

Relação com o saber e território: experiências de estudantes em tempo integral

Relation to knowledge and territory: experiences of full-time students

Relación con el saber y territorio: experiencias de estudiantes en tiempo integral

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza*

Miria Núbia Simões Lourenço**

Resumo

O artigo analisa as relações que estudantes do Ensino Fundamental (EF) estabelecem com os saberes na Escola em Tempo Integral em uma experiência de saída da escola em direção a outros espaços da cidade. O aporte teórico e metodológico inclui os estudos de Bernard Charlot, em diálogo com autores da Geografia e autores que discutem a Educação Integral. Os sujeitos são estudantes dos dois últimos anos do EF, e os dados foram gerados por meio do balanço de saber e entrevistas. A análise, inspirada em Charlot (2009), concentrou-se nas aprendizagens evocadas pelos sujeitos e o movimento no território. Os resultados indicam a importância da experiência para os sujeitos, entretanto, apontam-se como fragilidades a dificuldade de apropriação efetiva dos territórios e a força da forma escolar que impregna a experiência analisada. Colocar em diálogo o sujeito transitando entre o espaço da escola e da cidade, no movimento desencadeado pela ETI, ou por outras experiências em tempo integral que tomam a cidade como fonte de aprendizado, instiga a refletir sobre a necessidade de apreender esses espaços como territórios que podem contribuir na construção da educação integral, e não apenas da escolarização em tempo integral.

Palavras-chave: Relação com o saber. Tempo integral. Território.

Recebido em 03/10/2020 – Aprovado em 26/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i3.12389>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutoramento em educação na Universidade Federal de Sergipe. Docente no Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6955-5854>. E-mail: celeste.br@gmail.com

** Mestre em Gestão Integrada do Território pela Univale. Pesquisadora no Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direito (NIESD/Univale). Professora da rede municipal de ensino de Governador Valadares, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0916-7547>. E-mail: mirianubia@yahoo.com.br

Abstract

The research aims to analyze the relations which the students of Elementary Education establish with the knowledges in the Full-time School (ETI) that, since the year of 2015, has included other spaces of the city in its school activities. The theoretical and methodological framework are the studies of Bernard Charlot, in dialogue with authors in the field of Territorial Studies and authors who discuss the Integral Education / Full Time. The subjects are students of the last two years of Elementary Education, and the balance of knowledge and interviews were used for the data collection. The analysis, inspired by Charlot (2009), focused on the learnings evoked by the subjects. The results point out that the relation to knowledge is marked by the school learnings and there is no effective appropriation, by the students, of the spaces of the city. Putting in dialogue the subject moving between school and city space, in the movement triggered by the ETI, or other full-time experiences that take the city as a source of learning, instigates to reflect on the need to apprehend these spaces as territories which can contribute to the construction of integral education, and not only of full-time schooling.

Keywords: Relation to knowledge. Full-Time. Territory.

Resumen

El artículo analiza las relaciones que estudiantes de la Enseñanza Fundamental (EF) establecen con los saberes en la Escuela en Tiempo Integral en una experiencia de salida de la escuela en dirección a otros espacios de la ciudad. El aporte teórico y metodológico son los estudios de Bernard Charlot, en diálogo con autores de Geografía y autores que discuten la Educación Integral. Los sujetos son estudiantes de los últimos años del EF, y los datos fueron generados por medio del balance del saber y de entrevistas. El análisis, inspirado en Charlot (2009), se concentró en aprendizajes evocados por los sujetos y el movimiento en el territorio. Los resultados indican la importancia de la experiencia para los sujetos, sin embargo, se apunta como fragilidades la dificultad de apropiación efectiva de los territorios y la fuerza de la forma escolar que impregna la experiencia analizada. Colocar en diálogo el sujeto transitando entre el espacio de la escuela y de la ciudad, en el movimiento desencadenando por ETI, o por otras experiencias en tiempo integral que toman la ciudad como fuente de aprendizaje, instiga a reflexionar sobre la necesidad de apreender ese espacio como territorios que pueden contribuir en la construcción de la educación integral, y no apenas de la escolarización en tiempo integral.

Palabras-llave: Relación con el saber. Tiempo integral. Territorio.

Introdução

O Plano Nacional de Educação, que traça diretrizes para o decênio 2015 – 2024, apresenta, em sua meta 06, intencionalidades para a ampliação da jornada escolar diária: “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). Para assegurar a eficácia dessa meta, foram propostas como estratégias a ampliação e reestruturação de escolas; garantia de atendimento às escolas do campo, comunidades indígenas e crianças com necessidades especiais; articulação da escola com a cidade, seu entorno e patrimônio (BRASIL, 2014).

Essa intencionalidade concatena-se ao movimento de ampliação da jornada escolar desencadeado, de modo mais contundente, na última década, pelo Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) para fomentar propostas de ampliação da jornada diária escolar no país¹, e, cujos resultados foram a garantia efetiva de mais tempo diário na escola, para crianças e adolescentes Brasil afora, tanto do ponto de vista da ampliação das matrículas quanto da preocupação com a qualidade desse tempo. Estabeleceu-se, assim, uma correlação entre tempo integral e educação integral na perspectiva da integralidade da formação do estudante, do acesso a outras experiências incorporadas ao currículo escolar – artísticas, estéticas, culturais, cidadãs, de vivências em outros territórios para além do escolar (CAVALIERE, 2009; PARO, 2009; MOLL, 2012a, 2012b; MAURÍCIO, 2019).

Em 2016, o PME foi reeditado por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 – “Novo Mais Educação” – PNME (BRASIL, 2016), diferindo das proposições iniciais feitas até o ano de 2015, ao estabelecer como objetivo a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, não explicitar as opções de se tornar política indutora de ampliação da jornada escolar, e na própria concepção de formação proposta que não investe na integralidade da formação humana: possibilidade de experimentar outras aprendizagens como constitutivas do currículo; perda da interlocução com outros territórios que possibilitariam proximidades com a coletividade e vivência cultural diversificada.

É nesse cenário de preocupações que se coloca em jogo os ganhos advindos da proposição de se aliar o tempo de escola à integralidade da formação dos estudantes, bem como quando se acompanha a redução das matrículas em tempo integral no País (BRASIL, 2019), na contramão do desafio proposto no Plano Nacional de Educação, que escolhemos como objeto de discussão neste artigo, uma experiência de ampliação da jornada escolar que aposta no direito a mais tempo de escola, ao mesmo tempo que prestamos atenção ao modo de aproximação com o entorno, via Escola de Tempo Integral (ETI).

O texto busca refletir sobre os saberes que circulam no movimento de aproximação com o território e a apropriação desses saberes pelos estudantes. As considerações a respeito desses saberes sustentam-se nas contribuições de Bernard Charlot, relativas às relações epistêmicas, identitárias e sociais engendradas na relação com o saber, o que nos conduziu a uma reflexão sobre o lugar – a uma aproximação, portanto, com estudos sobre território e territorialidades.

Aportes teóricos e metodológicos

Ao analisar as experiências de ampliação da jornada escolar, via PME, Cavaliere (2009, p. 52) sintetiza duas vertentes de organização do tempo escolar:

[...] 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.

Pode se conferir em diferentes publicações que analisam a ampliação da jornada escolar vivenciada no Brasil, pós-edição do PME (BRASIL, 2010; MOLL, 2012a; 2014; MAURÍCIO, 2014; LEITE; CARVALHO, 2016; COELHO; MAURÍCIO, 2016), que independente da vertente em torno da qual se organiza o tempo de escola, 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 – a primeira vertente, convocando esses saberes a entrarem na escola; a segunda provocando colóquios com o entorno (a rua, o bairro, a cidade). Uma escola, portanto, inserida dentro de um contexto, e não fechada em si mesma, e que deseje ser sinônimo de cultura, como construção da história humana (PARO, 2009).

A ETI, implantada em 2010, em um município de médio porte da região leste de Minas Gerais, universalizou o atendimento a 51 escolas da rede municipal de educação e a todos os(as) alunos(as), organizando-se até o ano de 2014 na primeira vertente – estudantes e docentes permaneciam durante 8 horas no espaço da escola e o currículo abarcava, além das aprendizagens das tradicionais disciplinas escolares, aprendizagens artísticas, culturais, patrimoniais, via PME (UFMG, 2012; SOUZA; CHARLOT, 2016).

A partir do ano de 2015 começam a comparecer na ETI indicativos da segunda vertente de organização do tempo escolar por meio de Projetos Institucionais implantados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), que buscavam propiciar aos estudantes aprendizagens para além dos muros escolares. Esse movimento nos interessou, especialmente, pela sua potencialidade em explorar melhor os territórios de entorno e suas potencialidades educativas.

Balizados nos autores sobre território/territorialidade (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2010; SANTOS, 2011; SACK, 2013) compreendemos que os territórios vão além dos espaços, dos ambientes nos quais os sujeitos venham a se encontrar.

Embora não prescindam de uma delimitação espacial, os territórios se fazem na ação humana em práticas sociais e culturais, e por isso se tornam potencialmente educativos, por neles circularem saberes, práticas, memórias, modos de vida e relações de alteridade, nas quais podem se apreender modos de ser e viver, justos, éticos e cidadãos.

É a compreensão sobre a integralidade da formação humana posta na proposição de educação integral/tempo integral, sobre os outros territórios para além do escolar e das aprendizagens que devem ser, pois, lidas em uma concepção mais ampliada, que assumimos neste estudo, como proposição teórica e metodológica, as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber.

No livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Bernard Charlot (2000) questiona o porquê de algumas crianças obterem êxito escolar apesar de estarem inseridas em “categorias sociais populares” (CHARLOT, 2000, p. 9). Esse questionamento é desencadeador das problematizações feitas pelo autor sobre a correlação que se estabelece entre “fracasso escolar” e classe social e desencadeadora da proposição teórica da “relação com o saber”, retomada por ele em outros escritos (CHARLOT, 2001, 2005, 2009). Essa proposição tem se mostrado fértil para a compreensão de diversas realidades educacionais, tanto no cenário brasileiro, como em outros países, conforme se pode conferir, por exemplo, nos estudos disponibilizados na Rede de Pesquisa sobre Relação com o saber (REPERES).²

Em seus estudos o autor argumenta sobre as perspectivas antropológica, sociológica e singular, nas quais se apoia a proposição teórica da relação com o saber e afirma que nas pesquisas realizadas sob essa ótica deve-se “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Essa compreensão tridimensional do sujeito provoca-nos a colocar sob nova perspectiva o sujeito e as relações que estabelece com o aprender, que ultrapassa assim, a apropriação cognitiva de um determinado objeto de conhecimento. O autor afirma a impossibilidade da existência do sujeito sem que esse estabeleça relação com o saber, e ao mesmo a impossibilidade do saber que não estabeleça uma correlação com o sujeito e o mundo no qual esse sujeito se insere (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009).

Para o autor:

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).

Na definição acima a palavra relação destaca-se como o cerne do discurso: relação com o aprender e o saber; relações com um objeto, conteúdo de pensamento, atividade, lugar, etc., mas em todas as acepções apresentadas pode-se flagrar o sujeito e os aspectos antropológicos, sociológicos e singulares, implicados na relação entre sujeito e saber, posto que:

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).

O autor argumenta que para tornar-se 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, conforme explicita Charlot (2000, p. 53), “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”. Desse modo, aprender 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 sujeito não só adquire saberes enquanto conteúdo intelectual enfatizando que 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).

Para o autor, o saber é específico e o aprender mais amplo. Por sua vez, ele 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 destaca que prefere usar o termo “relação com o saber” que, inclusive, como ele afirma, 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, em sentido estrito, a aprendizagem vai além, englobando todas as possibilidades de conhecimento em todas as relações que se tem. Relação com o saber é, pois,

[...] 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 (CHARLOT, 2000, p. 80-82, aspas do autor).

O autor destaca em seus estudos 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. Por sua vez, as relações epistêmicas desdobram-se em três. Aprender pode ser: apropriar-se de um objeto virtual (o saber); dominar uma atividade; e aprender a ser (CHARLOT, 2000, 2001, 2009).

No que se refere ao primeiro desdobramento, aprender é apropriar-se de um saber que está contido em pessoas, livros, lugares. No segundo desdobramento, aprender é 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, 2001, 2009).

Considerando que o sujeito está sempre em uma perspectiva de aprender, toda relação com o saber é uma relação epistêmica. No entanto, por ser de cunho pessoal, subjetiva, é também identitária. Há um porquê de aprender e então as relações se estabelecem, ou não. Charlot (2000, p. 37) 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”?

Assim sendo, as relações epistêmicas e identitárias coexistem em todas as aprendizagens, requerendo tempos-espacos para se estabelecerem, e nesse quando e onde encontram-se outras pessoas (amigos, familiares, professores...). Essas relações acontecem nas trocas sociais, em um lugar, e tem-se, assim, a tríade indissolúvel da relação com o saber proposta por Charlot – relações epistêmicas, identitárias e sociais.

Charlot (2000, p. 74) afirma 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”.

É a imbricação dessa tríade que nos provoca nesta análise a refletir sobre os lugares de vida dos sujeitos, como parte dos seus processos de aprender, e, por isso, mobilizamos discussões sobre “território”, palavra incorporada ao debate educacional sobre a educação integral/tempo integral, ao se convocar a escola a um maior diálogo com o entorno.

A questão de uma maior articulação da escola com o lugar nas experiências de tempo integral comparece, de modo mais efetivo, no cenário educacional brasileiro, pós-edição do PME. Inspirado no debate das cidades educadoras, o PME provocava a escola a redimensionar tempos e espaços e buscar novas “relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana” (MOLL, 2012b, p. 133). É nesse contexto de debates que podemos identificar, em diferentes publicações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre Educação Integral/Tempo Integral, a articulação escola/território (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2011). Partimos da compreensão, neste texto, 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).

A conversão de um lugar em território se faz via territorialidade, a qual não pode ser reduzida, segundo Sack (2013, p. 70) a um “controle da área”, mas é uma *“tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica”* (SACK, 2013, p.70, grifos do autor). Saquet (2010), ao discutir diferentes abordagens sobre território, reflete 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).

Assim, procuramos imprimir nossas marcas a um quarto, por exemplo, a quem controlamos o acesso, à nossa casa, aos espaços os quais ocupamos, que se convertem em território (ou não) pelo uso que deles fazemos e pelo modo como deles nos apropriamos. É nesse sentido, pois, que consideramos que a relação com o saber, ao ter como amálgama aspectos epistêmicos, identitários e sociais encontra-se imersa

na territorialidade – no modo como os sujeitos se apropriam dos lugares nos quais aprendem (a escola, a rua, o bairro, a cidade).

São esses os aportes teóricos que subsidiam a discussão deste texto no qual buscamos refletir sobre as experiências dos estudantes da ETI no movimento de saída dos muros da escola.

A escola campo de pesquisa, atendia, no momento da pesquisa³, a 749 alunos(as) em tempo integral (7h às 15h): 164 na Educação Infantil e 585 no Ensino Fundamental. Localizada em um bairro periférico tem como público crianças e adolescentes de cerca de 08 bairros da cidade, além de estudantes do campo. Dentre esses bairros cinco são considerados como de maior vulnerabilidade social. A confluência territorial da escola e a diversidade de estudantes que a acessam vindos de diferentes bairros foi definidora para a sua escolha como campo de pesquisa. Partimos do princípio de que essa escola possibilitaria uma amostra mais significativa das diferenças de percepção dos participantes deste estudo sobre a apreensão do território na experiência propiciada pelo movimento de saída da escola, via Projeto Institucional, e sobre os seus territórios de vivência.

Os estudantes, participantes do estudo, frequentavam os dois últimos anos do Ensino Fundamental, Ciclo da Adolescência (CA)⁴ – 2º CA – duas turmas e uma turma de 3º CA, perfazendo um total de 65 estudantes, com idade entre 13 e 16 anos. A escolha desses sujeitos foi intencional pela possibilidade de mais tempo de vivência como estudantes na ETI,

Os dados foram gerados por meio de “balanços de saber” e entrevistas. Para este estudo, foi feita a adaptação do balanço de saber, instrumento proposto por Bernard Charlot (2009), que 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). Neste estudo o convite à produção do balanço de saber pelos estudantes foi feito a partir do seguinte enunciado⁵:

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.

O balanço de saber, elaborado neste estudo por 61 estudantes, permitiu às pesquisadoras, apoiando-se em Charlot (2009), traçar um quadro geral das experiências do grupo, mas para compreender os significados e sentidos individuais atribuídos pelos sujeitos a essa experiência – a “significatividade” (CHARLOT, 2009), acompanhamos o autor e realizamos entrevistas semiestruturadas, nas quais os estudantes foram convidados a relatarem suas experiências nas visitas que realizaram nos espaços da cidade, via projetos institucionais. Foram selecionados para as entrevistas 10 estudantes dentre os que haviam elaborado os balanços de saber, observando a paridade de sexo, e contemplando a diversidade dos bairros nos quais esses estudantes moravam, 05 bairros, com atenção para os bairros considerados mais vulneráveis.

Charlot convoca os pesquisadores a praticarem uma leitura em positivo para dar conta das diferentes lógicas, das relações de sentido, e dos processos implicados na relação com o saber. Desse modo, ao se adotar a perspectiva teórica e analítica da relação com o saber, busca-se evitar o olhar da falta (CHARLOT, 2009) sobre os sujeitos e a ETI. A intenção é compreender os processos vivenciados pelos estudantes no movimento de saída da escola, e apreender nesses processos os diálogos propiciados entre escola e cidade.

Andanças pela cidade – aprendizagens e processos

O movimento empreendido pela ETI, que propicia a saída dos estudantes dos muros da escola, se organizou em torno de Projetos Institucionais enviados pela SMED para todas as 54 escolas⁶ (40 da zona urbana e 14 da zona rural).

O projeto denominado “Passeio na História de Governador Valadares”, objeto de discussão neste texto, foi destinado a estudantes do 3º CPA ao 3º CA de todas as escolas da rede municipal localizadas na zona urbana e na zona rural (GOVERNADOR VALADARES, 2015). A Secretaria responsabilizava o professor de história para o acompanhamento das turmas, mas outros professores também poderiam participar do projeto, conforme organização da escola.

Esse Projeto contemplava diferentes espaços da cidade: Prédio Histórico, como a Açucareira, Assentamento de Trabalhadores sem Terra, monumentos históricos localizados no centro da cidade e em um bairro periférico, Câmara Municipal, Catedral de Santo Antônio, Cemitério Santo Antônio, Centro Cultural Nelson Mandela, Ilha dos Araújos (bairro da cidade), Mercado Municipal, Museu da Cidade, Parque

Municipal, Praça da Estação, Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), Sexto Batalhão da Polícia Militar, Templo da primeira Igreja Presbiteriana.

Os lugares a serem visitados estão, por vezes, abertos a entrada das pessoas (como o Parque, as praças); outros dependem de combinação prévia para visita, como a Câmara dos Vereadores; alguns têm guias (a exemplo do museu e do parque); outros não (como as igrejas, as praças, o Prédio Histórico da Açucareira); em alguns, o projeto estabelecia obrigatoriedade de visita, como o museu; outros, era facultativa; alguns lugares localizam-se na região central da cidade (como o SAAE e as igrejas); outros em bairros distantes (Parque Municipal, Assentamento).

A análise do material empírico propicia identificar diferentes aprendizagens nesse movimento de saída da escola, assim como os processos que as envolvem e nos quais se pode ler as tensões entre o “olhar sobre a cidade”, a “forma escolar”.

Acompanhando Charlot (2009, p. 20) buscamos tratar os balanços, inicialmente, como “um texto [...], onde se procura encontrar regularidades que permitam identificar processos”. Interessa no exercício metodológico empreendido pelo autor as aprendizagens evocadas pelos sujeitos nos balanços de saber, os lugares dessas aprendizagens, os “agentes” (com quem os sujeitos dizem terem aprendido). Nos textos dos balanços do saber analisados o autor busca também referências a aprendizagens subdivididas por ele em: Aprendizagens Intelectuais e Escolares (disciplina escolar, regras, uso de determinado conhecimento); Aprendizagens Relacionais e Afetivas (relações interpessoais); Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser); Aprendizagens Profissionais (relativas à profissão); Aprendizagens Genéricas (aprendi muito) (CHARLOT, 2009).

Ao aplicar a proposta analítica utilizada pelo autor na leitura dos balanços de saber elaborados pelos estudantes, foi possível identificar o comparecimento de dois tipos de aprendizagens: relacionais e afetivas (em menor número); intelectuais e escolares que se destacaram no conjunto dos textos analisados.

Os movimentos de saída permitem um maior envolvimento dos(as) estudantes em aprendizagens relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais) evidenciando atitudes que possibilitam estreitar os laços com colegas e professores, como se destaca nos balanços de saber em enunciações como os fragmentos a seguir retirados dos textos: “conversei com colegas”, “ouvir”, “trocar ideias”, “no parque me diverti com os meus amigos”, “conversei mais com a professora”, “estar mais próximo dos colegas”.

Em diferentes estudos sobre a relação dos jovens com a escola, sobressaem as aprendizagens relacionais e afetivas (CHARLOT, 2001, 2009), e nas circunstâncias

deste estudo, nas quais os estudantes se veem, temporariamente, fora dos muros da escola, com suas regras e cerceamentos temporais e corporais, eles relembram essas aprendizagens propiciadas pela aproximação com o outro. O que nos parece uma novidade é a evocação de aprendizagens intelectuais e escolares sobrepondo-se à evocação das atividades relacionais e afetivas. Assim o que marca a experiência dos(as) estudantes nesse movimento se saída, quando se encontram, inclusive fora dos muros da escola, com seus horários delimitados e formas de organização que nem sempre permitem o ir e vir livres, são as referências que eles fazem a aprendizagens intelectuais e escolares.

Ao analisar as aprendizagens intelectuais e escolares, Charlot (2009, p. 27, aspas do autor) as subdivide em:

[...] 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 frações [...]) 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 [...]); atividades como pensar, compreender, refletir, imaginar.

Nos textos dos balanços de saber, ao refletirem sobre o que 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. Encontramos nos textos referências a aprendizagens sobre o cuidado e sobre preservação ambiental como podemos conferir nos fragmentos a seguir: “aprendi a cuidar do ambiente”; “a importância da preservação ambiental”, “aprendi sobre o meio ambiente”. As referências a essas aprendizagens não detalhadas nos textos, são evocadas de modo mais geral e é interessante observar que eles se lembram de “conteúdo de saber” que se relacionam a conhecimentos específicos sobre história, propiciado pelo objeto do Projeto:

No museu, vi como eram os instrumentos de trabalho de antigamente (Vitor)⁷.

Vi [no museu] correntes para acorrentar os escravos, que eram comercializados e vendidos (Thales).

[Aprendi] que os índios eram enterrados em urnas (Carla).

CARDO significa Companhia Açucareira do Rio Doce (Luísa).

A Açucareira é um patrimônio tombado (Pedro).

Nessa evocação do “conteúdo de saber” os estudantes relatam que aprenderam com as pessoas que os receberam, nos locais visitados, especialmente no “museu”, e no “centro cultural”:

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 (Tiago).

Sempre tinha alguém explicando a importância daquele local para Valadares, então aprendemos com várias pessoas diferentes e com diferentes explicações (Lucas).

Além dos lugares que “guardam a história da cidade” (Estudante, sexo fem.) como o museu e o centro cultural, outro local ao qual os estudantes fazem referência é o Assentamento. Neste local, os estudantes foram recebidos por uma moradora assentada que vivenciou o passado de luta dos “sem terra” e que conta a história da ocupação da fazenda. Dessa história eles evocam como conteúdo de saber, a “luta pela terra” (Laila), “trabalhadores que vivem da terra” (Lilia), “ter terra para viver e trabalhar” (João).

Esse conjunto de saberes colocados à disposição dos estudantes e que foram apreendidos pela incursão na história da cidade por meio de objetos, monumentos, dos espaços que guardam as histórias, dentre elas a luta para se adquirir um pedaço de terra para viver e trabalhar, são importantes para a entrada deles na história humana, como argumenta Charlot, 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, o Assentamento, que mais do que um lugar, é território de memórias.

A partir desse conjunto de saberes, refletimos sobre os territórios e as territorialidades.

Saquet (2010) apresenta a relação território/territorialidade evidenciando que as identidades constitutivas da territorialidade são “inerentes à vida de um certo grupo social em um determinado lugar” (SAQUET, 2010, p. 147) e implicam em relações sociais, culturais e de pertencimento a um território (rua, bairro, cidade, campo). Nesse sentido, ao considerar os lugares visitados pelos estudantes, poder-se-ia perguntar: Esses lugares contam o quê para os estudantes? É possível uma identificação deles com os lugares? Que conexões se estabelecem entre a história apreendida por eles, com a sua própria história, como pertencentes desse território “a cidade”?

Eles aprenderam que os lugares são históricos, são importantes para a história da cidade, se sensibilizaram com a vida dos escravos, dos índios, dos costumes dos antepassados:

Que é histórico os lugares, que é importante para a história da cidade (Júlio).

O tanto que os escravos sofriam (Júlia).

Aprendi sobre a urna de enterrar os índios (Carlos).

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 (Rodrigo).

Vimos as carroças, os sapatos que eram de ferro, tanto de homem quanto[de] mulher. Os ferros de passar roupa, de colocar brasa, muito legal a excursão (Kely).

No conjunto dos textos dos balanços, via de regra, os estudantes fazem referência à “História da cidade”. Em um dos balanços, um estudante diferencia-se dos demais e reconhece como pertencente à cidade:

Fui à biblioteca municipal e aprendi que ler faz bem para a mente. Fui aos pontos turísticos e aprendi um pouco mais sobre a minha cidade. Fui ao museu, à Açucareira e ao parque municipal (Paula).

Esse conjunto de evocações dos estudantes sobre a história da cidade e a referência feita por um dos estudantes sobre a “minha cidade” nos instigam a pensar sobre os territórios de pertencimento, e sobre como se pode provocar a partir da experiência de saída da escola “o encontro entre o lugar-presente e o lugar-passado na experiência dos jovens” (FRONZA; RIBEIRO, 2014, p. 307). É, pois, reconhecer o sentido antropológico, sociológico e subjetivo implicado na relação com o saber a partir da proposição de que essa “história diz respeito a” (idem), cada um como sujeito, a uma vida coletiva, a um território de pertencimento.

Como dito anteriormente, os balanços de saber nos permitem traçar um quadro geral das aprendizagens evocadas pelos sujeitos, mas aspectos das singularidades, de como cada um viveu a experiência que nos propusemos a analisar só podem ser apreendidos por meio de entrevistas (CHARLOT, 2009). Por isso fizemos também a escuta dos (as) estudantes procurando apreender as aprendizagens e os processos implicados nessas aprendizagens, especialmente os que se referenciam ao território e as territorialidades.

Assim de modo geral as lembranças dos (as) estudantes sobre as saídas da escola remetem ao objetos-saberes: “vi a cadeira do primeiro dentista”; “os ferros de passar”; “como os escravos eram amarrados com correntes”; “as ferramentas que eram colocadas neles”; “as câmeras fotográficas de antigamente”; “os quadros dos caras mais importantes daqui”; “como eram as ferramentas dos médicos antigamente”.

O estabelecimento de relações entre passado e presente são aprendizagens correlacionadas ao campo da História, e o conhecimento elaborado na disciplina História “precisa ser compreendido como o produto da ação de diversos grupos e não de um indivíduo ou grupo isolado” (PINA; PEREIRA, 2020). A evocação de aprendizagens que mostram uma atenção a objetos, ferramentas, pessoas do passado, e a expressão “antigamente”, nos fazem refletir sobre os resultados do estudo realizado por Pina e Pereira (2020). Em seu estudo com crianças do 5º ano as autoras também encontram referências ao passado, e o uso recorrente da palavra “antigamente”. Na análise que empreendem sobre esses resultados as autoras refletem sobre a necessidade de se construir com as crianças a conexão passado/presente com vistas a desconstrução de uma História linear e factual, e depreende-se do texto a relevância da História Local.

A reflexão sobre a História Local se coloca também como relevante neste estudo. No conjunto do material empírico analisado se relata a história da cidade (dos povos antigos, dos homens importantes, de como foi construída, e são feitas três referências ao Assentamento e a luta pela terra), mas, parece-nos, na análise desse material, que se coloca como pouco evidente os sentimentos de pertença a um território formado por memórias e lutas. O sentimento de pertença se coloca além das aprendizagens sobre os “artefatos”, no esquecimento de uma cidade que se constrói por meio de narrativas cotidianas dos sujeitos que participaram da formação desse território: indígenas, tropeiros, migrantes, madeireiros, doceiras, dentre outros, com marcadores sociais de gênero, geracionais, de classe, religiosos, raciais e étnicos (SIMAN, 2008; GENOVEZ; TEIXEIRA; BRAGA, 2019).

Dois dos estudantes apresentaram nas entrevistas respostas que sugerem identificação com a cidade e o encontro com a sua própria história. Para Davi, foi a oportunidade de “saber mais da história da *minha cidade*” (grifo nosso), o que remete a uma relação de identificação com a cidade. Paulo se reconhece na história contada no museu sobre os negros: “aprendi a história dos negros e *que tenho que me valorizar mais*” (grifo nosso), se incluindo, portanto, nessa história, como jovem negro.

Ao se refletir sobre o que nos apresentaram os estudantes a respeito da experiência de saída da escola, via Projeto, vale questionar se não seria legítima a inclusão no itinerário proposto os bairros nos quais os estudantes vivem, e que circundam a escola, favorecendo o trânsito pela sua comunidade, recuperando aspectos da sua história e a memória construída pelos grupos que o formaram. Desse modo, poderia se aliar conhecimentos historicamente constituídos e cultura local, possibilitando aos estudantes “acessar e contribuir com toda a atividade humana que

aquela cultura construiu” (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1109), em um movimento de reconhecimento da tríade entre as relações epistêmicas, identitárias e sociais.

“Vi o mapa da nossa cidade”. Esse excerto discursivo extraído da entrevista de Ana, nos faz perguntar sobre qual cidade é vista? Qual cidade é apreendida pelos (as) estudantes no movimento de saída da escola?

Ana, moradora de um dos bairros periféricos, não tem o hábito de circular muito pela cidade e foi pela primeira vez ao museu e ao Assentamento, como aluna da ETI, neste projeto. Essa experiência se reveste de significado para Ana que relata as conversas com a família sobre o que viu e pareceu-nos impressionada com o mapa da cidade. Por exemplo, no bairro em que Ana mora localiza-se o “Bioquê do Prefeito”, atribuição alegórica dada pela população à caixa d’água construída para resolver os problemas enfrentados pela falta de água na região e que, embora tenha sido um local selecionado para visitas no Projeto, não constou efetivamente do itinerário dos passeios feitos por esses(as) estudantes.

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, 2012a; MOLL, 2014; LEITE; CARVALHO, 2016). Evocando Milton Santos, essas publicações apontam para 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, à 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).

Na geografia dessa cidade, “desenhada no mapa”, não é possível apreender a territorialidade que conforme argumenta Raffestin (1993, p. 158, aspas do autor) “reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade”. 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).

Embora os(as) estudantes tenham ido ao Assentamento e ouvido a narrativa da assentada sobre a história de luta desse grupo, pode se refletir de modo geral que na cidade que se apresenta para apreciação dos estudantes, há uma analítica do poder que traça sua cartografia representando-a de modo racional, na qual se

tornam invisíveis as tensões e contradições próprias dos atores no território. Tal cartografia se presta a “impor uma ordem ao cotidiano da cidade” (CARRANO, 2003, p. 22).

Desse modo, ignoram-se as relações de poder, os movimentos de resistências, as contradições, a ambivalência, o cotidiano das pessoas que transitam, por exemplo, pelo mercado municipal (em nenhum momento visitado), assim como a prioridade concedida, na escolha dos lugares a serem visitados, ao centro da cidade em detrimento da periferia, local de vida dos(as) estudantes.

Nesse caso, pode-se refletir sobre a relação assimétrica que se estabelece entre centro e periferia:

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, destituída do seu potencial para educar.

O próprio título do projeto que propicia a saída dos estudantes da escola, a narrativa sobre os lugares a serem visitados, a escolha de um espaço em detrimento do outro, e a impossibilidade de tempo para a exploração desses espaços, com suas minúcias, circulação de pessoas, objetos, relações, práticas, estabelecimento de relações dos(as) estudantes com os mesmos, conforma os passeios a incursões turísticas no universo da cidade, negligenciando-se o território como lugar de vida e relações.

A saída dos(as) estudantes da escola para a realização da atividade é precedida pelas recomendações da escola, como de modo geral se faz a grupos de estudantes quando se deslocam da escola para outros espaços, conforme explicam Jane e Maria, durante a entrevista quando foi perguntado sobre como eram organizadas as saídas para o “Passeio”.

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

Maria: Eles [os professores] 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 tirar foto tem que perguntar se pode, ou não. Tem que falar tudo direitinho, andar direitinho.

Se as recomendações feitas podem ser tomadas como cuidado da escola, elas também se sobrepõem na memória dos (as) estudantes, sobre outras conversas escolares que pudessem remeter aos propósitos e intenções desta atividade no contexto de integralidade da formação dos estudantes e das experiências estéticas, culturais, cidadãs que os aguardava.

Mas, é a afirmativa de Paula, que chama a atenção quando relata o que faz quando retorna à escola: *“Chegamos, lanchamos e subimos para ter uma aula normal”* (Paula).

Cabe refletir que a escola guarda historicamente uma forma escolar (JOIG-NEAUX, 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 a configura.

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” (Alan).

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 em se tratando das conexões entre os itinerários e os saberes dos estudantes, e os saberes da escola.

Nos relatos dos (as) estudantes sobre como se discute na escola a experiência vivida nos “Passeios”, sobre o que viram e aprenderam, nove estudantes disseram fazer “relatórios”, “redação”, “texto”, em que mencionavam os lugares visitados e as aprendizagens neles adquiridas.

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. Aí todo mundo da minha sala fez uma redação falando sobre o parque e o museu.

Se a escrita de modo geral pode ser um exercício reflexivo, recurso valioso inclusive, como geradora da reflexão histórica (FRONZA; RIBEIRO, 2014), os relatos dos estudantes não nos apresentam essa possibilidade ou diálogos que a propiciassem, e o que se reafirma é o exercício escolar da “redação”.

Nesse sentido, essa experiência nos remete a preponderância da escrita sobre a oralidade nas práticas escolares e apresenta também outra marca da forma es-

colar: a relação pedagógica definida por meio de regras impessoais (JOIGNEAUX, 2011).

Todos são convocados a registrarem por escrito a saída da escola, via projeto, e não temos evidências nos textos e nas entrevistas sobre diálogos entre as aprendizagens advindas dessa experiência e a reflexão sobre os estudantes se inserirem como atores no território. Pelos relatos dos(as) estudantes, as saídas da escola se convertem em “passeios”, portanto, de certo modo, ignorados como válidos para aprendizagens pela escola. Por essa pouca validação perde-se uma oportunidade de uma maior articulação entre os saberes apreendidos no território e a reflexão sobre eles que possibilitem a apropriação, reelaboração do vivido, aprofundamento dos conhecimentos, avaliação dos contextos e das situações, em um exercício epistêmico que é de responsabilidade da escola (CHARLOT, 2001, 2009), e no qual não se pode esquecer das relações epistêmicas, identitárias e sociais, nas quais a relação com o saber encontra-se inscrita.

Outra marca da forma escolar que apreendemos nos relatos dos estudantes é o tempo escolar: um tempo específico, repartição em horários, percursos previsíveis, e como argumenta Joigneaux (2011, p. 430), “há um tempo para cada coisa, porque tudo deve se fazer em uma certa ordem, previamente definida”. Mesmo a escola dispondo de 8 horas para a realização das atividades diárias, os passeios são cronometrados. Na ETI, o tempo escolar é cronometrado em módulos de 50 minutos e o tempo também se mostra, por vezes, nos passeios, recortado na forma modular:

Um dos passeios 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 (Bete).

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 faça com que a visita se assemelhe à forma escolar (transmissão) e às andanças nos quartos (parecidos, no modo de condução da visita, à sala de aula).

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 que se perde com esse tempo.

A respeito da apropriação de outros espaços pelas escolas para a ampliação da jornada escolar, considerados por seu potencial educador, Canário (2004) alerta para a dissociação entre escola e vida. Um dos problemas, segundo o autor, é o “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 ação educativa” (CANÁRIO, 2005, p. 158), o autor tece críticas à organização escolar que toma por base o espaço escolar numa relação entre professor/aluno, e não em uma relação com o social. Conforme o autor argumenta, o espaço escolar, do modo como está posto na contemporaneidade, não é um “espaço social”. Para que a escola se converta nesse espaço, o autor 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.

Esse divórcio, entre o que acontece no movimento de saída dos (as) estudantes da escola e o que acontece na escola, reduz a potencialidade educativa da experiência vivida por eles. 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, lembra-se da luta pela terra, mas não foi possível apreender no material analisado (a exceção das evocações feitas por Davi e Paulo) outras referências a processos de territorialização nesses lugares – no modo como os sujeitos os constituíram historicamente, ou foram dele alijados como os índios, os negros, os trabalhadores na luta pela terra, – ou no modo como os estudantes neles se inserem na imbricação território/territorialidade.

Conclusão

Colocar em diálogo o sujeito transitando entre o espaço da escola e da cidade, no movimento desencadeado pela ETI, ou por outras experiências em tempo integral que tomam a cidade como fonte de aprendizado, nos instiga a refletir sobre a intencionalidade das políticas de ampliação da jornada escolar, em uma perspectiva de educação integral/tempo integral que considere como territórios educativos os diferentes espaços que circundam a escola. A literatura sobre a educação integral tem apontado para a importância de envolver a comunidade nas atividades da

escola e a escola nas atividades da comunidade, em um processo de ressignificação do entorno da escola o que possibilita apreender a rua, o bairro, a cidade como territórios que podem contribuir na construção da educação integral, e não apenas da escolarização em tempo integral.

É na defesa desse diálogo entre a escola e a cidade que refletimos sobre a experiência de saída da escola que nos propusemos a analisar, ao tomarmos como objeto as relações com o saber que os (as) estudantes, participantes do estudo estabelecem nessa experiência em direção a outros espaços da cidade.

Uma primeira conclusão é a de que a experiência foi significativa para os estudantes pelo comparecimento de aprendizagens relacionais e afetivas; intelectuais e escolares, com preponderância dessas últimas. Assim, mesmo que essas aprendizagens não tenham sido objeto de maiores reflexões e desencadeadora de outras aprendizagens nos *muros da escola*, o movimento de saída desses muros possibilitou aos sujeitos aprendizagens sobre pessoas, lugares e objetos-saberes, importantes, como parte da sua entrada na história humana.

Como moradores de bairros periféricos, em uma cidade de médio porte, esses sujeitos têm poucas oportunidades de circulação nos espaços da cidade, especialmente os selecionados para a atividade, especialmente o museu, o centro cultural e o Assentamento. A experiência de saída da escola em direção a esses espaços, tomados como território de memórias, de histórias e lutas, foi uma experiência significativa nas lembranças dos estudantes.

Cabe refletir sobre a percepção dos(as) estudantes de que na experiência se vivia uma “aula diferente” e ao voltar para a escola se retornava “para uma aula normal”. As palavras “diferente” e “normal” são provocadoras de reflexões sobre a força da forma escolar que apreendemos na organização do tempo escolar, que se sobrepõem inclusive na destinação do tempo, em módulos de 50 minutos, para o estar em alguns dos espaços, como relatado pelos estudantes; e sobre o que se faz no retorno a escola – um exercício escrito; reduzindo-se as potencialidades da experiência vivida, os vínculos territoriais e perdendo-se a oportunidade de reflexão dos estudantes sobre o vivido e que poderia ser provocador de aprendizagens de cunho epistêmico, inscritas na tríade proposta por Bernard Charlot, entre relações epistêmicas, identitárias e sociais.

As contribuições dos autores que tematizam o território possibilitam refletir que é possível aos estudantes apropriarem-se da cidade em uma dimensão simbólica, bastando para tal que se identifiquem com ela, sintam-na sua, estabelecendo com ela uma relação de pertencimento. Nesse sentido, o que chama a atenção neste

estudo foram as lacunas nas lembranças dos estudantes no que diz respeito ao bairro. Durante as entrevistas, ao buscar aprofundar sobre a experiência de saída da escola e o que poderiam aprender se visitassem o bairro onde moram, esse é pouco evocado, sobressaindo como lugares frequentados, e nos quais é possível aprender, as igrejas e uma quadra de futebol. Não basta ter nascido ou morar em um determinado lugar para dele se apropriar, é preciso que haja vínculos, união, atividade conjunta, luta, encontros, e que nele, de algum modo, os sujeitos imprimam suas marcas.

Em um cenário de retração de matrículas em tempo integral, nas opções do PNME de opção pela melhoria da aprendizagem em alfabetização e matemática, em detrimento e desarticulada da integralidade da formação humana inerente a educação integral, a ausência de referência a territórios educativos, o temor a pauta cidadã a que assistimos nesse cenário, reafirmamos a importância da proposição da ETI feita em 2010, pelo seu caráter universal, e as possibilidades, ainda que tímidas de uma aproximação com a cidade. No reconhecimento da importância da educação integral/tempo integral optamos por concluir com Paulo Freire: “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (FREIRE, 2007, p. 25), inspirador da política indutora do Programa Mais Educação e que possibilitou o germinar de experiências de educação integral pautadas em aprendizagens éticas e cidadãs.

Notas

- ¹ Programa reeditado por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 – “Novo Mais Educação” (BRASIL, 2016) e difere das proposições iniciais feitas até o ano de 2015, mas continua a apontar para a articulação escola/comunidade e mantém em seu sítio eletrônico as publicações sobre o PME. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- ² A rede se propõe a divulgar estudos sobre relação com o saber, bem como promover a comunicação entre os pesquisadores que se debruçam sobre “relação com o saber”. A rede é organizada por Bernard Charlot, Veleida Anahi da Silva Charlot e Elissandra Silva Santos. Informações disponíveis em: <https://redereperes.wixsite.com/reperes>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ³ Estudo aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa. Apoio: Universidade Vale do Rio Doce – Univalde.
- ⁴ A ETI organiza-se por ciclos de desenvolvimento humano: Ciclo da Infância (CI) 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, 2009).
- ⁵ A adaptação do enunciado foi feita a partir de Souza e Charlot (2016), que também tomam como objeto de discussão a ETI de Governador Valadares.
- ⁶ “Projeto Conhecendo o IFMG”, que visa propiciar a estudantes do 9º ano o contato com o Instituto Federal de Educação; “Projeto de Incentivo à Leitura - Um passeio no universo literário”, que tem como local o Centro Cultural no qual se localiza a biblioteca pública e “Passeio na História de Governador Valadares”.
- ⁷ Nome fictício visando preservar a identidade dos participantes.



Referências

- BRASIL. *Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.
- BRASIL. 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: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. *Série Educação Integral*. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 02 mar. 2020
- BRASIL. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BRASIL. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BRASIL. *Territórios Educativos para a Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009d. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- BRASIL. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.
- BRASIL. *Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22 n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto, 2005.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

FRONZA, Marcelo; RIBEIRO, Renilson Rosa. Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 304-317, jul./dez. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 07 mar. 2020.

GENOVEZ, Patrícia Falco; TEIXEIRA, Cristiane Caldas Diniz; BRAGA, Tiago Farias. Relação entre História e Memórias: Narrativas da Formação Histórica e Territorial do Centro de Governador Valadares (MG). *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, São Gotardo, n. XIX, p. 39-67, jan./jun. 2019.

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

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. *Passeio na História de Governador Valadares*. Governador Valadares, 2015.

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

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401205&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: planejamento e acaso, contexto nacional e local. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. p. 251-266, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/18804>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 129-146.

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.

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

PINA, Maria Cristina Dantas; PEREIRA, Nallyne Celene Neves. A concepção de passado de crianças no 5º ano. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 203-222, jan./abr. 2020. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. *Territorialidades Humanas e Redes Sociais*. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2013. p. 19-113.

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

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

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401071&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 maio 2018.

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

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 mar. 2020.

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.