X COLÓQUIO INTERNACIONAL
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
ISSN: 1982-3657

MOVIMENTOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: OUTROS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

MÍRIA NÚBIA SIMÕES LOURENÇO
MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Resumo Este trabalho apresenta os movimentos da Escola em Tempo Integral (ETI) no município de Governador Valadares, e propõe refletir acerca das relações que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estabelecem com o saber, a partir de projetos implementados pela Secretaria Municipal de Educação, os quais visam a saída dos mesmos do ambiente escolar. A reflexão tem um viés interdisciplinar, tendo como referência as contribuições de Bernard Charlot, no que se refere à relação com o saber, em diálogo com estudos sobre abordagens territoriais. A parte empírica é resultado de análise dos balanços de saber, elaborados por 61 alunos de uma escola pública municipal, e evidencia uma quebra institucionalizada da fronteira entre aprendizagem e território escolar, desde o ano de 2015.
Palavras Chave: Tempo Integral, Relação com o saber, Território Escolar, Território Educativo.
Abstract This paper presents the movements of the Full Time School (FTS) in Governador Valadares, and proposes to reflect on the relations that students of the final years of elementary school establish with the knowledge, as from projects implemented by the Municipal Secretary of Education, which aims the departure of these students from the school environment. The reflection has an interdisciplinary bias, with reference to the contributions of Bernard Charlot, regarding the relation to knowledge, in dialogue with studies on territorial approaches. The empirical part is the result of the analysis of the balances of knowledge, formulated by 61 students of a public school, and shows an institutionalized breaking of the border between the learning and school grounds, since the year 2015. Keywords: Full-Time, Relation to Knowledge, School Grounds, Educational Territory

Introdução A Escola Municipal, campo deste estudo em fase de desenvolvimento, localizada em bairro periférico de Governador Valadares, atendeu no ano de 2015 a 749 alunos em tempo integral (de 07:00 às 15:00), 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[i]. O sistema escolar ao qual a escola encontra-se inserida está em vigor desde 2010 quando o município implementou, nas 51 escolas sob sua jurisdição, a ampliação da jornada escolar instituindo a Escola em Tempo Integral (ETI), afinada com uma vertente apresentada por Cavaliere (2009), que aparelha as unidades escolares objetivando melhor atender aos alunos e professores em ampliação de jornada escolar dentro do próprio território escolar. A universalização do tempo de escola para todos os alunos do município aconteceu junto a uma mudança curricular que organizou as disciplinas escolares por Eixos Temáticos. Os Eixos Temáticos trazem na sua estrutura um novo conceito de currículo, no qual as disciplinas encontram-se articuladas em uma perspectiva de um trabalho multidisciplinar. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) optou pelo uso de três eixos, cada um abrigando um "tema amplo originário de uma situação-problema vinculado à prioridade do projeto" (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009, p. 3).da ETI. Nesse sentido, a proposta da ETI é abordar a aprendizagem nos eixos temáticos estruturantes do currículo - "Identidade e Diversidade", "Comunicação e Múltiplas Linguagens"; "Protagonismo e Sustentabilidade" no ambiente formal da escola, articulados nos Cadernos 02, 03 e 04 que orientam a proposta (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2010a, 2010b, 2010c). A proposta curricular foi organizada em 04 cadernos temáticos, sendo que 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 ETI e afirma que o projeto tem como prioridade "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...*" (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009, p.13, grifos nossos). Nos textos da proposta 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. Refere-se à promoção da identidade cultural e ao desenvolvimento sustentável da cidade. A proposta não se refere à saída do território escolar, mas ao preocupar-se com a identidade cultural, desenvolvimento sustentável e minimização de diferenças, permite uma leitura de que o tempo a mais na escola pode ser um diferencial que colabora para ampliar o debate sobre o sujeito e suas vivências multiculturais e ainda mais, da importância da política na escola pública, onde o educando possa visualizar o seu papel de protagonista social, o que propicia trazer para dentro da

escola as experiências dos estudantes nos diferentes espaços extraescolares . Desde sua implementação a ETI tem sido objeto de estudos (UFMG, 2012; ALMEIDA, 2013; SILVA e MOREIRA, 2014; SOUZA, 2015), e pode-se conferir em cada um deles que há pouco diálogo da escola com o seu entorno, e que é necessário, em função do próprio debate no campo da educação integral, caminhar para uma maior aproximação com a comunidade, com a sociedade, com a vida real. Esta é a preocupação deste estudo – os movimentos da escola em tempo integral no município de Governador Valadares – propondo refletir sobre as relações que estudantes dos anos finais estabelecem com o saber, a partir de projetos que visam à saída dos alunos do ambiente escolar implementados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), a que, conjectura-se ser movimento que pode possibilitar uma maior aproximação com a cidade. Os dados a serem analisados foram coletados por meio do balanço de saber, instrumento proposto por Charlot (2009), que consiste em um texto aberto, no qual o sujeito é convidado a refletir e narrar suas aprendizagens desde seu nascimento, esclarecendo o que aprendeu, onde, com quem, o que é relevante no aprendizado e ainda o que espera aprender. A pesquisa faz uma adaptação do "balanço de saber", propondo aos estudantes escreverem sobre suas experiências nas atividades organizadas pela escola nas quais pode sair e conhecer outros lugares:

> 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 pra ela?
> Capriche, é um grande jornal, com centena de milhares de leitores.

Os balanços foram produzidos por 31 estudantes do sexo feminino e por 30 estudantes do sexo masculino, matriculados o ciclo da adolescência, com idade compreendida entre 13 e 16 anos, perfazendo um total de 61 estudantes. Os movimentos empreendidos pelos estudantes serão motivo de uma análise com viés interdisciplinar nas quais as colaborações dos autores Haesbaert (2004, 2007, 2008) e Saquet (2010) são de fundamental importância pela substancialidade que dão ao território, pela proposta que fazem de ser o território não apenas alvo de uma discussão política e

econômica mas, também, social e cultural. Esses autores propõem uma visão de território que pressupõe lugar de apropriação de identidades, portanto subjetivo, pessoal; assim como Charlot propõe a "relação com o saber" como movimento do indivíduo, singular, mas ao mesmo tempo como um sujeito social (CHARLOT, 2000, 2001, 2008, 2009). **Os movimentos da escola em tempo integral no município de Governador Valadares** Dentre os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores sobre a ETI em Governador Valadares o de Souza (2015) entre outras abordagens, aponta que na implantação e implementação da proposta foram vivenciados dois momentos: um, primeiro momento, que vai de 2009 a 2014, quando aconteceu a sua idealização e implementação, com uma matriz curricular que incluía além das atividades do núcleo comum, cinco atividades diferenciadas (artísticas, culturais e de lazer), do Programa Mais Educação (PME[ii]) com hora aula de 50 minutos; o outro, no início de 2015 que diminui a quantidade de atividades diferenciadas para duas, o que consequentemente aumenta a carga horária das atividades ditas cognitivas: "na prática diminui as atividades que envolvem o corpo, a arte, o movimento" (SOUZA, 2015, p. 14), o que, segundo a autora, compromete o tempo de escola, favorecendo a ampliação de um tempo do mesmo (SOUZA, 2015). Nos dois momentos relatados por Souza (2015) a escola encontra-se fechada em si mesma, e a educação integral/tempo integral acontece dentro do território escolar. Um novo movimento desponta na proposta da ETI, ainda no ano de 2015 e que não foi objeto de análise de Souza. Neste ano, a SMED encaminhou para as escolas municipais três projetos: "Conhecendo o IFMG", com o objetivo de despertar nos estudantes 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 estórias 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). Essas "andanças" podem sugerir um terceiro momento vivenciado pela escola em tempo integral. A quebra da fronteira escolar e novos espaços de aprender é a reflexão que aqui se pretende tratar. **Fora dos muros da escola - Os Projetos Institucionais** Enviados para a escola com turmas, locais e horários previamente definidos os Projetos

Institucionais atendem a diferentes Ciclos Escolares: O Projeto "Conhecendo o IFMG", objetiva levar os alunos a conhecerem os cursos ofertados pela Instituição, para que venham despertar interesse nos estudantes pela participação no processo seletivo que acontece todos os anos. Por assim ser, o Projeto tem público definido, é endereçado aos alunos do 3ºCA. 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 cara 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 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 e responsabiliza o professor de história para o acompanhamento das turmas. O atendimento 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 esta Escola 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 três do mês de agosto e 02 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 percebe-se que os projetos atendem a públicos diferentes, não apenas em quantidade numérica, mas também em nível de escolaridade diversificado. Os documentos não esclarecem o motivo que leva à opção por uma ou outra turma, ou nível de escolaridade escolar. No entanto, comunica que o ônibus tem capacidade para 30 pessoas, com ressalva para o Projeto de visita ao IFMG, quando o veículo oferece 28 lugares. Desse modo, cerceia a participação de estudantes das turmas que se apresentam com número superior à capacidade do veículo. **O que recordam os estudantes** Os projetos objetos de estudo neste trabalho iniciaram no ano de 2015 e continuam no ano de 2016, sendo que a Escola analisada já foi contemplada, neste ano, com o "Um passeio no universo literário e Passeio na História de Governador Valadares". As turmas que os fizeram foram os 2º CA's e 3º CA's, ou seja os 1ºs CA's e 2º CA's de 2015, com exceção para alunos que não eram estudantes da escola ano passado e portando não puderam usufruir dos mesmos, assim como aqueles que por motivos diversos não tenham tido a oportunidade de fazer esse movimento para fora do muro da escola. O "balanço de saber", metodologia adotada neste trabalho, foi proposto por Charlot e parte das premissas defendidas por ele na teoria da relação com o saber: o saber é um conjunto de relações estabelecidas entre o sujeito e o aprender; que essas relações são múltiplas; que são dependentes das circunstâncias e implicam aspectos sociais e singulares (CHARLOT, 2000, 2001, 2009). O autor defende que as pesquisas sobre relação com o saber não se prestam a categorizar os sujeitos (colocando-os em gavetas), mas antes identifica os processos em que os saberes se estabelecem para depois organizar o "*ideal-tipo*", ou seja, as semelhanças entre um grupo, não as diferenças entre estudantes, como sujeitos singulares (CHARLOT, 2009). Buscamos, 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. Ressalta-se, como positivo, a participação dos estudantes na elaboração dos balanços de saber. Do total de 64 estudantes, 61 se dispuseram a narrar suas experiências nesses projetos. O relato que ora segue é a leitura geral dos textos, sem separação de sexo, idade ou bairros. 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). Foi possível verificar que todos os lugares visitados foram citados, uns com mais frequência, outros com menos, no entanto, nenhum deles foi descartado. De todos os lugares a preferência geral recaiu sobre o Parque Municipal um dos lugares incluídos no "Passeio na História de Governador Valadares". O Pico do Ibituruna, ponto turístico da cidade, foi citado por muitos. 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": Os estudantes mencionam terem aprendido conteúdos específicos de história, geografia, meio ambiente. Há referência às disciplinas, professores, guias e de outros que foram acompanhantes do processo, conforme excertos discursivos extraídos dos balanços:

".. no museu vi como eram os instrumentos de trabalho de antigamente" (Estudante 01).

"[vi no museu] correntes para acorrentar os escravos, que eram comercializados e vendidos" (Estudante 02).

"...que os índios eram enterrados em urnas" (Estudantes 03).

"CARDO significa Companhia Açucareira do Rio Doce" (Estudantes 04).

"fiquei sabendo que a Açucareira foi vendida e levaram as máquinas para outro lugar" (Estudante 05).

"...a Açucareira é um patrimônio tombado". (Estudante 06)

A preocupação de Charlot com o "Fracasso Escolar" que originou seu grupo de pesquisa, procura investir em uma leitura de saberes que privilegia o conhecimento ao invés de ressaltar o fracasso. Nessa linha de pensamento o autor defende que o sujeito se mobiliza para aquilo que faz sentido para sua vivência individual e coletiva (CHARLOT, 2000). Quando os estudantes narram em seus balanços de saber que – "no parque me diverti com os meus amigos"; "...as trilhas, as árvores, tem macacos, os micos"; "...a natureza é muito bonita"; "devemos cuidar da natureza"; "estar em contato com a natureza faz bem, além de tudo o lugar é fresco, entendi que devemos obedecer a natureza"; "adorei conhecer ele [o parque], acho que vou voltar com a

minha família" – eles não só dizem o que apreenderam, viram e ouviram , mas como se propõem a dividir, propagar, por que não dizer serem multiplicadores do saber, que é um dos propósitos do conhecimento, especialmente os relacionados às questões ambientais, como defende inclusive o currículo da ETI no eixo "Protagonismo e Sustentabilidade" (GOVERNADOR VALADARES, 2010c). Além dessas aprendizagens é possível refletir sobre o que se aprende nas relações com o outro:

> "começamos a sentir frio e como nós esquecemos a nossa blusa de frio, a professora X simplesmente com um gesto tão carinhosos emprestou a blusa de frio dela, e aquilo mexeu comigo" (Estudante 07).

Quantas aprendizagens são tiradas dessa experiência?
O que fica registrado no território da memória?
Quanta simbologia há nesse último registro?
Quantas perguntas podem ser motivo de reflexão a partir desse relato?
Qual a relação ficou entre a ida ao cinema, o filme, o professor, o estudante, o frio e o aconchego docente?

Conforme estudos de Charlot (2000, 2001, 2009) e a análise do relato dos estudantes nos "balanços do saber", pode-se refletir que os movimentos de saída permitem aprendizagens relacionais e afetivas que envolvem relações interpessoais e comportamento afetivo-emocionais. Podemos destacar, também, as aprendizagens intelectuais e escolares a partir do escutar, do ver e ouvir em contato com o ambiente natural, com os objetos e histórias que compõem o acervo do museu; e de geografia ao possibilitar o trânsito pelo espaço urbano e compreender que este espaço guarda diferentes memórias, simbologias, histórias. Nesse sentido a saída do território escolar, oportunizada pelo mais tempo da ETI, propicia outras relações com o conhecimento escolar, que ainda guarda, em grande medida, no interior da escola a fórmula transmissão (pelo professor) e recepção (pelo aluno). Assim posto, torna-se pertinente nesta reflexão buscar ler os balanços de saber a partir das contribuições das abordagens territoriais, uma vez que espaço, tempo e território são vocábulos recorrentes nessa reflexão. Os geógrafos, de maneira geral, encontram-se divididos em três vertentes básicas, conforme a visão que têm da geografia e ainda conforme a abordagem que fazem do território. Os grupos de visão jurídica política (majoritária) e econômica têm uma concepção de território onde os agentes são Estado-nação, organizações políticas e empresas capitalistas, nas quais as relações de poder se dão conforme as fronteiras políticas e as divisões de trabalho e de produção

respectivamente. Nessa concepção o território é um espaço delimitado e controlado ora pelo poder político de caráter estatal, ora pelas relações entre capital e trabalho (HAESBAERT e LIMONAD, 2007). No entanto, uma terceira vertente vai além desse entendimento material, e os geógrafos propõem uma compreensão humanista/cultural para o conceito de território. Dentre eles Rogério Haesbaert (2008, p.396), que defende: "... o próprio espaço geográfico é tratado como uma dimensão da sociedade". O autor salienta, ainda, que "o cultural é também uma dimensão, ao mesmo tempo da sociedade e da construção espaço-temporal através da qual ela é instituída" (ibid.) Assim a abordagem de território do autor é "híbrida", uma abordagem de território a que chama integradora entre o material e o (i)material, entre o político econômico (poder material) e o (simbólico) mais cultural.

> Podemos então afirmar que o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, "desdobra-se ao longo de um *continuum q*ue vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica'" (HAESBAERT, 2004. p.95,96, aspas do autor). As reflexões sobre território ampliam a compreensão sobre o que é a escola, especialmente ao se considerar como espaços válidos de aprendizagem outros territórios educativos, como o museu, o parque, o cinema, os pontos turísticos, como relatados neste texto. A amplitude escolar é defendida por Rui Canário, que argumenta ser toda escola, escola integral, ou então não é escola. O autor também questiona o futuro da escola, que hoje se encontra na "era das incertezas", e defende sua transformação 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 transformar os alunos em pessoas (CANÁRIO, 2005). As teorias de Charlot e as reflexões de Canário se imbricam na perspectiva de que ambos advogam a favor de territórios alternativos de aprendizagem, defendem o prazer necessário ao saber. Charlot, enfatiza nesse processo o "mobilizar-se" como condição de aprendizagem, e o significado como condição *sine quo non* para o aprender. Nesta perspectiva, os estudantes ao serem questionados sobre a aprendizagem em outros lugares, manifestarem com maior incidência a família, onde aprendem com o pai e com a mãe: a "respeitar as pessoas", "meu pai me ensina a trabalhar para ganhar dinheiro honestamente", "fazer

comida, artesanato", "meus pais me dão lição para eu levar para a vida toda", "ter educação" , "confiar sempre em Deus...não julgar ninguém," " o rumo certo a tomar", "sobre política" e fizeram referência à rua como espaço de brincar: "aprendo a jogar bola" , "virar mortal", "pique-pega", "esconde-esconde", "é o lazer de brincar, é estar junto com os amigos", com jornais, novela, televisão; "eu aprendo muito em casa no computador", "pesquisas na NET". A igreja também foi citada como lugar de aprendizagem por um menor número de estudantes. Isto posto, infere-se que a Escola não é o único território do aprender. Em Charlot (2008), o autor proclama que se aprende em outros espaços (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 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 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. Para Haesbaert, Limonad (2007), num sentido mais simbólico, o território pode moldar identidades culturais e ser moldado por estas, o que faz dele um referencial importante para a coesão dos grupos sociais. A

conexão feita entre educação e território neste trabalho se estabelece via defesa de que as aprendizagens acontecem em vários territórios e que a relação saber e território é por demais estreita lembrando a advertência de Paulo Freire ao propagar que o homem precisa aprender a leitura do mundo (FREIRE,1989) leitura que pode ser apreendida no modo como os estudantes relatam o que aprenderam, nas experiências ainda que tímidas, de saída do espaço escolar. **Considerações finais** Este texto que toma como base os projetos institucionais que possibilitem aos estudantes a saída da escola para outros territórios educativos permitem ampliar a discussão sobre a utilização do mais tempo na ETI. Vislumbra-se na ETI um terceiro movimento que leva os estudantes a apropriarem-se de saberes diversos, fora do tempo/espaço da escola tradicional, que busca romper a fronteira entre a escola e a cidade. Apresenta também as dificuldades desse movimento nos quesitos transporte e demanda, assim como a tensão no que se refere à escolha e repetição dos lugares a serem "visitados", pelos estudantes. Nesse sentido cabe refletir que a proposição de passeios, visitas, momentos pontuais de aproximação com a cidade, como as descritas neste texto, embora possibilitem aprendizagens são muito tímidas para efetivamente incorporarem à ETI outros territórios educativos. Ao estabelecer um diálogo entre as contribuições de Charlot e as abordagens territoriais, o texto pretende abrir outros campos de análise no debate sobre o tempo integral ao evidenciar que nas aprendizagens na escola (território escolar com suas regras e normas) e nas aprendizagens em outros espaços (com outros ritmos e tempos) o sujeito estabelece relações sociais e singulares que se encontram implicadas nas aprendizagens. Sugere que a escola da "era das incertezas" fadada ao fracasso, conforme Canário (2005) ao abrir suas portas quebra a fronteira do território escolar, e acolhe a possibilidade de não ser o único lugar que se aprende como o defende Charlot (2008), como ainda a ser humildemente uma parcela no Território de Saberes que o mundo é. Conclui-se que esse terceiro movimento iniciado na ETI, ainda que incipiente evidencia uma quebra institucionalizada da fronteira entre aprendizagem e território escolar, ao tomar a cidade, também, como espaço de aprendizagens.

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, 2013. BRASIL. **Portaria Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. CANÁRIO, R. **O que é a Escola**: Um "olhar" sociológico. Porto Editora, Portugal, 2005. CAVALIERE, Ana Maria V. 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, 2009. 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. 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 de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Cataria Matos. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (p. 9-14) GOVERNADOR VALADARES.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. HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre, setembro de 2000. _____.**O Mito da Desterritorialização**. Do fim dos territórios à multiterritorialidade*.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. _____.Haesbaert, Rogério Hibridismo, Mobilidade e Multiterritorialidade numa Perspectiva Geográfico-Cultural Integradora In: SERPA, A., org. **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador:EDUFBA, 2008, p. 393-419.
Disponível em:
<http://
www.
books.scielo.org/id/bk/pdf/serpa-9788523211899.
Acesso em: 02 de julho de 2016. Haesbaert, R, Limonad, E. O território em tempos de

globalização. Etc... espaço, tempo e crítica, N° 2(4), VOL. 1, 15 de agosto de 2007, ISSN 1981-3732, p. 39-52
Disponível em:
<http: // www.
uff.br
/etc/UPLOADs/etc%20
2007_2_4> .
Acesso em: 02 de julho de 2016. SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território***.* 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. SILVA, Luiza Lana Gonçalves, MOREIRA, Wagner Wey. Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG). **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014, p.1-15 **Disponível** em: < https://revistas.ufg.br
/fef/article/viewFile/30025/17751>. Acesso em 02 de julho de 2016. 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). UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – **Territórios, Educação Integral e Cidadania***.* Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012. <teia ufmg.com
.br
/wp-content/uploads/2014/07/**Relatório**-TEIA-**2012**-final.pdf
>, Acesso em 02 de julho de 2016.

[1] A Escola Municipal em Tempo Integral da cidade de Governador Valadares encontra-se organizada por Ciclos humanos de desenvolvimento, a saber: Educação Infantil (EI crianças de 04 a 06 anos); Ciclo da Infância (CI- crianças de 06 a 08 anos); Ciclo da Pré Adolescência (crianças de 09 a 11 anos); Ciclo da Adolescência (CA adolescentes de 12 a 14 anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA – a partir dos 15 anos) (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009, p. 22). [1] O Programa Mais Educação foi instituído Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) para fomentar políticas de ampliação da jornada escolar.

* Graduada em Direito pela Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce – FADIVALE, Letras pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE e Mestranda em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. E-mail: mirianubia@yahoo.com
.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Grupos de pesquisa: Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE); Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS). E-mail: celeste.br
@gmail.com

Recebido em: 04/07/2016

Aprovado em: 05/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: