Pedagógicas.** Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

LIBÂNIO, Clarice, **Guia Cultural Governador Valadares-Vol. I - Favela é isso aí.** Disponível em pt.slideshare.net/favelaeissoai/miolo-valadares-low.

MADUREIRA, Sames Assunção. Educação Integral, em tempo integral no município de Governador Valadares – Relato. In: BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SANTO, Erciléia Batista do Espírito; SOUSA, Viviane Carvalho de. **Aprendendo a docência no contexto da Escola em Tempo Integral: reflexões a partir do Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPEB).** Governador Valadares, 2013, 11-24.

MEIRELES, Cecília. **Melhores crônicas: Cecília Meireles.** 1 ed. São Paulo: Global, 2003, p. 256.

MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. **Escola em Tempo Integral: linguagens e expressões.** Uberaba: UFTM, 2014, p.77-98.

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; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. **Escola em Tempo Integral: linguagens e expressões.** Uberaba: UFTM, 2014, p. 39-74.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o Território. In: SANTOS Milton; BECKER, Bertha K. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 13-21.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**. Florianópolis, v.22, n.43, p.55-76, jan./jun. 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Jailson de Souza e. *Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos estereótipos*. In: SANTOS Milton; BECKER, Bertha K. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 209-230.

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG)**. 2014. 114p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física. Uberaba: 2014.

SINGER, Helena, O bairro_escola: tecnologias sociais para territórios educativos, in. SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola** /— São Paulo: Moderna, V.2 p. 11-24, 2015.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral**. São Cristóvão: UFS, 2015. 246p. (Relatório de Pesquisa, Pós Doutorado em Educação).

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral*. In. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016005003104&lng=-pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em 08 set. 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 – Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ANEXOS

ANEXO A _ PROJETOS INSTITUCIONAIS

CONHECENDO O IFMG

INTRODUÇÃO:

A Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares atende atualmente, desde a educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, em período integral, desde 2010. Considerando a ampliação de jornada, compreendemos que não se pode ofertar “um tempo do mesmo” em um tempo parcial. (CAVALIERE, 2007; PARO,2009; MOLL, 2012). Dobrar o tempo não significa duplicar o que a escola já fazia, no sentido de se centrar unicamente nas disciplinas escolares, sem abrir espaço para outras aprendizagens que ampliem o acesso dos estudantes de escola pública a outras experiências e espaços educacionais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. Para a OMS, a adolescência é dividida em três fases: Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos; Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos; Juventude – dos 15 aos 24 anos. Assim, com um olhar voltado para os alunos dos anos finais, por estarem vivenciando a adolescência é que, se trabalhados de forma adequada, podem traçar caminhos para alcançar êxito em suas vidas profissionais.

Observamos nas escolas muitos adolescentes sem perspectivas e objetivos de continuidade para a sua vida estudantil, chegando ao final do 3ºCA (9º Ano do Ensino Fundamental) sem um planejamento de estudos, metas para o futuro e, muitas vezes, desconhecem o potencial que possuem e os caminhos que existem a percorrer para terem uma carreira mais promissora.

Pensando nisso, este projeto visa proporcionar aos nossos jovens o contato com o Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG que oferta cursos técnicos, no sentido de apresentar a estes adolescentes caminhos para a sua carreira estudantil, e mostrando a eles que estes caminhos estão ao alcance de qualquer adolescente, desde que seja preparado de forma adequada.

2 - PÚBLICO ALVO

O projeto envolverá todos os alunos do terceiro ano do Ciclo da Adolescência, da rede municipal de ensino, do município de Governador Valadares (MG).

3 - OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Proporcionar aos alunos do terceiro ano do Ciclo da Adolescência, o contato com o Instituto Federal de Minas Gerais, visando ao despertar destes alunos para o ingresso nos cursos técnicos oferecidos por esta Instituição, contribuindo assim para construção de um futuro promissor na vida destes adolescentes.

3.2. Objetivos Específicos

Despertar os adolescentes para novas perspectivas na sua vida escolar e profissional.

Proporcionar aos alunos contato com a instituição (IFMG) para que, a partir da visita, façam uso das oportunidades de usar a biblioteca, visitar a Semana Cultural e Feira de Ciências, e passar a se inteirar do processo seletivo para ingresso na mesma.

4 – JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os passeios escolares educacionais consistem na oportunidade que o aluno tem em sair do ambiente da sala de aula, tendo a possibilidade de conhecer novos lugares e diferentes situações de estudos e aprendizagens, relacionadas a conteúdos curriculares, usando todos os sentidos para buscar o desenvolvimento cultural, social, pessoal e intelectual do aluno.

“...o turismo pedagógico é uma forma de propor ao aluno uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, pois proporciona meios para que ele possa tornar-se um cidadão criativo, dinâmico e interessado em atuar, de forma efetiva, na comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente em todos os níveis” (MOLETTA, 2003, p. 1-12), apout **EDUCAÇÃO FORMAL FORA DA SALA DE AULA – OLHARES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS UTILIZANDO ESPAÇOS NÃO-FORMAIS, Roni Ivan Rocha de Oliveira¹ Maria Luíza de Araújo Gastal².**

A utilização de ambientes extraescolares com a finalidade de desenvolver aprendizados é uma prática pouco explorada como estratégia de ensino-aprendizagem na educação formal. Para que se alcance resultados significativos, em termos de aprendizagem, é necessário uma boa compreensão das funções, do funcionamento e das potencialidades, dos diferentes espaços não formais para a educação formal. Não existe um consenso na diferenciação dos conceitos de educação formal, não formal e informal. Diferentes autores empregam uma mesma terminologia para exemplificar situações distintas. Vieira (et al, 2005) definem educação formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação, a não formal como a que ocorre em ambientes não formais, mas em situações onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens e a informal como a que ocorre em situações informais como conversa entre amigos, entre outras. As situações onde ocorrem ações de educação informal podem ser consideradas, então, todas aquelas que não se relacionam aos objetivos da

educação formal e da educação não formal. Para Vieira (et al, 2005), são situações informais aquelas do cotidiano das pessoas em seus ambientes familiares, profissionais, de lazer e entretenimento, Acreditamos que a ocorrência de educação formal, não formal e informal é independente dos espaços onde elas ocorrem. Assim, as três modalidades de educação – formal, não formal e informal –, podem ocorrer em espaços formais e em não formais de educação, considerando aqui espaços formais como equivalentes a espaços escolares e espaços não formais como qualquer espaço externo à escola.

As atividades práticas escolares desenvolvidas em espaços não formais recebem diferentes denominações que podem variar de acordo com a sua natureza, mas que têm em comum a sua execução em um ambiente não escolar. Incluem-se aí aulas de campo, aulas de educação ambiental, estudos do meio, saídas de campo, visitas externas, excursões, visitas orientadas e passeios.

Dentre os espaços não formais que atuam com a educação não formal, mas que podem também ser empregados para o desenvolvimento de atividades de educação formal, destacamos os museus, os parques recreativos urbanos, os jardins botânicos e zoológicos, as unidades de conservação, as feiras e exposições, entre outros. Os espaços associados à educação não formal são os mais utilizados como extensões para práticas de educação formal. Entretanto, existem outros ambientes, cuja função principal não está relacionada com a educação não formal, mas que, da mesma forma, são passíveis de utilização como “cenário” para propostas provenientes do ensino formal, ou seja, também podem funcionar como extensões para atividades escolares, tais como fábricas, centros comerciais (como shoppings e feiras alimentícias), praças de alimentação, pedreiras, mineradoras, pesque-pague, clubes, entre outras grandes organizações particulares e sociais, bem como representações públicas. Tendo em vista estes exemplos, podemos concluir que estes espaços podem possuir níveis de organização mais simples, de caráter mais pessoal e/ou familiar, como os situados em contextos domésticos ou ainda mais complexos, como aqueles de espaços comerciais e outros institucionais. Ao se utilizar de espaços não formais na realização de atividades escolares é fundamental que o professor fique atento aos diferentes fatores interferentes na aprendizagem, especialmente quanto ao conteúdo das informações e à linguagem empregada. Este cuidado é maior quando se utiliza de situações informais para serem estudadas, como as do conhecimento popular. É importante salientar, que mesmo diante dos cuidados necessários, este fato não justifica a sua não utilização em atividades escolares.

5 - METODOLOGIA

Esta metodologia é baseada na teoria de Freinet, pedagogo que idealizou a proposta de aula passeio, que é uma proposta de descobertas voltada para os interesses dos estudantes, a partir de uma realidade vivida autêntica. O principal objetivo desta atividade é trazer motivação, ação e vida para a escola, pois, vivendo situações reais, os alunos podem ampliar conhecimentos no campo das investigações, promover uma troca afetiva e ampliar o olhar para uma tomada de consciência de valores sociais importantes a vida.

Para atingir os objetivos almejados, estivemos no IFMG junto com a Técnica em Conteúdo Curricular Elyzabeth Lopes Latorre, coordenadora da Formação continuada na SMED, e em conversa com a Pedagoga Luci Aparecida Souza Borges de Faria, - IFMG - Campus Governador Valadares traçamos as etapas da visita que serão:

➤ **Acolhida:**

Será feita aos alunos pelos coordenadores dos cursos, pedagoga, psicóloga, assistente social e jornalista no auditório do IFMG/GV. Neste espaço será divulgado o vídeo institucional do IFMG e em seguida, cada membro da equipe discorrerá sobre o curso de sua responsabilidade, bem como os projetos desenvolvidos interna e externamente à Instituição. Alguns alunos do ensino médio darão seus depoimentos sobre como é o cotidiano dos mesmos no IFMG/GV.

Incentivo à participação na semana cultural do IFMG, onde serão apresentados teatros das obras literárias trabalhadas no 1º semestre pelos alunos do Instituto. A Semana Cultural acontecerá de 16 à 20 de novembro deste ano, e poderá proporcionar aos nossos alunos, contato com obras literárias trabalhadas no semestre nos cursos do IFMG. Lembrando que a semana cultural acontecerá no horário das 19 às 21 horas, sendo necessário o comprometimento das famílias para levar os alunos ao IFMG e acompanhar as atividades.

➤ **Visitação:**

Após a explanação, os alunos conhecerão a infraestrutura física do IFMG.

Visita aos laboratórios: nos laboratórios, há um técnico responsável pelo mesmo e neste ambiente será apresentado o espaço físico, os equipamentos e as práticas realizadas. Os alunos não manusearão nenhum equipamento, apenas visualizar.

- a) Laboratório de Física:
- b) Laboratório de Química:
- c) Laboratório de Ciências Naturais:

➤ **Visita à Biblioteca do Instituto Federal com o objetivo de conhecer o acervo e a disponibilidade de utilização do mesmo.**

- Lanche:
- Os alunos terão um momento de lanche no refeitório, lembrando que cada escola deverá promover este lanche e levar para compartilhar neste momento.

O Projeto seguirá o cronograma anexo, que será reconstruído a cada ano, proporcionando a participação de todos os alunos do 3º Ano do Ciclo da Adolescência.

6 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Anexo 01

12 - BIBLIOGRAFIA

ABDEPP, Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet.

Disponível em < <http://www.freinet.org.br/pedagogia-freinet>>. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não-formais. Trabalho publicado no Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, Florianópolis, nov.2009.

TAHARA, Alexander Klein. *Os passeios escolares educacionais contextualização, importância e relações com o lazer e a escola*. Disponível em < <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABMTsAK/os-passeios-escolares-educacionais-contextualizacao-importancia-relacoes-com-lazer-a-escola>>. Acesso em: 01 set. 2015.

Obs.: O cronograma foi reformulado após retorno da greve para ser executado nos meses de novembro e dezembro.

Obs.: Tempo de permanência na escola: 2h

Trajetos: 1h

CRONOGRAMA DO PASSEIO AO IFMG

MÊS: Novembro

Data	Escola	Turma	Horário
04/11	E.M. Hamilton Teodoro	3º CA1	8h às 11h
05/11	E.M. Hamilton Teodoro	3º CA 2	8h às 11h
06/11	E.M. Duque de Caxias	3º CA 1	8h às 11h

09/11	E.M. Duque de Caxias	3º CA 2	8h às 11h
10/11	E.M. Adélia Ribas	3º CA	8h às 11h
11/11	E.M. Olegário Maciel	3º CA 1	8h às 11h
12/11	E.M. Olegário Maciel	3º CA 2	8h às 11h
13/11	E.M. Santos Dumont	3º CA	8h às 11h
16/11	E.M. Sillas Crêspo	3º CA 1	8h às 11h
17/11	E.M. Sillas Crêspo	3º CA 2	8h às 11h
18/11	E.M. Zumbi dos Palmares	3º CA 1	8h às 11h
19/11	E.M. Zumbi dos Palmares	3º CA 2	8h às 11h
20/11	E.M. Zumbi dos Palmares	3º CA 3	8h às 11h
23/11	E.M. Chico Mendes	3º CA	8h às 11h
24/11	E.M. Laura Fabri	3º CA 1	8h às 11h
25/11	E.M. Laura Fabri	3º CA 2	8h às 11h
26/11	E.M. Laura Fabri	3º CA 3	8h às 11h
27/11	E.M. Helvécio Dahe	3º CA 1	8h às 11h
30/11	E.M. Helvécio Dahe	3º CA 2	8h às 11h

Mês: Dezembro

Data	Escola	Turma	Horário
01/12	E.M. Octávio Soares	3º CA 1	8h às 11h
02/12	E.M. Octávio Soares	3º CA 2	8h às 11h
03/12	E.M. Octávio Soares	3º CA 3	8h às 11h
04/12	E.M. Pe. Eulálio Lafuente	3º CA 1	8h às 11h
07/12	E.M. Pe. Eulálio Lafuente	3º CA 2	8h às 11h
08/12	E.M. Ivo de Tassis	3º CA 1	8h às 11h

09/12	E.M. Ivo de Tassis	3º CA 2	8h às 11h
10/12	E.M.Laura Fabri	3º CA	8h às 11h
11/12	E.M. João XXIII	3º CA	8h às 11h
14/12	E.M.Pio XII	3º CA	8h às 11h
15/12	E.M. Maria Elvira Nascimento	3º CA	8h às 11h

Observação: A Secretaria dispõe de um ônibus com 28 lugares, na parte da manhã. Portanto, as escolas deverão se organizar, considerando a capacidade do ônibus e o interesse dos alunos em conhecer o local.



Prefeitura Municipal de Governador Valadares

Secretaria Municipal de Educação – SMED

Av. Brasil, 2920 - 4º e 5º andares - Centro - Governador Valadares/MG - CEP: 35020-070

Telefone: (33) 3271-6714 - Fax: (33) 3271-6716 e 3275-5911

Projeto de Incentivo à Leitura

Um passeio no universo literário

Local: Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi

Raimundo Soares Albergaria Filho, prefeito na década de 50, recebeu um acervo da biblioteca criada por José Jacinto Moura Duarte e posteriormente doada ao Sindicato dos Ferrovieiros. Diante da preciosidade recebida entregou ao italiano e professor Paulo Zappi, todo o conjunto literário, para que organizasse uma biblioteca, dando-lhes as formas legais.

Assim nasceu a Biblioteca Pública de Governador Valadares que mais tarde, após a morte do professor Paulo Zappi, foi batizada com o seu nome.

A Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi funciona, hoje, no prédio onde era a Cadeia Pública de Governador Valadares. A cadeia foi construída em 1940, projetada para abrigar no máximo 40 presidiários na esquina das ruas Afonso Pena e Marechal Deodoro. Chegou a abrigar 200 presos e encerrou suas atividades carcerárias em 1997.

“Presos sobre a cabeça uns dos outros. Uma confusão tremenda e mortes todos os dias nas celas apertadíssimas, imundas, verdadeiros calabouços dos tempos modernos.” A Cadeia

Pública era conhecida como “Barril de Pólvora”, “Inferno Humano” e “Cadeião da Afonso Pena”. Para completar a problemática situação de falta de espaço e instalações, a Delegacia de Polícia Civil funcionava no mesmo prédio.

No intervalo de tempo entre sua desativação e o tombamento da fachada, algumas alterações ocorreram em sua estrutura original, porém, grande parte de sua estrutura permanece com a originalidade histórica da época de sua construção, como a fachada construída em estilo Art Déco, um movimento internacional que começa na Europa em 1910, e conhece o seu apogeu nos anos de 1920 e 1930, declinando depois de 1935. Foi visto como estilo elegante, funcional e ultramoderno. Representou a adaptação pela sociedade em geral dos princípios do cubismo, do exotismo e do princípio da obra de arte total herdado do Art Nouveau. Em 2014, o prédio foi totalmente reformado, mantendo as características históricas e tornou-se um espaço de leitura, de cultura, de produção de conhecimento que abriga, além, da Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi, o Centro Cultural Nelson Mandela.

Apresentação

A Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares - SMED propõe às escolas da Rede Municipal este Projeto de Incentivo à Leitura que será desenvolvido na Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi.

O Projeto pretende atender às Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Governador Valadares. A operação deste Projeto terá uma carga horária de dois módulos/ aula (1h40) diária de segunda a sexta-feira, com atendimento a 180 alunos por dia:

- **turno matutino:** 8h30 às 9h50 e 10h às 11h20.
Água e lanche são de responsabilidade da escola e dos alunos.
- **turno vespertino:** 13h30 às 14h50.
Água e lanche são de responsabilidade da escola e dos alunos.
- **Cada turma será acompanhada de seu professor de Língua Portuguesa ou professor Regente para a interação com as professoras de Biblioteca.**
- **O ônibus tem capacidade para 30 pessoas.**

O Projeto irá explorar a Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi como um espaço de aprendizagem, manifestação cultural e entretenimento, buscando realizar a sua missão: fomento à leitura e a produção de saberes de forma dinâmica, participativa e democrática.

Justificativa

Por saber que o aluno tem pouco contato com a leitura em seus ambientes de convívio, e cientes das dificuldades decorrentes desta carência, faz-se necessário a realização de um trabalho que proporcione aos alunos, professores e comunidade o acesso à informação e cultura despertando o gosto e o hábito pela leitura, condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. Nesta perspectiva, a Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi se torna um espaço educativo, um centro irradiador de fomento a leitura, ativo e interativo, em que os leitores estão em constante processo de aprendizagem, seja ela formal ou informal, assumindo diferentes dimensões, ou seja, passa a ser um local não apenas de conhecimento e pesquisa científica, como também, repleta de manifestações culturais, atividades de entretenimento e lazer, tornando-a atrativa e dinâmica.

Assim, a **Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi se torna a grande biblioteca de todas as escolas da Rede Municipal de Educação.**

Metas

- Envolver a cada ano 100% dos alunos dos Ciclos da Pré-Adolescência e Adolescência do Ensino Fundamental de todas as Escolas da Rede Municipal de Governador Valadares.

Objetivo geral

Despertar, incentivar e promover a proficiência leitora, e o desenvolvimento sociocultural, por meio de entretenimento artístico e cultural, ampliando as possibilidades de acesso à informação como prática social, para a aquisição e a construção de novos conhecimentos.

Objetivos específicos

Acrescentar ao cotidiano do educando a prática da leitura como uma das prioridades do processo de aprendizagem;

Exercitar a leitura como prática democrática, fundamental na formação do senso crítico e da cidadania;

Integrar a comunidade escolar e a sociedade civil mediante a multiplicidade de leituras;

Desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever;

Compreender a intenção, o ponto de vista de quem escreve fazendo uma leitura crítica, reconstruindo o sentido, segundo as suas vivências, ampliando a visão de mundo;

Auxiliar o aluno na construção da sua identidade enquanto leitor;

Trabalhar a leitura com diferentes objetivos: busca de informações e de prazer;

Contribuir para a formação de leitores autônomos e competentes;

Propor atividades em que os alunos tenham de perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar, analisar;

Promover a formação de leitores por meio de atividades que incentivem a leitura, a pesquisa e a cultura;

Criar e promover a diversidade cultural, por meio de entretenimento artístico e cultural.

Eventos literários educativos:

Ações	Objetivo
Livro infanto-juvenil	Desenvolver ações para o público infantil visando o desenvolvimento cultural e a valorização da produção local.
Conta um, conta dois, conta três: mil histórias para vocês.	Incentivar a leitura, desenvolver a criatividade estimulando a imaginação por meio da contação de histórias. Possibilitar a vivência de emoções, o exercício

	da fantasia e da imaginação. Despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo.
História cantada	Apresentar a contação de história com musicalização; Estimular a criatividade, imaginação e fantasia mediante a contação de história; Incentivar o gosto pela música.
Contação de histórias	Desenvolver a linguagem oral e escrita; Fixar e ampliar o vocabulário; Desenvolver a imaginação e o poder da observação;

Avaliação

A avaliação do Projeto se dará de forma direta durante o seu desenvolvimento em cada dia trabalhado e serão realizados ajustes sempre que assim se fizerem necessários.

Cronograma do ônibus para o passeio literário – Junho/ Julho de 2015.

Obs: Durante o horário da turma que se inicia às 8h30, o ônibus retornará para buscar as turmas que começarão às 10h.

O motorista almoçará na escola onde estiver levando os alunos que sairão da biblioteca às 11h20.

Dia	Escola Municipal - Campo	Nº de Turmas		Horas
29/06/15	Escola Municipal Waldemar Nadil Krenak	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
30/06/15	Escola Municipal Araripe Júnior	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
Dia	Escola Municipal - Urbano	Nº de turmas	Turmas	Horas
01/07/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	1º CPA	8h30 às 9h50
		01	2º CPA	
		01	2º CPA	10h às 11h20
		01	3º CPA	
		01	3º CPA	13h30 às 14h50
		01	2º CA	
02/07/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	1º CA	8h30 às 9h50
		01	2º CA	10h às 11h20
		01	3º CA	
02/07/15	Escola Municipal Chico Mendes	02	1º CPA	13h30 às 14h50
03/07/15	Escola Municipal Chico Mendes	02	2º CPA	8h30 às 9h50
		02	3º CPA	10h às 11h20
		02	1º CA	13h30 às 14h50
06/07/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	1º CPA	8h30 às 9h50
		01	1º CPA	10h às 11h20
		01	2º CPA	

06/07/15	Escola Municipal Chico Mendes	01 01	2° CA 3° CA	13h30 às 14h50
07/07/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
08/07/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	1° CA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	10h às 11h20
		01	2° CA	
		01	2° CA	13h30 às 14h50
		01	3° CA	
09/07/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
09/07/15	Escola Municipal Duque Caxias	02	3° CA	13h30 às 14h50
10/07/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	2° CPA	10h às 11h20
		01	3° CPA	
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
27/07/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	1° CA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	10h30 às 11h50
		01	2° CA	
		02	2° CA	13h30 às 14h50
	Escola Municipal – Campo	N° de turmas		Horas
28/07/15	Escola M. Waldemar Nadil Krenak	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
29/07/15	Escola Municipal Bárbara Heliodora	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
30/07/15	Escola Municipal Realina Adelina Costa	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
Dia	Escola Municipal – Meio Urbano	N° de turmas	Turma(s)	Horas
31/07/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	3° CA	8h30 às 9h50
		02	3° CA	10h às 11h20
31/07/15	Escola Municipal João XXIII	02	1° CPA	13h30 às 14h50

Cronograma do ônibus para o passeio literário – Agosto de 2015

Dia	Escola Municipal – Meio Urbano	N° de turmas	Turma(s)	Horas
03/08/15	Escola Municipal João XXIII	02	2° CPA	8h30 às 9h50

		01	2° CPA	10h às 11h20
		01	3° CPA	
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
04/08/15	Escola Municipal João XXIII	02	1° CA	8h30 às 9h50
		02	2° CA	10h às 11h20
		02	3° CA	13h30 às 14h50
05/08/15	Escola Municipal Laura Fabri	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
05/08/15	Escola Municipal João XXIII	01	3° CA	13h30 às 14h50
06/08/15	Escola Municipal Laura Fabri	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
07/08/15	Escola Municipal Laura Fabri	02	1° CA	8h30 às 9h50
		02	1° CA	10h às 11h20
		02	2° CA	13h30 às 14h50
10/08/15	Escola Municipal Laura Fabri	01	2° CA	8h30 às 9h50
		01	3° CA	
		02	3° CA	10h às 11h20
10/08/15	Escola Municipal Serra Lima	01	1° CPA	13h30 às 14h50
		01	2° CPA	
11/08/15	Escola Municipal Maria Elvira	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		01	3° CPA	13h30 às 14h50
		01	1° CA	
12/08/15	Escola Municipal Maria Elvira	01	1° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	
		02	3° CA	10h às 11h20
12/08/15	Escola Municipal Marilourdes	02	1° CPA	13h30 às 14h50
13/08/15	Escola Municipal Olegário Maciel	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
14/08/15	Escola Municipal Olegário Maciel	01	3° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	
		01	1° CA	10h às 11h20
		01	2° CA	
		02	3° CA	13h30 às 14h50
17/08/15	Escola Municipal Octavio Soares	02	2° CPA	8h30 às 9h50

	Ferreira	02	3° CPA	10h às 11h20
17/08/15	Escola Municipal Olegário Maciel	01	2° CA	13h30 às 14h50
18/08/15	Escola Municipal Octavio Soares Ferreira	01	3° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	
		02	1° CA	10h às 11h20
		02	2° CA	13h30 às 14h50
19/08/15	Escola Municipal Octavio Soares Ferreira	01	2° CA	8h30 às 9h50
		01	3° CA	
		02	3° CA	10h às 11h20
19/08/15	Escola Municipal Padre Eulálio	02	1° CPA	13h30 às 14h50
20/08/15	Escola Municipal Padre Eulálio	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	1° CA	13h30 às 14h50
21/08/15	Escola Municipal Padre Eulálio	02	2° CA	8h30 às 9h50
		02	3° CA	10h às 11h20
21/08/15	Escola Municipal Pio XII	02	3° CA	13h30 às 14h50
24/08/15	Escola Municipal Pio XII	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
		01	2° CPA	13h30 às 14h50
		01	3° CPA	
		01	3° CPA	
	Escola Municipal – Campo	Nº de turmas		Horas
25/08/15	Escola Municipal Antonio de Castro Pinto	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
26/08/15	Escola Municipal Monteiro Lobato	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
27/08/15	Escola Municipal João Pereira	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
28/08/15	Escola Municipal Vicente Petronilho	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
31/08/15	Escola Municipal Araripe Júnior	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50

Cronograma do ônibus para o passeio literário – Setembro de 2015

Dia	Escola Municipal - Urbano	Nº de turmas	Turma(s)	Horas
01/09/15	Escola Municipal Pio XII	01	3° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	
		02	1° CA	10h às 11h20
		02	2° CA	13h30 às 14h50
02/09/15	Escola Municipal Prof. Helvécio Dahe	02	1° CPA	8h30 às 9h50

		02	2° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
03/09/15	Escola Municipal Prof. Helvécio Dahe	02	1° CA	8h30 às 9h50
		02	2° CA	10h às 11h20
		02	3° CA	13h30 às 14h50
04/09/15	Escola Municipal Reverendo Sillas Crespo	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
		02	2° CPA	13h30 às 14h50
08/09/15	Escola Municipal Rev Sillas Crespo	02	3° CPA	8h30 às 9h50
		02	1° CA	10h às 11h20
		01	1° CA	13h30 às 14h50
		01	2° CA	
09/09/15	Escola Municipal Rev Sillas Crespo	02	3° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	10h às 11h20
09/09/15	Escola Municipal Santos Dumont	01	2° CA	13h30 às 14h50
		01	3° CA	
10/09/15	Escola Municipal Santos Dumont	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
11/09/15	Escola M. Ver. João Dornellas	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
11/09/15	Escola Municipal Santos Dumont	02	1° CA	13h30 às 14h50
14/09/15	Escola M. Zumbi de Palmares	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
14/09/15	Escola M. Ver. João Dornellas	01	2° CPA	13h30 às 14h50
15/09/15	Escola M. Zumbi de Palmares	01	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	3° CPA	
		01	3° CPA	10h às 11h20
		01	1° CA	
		02	1° CA	13h30 às 14h50
16/09/15	Escola M. Zumbi de Palmares	02	2° CA	8h30 às 9h50
		02	3° CA	10h às 11h20
16/09/15	Escola M. Ver. Hamilton Teodoro	02	3° CA	13h30 às 14h50
17/09/15	Escola M. Ver. Hamilton Teodoro	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20

		02	3º CPA	13h30 às 14h50
18/09/15	Escola M. Ver. Hamilton Teodoro	02	1º CA	8h30 às 9h50
		01	2º CA	10h às 11h20
18/09/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01 01	1º CPA 2º CPA	13h30 às 14h50
21/09/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	2º CPA	8h30 às 9h50
		01	3º CPA	10h às 11h20
		01	2º CA	13h30 às 14h50
		01	1º CA	13h30 às 14h50
22/09/15	Escola Municipal Chico Mendes	02	1º CA	8h30 às 9h50
		01	2º CA	10h às 11h20
		01	3º CA	13h30 às 14h50
22/09/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	2º CA	13h30 às 14h50
		01	3º CA	13h30 às 14h50
23/09/15	Escola Municipal Chico Mendes	02	1º CPA	8h30 às 9h50
		02	2º CPA	10h às 11h20
		02	3º CPA	13h30 às 14h50
Dia	Escola Municipal – Campo	Turmas		Horas
24/09/15	Escola Municipal Realina Adelina Costa	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
25/09/15	Escola Mun Antonio de Castro Pinto	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
28/09/15	Escola Municipal Vicente Petronilho	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
29/09/15	Escola Municipal Waldemar Nadil Krenak	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
30/09/15	Escola Municipal João Pereira	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50

Cronograma do ônibus para o passeio literário – Outubro de 2015

01/10/15	Escola Municipal Araripe Junior	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
02/10/15	Escola Municipal Monteiro Lobato	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
05/10/15	Escola Municipal Bárbara Heliodora	01 dos Anos Iniciais 01 dos Anos Finais		8h30 às 9h50
Dia	Escola Municipal - Urbano	Nº de turmas	Turma(s)	Horas
06/10/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	1º CPA	8h30 às 9h50
		01	1º CPA	10h às 11h20
		01	2º CPA	13h30 às 14h50
		02	2º CPA	13h30 às 14h50

07/10/15	Escola Municipal Duque de Caxias	01	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	3° CPA	
		02	3° CPA	10h às 11h20
08/10/15	Escola Municipal Duque de Caxias	01	3° CPA	13h30 às 14h50
			1° CA	
		02	1° CA	8h30 às 9h50
08/10/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	2° CA	10h às 11h20
		02	3° CA	13h30 às 14h50
09/10/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	3° CA	8h30 às 9h50
		02	3° CA	10h às 11h20
09/10/15	Escola Municipal Duque de Caxias	01	3° CA	13h30 às 14h50
19/10/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
		02	2° CPA	13h30 às 14h50
20/10/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	01	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	3° CPA	
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	1° CA	13h30 às 14h50
21/10/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	01	1° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	
		02	2° CA	10h às 11h20
21/10/15	Escola Municipal João XXIII	02	1° CPA	13h30 às 14h50
22/10/15	Escola Municipal João XXIII	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	2° CPA	10h às 11h20
		01	3° CPA	
		01	3° CPA	13h30 às 14h50
23/10/15	Escola Municipal João XXIII	01	1° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	
		01	2° CA	10h às 11h20
		01	3° CA	
23/10/15	Escola Municipal João XXIII	02	3° CA	13h30 às 14h50
26/10/15	Escola Municipal Laura Fabri	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
27/10/15	Escola Municipal Laura Fabri	02	1° CA	8h30 às 9h50
		02	1° CA	10h às 11h20
		02	2° CA	13h30 às 14h50
28/10/15	Escola Municipal Laura Fabri	01	2° CA	8h30 às 9h50
		01	3° CA	

		02	3° CA	10h às 11h20
28/10/15	Escola Municipal Serra Lima	01 01	1° CPA 2° CPA	13h30 às 14h50
29/10/15	Escola Municipal Maria Elvira	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		01 01	3° CPA 1° CA	13h30 às 14h50
30/10/15	Escola Municipal Maria Elvira	01	1° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	
		02	3° CA	10h às 11h20
30/10/15	Escola Municipal Marilourdes	02	1° CPA	13h30 às 14h50

Cronograma do ônibus para o passeio literário – Novembro de 2015

Dia	Escola Municipal - Urbano	N° de turmas	Turma(s)	Horas
03/11/15	Escola Municipal Olegário Maciel	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
04/11/15	Escola Municipal Olegário Maciel	01	3° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	
		01	1° CA	10h às 11h20
		01	2° CA	
		02	3° CA	13h30 às 14h50
05/11/15	Escola Municipal Octavio Soares Ferreira	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
05/11/15	Escola Municipal Olegário Maciel	01	2° CA	13h30 às 14h50
06/11/15	Escola Municipal Octavio Soares Ferreira	01	3° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	
		02	1° CA	10h às 11h20
		02	2° CA	13h30 às 14h50
09/11/15	Escola Municipal Octavio Soares Ferreira	01	2° CA	8h30 às 9h50
		01	3° CA	
		02	3° CA	10h às 11h20
09/11/15	Escola Municipal Padre Eulálio	02	1° CPA	13h30 às 14h50
10/11/15	Escola Municipal Padre Eulálio	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	1° CA	13h30 às 14h50
11/11/15	Escola Municipal Padre Eulálio	02	2° CA	8h30 às 9h50

		02	3° CA	10h às 11h20
11/11/15	Escola Municipal Pio XII	02	3° CA	13h30 às 14h50
12/11/15	Escola Municipal Pio XII	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	13h30 às 14h50
13/11/15	Escola Municipal Pio XII	01	2° CPA	13h30 às 14h50
		01	3° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CA	10h às 11h20
		02	1° CA	10h às 11h20
		02	2° CA	13h30 às 14h50
16/11/15	Escola Municipal Prof. Helvécio Dahe	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
17/11/15	Escola Municipal Prof. Helvécio Dahe	02	1° CA	8h30 às 9h50
		02	2° CA	10h às 11h20
		02	3° CA	13h30 às 14h50
18/11/15	Escola Municipal Reverendo Sillas Crespo	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	13h30 às 14h50
19/11/15	Escola Municipal Rev Sillas Crespo	02	2° CPA	13h30 às 14h50
		02	3° CPA	8h30 às 9h50
		02	1° CA	10h às 11h20
20/11/15	Escola Municipal Rev Sillas Crespo	01	1° CA	13h30 às 14h50
		01	2° CA	13h30 às 14h50
		02	3° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	10h às 11h20
20/11/15	Escola Municipal Santos Dumont	01	2° CA	13h30 às 14h50
		01	3° CA	13h30 às 14h50
23/11/15	Escola Municipal Santos Dumont	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50
24/11/15	Escola M. Ver. João Dornellas	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	13h30 às 14h50
24/11/15	Escola Municipal Santos Dumont	02	1° CA	13h30 às 14h50
25/11/15	Escola M. Zumbi de Palmares	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		02	2° CPA	10h às 11h20

25/11/15	Escola M. Ver. João Dornellas	01	2º CPA	13h30 às 14h50
26/11/15	Escola M. Zumbi de Palmares	01	2º CPA	8h30 às 9h50
		01	3º CPA	10h às 11h20
		01	1º CA	13h30 às 14h50
		02	1º CA	13h30 às 14h50
27/11/15	Escola M. Zumbi de Palmares	02	2º CA	8h30 às 9h50
		02	3º CA	10h às 11h20
27/11/15	Escola M. Ver. Hamilton Teodoro	02	3º CA	13h30 às 14h50
30/11/15	Escola M. Ver. Hamilton Teodoro	02	1º CPA	8h30 às 9h50
		02	2º CPA	10h às 11h20
		02	3º CPA	13h30 às 14h50

Cronograma do ônibus para o passeio literário – Dezembro de 2015

Dia	Escola Municipal - Urbano	Nº de turmas	Turma(s)	Horas
01/12/15	Escola M. Ver. Hamilton Teodoro	02	1º CA	8h30 às 9h50
		01	2º CA	10h às 11h20
01/12/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	2º CA	13h30 às 14h50
		01	3º CA	13h30 às 14h50
02/12/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	1º CPA	8h30 às 9h50
		01	2º CPA	10h às 11h20
		01	3º CPA	13h30 às 14h50
		01	2º CA	13h30 às 14h50
03/12/15	Escola Municipal Chico Mendes	02	1º CA	8h30 às 9h50
		01	2º CA	10h às 11h20
		01	3º CA	10h às 11h20
03/12/15	Escola Municipal Adélia Ribas	01	1º CA	13h30 às 14h50
04/12/15	Escola Municipal Chico Mendes	02	1º CPA	8h30 às 9h50
		02	2º CPA	10h às 11h20
		02	3º CPA	13h30 às 14h50
07/12/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	1º CPA	8h30 às 9h50
		01	1º CPA	10h às 11h20
		01	2º CPA	13h30 às 14h50
08/12/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	2º CPA	13h30 às 14h50
		01	2º CPA	8h30 às 9h50
		01	3º CPA	8h30 às 9h50
		02	3º CPA	10h às 11h20

		01	3° CPA 1° CA	13h30 às 14h50
09/12/15	Escola Municipal Duque de Caxias	02	1° CA	8h30 às 9h50
		02	2° CA	10h às 11h20
		02	3° CA	13h30 às 14h50
10/12/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	3° CA	8h30 às 9h50
		02	3° CA	10h às 11h20
10/12/15	Escola Municipal Duque de Caxias	01	3° CA	13h30 às 14h50
11/12/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	02	1° CPA	8h30 às 9h50
		01	1° CPA	10h às 11h20
		01	2° CPA	
		02	2° CPA	13h30 às 14h50
14/12/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	01	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	3° CPA	
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	1° CA	13h30 às 14h50
15/12/15	Escola Municipal Ivo de Tassis	01	1° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	
		02	2° CA	10h às 11h20
15/12/15	Escola Municipal João XXIII	02	1° CPA	13h30 às 14h50
16/12/15	Escola Municipal João XXIII	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		01	2° CPA	10h às 11h20
		01	3° CPA	
		01	3° CPA	13h30 às 14h50
		01	1° CA	
17/12/15	Escola Municipal João XXIII	01	1° CA	8h30 às 9h50
		01	2° CA	
		01	2° CA	10h às 11h20
		01	3° CA	
		02	3° CA	13h30 às 14h50
18/12/15	Escola Municipal Laura Fabri	02	2° CPA	8h30 às 9h50
		02	3° CPA	10h às 11h20
		02	3° CPA	13h30 às 14h50



Prefeitura Municipal de Governador Valadares

Secretaria Municipal de Educação – SMED

Av. Brasil, 2920 - 4º e 5º andares - Centro - Governador Valadares/MG - CEP: 35020-070

Telefone: (33) 3271-6714 - Fax: (33) 3271-6716 e 3275-5911

Passeio na História de Governador Valadares

A Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares - SMED, através do Departamento de Ensino em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura Esporte, Lazer e Juventude - SMCEL, através da Gerencia de Patrimônio Histórico e Cultural, propõe às escolas municipais um passeio histórico pela cidade de Governador Valadares. O passeio histórico tem como objetivos, levar os alunos da rede municipal de ensino a conhecerem os pontos históricos e turísticos da cidade, aprimorar o conhecimento científico e escolar, reforçando na prática o conhecimento teórico de sala de aula.

O passeio histórico busca atender aos alunos do 3º CPA ao 3º CA de todas as escolas da rede municipal do meio urbano e do Campo.

A escala com os nomes das escolas e o dia do passeio histórico está relacionada abaixo.

O passeio histórico no meio urbano pode acontecer no turno matutino (horário) ou no turno vespertino (horário).

A organização do passeio histórico no meio urbano será da seguinte maneira:

- **turno matutino** - das 8h às 11:30h(segunda feira à sexta-feira)
Água e lanche são de responsabilidade da escola e dos alunos.
- **turno vespertino** - das 12:30h às 15:30h (segunda feira à sexta-feira)
Água e lanche são de responsabilidade da escola e dos alunos.
- **O ônibus tem capacidade para 25 pessoas.**

No meio rural o passeio histórico será organizado da seguinte maneira:

- O ônibus sairá da porta da SMED, às 7h, rumo às escolas municipais do Campo.
- Retorno 8:00h imediato a Valadares levando os alunos para o passeio histórico.
- Retorno do ônibus à escola, na parte da tarde até 14:30h, após completar o passeio.
- O passeio histórico no meio rural deverá ser de segunda-feira à sexta-feira.
- O ônibus tem a capacidade de 25 pessoas no Máximo.

Caberá à escola a responsabilidade de providenciar lanche e água para os alunos.

A secretaria vai providenciar o almoço para os alunos do meio rural no dia do passeio histórico. O almoço será oferecido na escola municipal Octavio Ferreira Soares de 11:00h ate 11:30h. Procure chegar neste intervalo de horário, pois o almoço dos alunos(as) da Escola Octavio Soares começa a partir das 12:30h.

No dia do passeio histórico no Campo o ônibus da Historia só atenderá ao Campo. Neste dia, não haverá o passeio histórico nas escolas do meio urbano.

Solicitamos o apoio das diretoras e diretores das escolas no sentido de providenciar a **autorização dos pais**.

Esclarecemos que, tanto o transporte do ônibus como o motorista foram autorizados pelo Secretário de Educação, juntamente com o setor de transporte.

Cronograma do passeio do ônibus da historia de Governador Valadares-SMED – Outubro de 2015.

Dia	Escola Municipal – Meio urbano-Outubro	Professor responsável	Horas
19/10/15 19/10/15	Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz	Prof.Historia	Mat./Vesp.
20/10/15 20/10/15	Escola Municipal Adélia Ribas Escola Municipal Adélia Ribas	Prof.Historia	Mat./Vesp.
21/10/15 21/10/15	Escola Municipal Reverendo Sillas Crespo Escola Municipal Reverendo Sillas Crespo	Prof. Historia	Mat./Vesp.
22/10/15 22/10/15	Escola Municipal Laura Fabri Escola Municipal Laura Fabri	Prof.Historia	Mat./Vesp.
23/10/15 23/10/15	Escola Municipal Zumbi de Palmares Escola Municipal Zumbi de Palmares	prof.Historia	Mat./Vesp.
26/10/15 26/10/15	Escola Municipal Octavio Ferreira Soares Escola Municipal Octavio Ferreira Soares	Prof.Historia	Mat./Vesp.
27/10/15 27/10/15	Escola Municipal Prof. Helvécio Dahe Escola Municipal Prof.Helvécio Dahe	Prof. Historia	Mat./Vesp.
28/10/15 28/10/15	Escola Municipal João XXIII Escola Municipal João XXIII	Prof.Historia	Mat./Vesp.
29/10/15 29/10/15	Escola Municipal Olegário Maciel Escola Municipal Olegário Maciel	Prof.Historia	Mat./Vesp.
30/10/15 30/10/15	Escola Municipal Hamilton Teodoro Escola Municipal Hamilton Teodoro	Prof.Historia	Mat./Vesp.
Dia	Escola Municipal - Meio Urbano-Novembro	Professor responsável	Horas
03/11/15 03/11/15	Escola Municipal Ivo de Tassis Escola Municipal Ivo de Tassis	Prof.Historia	Mat./Vesp.
04/11/15 04/11/15	Escola Municipal Pio XII Escola Municipal Pio XII	Prof.Historia	Mat./Vesp.
05/11/15 05/11/15	Escola Municipal Maria Elvira Nascimento Escola Municipal Maria Elvira Nascimento	Prof.Historia	Mat./Vesp.
06/11/15 06/11/15	Escola Municipal Santos Dumont Escola Municipal Santos Dumont	Prof.Historia	Mat./Vesp.
09/11/15 09/11/15	Escola Municipal Duque de Caxias Escola Municipal Duque de Caxias	Prof.Historia	Mat./Vesp.

10/11/15	Escola Municipal Chico Mendes	Prof.Historia	Mat./Vesp.
10/11/15	Escola Municipal Chico Mendes		

Cronograma do passeio do ônibus da historia de Governador Valadares-SMED – Novembro de 2015.

Dia	Escola Municipal – Campo - Novembro	Professor responsável	Horas
11/11/15	Escola Municipal Antonio de Castro Pinto	Prof.Historia	Mat./Vesp.
12/11/15	Escola Municipal Monteiro Lobato	Prof.Historia	Mat./vesp.
13/11/15	Escola Municipal Vicente Petronilho	Prof.Historia	Mat./Vesp.
16/11/15	Escola Municipal Araripe Júnior	Prof.Historia	Mat./Vesp.
17/11/15	Escola Municipal João Pereira	Prof.Historia	Mat./Vesp.
18/11/15	Municipal Bárbara Heliodora	Prof.História	Mat./Vesp.
19/11/15	Escola municipal Waldemar Nadil Krenak	Prof.História	Mat./Vesp.
20/11/15	Escola Municipal Realina Adelina Costa	Prof.História	Mat./Vesp.

Cronograma do passeio do ônibus da historia de Governador Valadares-SMED – Novembro de 2015.

Dia	Escola Municipal – Meio urbano- Novembro	Professor responsável	Horas
23/11/15	Escola Municipal Duque de Caxias	Prof.Historia	Mat./Vesp.
23/11/15	Escola Municipal Duque de Caxias		
24/11/15	Escola Municipal padre Eulálio Lafuente	Prof.Historia	Mat./Vesp.
24/11/15	Elorz Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz		
25/11/15	Escola Municipal Laura Fabri	Prof.Historia	Mat./Vesp.
25/11/15	Escola Municipal Laura Fabri		
26/11/15	Escola municipal Reverendo Sillas Crespo	Prof.Historia	Mat./Vesp.
26/11/15	Escola Municipal Reverendo Sillas Crespo		
27/11/15	Escola Municipal Zumbi de Palmares	Prof.Historia	Mat./Vesp.
27/11/15	Escola Municipal Zumbi de Palmares		
30/11/15	Escola Municipal Olegário Maciel	Prof.Historia	Mat./vesp.
30/11/15	Escola Municipal Olegário Maciel		
Dia	Escola Municipal – Meio Urbano- Dezembro	Professor responsável	Horas
01/12/15	Escola Municipal Professor Helvécio Dahe	Prof.Historia	Mat./Vesp.
01/12/15	Escola Municipal Professor Helvécio Dahe		
02/12/15	Escola Municipal João XXIII	Prof.Historia	Mat./Vesp.
02/12/15	Escola Municipal João XXIII		
03/12/15-	Escola Municipal Ivo de Tassis	Prof.Historia	Mat./Vesp.
03/12/15	Escola Municipal Ivo de Tassis		
04/12/15	Escola Municipal Octavio Ferreira Soares	Prof. Historia	Mat./Vesp.
04/12/15	Escola Municipal Octavio Ferreira Soares		
07/12/15	Escola Municipal Pio XII	Prof. Historia	Mat./Vesp.
07/12/15	Escola Municipal Pio XII		

08/12/15	Escola Municipal Hamilton Teodoro	Prof. Historia	Mat./Vesp.
08/12/15	Escola Municipal Hamilton Teodoro		
09/12/15	Escola Municipal Maria Elvira Nascimento	Prof. Historia	Mat./Vesp.
09/12/15	Escola Municipal Maria Elvira Nascimento		
10/12/15	Escola Municipal Chico Mendes	Prof. Historia	Mat./Vesp.
10/12/15	Escola Municipal Chico mendes		
11/12/15	Escola Municipal Santos Dumont	Prof. Historia	Mat./Vesp.
11/12/15	Escola Municipal santos Dumont		
14/12/15	Escola Municipal Adélia Ribas	Prof.Historia	Mat./Vesp.
14/12/15	Escola Municipal Adélia Ribas		

Os pontos históricos do passeio serão os seguintes:

- Ponte do São Raimundo:** As décadas de 1940 e 1950 são anos de prosperidade para o município. Em 1943/44, a Rio - Bahia atravessa as terras do município, confirmando sua situação de polo regional ao intensificar a concentração das atividades comerciais e de prestação de serviços. Tal fato implica, também, uma disposição espacial que coloca Governador Valadares no caminho das correntes migratórias do Nordeste e regiões vizinhas na construção da ponte. A ponte da Rio – Bahia (ponte do são Raimundo) sobre o rio doce foi uma das grandes conquistas para o progresso vertiginoso de Governador Valadares. A construção terminou em 1944 e a década de 1950 foi a fase de ouro de Governador Valadares. (É a primeira ponte da cidade. Surgiu com o progresso da rodovia BR-116 - “Rio - Bahia”).
- Mercado Municipal:** O mercado municipal de Governador Valadares, é um dos locais de maior tradição da cidade. O velho mercado foi criado pela Lei nº 47 de 08 de dezembro de 1948 que autoriza a construção do Mercado Municipal. Parágrafo 1º- fica autorizada a execução da planta, bem como o orçamento das obras e trabalhos preliminares, compreendendo-se os gastos dentro da importância fixada no artigo 1º desta lei. Pelo Prefeito: Dilermando Rodrigues de Mello.
- Praça da Estação, a Maria fumaça:** Os trilhos da estrada de ferro chegam às proximidades de Santo Antônio da Figueira por volta de 1908. Em 1910 inaugura-se a estação ferroviária, que fornece ao distrito características de entreposto comercial para mantimentos e materiais que deveriam ser distribuídos pela região e abastecer as frentes de trabalhos. A antiga ferrovia passava, onde hoje é a avenida Brasil. Conhecida também por Praça João Paulo Pinheiro tem a primeira locomotiva a cruzar a cidade entre as décadas de 1920 e 1940. A Locomotiva é de fabricação europeia do ano de 1925. Desde a década de 1960, o monumento ornamenta a Praça da Estação. Antiga propriedade da Vale, a Locomotiva foi doada ao município de Governador Valadares nos anos de 1980.

- **Museu da cidade:** Grande idealizador: Professor de piano e Latim de origem Italiano Paulo Zappi que depois que colecionar livros para a Biblioteca publica, começa também a colecionar peças e documentos para criar o Museu da Cidade. Em um pequeno espaço da Biblioteca já expunha o pequeno acervo. Projeto realizado por Maria Cinira dos Santos para acervos da memória local. Inaugurado no dia 30 de janeiro 1983 em comemoração os 45 anos de emancipação de Governador Valadares. Encontram-se no Museu valiosas peças de valor afetivo de pessoas e famílias. São encontrados no Museu, fotos, plantas topográficas, livros com história da cidade, teses de mestrado, catálogos, selos, moedas, jornais etc. O Museu Histórico do Município de Governador Valadares, conhecido como Museu da Cidade, foi fundado, para abrigar peças que fazem parte da história da cidade. Além de documentos e fotografias que contam a história da cidade, entre as 1200 peças em exposição, estão objetos como trajes litúrgicos antigos, aparelhos telefônicos da época, cerâmicas do povo indígena Krenac que habitavam a região e exemplares de instrumentos e suplícios “tortura” utilizados para o castigo dos negros escravizados no Brasil. Tem a primeira Urna de madeira que foi usada pela justiça eleitoral de Peçanha para receber os votos dos moradores de Figueira, distrito de Peçanha até então.
- **Centro Cultural Nelson Mandela:** O prédio onde funcionou a Cadeia Pública de Governador Valadares foi inaugurado em 1942, a cadeia pública foi projetada para abrigar 40 presidiários, encerrou suas atividades carcerárias em 1997. No intervalo de tempo entre sua desativação e o tombamento da fachada algumas alterações ocorreram em sua estrutura original, porém, grande parte de sua estrutura permanece com a originalidade histórica da época de sua construção, como a fachada construída em estilo Art. Decó, (*O Art déco é um movimento internacional que começa na Europa em 1910, conhece o seu apogeu nos anos de 1920 e 1930, o Art déco declina depois de 1935 até 1939 . O pico da popularidade na Europa foi durante os "loucos anos 1920" e continuou fortemente nos Estados Unidos através da década de 1930. Embora muitos movimentos de design tivessem raízes em intenções filosóficas ou políticas na mesma altura, o Art déco foi meramente decorativo. Na altura, este foi visto como estilo elegante, funcional e ultramoderno. Representou a adaptação pela sociedade em geral dos princípios do cubismo, do exotismo e do princípio da obra de arte total herdado do Art nouveau. Sem abrir mão do requinte, os objectos têm decoração geometrizada na arquitetura, esculturas, joias, luminárias e móveis, mesmo quando são feitos com bases simples; o betão armado (concreto) pode ser paramentado de madeira e outros ornamentos de bronze, mármore, prata, marfim. Diferentemente da Art nouveau, a Art déco tem mais simplicidade de estilo*). Em 2014, espaço foi totalmente reformado, mantendo as características históricas e tornou-se espaço de leitura, de cultura, de produção de conhecimento. O Centro Cultural Nelson Mandela abriga a Biblioteca Municipal Professor

Paulo Zappi, galerias de arte, área de eventos e um auditório e o antigo pátio, que é utilizado para apresentações culturais.

- **Açucareira:** Governador Valadares também viveu muito dos canaviais. Sendo assim então criada a Companhia Açucareira Rio Doce (Cardo). A ideia partiu de um grupo de empresários e pelo ex. prefeito Moacir Palleta e outros empresários da Belgo Mineira. A primeira safra foi entre 1946 e 1947. Até 1968 a Açucareira teve a produção exigida pelo Instituto de Álcool e Açúcar, com 60 funcionários fixos. Nos meses de maio a setembro, época em que havia maior produção, 60 mil sacos de açúcar refinado e cristal, dava-se emprego a cerca de mil homens. No final de 1968, quando uma nova diretoria tomou posse, a venda da fábrica já estava sendo estudada. O empresário paulista José Egreja, usineiro de Penápolis (SP) comprou e transferiu para São Paulo todo o equipamento aproveitável, deixando apenas as sucatas. Em 1972, encerraram-se todas as funções. Tombada como patrimônio cultural em 2001, está em obras para se transformar em um centro de convenções. Durante as escavações para a reforma foram encontrados túneis subterrâneos que saem da base da chaminé, um vai até a Rua Israel Pinheiro e o outro vai até o rio doce.

- **Catedral de Santo Antônio:** A capela de Santo Antônio, construída de 1910 a 1914, foi a base da comunidade católica local e tornou-se a sede da paróquia de Santo Antônio da Figueira do Rio Doce, em 1915. Nessa ocasião, teve início propriamente a vida paroquial com todos os seus registros datados, a partir de 10 de novembro do mesmo ano, assinados por Frei Angélico de Campora Capuchinho. Até então, erguia-se ali uma simples capela, também dedicada a Santo Antônio de Pádua, construída por volta de 1886. A construção do atual templo se deu em 1924, sob a coordenação do pároco da época, Sady Rabelo, conforme registro do livro de tombo. A partir da criação da Diocese de Governador Valadares, em 1º de fevereiro de 1956, o templo passou à condição de catedral.

- **Templo da primeira Igreja Presbiteriana:** Antigo Templo Presbiteriano possui um grande valor histórico, artístico e arquitetônico para Governador Valadares. Construída entre 1934 e 1939, é um dos exemplares da arquitetura local do período de emancipação da cidade. Localiza-se na Rua Prudente de Moraes, mais antigas da cidade. A igreja foi cópia de uma igreja Presbiteriana irlandesa e era a única com serviços litúrgicos à noite, pois não se utilizava luz elétrica, na época, mas sim, lustres a gás de carbureto. O templo deixou de ser utilizado a partir de 1977, com a inauguração do novo templo, no mesmo terreno de frente para Avenida Brasil.

- **Praça Serra Lima:** Falar da praça Serra Lima tem falar primeiro de Jose de Serra Lima. Jose de Serra Lima de Oliveira é filho de Antônio Máximo de Oliveira e de Bernardina Maria de Jesus. Nasceu no dia 10 de outubro de 1874. Foi ele que executou o traçado da antiga Figueira do Rio Doce, para que, em seus limites pudesse ser instalada a futura cidade, isso é Governador Valadares. Morreu em 1961. A principal praça da cidade ostenta com orgulho o seu nome e nela Jose de Serra de Oliveira encontrará para sempre a lembrança da cidade. (A Praça Serra Lima, é uma homenagem a um dos pioneiros de Governador Valadares, o homem que projetou a área central da cidade).
- **Painel Cubista do edifício Helena Soares:** O Painel Cubista do Edifício Helena Soares é um painel pictórico do estilo cubista-modernista (O cubismo é um movimento artístico que ocorreu entre 1907 e 1914, tendo como principais fundadores Pablo Picasso e Georges Braque. O cubismo tratava as formas da natureza por meio de figuras geométricas, representando todas as partes de um objeto no mesmo plano. A representação do mundo passava a não ter nenhum compromisso com a aparência real das coisas. O movimento cubista evoluiu constantemente em três fases: 1)Cubismo pré-analítico - ou Cubismo Cézanniano - uma espécie de "preparação" para o cubismo, onde as primeiras características surgem; 2)Cubismo analítico - que se caracterizava pela desestruturação da obra, pela decomposição de suas partes constitutivas; 3) Cubismo sintético - foi uma reação ao cubismo analítico, que tentava tornar as figuras novamente reconhecíveis), que adorna o fundo da galeria do edifício Helena Soares, um raro exemplar. A pintura retrata aspectos relevantes da cultura e história de Valadares, tais como a pecuária, a extração de minerais, a ponte do São Raimundo sobre o Rio Doce e a Ibituruna. O painel pintado entre os anos de 1962 e 1964, durante a construção do edifício, foi fixado no fundo da galeria de entrada integrando-se perfeitamente à edificação.
- **Ilha dos Araujo:** Primeiro possessor da Ilha foi o cabo da polícia militar Antônio Máximo de Oliveira, pai de José de Serra Lima de Oliveira, e que em 1872 cedeu sua posse para o tenente João Coelho, que em seguida nomeia membros da família, Araújo e pereira, relacionados por casamento, como encarregados da propriedade rural. A fazenda acaba nas mãos de Joaquim Alves Araújo, jovem português que instalou se na Rua Prudente de Moraes 549 em frente à primeira Igreja Presbiteriana. A obra da ponte para urbanização da Ilha começa em abril de 1954 e termina maio de 1956. É um bairro residencial. Situa-se no Rio Doce e tem a Ibituruna fixada no seu horizonte, enriquecendo a paisagem. Tem um calçadão que é utilizado para as práticas de esportes como caminhada ou passeio de bicicleta. O calçadão foi construído com pedras portuguesas. (Calçada portuguesa ou mosaico português)

“também conhecida como pedra portuguesa no Brasil” é o nome consagrado de um determinado tipo de revestimento de piso utilizado especialmente na pavimentação de passeios e dos espaços públicos de uma forma geral. É um calcetamento feito com pedras de formato irregular, geralmente calcárias e basálticas, que podem ser usadas para formar padrões decorativos pelo contraste entre as pedras de diferentes cores. As cores tradicionais são o preto e o branco, embora se usem igualmente o castanho e o vermelho. Em certas regiões do Brasil é ainda popular o uso de pedras azuis e verdes. O calçadão da Ilha tem uma extensão de 4,5 Km e uma intensa arborização.

- **Assentamento Oziel:** A fazenda do Ministério foi desapropriada em 1963, como parte do projeto de reforma agrária do governo que nesta época desapropriava as áreas às margens rodovias federais e as destinava para a formação de assentamentos. A posse da propriedade seria feita em 1964 pelo Ministro da Fazenda que veio a Belo Horizonte. Entretanto, exatamente neste dia, ele foi informado de que as tropas militares estavam no Rio de Janeiro. Desta forma, devido ao golpe militar, ele retornou para Brasília, sem efetivar a posse. Os fazendeiros de Governador Valadares, com muitos pistoleiros, derrubaram o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Houve muitos feridos e algumas mortes por bala. Desde então, por quase vinte anos, não se falou mais em reforma agrária e toda tentativa de luta pela terra, aqui na região, era reprimida. Somente em 1993 é que a luta foi retomada na região com a ocupação de terra no coordenada pelo o MST no município de Tumiritinga. Em 1994, acontece a primeira ocupação na fazenda Ministério, hoje reconhecida como P.A Oziel Alves. A conquista do assentamento demorou mais dois anos para ser concretizada. Foram duas ocupações e dois despejos. Em 1996 realizamos uma Marcha até Belo Horizonte para reivindicar o nosso assentamento. Na nossa chegada à capital, houve repressão muito violenta por parte da polícia militar que deixou vários feridos. Um padre foi enforcado e jornalistas tiveram os seus equipamentos quebrados. Como a violência teve uma repercussão muito negativa, o governo do estado resolveu fazer a entrega da fazenda aos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Não foi preciso a desapropriação. O que aconteceu foi uma série de repasses dessa terra. Repasse, de volta, do estado para o Ministério da Agricultura, que repassou ao INCRA, que repassou aos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Em 23 de agosto do ano de 1996, a fazenda foi, finalmente, entregue aos trabalhadores e trabalhadoras rurais. E criou-se o assentamento Oziel Alves. O nome de nossa fazenda é uma homenagem ao companheiro Oziel Alves, que foi assassinado em 1986 no massacre de Eldorado dos Carajás. No mesmo dia de nossa marcha a Belo Horizonte.

- **Bioquê do Prefeito:** No ano de 1944 o Serviço Especial de Saúde Pública, o SESP iniciou o projeto de instalação de redes de tratamento de água e escoamento de dejetos. Porém a rede de distribuição de água prevista atendia apenas aqueles moradores que tinham condição de fazer as ligações necessárias e que para atendimento dos que não poderiam fazer despesas com ligações de água e instalações internas o SESP construiu chafarizes nos bairros pobres e lavanderias públicas para impedir a lavagem de roupa no rio. Os moradores do Bairro Carapina para pegar água no chafariz era preciso descer o morro com as latas vazias, enfrentar filas e brigas constantes, algumas mulheres queriam entrar na frente de outras e demorava-se muito para encher as latas, favorecendo a confusão. Com as latas cheias, faziam o contrário, subiam levando na cabeça a água. Era uma situação de extrema dificuldade. Com o objetivo de acabar com esta situação, em 1968, a Caixa de Água do Carapina foi instalada, durante o governo do Prefeito Hermírio Gomes. Um caixa d'água monumento no formato de um brinquedo muito popular na época o bilboquê. Sendo apelidada de “bioquê do prefeito”. Essa fama e a história acabaram por criar na comunidade o desejo de transformar a caixa d'água em um patrimônio histórico. E ela foi atendida: a caixa d'água é patrimônio histórico e cultural da cidade.
- **Parque Municipal:** Inaugurado oficialmente no dia 6 de fevereiro 2015, o Parque Natural Municipal da cidade. A inauguração faz parte das comemorações pelo 77º aniversário da cidade. Instalado em uma extensa área verde entre o Pico do Ibituruna e o Rio Doce, o Parque Natural Municipal ocupa uma área física de 400 mil metros quadrados e é o primeiro parque público da cidade. Sua criação foi possível a partir de uma parceria da Vale com a administração municipal firmada em 2010. O Parque Natural conta com Centro de Educação Ambiental, auditório, sede administrativa, mirantes e lanchonete, além de estacionamento com capacidade para 160 veículos. A estrutura conta ainda com playground, trilhas ecológicas, equipamentos para prática de ecoturismo e esportes de aventura, áreas cobertas voltadas a exposições artísticas e educativas, pista gramada para pouso de praticantes de voo livre e espaços destinados a viveiro, estufa e horta medicinal.
- **Câmara Municipal:** Às quatorze horas do dia 12 de dezembro de 1947, no edifício do Minas Clube, local escolhido para as reuniões sobre a presença do Juiz de Direito da Comarca Dr. Joaquim de Assis Martins da Costa, iniciou-se a primeira sessão solene para instalação da Câmara Municipal. Papel e poder da Câmara: Cabe a câmara elaborar ou participar da elaboração de conjuntos de leis. Aprovar, rejeitar ou apresentar emendas. Processar e julgar o prefeito (a) e os próprios vereadores. Fiscalizar administração. Existem 4 tipos de sessões:

- 1) Ordinárias- com dia marcado;

- 2) Extraordinárias- de acordo com necessidades ou do legislativo, ou do executivo;
- 3) Solenes- Para homenagem personalidades;
- 4) Secreta- Convocada pelo presidente da casa.

- **Cemitério de Santo Antônio:** O Cemitério de Santo Antônio, o primeiro a se fazer constar nos registros oficiais da municipalidade, possui uma área em torno de cinco mil metros quadrados intramuros. Divide-se em nove quadras, as quais são identificadas por letras (A, B, C, D, E, F, G, H e I). No Cemitério de Santo Antônio existem jazigos que são pequenas edificações destinadas ao sepultamento de várias pessoas, em geral, pertencentes a uma mesma família. O Cemitério foi, durante seus idos iniciais, conservado pela Igreja Matriz de Santo Antônio. Conforme dados da administração do cemitério municipal de Santo Antonio, estima-se que, desde seu surgimento, ocorreram em torno vinte e nove mil enterramentos. Vale apontar a existência de um jazigo cuja data insculpida no mármore diz ter ocorrido o óbito em 1924. Destacam-se em novimento de visitaçao os túmulos do Padre Leonardo Senne e XXX ; XXXX.

- **SAAE - Serviço Autônomo de Água e Esgoto:** Em 1943 a população da Sede Urbana era de aproximadamente de 1.000 habitantes, número que passou a 10.000 em 1945, ano que o Município construiu uma captação de água no Rio Doce, e um pequeno sistema de distribuição e reservaçao de água bruta, que era levada aos domicílios, porém sem nenhum tipo de tratamento. Em 1946, os técnicos do SESP (Serviço Especial de Saúde Pública), órgão do Governo Federal criado em parceria com o Governo dos Estados Unidos da America, que atuava nas áreas de saúde e saneamento, executaram melhorias no sistema de abastecimento de água. Foi então construída uma galeria de infiltração, paralela ao Rio Doce, que obtinha água percolada através das camadas filtrantes, por intermédio de 250 metros de galerias e poços coletores, espaçados de 50 em 50 metros, interligados e levando a um poço final, onde a água era recalçada para o sistema. Em abril de 1947, ainda com o apoio do SESP, tendo em vista o baixo rendimento da galeria de infiltração, iniciaram-se os estudos de ampliação da Estação de Tratamento de água (ETA), objetivando o tratamento convencional da água do Rio Doce. Em maio de 1947 iniciou-se a cloração das águas do sistema, além de ampliar o horário de funcionamento para 24 horas. Em janeiro de 1948 iniciou-se a construção da ETA. Em agosto de 1948 os decantadores já estavam construídos e revestidos. A casa de Química ficou concluída em março de 1949 e em julho a ETA, inteiramente concluída, entrou em plena operação fornecendo água tratada durante 24 horas por dia à população da cidade. Um grande desafio passaria então a ser enfrentado. A reposição dos bens depreciados, a manutenção e a

operação do sistema de abastecimento de água construído era um problema para o qual a grande maioria dos municípios brasileiros não estava preparada àquela época. Foi então, que de forma pioneira, o Município com o auxílio do SESP criou o primeiro Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) do País, em 14 de novembro de 1952. Este modelo de gestão foi exportado para outros municípios brasileiros e inspiraram a criação, ainda no final da década que se iniciou em 1950, de companhias regionais de saneamento, que por sua vez deram origem as companhias estaduais de saneamento criadas a partir de 1970. Da década de 1950 até os dias de hoje, o sistema de tratamento de água passou por inúmeras ampliações, mas a ETA principal da Sede Urbana ainda permanece no mesmo local e o Rio Doce continua sendo o principal manancial da cidade. O Sistema de abastecimento de água é ainda reforçado por três outras estações de tratamento de água. O SAAE também opera sistemas de abastecimento de água nas vilas, sede dos Distritos, e principais povoados: Alto Santa Helena, Baguari, Brejaubinha, Chonim de Baixo, Chonim de Cima, Nova Floresta, Penha do Cassiano, Pontal, Santo Antônio do Porto, São José do Itapinoã e São Vitor.

- **O Sexto batalhão da Polícia Militar:** O Sexto Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais nasceu em um ambiente de conturbação da ordem pública e de tensão política social que dominava o país nos dias que seguiram a revolução de 1930, que conduzia à Presidência da República o gaúcho Getúlio Vargas. Foi o fim da chamada “República Velha”. Foi neste contexto que o Sexto Batalhão foi criado pelo então presidente da província de Minas Gerais, Olegário Maciel. O Governo decidiu ampliar o efetivo da Força Pública transformando o “Serviço Auxiliar” – uma Unidade modesta e de finalidade secundária – em Sexto Batalhão. Através do Decreto 9.868 de 04 de março de 1931, no dia 07 de março de 1931, em um prédio situado no bairro Cruzeiro, na capital mineira, o Sexto Batalhão foi instalado sob o comando do Tenente Coronel Luiz de Oliveira Fonseca. Ainda em Belo Horizonte, o Batalhão mudou-se para o bairro Santo Antônio em 1940, onde ocupou por 12 anos as instalações deixadas pela extinção do Regimento de Cavalaria, onde atualmente é o Colégio Estadual. Foi nos anos que se seguiram à 2ª Guerra Mundial que uma vasta região do Estado de Minas Gerais, formada pelos Vales do Rio Doce, Mucuri, Jequitinhonha e São Mateus passou a exigir maior atenção do governo. Desde a sua emancipação política, em 1938, até o início da década de 1950, Governador Valadares já despontava como polo de desenvolvimento e atração na região. O potencial econômico, suas condições geográficas e recursos naturais faziam comerciantes, latifundiários e posseiros migrarem para esta região. Em 1940, Governador Valadares tinha uma população de 5.374 habitantes. Ao longo de 10 anos passou para 20.352 e em 1952 já ultrapassava a casa dos 30 mil habitantes. Junto ao crescimento da cidade,

aumentava também o índice de criminalidade e violência. Eram comuns brigas, disputas e confrontos por terras, e depois por pedras preciosas e madeiras, disputadas por posseiros e grileiros. Capitalistas, homens de cidades grandes buscavam negócios com a valorização da terra. Relatos históricos sobre a violência no Vale do Rio Doce no início dos anos 50 retratavam jaguncismo, um tempo em que as diferenças eram acertadas na base do “olho por olho, dente por dente”. As ações de pistoleiros, contratados para prática de homicídios, somados a conflitos diversos, principalmente entre os peões dos depósitos de mica e madeiras de Governador Valadares, concorriam para o aumento da criminalidade de violência, instalando uma sensação de insegurança e medo na população. Nessa época, a presença da lei na região era amparada somente pelos pequenos e diminutos destacamentos do Primeiro, Terceiro e Nono Batalhões. Diante da emergente necessidade de se estabelecer a ordem na região Leste de Minas Gerais, em junho de 1952, o governador Juscelino Kubitschek, através do Decreto-Lei 3.810, determinou a transferência do Sexto Batalhão, então Sexto Batalhão de Infantaria, de Belo Horizonte para Governador Valadares. No dia 21 de julho de 1952, uma solenidade na Praça da Estação, em Belo Horizonte, marcou a transferência do Sexto Batalhão, com todos os seus homens, armas e materiais para Governador Valadares, designado para atender a população da região Leste do Estado, mediante a necessidade de tranquilidade e respeito à ordem pública. Eram 20 oficiais e 300 praças que deixaram a capital do Estado embarcando na estação da Estrada de Ferro Central do Brasil e chegando a Governador Valadares às 14h do dia 22 de julho de 1952. As primeiras instalações do quartel do Sexto Batalhão em Governador Valadares foram construções de madeira, a oito quilômetros do centro da cidade, no bairro Vila Isa nas dependências do antigo galpão do DNER, onde permaneceu instalado por nove anos. Ainda no ano de 1952, o então prefeito de Governador Valadares, Raimundo Albergaria, doou uma extensa área no bairro Nsa. Sra. de Lourdes – 45 mil metros quadrados – para Polícia Militar construir as instalações do Sexto Batalhão. No final daquele ano, a Prefeitura deu início às obras de terraplanagem. As obras da construção do atual prédio da Unidade foram realizadas pelos próprios militares que ao longo de nove anos ergueram o novo prédio do Batalhão. A mudança da antiga sede no bairro Vila Isa, para as atuais instalações no bairro de Lourdes, ocorreu no dia 28 de janeiro de 1961. Nessa sinopse, não poderemos deixar de relatar a importância do tenente coronel Mário Simões. A partir do dia 30 de março de 1964 a cidade de Governador Valadares viveu dias de horrores. Fazendeiros exaltados se colocaram acima da lei. Os fazendeiros firmaram milícias armadas e se assumiram como os defensores do golpe militar, e, por isso, acreditaram que tinham imunidade para praticar todo tipo de violência contra quem quer que fosse.

Magalhães Pinto, Governador do Estado de Minas Gerais, preocupado com as notícias do Vale do Rio Doce, deu ordens ao comandante do 6º Batalhão da PM de tomar providências para que não houvesse violência na cidade. Nos dias que antecederam o dia 31 de março 1964 o clima, na cidade era de confronto aberto entre proprietários rurais, representados pela Associação Rural, e os trabalhadores rurais, representados pelo Sindicato dos lavradores. Tentaram assassinar o Presidente do Sindicato Francisco Raymundo Paixão (Chicão). Os fazendeiros armados haviam se encaminhado para a sede do Sindicato no bairro Santa Terezinha e iniciado um tiroteio, a ação havia durado em torno de 25 minutos com mais de 300 disparos e no local as autoridades haviam encontrado diversas armas, e Chicão havia sido levado para o 6º Batalhão para sua segurança. Coube ao Coronel Mario Simões assegurar a ordem, a condução dos perseguidos até a capital, e impedir que as milícias dos fazendeiros continuassem a matar e aterrorizar a cidade.

Cabe ao Professor fazer uma boa observação da história desses pontos, relacionando a teoria com a prática da sala de aula.

Venha logo, pois o ônibus da História de Governador já vai partir e vai te levar para uma viagem inesquecível pelos belos e importantes locais que marcaram a história da nossa cidade de Governador Valadares.

Jaider Batista da Silva

Secretario Municipal de Educação

Janira Valentin Cherry pessoa

Diretora do departamento de Ensino

João Paulo Rocha Cirne

Secretario Municipal de Cultura esporte, lazer e Juventude

Valdirene dos Santos Oliveira

Diretora do departamento de Cultura

Jose de Assis Claudino

Gerencia do Patrimônio Histórico e Cultural

**ANEXO B_ ROTEIRO DE ENTREVISTA e TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do entrevistado

Nome:

Idade:

Endereço (Rua e Bairro)

Lembrar ao estudante sobre a elaboração do balanço de saber. Informar sobre a entrevista (sigilo, importância da contribuição do estudante) e dizer que neste momento da entrevista gostaria de conhecer um pouco mais sobre suas experiências de saída da escola quando visitou outros espaços (lembrar os projetos) e sobre o que ele aprende fora da escola. Ao final os estudantes farão uma ilustração com os itinerários empreendidos nos Projetos Institucionais.

1.A partir de 2010 a E. M. Padre Eulálio passou a ser em tempo integral. Você estava aqui na época?TL

- Como você se sente na experiência de ficar na escola de 08: 00 às 16h? (Explorar a partir da resposta do estudante, sobre o que mais gosta de fazer na escola e como ocupa o tempo após a saída da escola)

2.Eu gostaria que você me contasse o que lembra das atividades que realizou de saída da escola? (Explorar os projetos apresentados pela SMED, os lugares visitados, se já conhecia esses lugares, o que aprendeu, o que chamou mais atenção).

As saídas correspondem ao que você espera?

- Teve surpresas boas ou não?
- Acompanhando vocês pelos passeios observei que vocês visitaram vários espaços. Quais espaços você visitou?
- O que achou de diferente entre eles que é interessante mencionar?
- De qual você mais gostou?
- Onde voltaria?
- Onde não voltaria, por quê?
- Quem e como você foi recebido em cada um?
- Que espaço você não conhece e gostaria de conhecer em Governador Valadares? Por quê?

- O que você viu de interessante e gostaria de mencionar?
- Você aprendeu algo que não sabia?
- Das coisas que você aprendeu nesses passeios o que você já sabia? Onde você aprendeu essas coisas e com quem?
- Antes dos passeios os professores deram informações ou compartilharam algum conhecimento sobre os lugares com você?
- Você mencionou o passeio, ou relatou fatos/conhecimentos adquiridos neles com alguém?
- Com quem?

3. Gostaria que você me contasse um pouco sobre o que aconteceu quando você retornou da visita. Quando você retornou da atividade no passeio você teve oportunidade de discutir com os professores o que você viu na atividade? Me fale um pouco sobre esse retorno?

4. Gostaria que você me contasse um pouco sobre o que você faz quando chega da escola. Explorar o que faz neste tempo com a família, em casa, na rua, nos grupos que frequenta. Explorar a participação dos jovens em projetos desenvolvidos no bairro.

- O que você aprende nessas atividades das quais participa? O que considera mais interessante? Com quem aprende?
- (Explorar o que gostaria de fazer para aprender outras coisas que não são aprendidas na escola).

5. Você já me ajudou bastante. Agradeço, mas além do que já conversamos você gostaria de acrescentar algo mais a escola, as coisas que aprende, o seu bairro, ou outra informação que eu poderia perguntar aos seus colegas e não perguntei a você?

<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</p>

1 – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DA PESQUISA:

<p>Título: Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral</p>
<p>Coordenadora da Pesquisa: Maria Celeste Reis Fernandes de Souza Pesquisador Responsável: Míria Núbia Simões Lourenço</p>
<p>Contato com pesquisador responsável Endereço: Rua Gentil Dias da Silva – Governador Valadares – CEP: 35 060-190 Telefone(s): (33) 99293445</p>

2 – INFORMAÇÕES AO RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE

Seu/Sua filho/a, como estudante da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares, está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa na área da Educação intitulada “Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral”.

Um objetivo específico deste estudo é Compreender as relações que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estabelecem com os saberes, advindos dos espaços não escolares, no contexto da Escola em Tempo Integral.

Antes de autorizar a participação do seu/sua filho/a, leia atentamente as explicações abaixo:

- Seu/Sua filho/a foi convidado a participar voluntariamente de uma entrevista na qual será solicitado/a relatar um dia da sua vida – do momento que acorda, ao tempo na escola e o que faz após a escola. A entrevista será conduzida em um espaço privado pela pesquisadora na escola na qual ele/a estuda, com duração de cerca de 1 hora e será gravada para facilitar a análise dos dados.
- Seu/sua filha/a mesmo com a sua autorização, como responsável por ele, poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

- A participação dele/dela na pesquisa será como voluntário/a, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.
- A participação de seu/sua filho/a na pesquisa pode envolver os seguintes riscos ou desconfortos: ao relatar sua experiência na Escola em Tempo Integral ele/ela poderá emocionar-se pois tais assuntos remetem a valores morais, intelectuais, sociais, culturais e/ou espirituais do ser humano em geral e/ou dele/dela especificamente. Os riscos previstos são decorrentes da exposição do estudante a situações de stress ao serem convidados a narrarem situações escolares ou de sua vida pessoal que podem remeter a experiências vivenciadas e que não foram positivas.
- A entrevista será suspensa caso sejam identificadas situações de risco.
- Como benefícios da realização desta pesquisa prevê-se a compreensão sobre a relação com o saber de estudantes na Escola em Tempo Integral. Os resultados orientarão para a organização do tempo e espaços escolares e para a melhoria das propostas educacionais direcionadas a estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O estudo oferecerá subsídios para políticas educacionais na perspectiva de ampliação da jornada escolar.
- Serão garantidos a seu/sua filho/a o sigilo e privacidade, assegurando-lhe o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.
- Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.

Confirmando ter sido informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que autorizo a participação do meu/ minha filho/filha nesta pesquisa e por isso dou meu livre consentimento.

Governador Valadares, ____ de ____ de _____.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante ou responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Coordenadoria de Formação Continuada

Técnica em Conteúdo Curricular: Cleide de Almeida Duarte

ANEXO C_ ILUSTRAÇÕES

ITINERÁRIO FEITO NO PROJETO “PASSEIO NA HISTÓRIA DE GOVERNADOR VALADARES”.

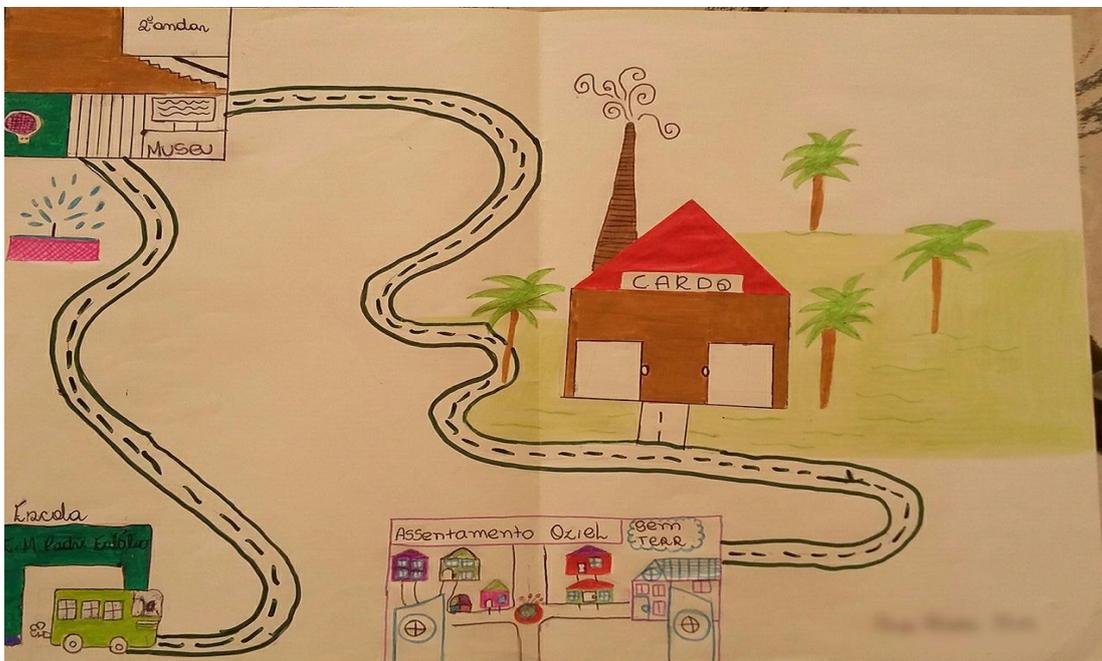


Figura 01 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016

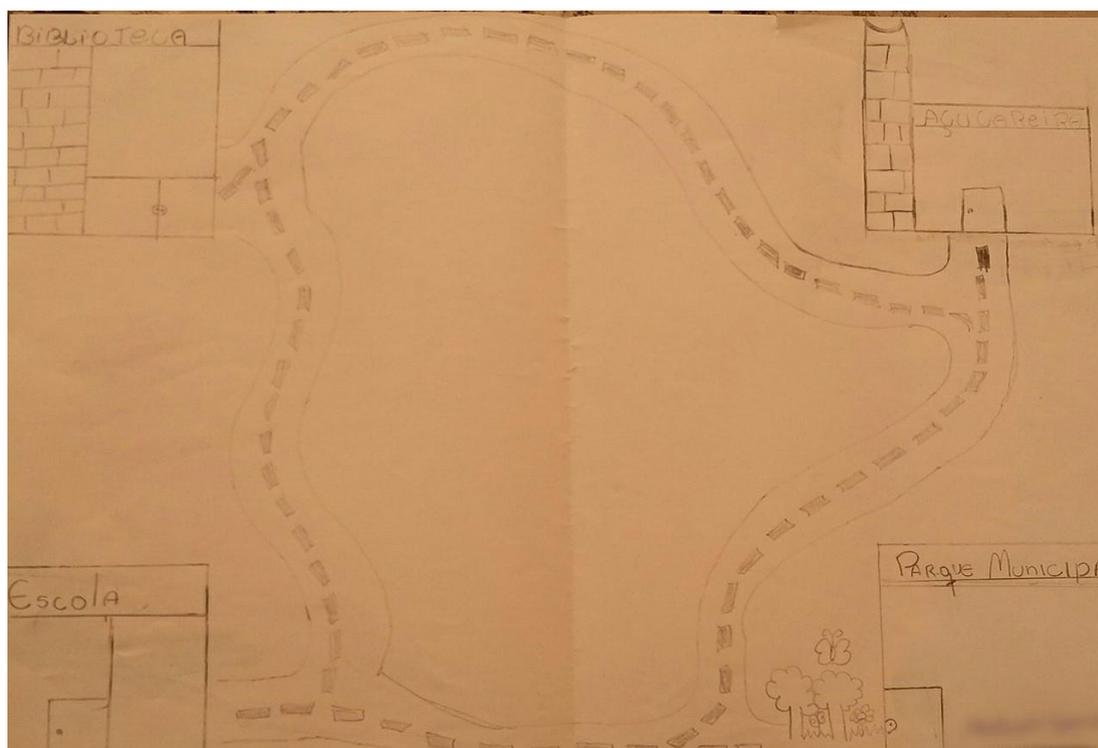


Figura 02 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016

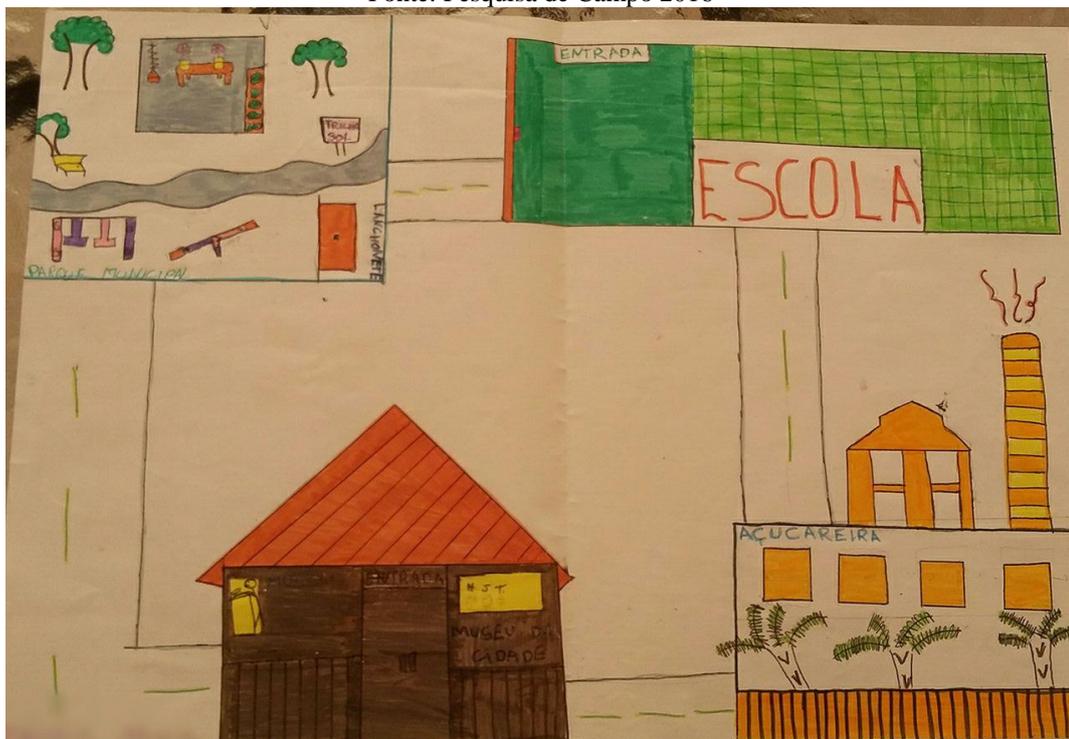


Figura 03 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016



Figura 04 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.

Fonte: Pesquisa de Campo 2016

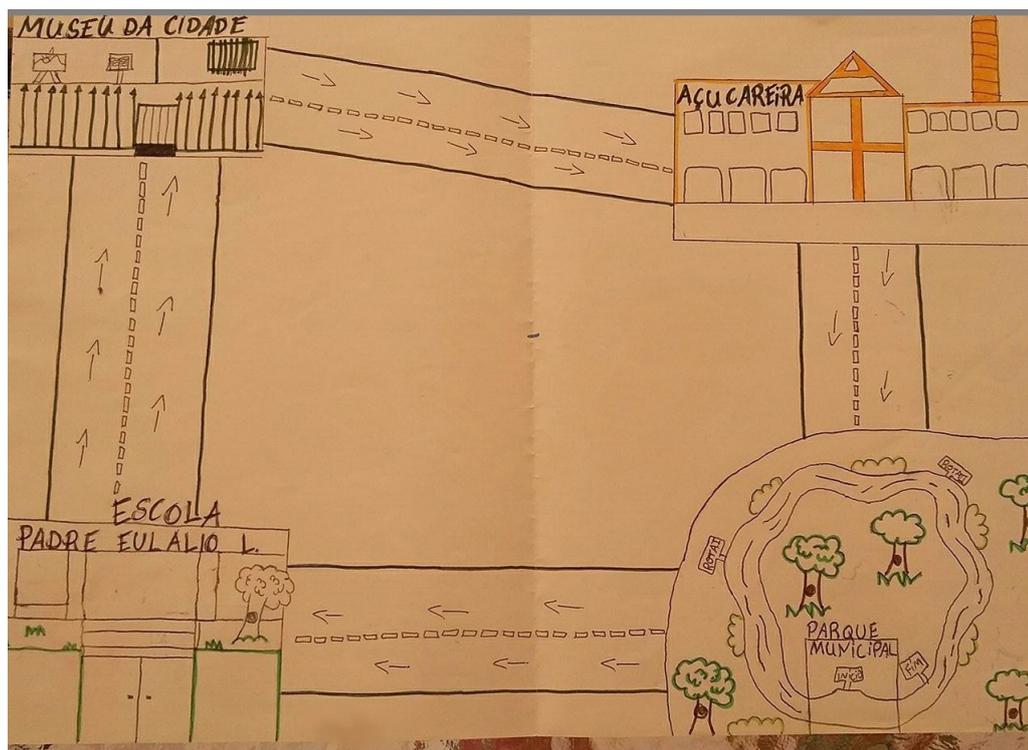


Figura 05 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016

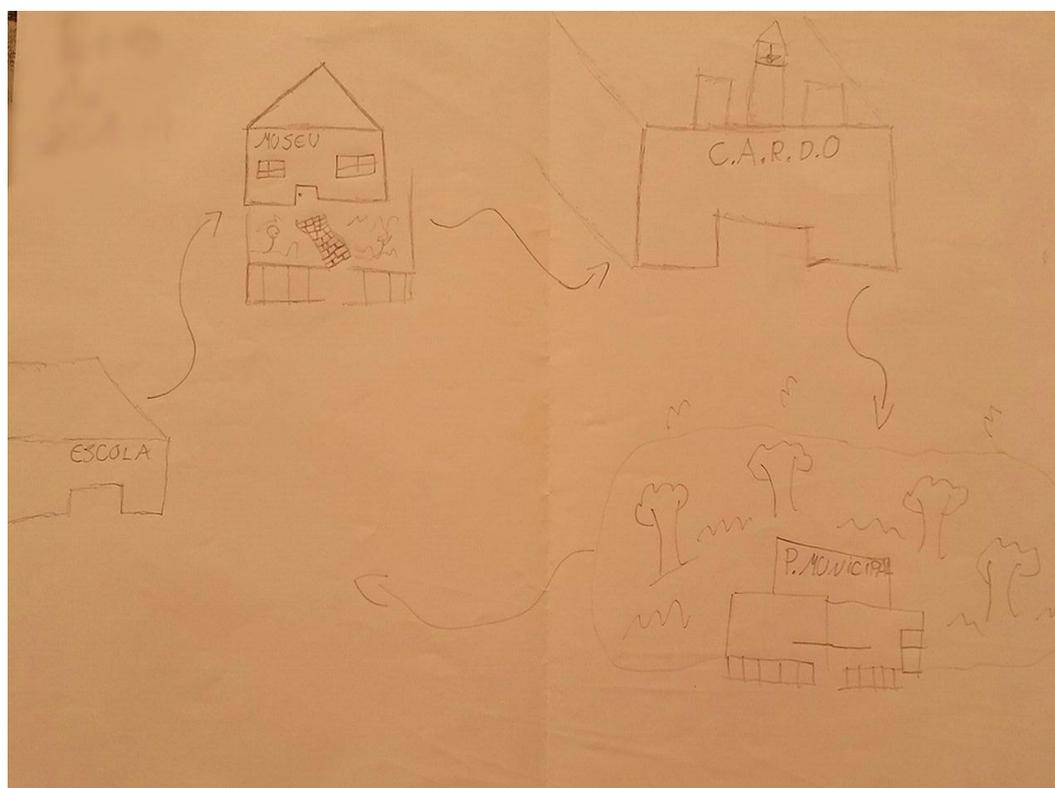


Figura 06 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016



Figura 07 – Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016

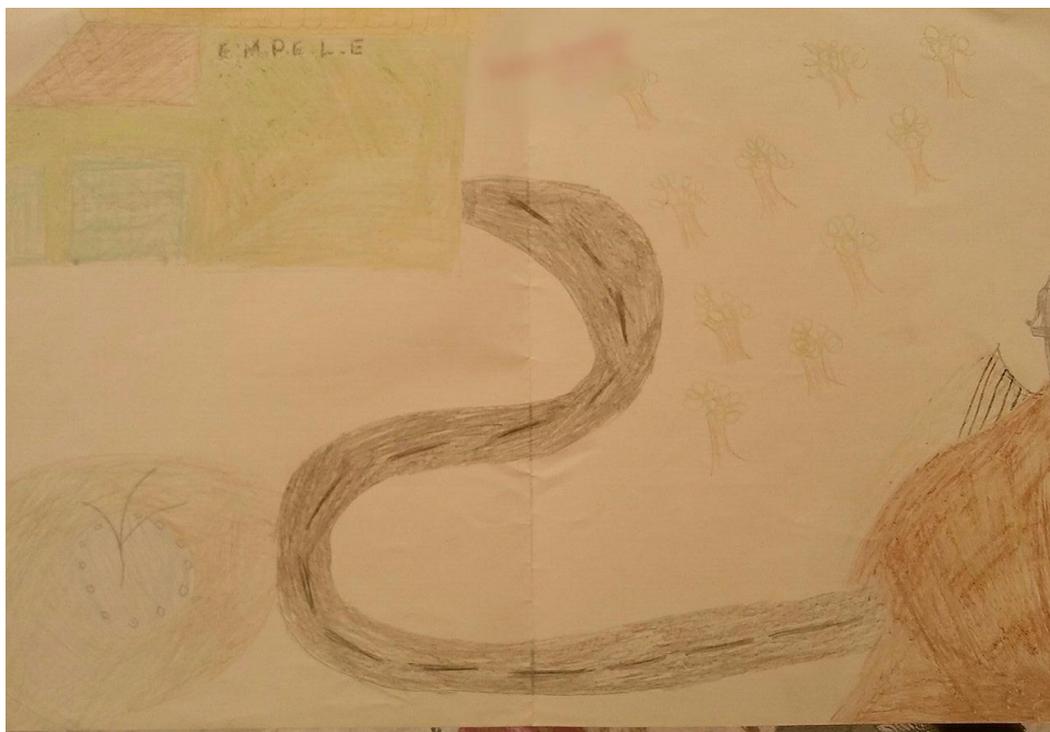


Figura 08– Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016

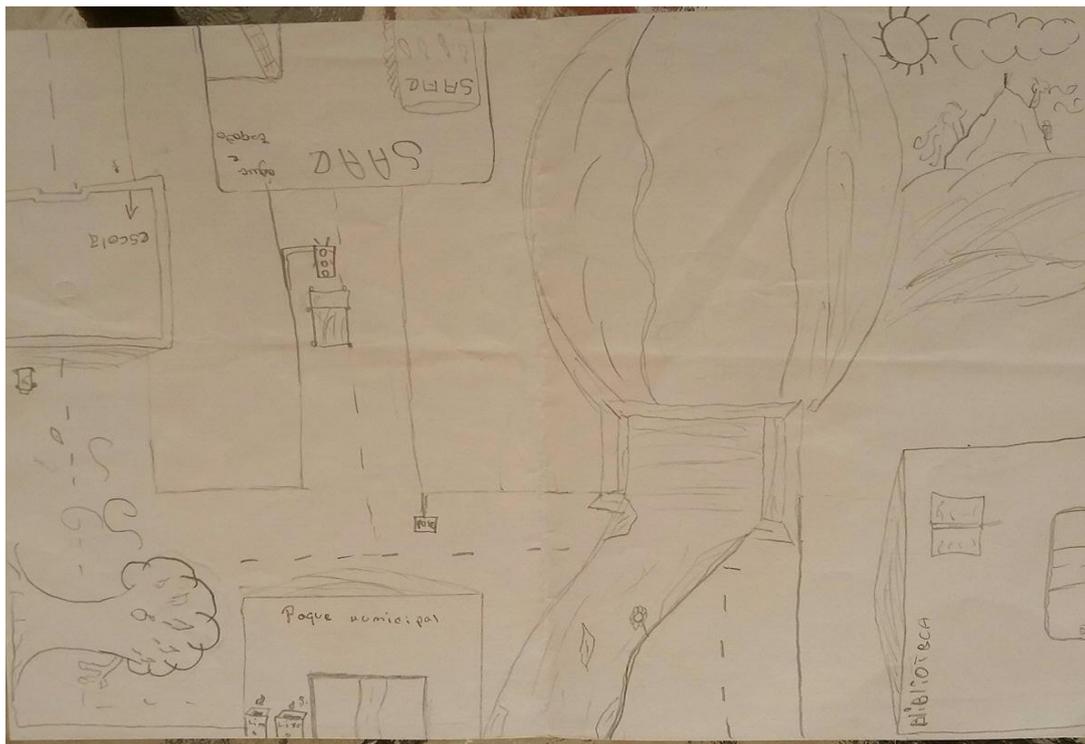


Figura 09– Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016

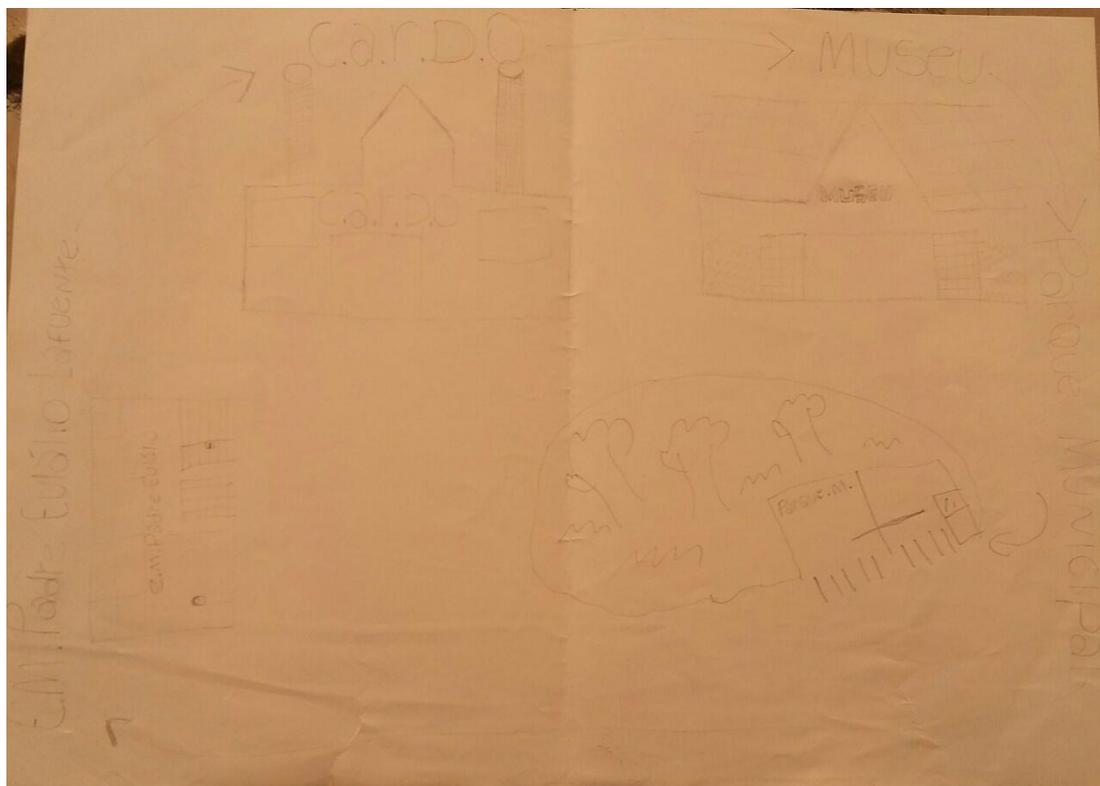


Figura 10– Itinerário feito no Projeto “Passeio na História de Governador Valadares”.
Fonte: Pesquisa de Campo 2016