



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE DIREITO

DANIEL ALMEIDA BEZERRA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE
CAMPINA GRANDE-PB – DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA
2019

DANIEL ALMEIDA BEZERRA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE
CAMPINA GRANDE-PB – DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucira Freire Monteiro

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B574e Bezerra, Daniel Almeida.

A educação integral como política pública na cidade de Campina Grande-PB [manuscrito] : desafios e possibilidades / Daniel Almeida Bezerra. - 2019.

174 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Lucira Freire Monteiro, Coordenação do Curso de Direito - CCJ."

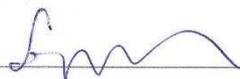
1. Direito à Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Escolas Cidadãs Integrais (ECIs). I. Título

21. ed. CDD 342.02

DANIEL ALMEIDA BEZERRA

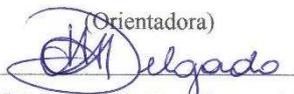
**A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE
CAMPINA GRANDE-PB – DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Aprovada em: 05/06/2019



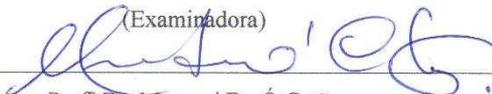
Profª Drª Lucira Freire Monteiro

(Orientadora)



Profª Drª Herleide Herculano Delgado

(Examinadora)



Profª Dr. Marconi Do Ó Catão

(Examinador)

Ao coletivo de educadores e educandos que se inserem como cidadãos na sociedade através de práticas sociais. Dentre elas, especialmente, as caminhadas. Pois, através delas, se descortina a experiência que nos possibilita instaurar ambiências educativas na cidade em diálogo com a escola, e, fazer nascer daí, os sujeitos sociais que as animam.

A todos(as) os/as docentes das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) da cidade de Campina Grande-PB que enriqueceram esta pesquisa com seu sensível olhar pensante;

A todas as professoras e professores que contribuíram para a construção de minha formação acadêmica ao longo desses 12 anos na Universidade Estadual da Paraíba (2008-2019) – durante as minhas caminhadas nos Cursos de Licenciatura Plena em Geografia, Licenciatura Plena em Filosofia e, agora, Bacharelado em Direito (Guarabira e Campina Grande);

A minha orientadora e amiga Dr^a Lucira Freire Monteiro pela prazerosa companhia nesta caminhada na formação jurídica – a sua apresentação dos nossos Direitos Fundamentais Sociais e Difusos levarei comigo em minha vida.

A Professora Dr^o Herleide Herculano Delgado e ao Professor Dr^o Marconi do Ó Catão pela preciosa contribuição dirigida à (re)escrita desta monografia;

A todos os amigos e amigas que comigo caminharam nestas andanças acadêmicas;

A toda crítica sincera, ao meu trabalho acadêmico dirigido.

A minha família: meu pai Sandi Alves Bezerra, minha mãe Solange Maria Almeida Bezerra ao meu irmão Danylo Almeida Bezerra, e minha tia-mãe Sueli do Nascimento Almeida, pela paciência para com a minha ausência, isto em muitos momentos dedicados aos trabalhos acadêmicos, e, sobremaneira pelo incentivo a mim dedicado nestas caminhadas;

A minha amada esposa Rossandra Rocha da Silva Bezerra por compartilhar comigo a luz de sua presença na jornada de minha vida;

Dedico.

Minha gratidão!

[...] educar na Geografia, [ou, para a cidadania numa dimensão integral] necessita dessas coisas de andar, sentir e pensar um bocado; de tal jeito que lá fora sob o céu ou a fumaça, o chão que sob os pés nos passa, tenha sabor de brincadeira e seja coisa muito séria. SOUSA NETO, Manuel Fernandes de. **Aula de geografia**. 2. ed. Campina GrandePB: Bagagem, 2008. p. 38.

RESUMO

O tema desta pesquisa se desenvolve entorno do direito à educação integral, especialmente, considerada como política pública, e internalizada na cidade de Campina Grande através das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs). Buscamos com ela contribuir com o desafio da articulação entre o espaço escolar com outros espaços e tempos, na cidade, para que possamos construir, de modo dialógico, a partir de uma composição, uma educação integral que conceba o humano em sua multidimensionalidade (razão e emoção, corpo e consciência, ser individual e ser social). O problema-guia nessa jornada é o seguinte: as Escolas Cidadãs Integrais, ECIs, em Campina Grande-PB, em sua proposta de educação integral têm proporcionado aos seus discentes, a experiência educativa que articule ao seu direito à escolaridade o direito à uma educação cidadã voltada para a conquista e realização fática de direitos fundamentais? Em especial, o direito à memória, ao seu direito a outros tempos-espacos educativos, na cidade? Desse problema central observamos desdobrar um outro: como articular o espaço-tempo das Escolas Cidadãs Integrais a outros espaço-tempos da cidade de Campina Grande-PB para que haja a realização desses direitos inerentes à educação cidadã, integral, das nossas crianças e adolescentes? Ou seja, esse problema geral será operacionalizado através de uma problemática inerente a cada objetivo específico de nossa pesquisa. Nossa hipótese é a de que articulando a Escola Cidadã Integral à cidade, as caminhadas, elas vinculam memória na identidade cultural dos discentes enriquecendo a concepção, nestas escolas, de educação integral. Ao mesmo tempo em que podem devolver a vida infantil, lúdica, a estes espaços na cidade. Enxergamos a cidade como espaço também educativo passível de se articular ao tempo-espaço escolar numa trama construtiva do significado próprio de educação integral. Nosso objetivo geral é o de compreender como as Escolas Cidadãs Integrais, implementadas na cidade de Campina Grande-PB, podem construir uma experiência educativa para além do espaço escolar, levando-se em conta espaços públicos da cidade, museus, praças, parques, rodoviárias, igrejas, ou o próprio bairro no qual a escola está inserida. Nessa direção, os objetivos específicos são os seguintes: (1) Analisar o quadro histórico-bibliográfico (doutrinário e legal) das propostas de educação integral adotadas pelo Brasil; (2) Dialogar criticamente com o olhar docente sobre a importância da articulação entre a Escola Cidadã Integral e a cidade enquanto espaços educativos complementares. (3) Experimentar o centro histórico da cidade de Campina Grande-PB, juntamente com os docentes das escolas Cidadãs Integrais, através de caminhadas, para contribuir com a efetivação do seu direito à memória, ou seja, do seu direito à identidade coletiva, direito à cidade, direito a uma educação integral concebida na requalificação do tempo e dos espaços educativos tanto da escola quanto da cidade. Quanto à metodologia adotada trabalharemos com a Análise do Discurso aplicada aos relatos concedidos pelos docentes em entrevistas realizadas nas ECIs. Para construirmos esta proposta de articulação entre a Escola Cidadã Integral e a cidade de Campina Grande-PB dialogaremos com docentes dos componentes da Área de Humanidades destas escolas. Procuramos construir nestas entrevistas um diálogo crítico-reflexivo sobre a prática docente, em especial, o olhar docente para a educação integral e sua relação com o direito à memória, direito à cidade. Quanto às técnicas a presente pesquisa é bibliográfica e quanto aos meios, ela é observacional. Ela volta-se, também para a pesquisa-ação, quanto aos fins, já que visa o aprimoramento recíproco da prática e da teoria que está envolta no conceito de educação integral. Dentre as ECI de Campina Grande realizaremos entrevistas e desenvolveremos o plano de ação com os respectivos docentes de 3 (três) ECI, são elas: Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima; Escola Estadual Hortênsio De Sousa Ribeiro; e, a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Profº Raúl Córdula.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Cidade; Educação; Memória.

ABSTRACT

The theme of this research is developed around the right to integral education, especially considered as public policy internalized in the city of Campina Grande through the Integrated Citizenship Schools (ECIs). We seek with it to contribute to the challenge of articulating the school space with other spaces and times in the city. Aiming at the composition of an integral education that conceives education, as well as the human, in its multidimensionality (reason and emotion, body and consciousness, being individual and social being). The guiding problem in this journey is the following: the Integral Citizenship Schools, ECIs, in Campina Grande-PB, in their proposal for integral education have provided their students with an educational experience that articulates their right to education with the right to an education a citizen focused on the conquest and realization of fundamental rights? In particular, the right to memory, to its right to other times-educational spaces, in the city? From this central problem we see the unfolding of another: how to articulate the space-time of the Integral Citizenship Schools to other space-times of the city of Campina Grande-PB so that these rights inherent to the integral citizen education of our children and adolescents can be realized? That is, this general problem will be operationalized through a problem inherent in each specific objective of our research. Our hypothesis is that articulating the school to the city, the walks, they link memory in the cultural identity of the students enriching the conception, in these schools, of integral education. At the same time they can return the childish, playful life to these spaces in the city. We see the city as an educational space that can be articulated to school time and space in a constructive framework of the meaning of integral education. Our general objective is to understand how the Integral Citizenship Schools, implemented in the city of Campina Grande-PB, can build an educational experience beyond the school space, taking into account public spaces of the city, museums, squares, parks, , churches, or the neighborhood in which the school is located. In this direction, the specific objectives are as follows: (1) To analyze the historical-bibliographic picture (doctrinal and legal) of the proposals of integral education adopted by Brazil; (2) To critically dialogue with the teaching perspective on the importance of the articulation between the Integral Citizen School and the city as complementary educational spaces. (3) To experience the historical center of the city of Campina Grande-PB, together with the teachers of the Integral Citizens' Schools, through walks, to contribute to the realization of their right to memory, that is, their right to collective identity, right to the city, the right to an integral education conceived in the requalification of the time and the educative spaces of both the school and the city. Regarding the adopted methodology, we will work with the Discourse Analysis applied to the reports given by the teachers in interviews conducted in the ECIs. In order to build this proposal of articulation between the Integral Citizen School and the city of Campina Grande-PB, we will talk with teachers from the components of the humanities area of these schools. We seek to construct in these interviews a critical-reflexive dialogue about the teaching practice, in particular, the teaching approach to integral education and its relationship with the right to memory, the right to the city. As for the techniques, the present research is bibliographical and as to the means, it is observational. It also turns to action research, in terms of the ends, since it aims at the reciprocal improvement of the practice and theory that is shrouded in the concept of integral education. Among the ECI in Campina Grande, we will conduct interviews and develop the action plan with the respective teachers of 3 (three) ECI, they are: State School Nenzinha Cunha Lima; State School Hortênsio De Sousa Ribeiro; and, the State School of High School and Fundamental Prof. Raúl Córdula.

KEY WORDS: Right; City; Education; Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fig. 1 Arco de problematização de Maguerez
- Fig. 2 Quadro de apresentação dos Níveis de Aprendizagem baseados no Arco de problematização de Maguerez
- Fig. 3 Modelo de relação entre as dimensões do conhecimento e do processo cognitivo de acordo com a taxonomia de *Bloon*.
- Fig. 4 Objetivos comuns entre os CIEPs propostos por Darcy Ribeiro e das Escolas-Parque propostas por Anísio Teixeira
- Fig. 5 Enfoques metodológicos na abordagem do trabalho/pesquisa/aula de campo
- Fig. 6 Quadro síntese de uma proposta de educação integral construída entorno do senso de comunidade
- Fig. 7 Escada de Hart de participação das crianças em processos decisórios
- Fig. 8 Passeio cultural com as turmas de 9º Ano da Escola Municipal de Umbuzeiro pelo centro histórico da cidade de Campina Grande

LISTA DE SIGLAS, ABREVIACÕES E ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEEI	Comissão Executiva da Educação Integral
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIC-Damas	Colégio Imaculada Conceição
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRFB-1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIs	Escolas Cidadãs Integrais
ECITs	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IQE	Instituto Qualidade do Ensino
ISG	Instituto Sonho Grande

LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAPP	Museu de Arte Popular da Paraíba
N	Natureza
NUMOL	Núcleo de Medicina e Odontologia Legal
PEE	Programa Especial de Educação
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGG-UFPB	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba
REBRACE	Rede Brasileira de Cidades Educadoras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1988.....	29
2.1	Educação integral: o fenômeno de sua recepção na cidade de Campina Grande-PB.....	36
2.2	Teorias pedagógicas fundantes do conceito de educação integral no Brasil.....	38
2.3	Educação integral sob o olhar tecido pelo materialismo histórico-dialético e pela fenomenologia.....	61
2.4	O direito à memória como fio condutor do debate sobre o direito à cidade: a relação escola-cidade na ressignificação da educação integral.....	71
3	CAMINHADAS COMO TÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E A CIDADE DE CAMPINA GRANDE...	77
4	ENTREVISTAS: diálogos com o discurso do olhar docente.....	83
5	À GUIA DE CONCLUSÃO...	163
	REFERÊNCIAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

Assim como a presença das borboletas pode representar um indício de equilíbrio ecológico, numa determinada paisagem natural, de igual modo, a presença ou, a ausência, de uma criança em nossos espaços públicos, na cidade, pode representar a saúde ou, a debilidade, destes espaços. Nossa cidade padece de uma “patologia”: a patologia da ausência de crianças e adolescentes em seus espaços públicos. Ambas, crianças e espaços públicos realizam metamorfoses silenciosas, nem sempre visíveis, num primeiro olhar. O antídoto para esta patologia da sociedade do consumo perpassa, no nosso entendimento, o desafio de revisitarmos o conceito de educação, em especial, o conceito de educação integral.

Entendendo-se que a educação deve ser considerada em sentido integral e que, integralmente também deva ser pensado este sujeito de direitos que é a criança e o adolescente, no exercício do seu direito essencial de viver a cidade, nessa direção, nos lançamos ao desafio de pensar a requalificação dos tempos e espaços que envolvem a educação integral. Esta concepção integral pressupõe não apenas que o tempo seja considerado de forma extensiva nas escolas, mas perpassa uma nova qualificação, uma nova significação e isto o pensamos através da concretização de práticas sociais, no espaço geográfico da cidade, que juntas possibilitem a edificação do espírito comunitário, expressão de um ser social que nasce em através de assunções de responsabilidades públicas.

Esta educação integral deve estar articulada à vida que pulsa dentro e fora dela, escola. Deve enfrentar o desafio do sedentarismo. Deve contemplar a criança e ao adolescente, como sujeitos de direitos, em desenvolvimento, e a cultura corporal deve ser pensada e posta em prática de modo conjugado às práticas da cidade, a exemplo da caminhada, no intuito de vivificar a experiência de conhecimento não apenas da cidade, do espaço geográfico em que vive, mas, sobremaneira, de si própria.

Em observância à identidade cidadã da nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB-1988), a educação é assim considerada para o povo brasileiro um direito fundamental, essencial à sua existência enquanto ser social, coletivo. Nessa direção a educação é considerada um direito social e difuso (transindividual) e por que não dizer, intergeracional¹, conforme aquilo que expressa o artigo 6º da CRFB-1988. A educação é tema central na nossa Constituição Cidadã.

¹ Como unidade da relação entre as três gerações de direitos fundamentais.

A educação é direito de todos – ou seja, de toda a coletividade – um direito subjetivo inerente à sociedade, coletivamente considerada. Ela é um dever solidário entre o Estado e a família. Observemos que, naquele dispositivo, com relação à responsabilidade, antes da família vem a do Estado. Esta ordem, no nosso entendimento, evidencia o interesse coletivo, social em efetivar a educação enquanto bem comum, da coletividade, anterior ao interesse privativo do indivíduo. Essa educação visa ao desenvolvimento da pessoa – desenvolvimento este que não entendemos ser possível fora das relações sociais mais complexas, para além, inclusive do espaço formal, institucional da educação, da escola, estamos falando de nossa vida urbana na cidade.

Reiteramos: a cidade, o espaço urbano, hoje padece da doença da ausência de crianças e adolescentes em nossos espaços públicos. A escola pública é um espaço de convivência que, em se desafiando ser cidadã deve promover este encontro – o das crianças e adolescentes com a cidade e, o encontro da cidade com estas crianças e adolescentes. Assim, nos filiamos ao desafio proposto por Redin (2007) que é o de:

[...] alertar para a urgência de se projetar outra organização da cidade moderna. Da forma como a cidade se estruturou na modernidade, tornou-se inviável para a convivência humana. Em função de sua opção pelo mercado e pelo consumismo numa sociedade de desiguais, de incluídos-excluídos, a cidade morre todos os dias um pouco como espaço de convivência, de encontro e solidariedade. Predominam a insegurança, as inúmeras formas de violência e as poluições incontroláveis. Se a cidade se estabeleceu assim, o foi por escolhas históricas; então, poderá ser reconstituída por novas opções a partir de novos parâmetros. Quem faz a cidade são as pessoas que aí moram, porém em absoluta desigualdade de condições. Outra cidade é possível se dermos prioridade à parte de sua população mais frágil: suas crianças, e, a cidade sendo boa para as crianças, o será para todos. Ela será mais bonita, mais segura, mais leve, menos violenta e mais feliz. (REDIN, 2007, p. 51).

Essa educação que a constituição está a salvaguardar para as crianças e adolescentes brasileiros a entendemos *lato sensu*: composta pela soma entre a escolarização e a educação construída na trama de nossas relações sociais, na cotidianidade urbana na cidade. Entendendo que, portanto, a escola não é o único espaço onde a educação se processa e, que há sim outros espaços, na cidade, essenciais à formação delas como cidadãos, seres viventes e construtores do significado histórico-geográfico da cidade, em sua mais direta experiência formativa da memória – tão essencial, por sua vez, a essa dupla instauração da identidade – a dos sujeitos, coletivamente considerados, sujeitos sociais, e a cidade enquanto conjunto de espaços públicos, conscientemente utilizados por estes sujeitos. Esses são os contornos do pensamento da professora Lucira Freire Monteiro (s.d.t.) quando nos provoca a pensarmos sobre a memória

enquanto direito fundamental, em especial, no seu texto intitulado: A memória como um direito fundamental social: uma reflexão sobre os monumentos em espaços de educação universitária.

Essa experiência comporta, no nosso entendimento, o sinônimo do direito à cidade o qual estas crianças e adolescentes possuem que é o direito à memória. Entendemos que a cidade pode ser apresentada das mais diversas formas pela via das representações sociais, porém, como já advertira-nos Michel Foucault (1988) em relação à toda representação social é válida a tese: “isto não é um cachimbo” – o direito à cidade, o direito à memória tão essencial à constituição da identidade da criança, enquanto ser social, pode encontrar-se ameaçado pela construção equivocada de uma relação identidade entre as noções de educação integral e educação em tempo integral. Nesse horizonte se descortina o tema da presente pesquisa que gravita entorno da discussão sobre os espaços e tempos da educação para as nossas crianças e adolescentes, do seu direito à memória enquanto concretização do direito à cidade, direito à novos tempos e espaços para a educação (em tempo?) integral, apenas?!

Uma porta de entrada nesse horizonte é a compreensão do significado do Plano Nacional de Educação – o PNE. Ele está em vigência desde 2014. Em sua Meta 6 considera que, no mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer “educação em tempo integral” até 2024. Precisamos entender o que é a educação de tempo integral e entender, também, por qual motivo ela só veio a ser contemplada, acessoriamente ao conceito de educação proposto pela CRFB-1988, no Plano Nacional de Educação de 2014.

É preciso observarmos também que uma definição legal de educação integral é-nos apresentada no § 1º do Decreto nº 7.083 de 2010, o qual dispõe sobre o Programa Mais Educação. A ele coube, inicialmente, formular a política nacional de educação básica em tempo integral, conforme artigo 3º, I do Decreto nº 7.083 de 2010. Porém a concepção de educação integral, no Brasil ela é mais antiga e remonta às contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Rubem Alves, e contemporaneamente, Mayumi Souza Lima (1989), Paulo Meireles Barguil (2006), Carlos Augusto de Amorim Cardoso (2002, 2011) e Lucira Freire Monteiro (s.d.t.), Jaqueline Moll (2010, 2012)

Na conjugação desses elementos temos o horizonte em que se desenvolve o tema desta pesquisa: o da educação integral como política pública internalizada na cidade de Campina Grande através das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs). Buscamos com a presente pesquisa contribuir com o desafio da articulação entre o espaço escolar com outros espaços e tempos, na cidade. Isto através da composição de uma educação integral que conceba a educação, assim como o humano, em sua multidimensionalidade (razão e emoção, corpo e consciência, ser individual e ser social). Tratando-se, portanto, de um ser que guarda consigo esta singularidade

somos desafiados a pensar, nestes termos, a necessidade de construção de uma educação, integral.

Neste diapasão buscamos contribuir para a construção de uma educação integral que os reconheça, crianças e jovens, à princípio como sujeito de direitos e, dentre eles, o direito à cidade, à vida em sociedade, se confunde com o próprio direito à memória (MONTEIRO, s.d.t.) Esta, no nosso entendimento é tecida através das relações que construímos na vida compartilhada junto com a coletividade, na cidade. Essa educação integral é a própria arte-ciência do encontro com o outro, o diferente (alteridade); ela deve permitir-lhes conhecer a história da sua cidade, e, que nesta experiência incorpore memórias da cidade, crie laços de afetividade com o espaço urbano, construindo a sua cidadania num duplo fazer – caminhar e olhar, através dele um modo de vivenciar e, assim, exercitar sua cidadania que é prevista na CRFB-1988 de modo formal e que, portanto, precisa ser exercitada agora, nas ECIs na prática, para assim se constituírem, efetivamente, cidadãs.

Nosso problema-guia nessa jornada é o seguinte: as Escolas Cidadãs Integrais, ECIs, em Campina Grande-PB, em sua proposta de educação integral têm proporcionado aos seus discentes a experiência educativa que articule seu direito à memória ao seu direito a outros tempos-espacos educativos, na cidade? Desse problema central observamos desdobrar um outro: como articular o espaço-tempo das Escolas Cidadãs Integrais a outros espaço-tempos da cidade de Campina Grande-PB, para que haja a realização desses direitos inerentes à educação cidadã, integral, das nossas crianças e adolescentes? Ou seja, esse problema geral será operacionalizado através de uma problemática inerente a cada objetivo específico de nossa pesquisa.

Nosso objetivo geral nesta pesquisa é compreender como as Escolas Cidadãs Integrais implementadas na cidade de Campina Grande-PB podem construir uma experiência educativa para além do espaço escolar, levando-se em conta espaços públicos da cidade, museus, praças, parques, rodoviárias, igrejas, ou o próprio bairro no qual a escola está inserida. Compreendermos qual a contribuição das caminhadas, na cidade, para o processo de formação da cidadania de seus educandos; compreendermos como a prática espacial da caminhada pode articular à escola a educação patrimonial, histórica e geográfica, da cidade. Nossa hipótese é a de que articulando a escola à cidade, as caminhadas, elas vinculam memória na identidade cultural dos discentes enriquecendo a concepção, nestas escolas, de educação integral. Enxergamos a cidade como espaço também educativo passível de se articular ao tempo-espaço escolar numa trama construtiva do significado próprio de educação integral.

Buscamos lançar luzes sobre como a Escola Cidadã Integral, na cidade de Campina Grande-PB, tem relacionado o direito à memória e o direito à cidade, enquanto expressão da formação da cidadania, enquanto direito fundamental da pessoa humana, especialmente em relação aos seus educandos. Nossa hipótese é a de que a educação, em sendo considerada um conceito mais abrangente que o de escolarização/escolaridade, ou seja, processo ensino-aprendizagem no espaço da escola inclui, também, o espaço geográfico das ruas da cidade em sua dinâmica viva. Assim entendidas, as caminhadas na cidade de Campina Grande-PB podem se apresentar como na tensão entre estratégicas – normas estatais, tempo imposto, e táticas de caminhante, subvertendo, reinventando novas formas de uso do território – é o que nos revela o pensamento de Michel de Certeau, (1998) em *A invenção do cotidiano – artes de fazer*, especialmente na terceira parte intitulada Práticas de espaço – aberta com o tópico intitulado: Caminhadas pela cidade – experiência compreendida através da análise de relatos destas práticas espaciais.

Se a escola acolhe estas práticas de espaço como parte de seu objetivo em ser uma educação integral, cidadã ela deve apontar para novas formas de sociabilidade dos discentes das ECI e de acesso o Patrimônio Histórico e arquitetônico, acesso à história da cidade pela sua geografia, acesso à educação ambiental, ou seja, à cidadania. Logo, estas duas questões apontadas no problema, no nosso entendimento, auto referenciam-se e, portanto, se coadunam.

Nesse sentido a questão que ora se apresenta como ponto de partida desta investigação aventa um sentido prático capaz de incluir-se na educação integral e contribuir na formação da identidade, especialmente considerando a articulação entre memória (patrimônio histórico-cultural, arquitetônico) e uso consciente dos espaços públicos como proposta de construção de nossa responsabilidade cidadã-ambiental na cidade de Campina Grande-PB.

Nosso objetivo geral é o de compreender como a política pública da educação integral, formatada pelo PNE, é internalizada nas escolas públicas da cidade² de Campina Grande-PB, através das Escolas Cidadãs Integrais, em especial, nos currículos dos componentes da área de humanidades, visando contribuir, através de caminhadas na cidade, para que alcancemos uma forma-conteúdo de cidadania. Resultado deste diálogo entre a escola e a cidade.

Nessa direção, nossos objetivos específicos são os seguintes: (1) Analisar o quadro histórico-bibliográfico (doutrinário e legal) das propostas de educação integral adotadas pelo Brasil; (2) Dialogar criticamente com o olhar docente sobre a importância da articulação entre

² Trabalharemos com o território urbano da cidade, em especial do espaço público urbano e não com o espaço do município que abrange além da cidade, o campo e os distritos.

a Escola Cidadã Integral e a cidade enquanto espaços educativos complementares. (3) Experimentar o centro histórico da cidade de Campina Grande-PB, juntamente com os docentes das escolas Cidadãs Integrais, através de caminhadas, para contribuir com o efetivação do seu direito à memória, ou seja, do seu direito à identidade coletiva, direito à cidade, direito a uma educação integral concebida na requalificação do tempo e dos espaços educativos tanto da escola quanto da cidade. Contribuindo para a construção daquilo que Costa (2012, p. 477) chama de: *Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral*. Segundo a autora:

O Debate sobre a educação integral hoje no Brasil ganha força diante do desafio de encararmos um grave problema que, em pleno século XXI, ainda assola a vida de milhares de crianças e adolescentes brasileiros: as inúmeras condições de vulnerabilidade social as quais os jovens se encontram submetidos em todas as regiões do país, entre elas, a qualidade da educação oferecida pelas escolas, sejam elas públicas ou particulares. (COSTA, 2012, p. 477).

Com esta pesquisa buscamos contribuir para a construção de uma educação integral do ser humano que leve em consideração sua formação para além dos tempos e espaços institucionais. De modo que, para isto leve em consideração o espaço urbano da cidade de Campina Grande-PB: sua arquitetura, seus museus, bibliotecas, praças, igrejas e parques. Nesta direção, através da proposta das caminhadas na cidade buscamos dar visibilidade à história e à geografia da cidade, em especial, seu patrimônio arquitetônico *Art Déco e Beaux-Arts*. Assim concebidas, as caminhadas na cidade serão por nós tomadas como parte do processo educativo e da construção do direito à cidade, direito à memória, que em sua conjugação se expressa na cidadania exercitada por educandos e educadores.

Para construirmos esta proposta de articulação entre a Escola Cidadã Integral e a cidade de Campina Grande-PB dialogaremos com docentes dos componentes da área de humanidades destas escolas e com os seus discentes, para juntos refletirmos sobre a nossas práticas sociais que dão vida à cidade, bem como seu potencial educativo ao que concerne à formação integral do ser humano. Isto com especial olhar para a nossa formação recíproca entre a convivência dos sujeitos, para a nossa experiência da cidade como pressuposto fundamental para nossa formação cidadã.

Sobre a eficácia da caminhada na cidade como parte do processo educativo retomamos e damos continuidade à reflexão iniciada na nossa dissertação de mestrado em Geografia expressa em Bezerra (2017), , intitulada: *A arte de caminhar na cidade: educando o olhar geográfico a partir de andanças no centro de Campina Grande-PB*, defendida no ano de 2017,

no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (PPGG-UFPB).

Quanto à metodologia adotada trabalharemos com a Análise do Discurso (Orlandi, 2005) e Chizzotti (2008) aplicada aos relatos concedidos pelos docentes em entrevistas realizadas nas ECIs. Procuramos construir nestas entrevistas um diálogo crítico-reflexivo sobre a prática docente, em especial, o olhar docente para a educação integral. Quanto às técnicas a presente pesquisa é bibliográfica quanto aos meios e observacional, posto que voltada para a pesquisa-ação quando aos fins, já que visa o aprimoramento recíproco da prática e da teoria que está envolta no conceito de educação integral. Esse diálogo crítico-reflexivo esteve tensionado para o desafio da articulação dos tempos e espaços das ECIs³ a outros tempos e espaços na cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Em Campina Grande, sob direção da 3ª Gerência Regional de Ensino são Escolas Cidadãs Integrais: Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima; Escola Estadual Hortênsio De Sousa Ribeiro; Escola Estadual Severino Cabral; Escola Estadual de Ensino Médio Drº Elpidio de Almeida (Gigantão da Prata); Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Profº Raúl Córdula.

Dentre as ECI de Campina Grande realizaremos entrevistas e desenvolveremos o plano de ação com os respectivos professores de Geografia e História de 3 (três) ECI, são elas: Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima – no bairro do José Pinheiro; Escola Estadual Hortênsio De Sousa Ribeiro – no bairro do Catolé; e, a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Profº Raúl Córdula, no bairro do Presidente Médice.

Os nossos percursos metodológicos gravitaram entorno da análise do discurso como caminho possível para a construção dialógica, entre olhares, de novos tempos e espaços para a Escola Cidadã Integral.

³ Conforme sítio do Governo do Estado da Paraíba o Estado contava em 2017 com 32 Escolas Cidadãs Integrais. Em 2018 este número foi ampliado para 36 unidades. Em 2016 as escolas do Estado da Paraíba que adotaram este modelo eram as seguintes: Escola Cidadã Técnica Pastor João Pereira Gomes Filho (João Pessoa); Escola Cidadã Técnica Erenice Cavalcante Fidelis (Bayeux); Escola Cidadã Técnica João da Matta Cavalcanti de Albuquerque (Mamanguape); Escola Cidadã Padre Hildon Bandeira, em João Pessoa; Escola Cidadã Helinton Santana, em Santa Rita; Escola Cidadã Nenzinha Cunha Lima, em Campina Grande; Escola Cidadã Antônio Batista Santiago, em Itabaiana e Escola Cidadã Francelino de Alencar Neves, em Itaporanga. Como dissemos este número foi ampliado em 2018 para: nove escolas na 1ª Gerência Regional de Ensino, na região de João Pessoa; duas na 2ª GRE (Guarabira); três na 3ª GRE (Campina Grande); duas na 4ª GRE (Cuité); uma escola na 5ª GRE (Monteiro); três na 6ª GRE (Patos); duas na 7ª GRE (Itaporanga); duas na 8ª GRE (Catolé do Rocha); uma na 9ª GRE (Cajazeiras); uma na 10ª GRE (Sousa); uma na 11ª GRE (Princesa Isabel); uma na 12ª GRE (Itabaiana); uma na 13ª GRE (Pombal); e três na 14ª GRE (Mamanguape).

Entendemos a Metodologia como o encontro das formas de se caminhar – conjunto de percursos orientados, teórica e metodologicamente. A cidadania, no seu fazer se aproxima de uma arte de fazer, de dialogar criticamente a partir dos significados extraídos da experiência direta do espaço ou experiência de conhecimento no sentido que Bondía (2002) nos propõe, uma experiência que ao passo da interpretação, hermenêutica instauradora (REGO; SUERTEGARAY; HEIDRICH, 2001) instaura significados no espaço e modifica, em paralelo o sujeito – dotando-o de uma consciência coletiva, dando nascimento ao sujeito social. Em especial pelo seu uso efetuado pelas práticas educativas. Sobre estas práticas educativas, práticas escolares e de cidade, buscamos lançar luzes, em especial para o debate e ação de ressignificação entorno da educação integral, enquanto política pública.

Para alcançarmos compreensão do fenômeno Escola Cidadã Integral enquanto política pública internalizada pela cidade de Campina Grande, na Paraíba, utilizamos do recurso das entrevistas. Aqui reconhecemo-las pela expressão: “diálogo crítico entre olhares”.

O procedimento adotado nas entrevistas com os docentes das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) pode ser assim entendido:

A comunicação está traduzida em um documento. [...] a análise do conteúdo, de narrativas ou de discursos tratam, de modo especial, os documentos transformados em “textos” para serem lidos e interpretados; [...] dos quais se procura extrair e analisar o conteúdo patente ou latente que conservam. [...] (CHIZZOTTI, 2008, p. 114).

Conforme o Dicionário Aurélio a palavra “discurso” possui oito significados. Para nós, nesta pesquisa entorno da construção de uma reflexão acerca da educação integral, salientamos: “Discurso não tem significado único. [...] em Linguística, é a forma pela qual os diversos elementos linguísticos estão unidos para constituir uma estrutura de significado mais ampla que a somatória das diversas partes”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 120.). Durante toda a condução das entrevistas o contraditório entre as idéias coletadas pelos docentes foram postas numa direção: compreensão do fenômeno educação integral enquanto política pública internalizada na cidade de Campina Grande-PB, seus desafios presentes e propostas a partir desse diálogo construtivo com os educadores dessas Escolas Cidadãs Integrais da cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Dialogamos com educadores de três Escolas Cidadãs Integrais.

Nesse horizonte a análise do discurso “Em pesquisa, é análise de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2008, p. 120.).

Enquanto procedimentos, as entrevistas foram organizadas em etapas. Na primeira construímos a montagem de um roteiro de perguntas com as quais estabelecemos diálogos críticos com os docentes. Na segunda etapa foram realizadas as entrevistas com estes docentes de três Escolas Cidadãs Integrais de Campina Grande-PB – nesta etapa foram registrados áudios em dispositivo móvel de MP3. Na terceira realizamos a transcrição do áudio para o formato de texto escrito para ulterior interpretação enquanto discurso. Na quarta etapa realizamos uma análise decompositiva do texto (discurso) em unidades menores – palavras, expressões, conceitos, teses afirmadas pelos entrevistados (agrupamento temático). Na quinta etapa realizamos a recomposição das respostas de cada docente e confronto das respostas dirigidas à cada pergunta realizada a cada docente da ECI.

A análise/interpretação dos discursos teve como objetivo a compreensão do fenômeno da internalização da educação integral enquanto política pública internalizada na cidade de Campina Grande-PB. Alguns pressupostos acerca dessa análise e interpretação precisam ser esclarecidos:

Partirei de três pressupostos: a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. E preciso lembrar que nesta filiação teórica não há sentido em si, o sentido sendo definido como ‘relação a’ (Canguilhem, 1976 *apud* ORLANDI, 2005, p. 19).

Salientamos também que essa expressão “em relação a” pode ser entendida como sendo o próprio agrupamento temático como procedimento adotado entre as entrevistas, seja em relação ao tema central da educação integral, seja em relação ao agrupamento de cada resposta aproximada para comparações com as dos demais docentes. Neste sentido é importante salientar-se que:

É certo que não devemos ficar imaginando estrutura onde ela não existe, mas na maioria dos textos há sinais claros de uma estrutura subjacente [...] Em narrativa escrita, geralmente achamos outros tipos de fenômeno que indicam limites internos, tais como o arranjo em parágrafos e capítulos. Em peças teatrais, encontramos cenas e atos. [...] Usando esse tipo de recurso o locutor, conscientemente ou não, está agrupando sentenças em unidades de texto, as quais chamamos AGRUPAMENTOS TEMÁTICOS [*sic*] (DOOLEY; LEVINSOHN, 2003, p. 58-59)

Tomando-se como base procedimental o agrupamento temático, assim entendida:

[...] A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. [...] (ORLANDI, 2005, p. 21).

Nessa passagem acima Orlandi (2005) exprime a importância da experiência, da memória construída pela experiência do espaço-tempo cidade. Nessa direção colocar-nos à caminhar é provocar novas formas de olhar, de pensar as nossas práticas de cidade, sua ausência, as conseqüências dessa ausência nossa em seus espaços públicos. Possibilita repensarmos a nossa cidadania para além de uma expectativa de direitos para a realização dela. Nessa ótica, a caminhada é tática (De Certeau, 1998) subversiva de estratégias promovidas pelo Estados ao cidadão.

Ainda sobre a perspectiva metodológica, realizamos uma caminhada no centro histórico da cidade de Campina Grande, no ano de 2018. Essa caminhada não se deu com os educadores, nem com os educandos das Escolas Cidadãs Integrais aqui visitadas e que nos possibilitaram a construção do diálogo construtivo em entrevistas durante o segundo semestre de 2018.

Essa caminhada, inicialmente, surgiu como convite da Professora Solange Maria Almeida Bezerra⁴, para participar, segundo ela, de um “passeio cultural”, com duas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Umbuzeiro Coronel Antônio Pessoa. Essa caminhada era, então, a oportunidade para se construir a nossa proposta para a caminhada, no ano seguinte, com os educadores e educandos das ECIs. Aceitamos o convite. Essa caminhada ocorreu em dezembro de 2018. Com o respectivo corpo escolar: Darcilene, então Diretora Adjunta, Professora Ione de Inglês, Professora Fabiana de Geografia, Verônica de História e, como dito anteriormente, a professora Solange de História.

Num primeiro momento esse encontro de vários componentes curriculares, caracterizando não apenas interdisciplinaridade – entre história e geografia, mas também

⁴ A professora Solange Maria Almeida Bezerra é formada em Geografia e História pela Universidade Estadual da Paraíba e leciona História numa Escola Municipal de Umbuzeiro. Município no qual o autor desta pesquisa concluiu o Ensino Médio. Ela realizara, nesta oportunidade, sua última “excursão escolar” antes de sua aposentadoria. Foi muito especial para o autor desta pesquisa ter participado com sua mãe desta experiência com quem ensinou-lhe a caminhar, a olhar e observar o espaço e a história como instâncias da sociedade; com encanto que envolvia a descoberta dos lugares, sua experimentação e reflexão, como elementos indissociáveis da minha memória, de minha formação enquanto sujeito social, participe da aventura de instaurar ambiências através do caminhar e do olhar, de modo a significar espaços com nossa presença. Caminhar junto dela reavivou muitas memórias da infância do autor e nos fez questionar o valor-memória desses momentos envolvendo nossos professores e professoras, fora do espaço da escola. A profundidade desses momentos levamos por nossas vidas, como marcas que nos fazem sentir que já sabemos algo, memória incorporadas através de nossa pele.

transdisciplinaridade – entre ambas e inglês, por exemplo, nos chamou a atenção. Essa transdisciplinaridade pode se tornar um desafio às práticas educativas voltadas para a contribuição da formação cidadã.

Outro fator que nos chamara à atenção foi o fato da Prefeitura Municipal de Umbuzeiro conceder um ônibus escolar para o passeio cultural. Destaca-se, ainda, que se tratava de uma escola da Zona Rural do município. Segundo a Professora Solange, para muitos deles era a primeira vez que saíam da Zona Rural e viajavam para um centro urbano, ou seja, era a primeira vez de muitos na cidade de Campina Grande-PB.

Nosso roteiro foi o seguinte naquela manhã de 07 de dezembro de 2018 – véspera de Dia de Nossa Senhora da Conceição – Padroeira de Campina Grande, que se comemora em 08 de dezembro. As professoras saíram com as duas turmas do 9º Ano defronte a Escola Coronel Antônio Pessoa. Aguardávamos a professora Solange e eu o pessoal chegar na Igreja Matriz. Eles demoraram um pouco a chegar, pois pararam no Trevo de Aderaldo – entrada do Município de Aroeiras de quem segue sentido Umbuzeiro-Campina Grande. A previsão de chegada era às 8:00 h e chegaram às 9:00 h.

Organizamos a apresentação dessa caminhada em cinco paradas. Momentos em que visitamos museus, caminhamos um pouco pelo centro da cidade, visitamos um parque. Na primeira parada visitamos o Museu Histórico e Geográfico que fica localizado defronte à Igreja Matriz da cidade de Campina Grande, na Avenida Floriano Peixoto. Aqui os educandos conheceram o prédio onde ficou preso Frei Caneca, quando esteve detido pelo Império Português. Conheceram o primeiro motor que fornecia energia elétrica à cidade, no início do século XX. E também as rotas utilizadas pelos fundadores Teodoro de Oliveira Lêdo e comerciantes itinerantes – chamados de Tropeiros – comandavam tropas de burro, que carregavam carne charqueada, desidratada, podia ser acondicionada por mais tempo, suportar grandes distâncias.

De lá caminhamos até a entrada da Biblioteca Central. Observamos esse quadrilátero que é composto pelo antigo prédio da prefeitura – que possui o formato de um navio; pelo prédio da Biblioteca, legítimo prédio da arquitetura *Beaux Arts* – que revela-nos prédios em formato triangular, em forma de “ferro de passar”. Destacamos essa característica arquitetônica em Bezerra (2017); observamos, também, dessa mesma posição, defronte ao prédio da Associação Campinense de Comércio – composta por grande Pés de mesa a imagem greco-romana do prédio da Reitoria da Fundação Universitária de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão (FURNE) – responsável pela formação de várias gerações de educadores para todo o Brasil.

Entramos no ônibus escolar que nos recebera ali mesmo defronte a Associação Campinense de Comércio, próximo ao semáforo do cruzamento com a rua Maciel Pinheiro. Ali as professoras e os educandos observaram um pouco da arquitetura *Art Decó* – de inspiração francesa. Seguimos em direção a Praça da Bandeira. A contornamos, passando pelo prédio da Agência Central dos Correios e Colégio Imaculada Conceição CIC-Damas. Seguimos, de ônibus, pela Rua Irineu Joffily em direção ao prédio do Museu do Algodão – nossa segunda parada. Aqui as professoras e educandos observaram o prédio da 1ª Estação de trem da cidade de Campina Grande, inaugurado em 1907. Há um vasto material da época áurea do algodão – a economia da cidade se desenvolvera entorno não do primeiro setor, a agricultura, mas do segundo, da indústria, especialmente, a de beneficiamento do algodão. Há no museu um exemplar da máquina “descaroçadeira” que foi responsável por uma grande revolução no beneficiamento do algodão na cidade e que trouxe profunda transformação do espaço da cidade projetando-a para uma competição global, com Liverpool pelo mercado da indústria têxtil no mundo.

Do Museu do Algodão entramos no ônibus e passamos pelo contorno do INSS realizando nossa terceira parada no Museu Digital. Prédio construído em homenagem ao Sesquicentenário da cidade de Campina Grande-PB. Aqui todos se entusiasmaram com as novas tecnologias apresentada pelo museu. Eles tiveram contato. O Museu Digital, no ano de 2018 participou e venceu um concurso internacional, no México, na categoria: “Melhor instalação de áudio e vídeo da América Latina”. Lá professoras e educandos vivenciaram as instalações do Museu Digital que contava com mapas interativos, paisagens sonoras (experiências sinestésicas entre áudio e imagem emitidas em sintonia com aquilo que se escutava em fones com imagens interativas emitidas por *tablets*, assistiram a apresentação de um curta-metragem sobre a formação da cidade de Campina Grande-PB, tiveram uma experiência em 3D (três dimensões) com a simulação da apresentação de uma quadrilha junina no Parque do Povo.

Do Museu Digital caminhamos até o Museu de Arte Popular da Paraíba MAPP, também conhecido como Museu dos Três Pandeiros. Última obra arquitetônica elaborada por Oscar Niemayer, ainda em vida. Nela há a presença de três espaços-esferas (pandeiros) com mostras temáticas permanentes: artesanato, música, e cordel – o espaço dedicado a este último fica flutuando sobre o Açude Velho – cartão postal da cidade de Campina Grande-PB. Essa foi nossa quarta parada.

Do Museu dos Três Pandeiros seguimos à pé, conversando, até o Parque da Criança para tomarmos um lanche – já se aproximava do horário do almoço. Não havia recurso para todos

almoçarmos num restaurante – conversamos com os professores da escola e combinamos de realizarmos um lanche compartilhado no Parque da Criança, antes de seguirmos com os educandos para a segunda jornada do dia, pela tarde, com a visita de encerramento no *Shopping Partage*.

Quando chegamos no Parque da Criança a sombra da academia popular foi o espaço mais atrativo, estava perto do meio dia. Sentamos e compartilhamos um lanche com as professoras e educandos da Escola Municipal de Umbuzeiro. Conversamos com as professoras e solicitamos a aplicação de um questionário para os educandos. A resposta foi positiva, mas a maratona de caminhada e de visitas a tantos espaços não deixara energia para que os educandos se sentissem à vontade para respondê-lo, poucos aceitaram o desafio. Descartamos esse instrumento de nossa análise. Mas outros elementos foram importantes para nós na proposta de pensar os preparativos para a caminhada que viria no ano seguinte com os professores das ECIs.

Dialogamos durante o nosso lanche com as professoras sobre a importância do passeio cultural para a formação cidadã de seus educandos. Aqui eles destacaram o papel do “olhar estrangeiro”, olhar construído no contraste entre aquele olhar familiarizado com os elementos que compõem as paisagens rurais e o olhar urbano, construído na experiências urbanas – usar ônibus, conviver com certo ruído de buzinas constantes advindo de um trânsito nervoso – que nos desafiava em cada travessia de rua, especialmente na nossa primeira parada na Floriano Peixoto – artéria do tráfego rodoviário da cidade de Campina Grande-PB.

As professoras comentavam que planejaram essa rota com o pensamento de, inicialmente visitarem o Museu Digital. Para tanto agendaram uma visita. O agendamento da visita em um museu se torna interessante na exata medida em que estamos falando da visita de um 35 pessoas, aproximadamente ao seu espaço. Neste museu a visita foi exclusiva para esta duas turmas, nos demais não houve planejamento prévio, fomos construindo junto com eles a nossa rota itinerante.

As professoras destacaram a importância do passeio cultural como parte do encerramento de um ciclo para seus educandos – que estavam finalizando o segundo ciclo do Ensino Fundamental II. Essa fala delas nos remeteu também a uma reflexão sobre a memória que estava sendo ali formada – a comunidade – turma de concluintes – que juntos experienciavam a conclusão de uma jornada estudantil – tinha, portanto, nosso encontro, o sentimento de confraternização. Ainda desfrutando do lanche no Parque da Criança, as professoras destacaram o comportamento dos educandos em cada museu e na caminhada pelo centro da cidade de Campina Grande-PB. Segundo elas: “não nos deram trabalho”. Essa responsabilidade compartilhada entre os professores visivelmente aproximava não apenas componente,

conteúdos de história ou geografia – aproximava pessoas, fazia nascer ali, uma comunidade lúdica, uma comunidade que colocava em diálogo adolescentes e adultos, escola e cidade. Destacaram também a importância dos guias nos museus; comentavam como os educandos estavam atentos aos seus discursos.



Fig. 8 Passeio cultural com as turmas de 9º Ano da Escola Municipal de Umbuzeiro pelo centro histórico da cidade de Campina Grande. **Fonte:** Daniel Almeida Bezerra.

Inegável, no nosso entendimento, o valor educativo de tal experiência de formação cidadã. Como voltamos nossas atenções sobre uma prática, a caminhada enquanto “passeio cultural”, entendemos que nossa pesquisa, neste ponto se aproximou de uma pesquisação. Nessa direção, para Severino (2007):

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Para nós esse protótipo de pesquisa-ação já estava em curso pela proposta empírica que se estabelecia com a filosofia peripatética aristotélica que se contrapunha ao idealismo platônico. Nessa perspectiva, segundo Tripp (2005, p.445-446):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446.).

Essa descrição e avaliação teve como base o olhar docente frente aos desafios enfrentados por eles nas Escolas Cidadãs Integrais. Especialmente no desafio de construir um significado de educação integral que contemple uma requalificação dos espaços e dos tempos que envolvem a educação integral. Principalmente no desafio de construir, em paralelo, de se construir um significado próprio de educação integral, numa experiência que colocasse em diálogo dois espaços, a escola e a cidade.

A proposta construtivista a qual nos filiamos retoma aqui a idéia hermenêutica instauradora proposta por (REGO; SUERTEGARAY; HEIDRICH, 2001; SUERTEGARAY, 2002). Nela “[...] *Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo* [...]” (BECKER, 2001, p. 71). Sob esta ótica da construção do conhecimento, pautado no diálogo crítico construtivo entre os olhares docentes das Escolas Cidadãs Integrais entendemos ser possível a ressignificação dos espaços: escolas e cidade, numa ambiência educativa, integral e cidadã.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1988

A educação, como dissemos na introdução, ela se compõe de dois macrossistemas – o escolar, formal, institucional, e aquele que é incorporado (JACQUES, 2012) com nossas práticas espaciais de cidade (DE CERTEAU, 1998). Assim entendida ela possui um duplo aspecto: se, por um lado a educação é acolhida, constitucionalmente, como um direito fundamental, pensado através dos sistemas de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, Tecnológico, sob um outro prisma, ela é entendida como parte do processo de construção de nossa convivência nos espaços públicos da cidade. Destas trocas de saberes, e contatos diversos, entendemos construir-se a nossa urbanidade, nossa sociabilidade e consciência política. Sob estes dois enfoques é que entendemos o conceito de educação acolhida por nossa Constituição Cidadã (CRFB de 1988). Nela, a educação possui um capítulo específico, o Capítulo III, Seção I, intitulado: *Da cultura, da educação e do desporto* – aberto pelo artigo Art. 205 da CRFB de 1988, o qual explicita-nos o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mas a nossa Constituição Cidadã trata da educação antes mesmo de expor este capítulo III. Nesta perspectiva, conforme o artigo 22, inciso XXIV da CRFB de 1988, compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Já o Art. 23 inciso V da CRFB de 1988 diz-nos que é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. Observamos que há uma responsabilidade estatal concorrente na efetivação desse direito.

Nesta direção o artigo 24 da CRFB-1988 artigo 24, inciso IX explicita-nos que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação. E quanto ao terceiro elemento da União, os municípios, o artigo 30 da CRFB de 1988 os insere nesta responsabilidade concorrente quando nos afirma que compete-lhes manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Conforme dicção do texto constitucional de 1988 os entes que compõem a União se responsabilizarão pelo direito à educação e atuarão, segundo ele em regime de colaboração. Procuramos com esta pesquisa contribuir para a construção de pontes de articulação em favor da colaboração rumo a novas perspectiva de educação integral que contemple o diálogo entre o espaço escolar e a cidade.

O PNE enquanto política de Estado visa articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Os incisos III e V deste artigo 214 da CRFB-1988 fala-nos, de: melhoria da qualidade do ensino; e da promoção humanística, científica e tecnológica do País. Nessa direção o artigo 225 da CRFB-1988 expõe-nos que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
 § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
 [...]

 VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;
 [...]

O artigo 211 da CRFB-1988 indica a organização em regime de colaboração como forma de a união, os estados, o distrito federal e os municípios proverem seus sistemas de ensino. Os municípios, conforme o referido artigo da CRFB-1988, se incumbirão prioritariamente do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (§ 2º) e, os Estados, e o Distrito Federal prioritariamente, do Ensino Fundamental e Médio. O § 4º do artigo 211 da CRFB-1988 diz-nos que, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão as formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Vale lembrar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio compõem juntos a nossa Educação Básica. O artigo 214 fecha este Capítulo III da CRFB-1988 apresentando-nos os contornos do Plano Nacional de Educação, de duração decenal.

Considerando esta primeira interface da educação, ou seja, a sua interface formal, institucional, o artigo 206 da CRFB-1988 fala-nos dos princípios norteadores do ensino promovido nas escolas públicas e privadas, em especial, na Educação Básica:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola⁵;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas⁶, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 [...]

 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Há um tripé de sustentação em torno da educação como responsabilidade posto no artigo 227 da CRFB-1988, o qual explicita-nos que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária⁷, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo 227 da CRFB de 1988 deixa-nos claro que a responsabilidade na efetiva realização dos direitos e garantias da criança e do adolescente é solidária entre a família, a sociedade e o Estado. Entendemos que há uma razão para esta disposição, esta ordem de responsabilidade. É que a família se apresenta como uma das formas elementares da sociedade que, por sua vez, se apresenta como fundamento teleológico para a existência do Estado – o bem-estar social é a finalidade primeira do Estado. Esta responsabilidade solidária, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), possui também uma absoluta prioridade face a efetivação dos direitos considerados constitucionalmente como fundamentais:

ECA, Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária⁸.

O ECA preceitua no seu artigo 5 uma garantia para a criança e para o adolescente, qual seja:

⁵ Grifo nosso.

⁶ Aqui é preciso sabermos se há uma interlocução curricular colocando em diálogo o ensino, a pesquisa e a extensão – considerada no território urbano.

⁷ Grifo nosso.

⁸ Essa passagem no nosso entendimento sedimenta uma questão jurídica interessante em volta das Escolas Cidadãs Integras, qual seja: se elas contemplam apenas o significado de integralidade com mais tempo do mesmo, ou seja, mais tempo-espaco escolar, então, ela não garante esta parte final do *caput* do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – o que é um contra-senso – primeiramente, teórico, quando comparado à história do conceito de “educação integral” proposta por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Mayumi Souza Lima, Jaqueline Moll; e, em segundo lugar, jurídico, quando confrontado com os dispositivos constitucionais do artigo 227 da CRFB-1988 e deste com o *caput* do artigo 4º do ECA. Essa situação deflagra a incidência no artigo 5º do ECA da negligência com os direitos da criança e do adolescente.

ECA, Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁹, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Observemos que há nestes dois dispositivos um chamado à responsabilidade, primeiramente, da família, em segundo lugar do Estado, e em terceiro lugar da própria sociedade. Trata-se de um mecanismo de proteção à integridade física e psicológica da criança e do adolescente. Essa proteção dos seus direitos fundamentais inclui às ações comissivas e omissivas em relação aos seus direitos subjetivos. O artigo sexto encaminha-nos ao norteamento o qual deve ser adotado na interpretação da lei. Ou seja, possui função metalinguística. Assim a dicção do artigo 6º do ECA explicita-nos que:

ECA, Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum¹⁰, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Pensando o humano em sua multidimensionalidade o Programa Mais Educação através do seu Decreto nº 7.083 de 2010 apresenta-nos uma proposta de educação integral calcada no histórico deste conceito e de sua internalização no Brasil, um projeto que se inicia com Anísio Teixeira, com as escolas-parques, e perpassa o olhar de Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Paulo Freire, com a educação não-formal voltada para autonomia dos sujeitos; Jaqueline Moll (2012), Lima (1989). O conceito legal de educação integral é-nos exposto pelo § 1º do Decreto nº 7.083 de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação. Ele assim diz-nos:

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (AGUIAR *et al*, 2014)

É preciso observar ainda que, anteriormente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, já trazia em germe a perspectiva do “tempo integral”, conforme dicção do artigo 34, o qual afirma-nos que: “[...] a jornada escolar no ensino fundamental

⁹ A criança em uma Escola Cidadã integral, concebida como tempo integral, não estaria sendo violado seu direito à convivência com a comunidade, na cidade?

¹⁰ A ideia de comunidade aqui é flagrante, porém desafiadora do ponto de vista da efetivação do direito. Não devemos nos esquivar da responsabilidade de ocuparmos o espaço público, e, não apenas isto, bem ocuparmos este espaço assumindo nossa responsabilidade de defini-lo enquanto tal – espaço público – polifônico, expressão da diversidade, da heterogeneidade dos discursos.

incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”. Mas essa perspectiva tem a educação integral como ampliação da jornada – tempo formal, institucional. Em descompasso com aquilo que é fundamento da proposta metodológica do extraída das diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2019) – nelas as metodologias ativas tem prevalência e elas se pautam na Teoria do Arco de Magueres: “O Arco de Magueres é uma abordagem de metodologia problematizadora estruturada em cinco passos : 1 – Observação da realidade; 2 – Síntese (Pontos-chave); 3 – Teorização; 4 – Hipóteses de solução; 5 - Aplicação à realidade”. A proposta inicia-se e culmina-se com uma experiência direta da realidade, vivência de outros espaços e tempos – convidamos: na cidade. Essa idéia está expressa na imagem seguinte:



Fig. 1. Arco de problematização de Magueres. Extraído de Lavor, 2018. p. 6 Disponível em: < <http://anglosolucaoeducacional.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Ebook-4-Metodologias-Ativas.pdf>> Acesso em: 03/05/2019>

Cada uma destas etapas corresponde a um nível de aprendizagem segundo Lavor (2018, p. 24).

Estágios do Arco de Problematização	Níveis de aprendizagem
Observação da realidade	Analisar, investigar, observar
Pontos-chave	Compreender, analisar, avaliar
Teorização	Lembrar, compreender, aplicar
Hipóteses de solução	Aplicar, analisar, avaliar e criar
Aplicação à realidade	Analisar, avaliação, aplicar, criar

Fig. 2. Níveis de aprendizagem conforme Arco de Problematização de Magueres. **Fonte:** Lavor (2018, p. 24)

O nexa entre empiria e formalização conceitual é exatamente a “memória” – claro está quando relacionamos o nível um ao terceiro – o verbo que aí se evidencia é “lembrar”, que por sua vez, se relaciona com “compreender”. Com isto estamos a identificar que a BNCC pode, se interpretada corretamente, levar sim à fundamentação das práticas espaciais, sociais, que estamos aqui propondo no diálogo entre os sujeitos das ECIs e sua vivência do espaço da cidade. Para além da compreensão do tempo em sua dimensão quantitativa. O Arco de Magueres é articulado à revisão da taxonomia de *Bloom*:

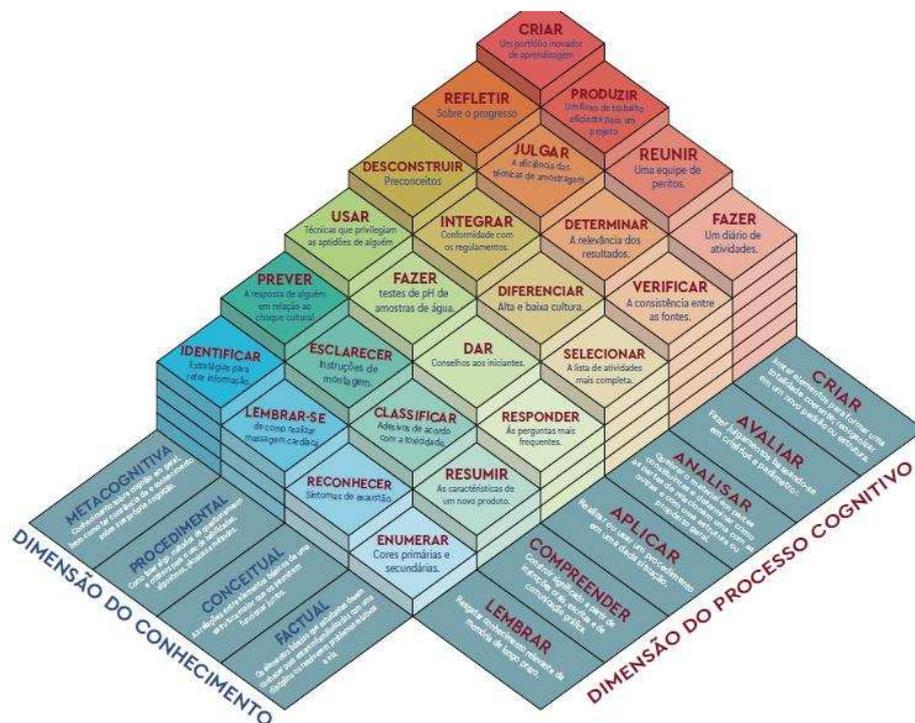


Fig. 3 Modelo de relação entre as dimensões do conhecimento e do processo cognitivo de acordo com a taxonomia de *Bloom*. Fonte. Extraído de Lavor, 2018. p. 23 Disponível em:

< <http://anglosolucaoeducacional.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Ebook-4-Metodologias-Ativas.pdf> >
Acesso em: 03/05/2019>

Esta taxinomia se agrupa entorno de verbos que auxiliam os docentes na construção de suas metas nos seus respectivos planos de curso. Há uma organização de verbos considerados núcleos da ação traçada pelos educandos naquele ano. São eles: criar, refletir, produzir, julgar, desconstruir, reunir, usar, fazer, integrar, determinar, prever, diferenciar verificar, dar, esclarecer, responder, identificar, entender, resumir, lembrar-se, reconhecer. Mas é preciso observar que a distribuição das ações (verbos) se dá em dois eixos: no primeiro: as quatro dimensões do conhecimento adotados pela BNCC-2019 nas ECIs, dimensões: factual, conceitual, procedimental, e, metacognitiva. Note-se que a dimensão factual é ponto de partida

para a o início de todas as etapas do processo cognitivo. Note-se, também, que a leitura do gráfico da taxonomia de *Bloom*: a primeira ação é enumerar – fundamentada à dimensão factual, na dimensão do conhecimento, e do verbo lembrar ligado ao processo cognitivo. Em seguida temos a relação: reconhecer e resumir que culmina com a ação classificar que, por sua vez culmina na relação entre duas outras ações: lembrar-se e responder. A primeira diz respeito à memória. Nesse entrelaçamento entre os dois eixos a taxonomia de *Bloom* contribui para efetivarmos uma educação integral.

Noutra acepção de educação integral, que não apenas aquela dimensão quantitativa, extensiva do tempo escolar, temos o artigo 2º, inciso II, do Decreto nº 7.083 de 2010, expõem-nos dentre os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

Há, portanto, neste segundo diploma uma inclusão de outros tempos-espaço, da cidade, no processo de educação. A educação integral faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE) através de sua Meta 6, plano em vigência desde 2014:

Meta 6: 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) e também no Plano Estadual de Educação.

Estes elementos nos dão os contornos da fundamental legal que sustenta a política da educação integral numa perspectiva legal, com olhar especial para a escala nacional. Precisamos investigar esse fenômeno da educação integral no âmbito da escala local, mais específico ainda, à luz da escala cotidiana (DE CERTEAU, 1998). Portanto, entendemos que o objetivo ao qual a política pública só pode alcançar a eficácia pretendida, a saber oferecer uma educação integral, cidadã, quando há a possibilidade de os sujeitos que estão envolvidos diretamente com a sua implementação, docentes, diretores, coordenação pedagógica, psicológica, estiverem ativamente inseridos no processo de construção dessa política pública.

A prática docente aperfeiçoa todas as técnicas educativas necessárias a requalificação dos tempos e espaços educativos. Consideramos parte essencial desse processo a articulação entre a escola e os espaços públicos da cidade.

2.1 Educação integral: o fenômeno de sua recepção na cidade de Campina Grande-PB

Seguindo estes direcionamentos legais, o Estado da Paraíba implementou as Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) em atendimento a Meta 6 do Plano Nacional de Educação em vigência desde 2014. As ECIs da Paraíba, segundo o próprio Portal do Governo do Estado: “Trata-se de um novo modelo de escola pública implantado na Paraíba, com a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral)”¹¹. O direito à educação que se restrinja à escolarização, no nosso entendimento, atende apenas a uma parte desse direito fundamental apontado pelo artigo 227 da CRFB e do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Como elas funcionam? O Portal do Governo do Estado da Paraíba define assim o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais:

O período letivo tem a duração diária de 9 horas e 30 minutos [diárias], com refeições incluídas (almoço e lanche). Nesse espaço de tempo, além das disciplinas obrigatórias, os estudantes poderão escolher matérias para enriquecer o currículo, como música, teatro, cinema, empreendedorismo e fotografia. Também será possível ingressar em clubes juvenis, como o jornalzinho da escola, a rádio da escola, entre outros. (Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/educacao/escolas-cidadas-integrais/o-que-e-a-escola-integral/>> Acesso em: 12-08-2018

Na perspectiva da passagem acima o “enriquecimento curricular” se dá a partir de atividades lúdicas representativas da vida urbana na cidade. Porém, estas representações não contemplam a vivência direta: a caminhada, a observação e a reflexão sobre as nossas práticas espaciais de cidade – fundamentais para a construção de nossa memória individual e coletiva. Práticas estas, portanto, tão caras à cidadania. Nessa direção evidencia-se a necessidade de se articular à escola, a cidade – para dar mais vida à ambas. Nessa direção retomamos o conceito de direito à cidade proposto por Harvey (2013) quando afirma-nos que:

Saber que tipo de cidade queremos é uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos. O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados. (HARVEY, 2013, p. 1).

¹¹ Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/educacao/escolas-cidadas-integrais/o-que-e-a-escola-integral/>> Acesso em: 12-08-2018

Os pressupostos da articulação entre a escola pública e a cidade estão inscritos na Declaração de Barcelona de 1990 – também conhecida como Carta das Cidades Educadoras. Nela o seu primeiro artigo expressa o primeiro princípio regente das cidades educadoras da seguinte forma:

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece. Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou outros tipos de discriminação.

No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.

Atualmente, segundo a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), são em número de 14 (quatorze) as cidades educadoras no Brasil: Belo Horizonte; Caxias do Sul; Guarulhos; Horizonte; Mauá; Nova Petrópolis; Porto Alegre; Santiago; Santo André; Santos; São Bernardo do Campo; São Paulo; Sorocaba e Vitória¹².

O Estatuto da Cidade, Lei 10.257 de 2001, tem como objetivo “[...] ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade [...]” (artigo 2º). “[...] garantia do direito à cidades sustentáveis, entendido como o direito [...] ao lazer, para a presente e futuras gerações; (Art. 2º, I); é considerado dever do Estado segundo o Estatuto da Cidade “[...] oferta de equipamentos urbanos e comunitários, transporte e serviços públicos adequados aos interesses e necessidades da população e às características locais” (artigo 2º, V). Em especial o Estatuto da Cidade deixa uma contribuição ao desenvolvimento de uma educação integral pautada na articulação entre escola e cidade quando nos afirma no caput do artigo 2º que a política urbana terá como diretriz a: “XII – proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico;”. Ainda conforme o Estatuto da Cidade, no capítulo *Da gestão democrática da cidade* – para alcançarmos esta gestão democrática aponta-nos como instrumentos:

¹² Disponível em: < <http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>> Acesso em: 10/09-2018

Art. 43. Para garantir a gestão democrática da cidade, deverão ser utilizados, entre outros, os seguintes instrumentos:

[...]

II – debates, audiências e consultas públicas;

III – conferências sobre assuntos de interesse urbano, nos níveis nacional, estadual e municipal;

IV – iniciativa popular de projeto de lei e de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano;

O Estatuto da Cidade aponta para a necessidade de a população participar ativamente na construção da cidade. E, também, para a necessidade de debates, audiências públicas, conferências sobre a cidade que queremos construir. Ademais, a contribuição desta pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visa à articulação entre o direito fundamental de constituição da identidade e da pessoalidade, direito à memória, direito à cultura como prerrogativa de cidadania, do direito à educação. Educação compreendida na articulação entre a dimensão formal, escolar e esta que é a própria vivência nossa do espaço urbano da cidade, de seus espaços públicos, e, para a cidadania, enquanto resultado dessa articulação entre estes dois espaço-tempos – requalificados exatamente nessa articulação.

2.2 Teorias pedagógicas fundantes do conceito de educação integral no Brasil

Essa noção de educação integral já está sendo germinada no mundo Ocidental desde a Grécia Antiga através da noção de Paidéia (JEAGER, 1994) – que contemplava não apenas a formação filosófica, racional-formal, mas também elementos da sensibilidade, da afetividade, da subjetividade, como a música, a ginástica, ou seja, contemplava o cidadão em formação, não como um objeto do pensamento, mas, enquanto um sujeito de carne e osso, um sujeito concreto que tinha sua existência relacionada à vida social da Pólis grega.

Nessa direção, esquecemos ainda que não nascemos seres humanos – enquanto tal, somos apenas parte do sistema N (natureza), mamíferos, bípedes. Nós nos construímos social e, coletivamente, através da educação, isto ao longo de um processo histórico e cultural. Construímo-nos humanos perseguindo um ideal de humanidade que é resultado da articulação entre aquilo que aprendemos na escola, nossa escolarização, assim como também, em nossa convivência, em sociedade, no espaço urbano da cidade. Isto os gregos da antiguidade clássica já sabiam.

Uma educação que se entenda cidadã e integral deve proporcionar uma reflexão ampla sobre as bases históricas do projeto de educação integral e ela deve contemplar a “Paidéia” grega (JEAGER, 1994), deve contemplar uma dimensão integral do sujeito, assim entendida ela deve conjugar a educação do pensamento e do corpo de modo conjunto. Qualquer separação

ulterior de educação integral que se distancie dessa singularidade põe a si própria em xeque. Na exata medida em que para o modo grego de educação integral, Paidéia, era preciso uma educação tanto, para a esfera do *logos*, como para o corpo – através da γυμν(σ)τιχα (ginástica) em harmonia conquistada pela σοφροσινε (sofrosine, temperança). Ela deve levar em consideração ainda a relação homem-sagrado, ou análise (Científica e/ou filosófica) das religiões, aqui consideradas enquanto fenômeno inerente à multiculturalidade dos povos.

Na Idade Moderna há a prevalência de uma visão cartesiana da educação que separa corpo e consciência (SINHA, 2009) de modo que, pensar uma educação integral pressupõe um questionamento se podemos alcançá-la com este olhar fragmentador do humano ou, se avançaremos no que tange à construção de individualidades, sem deixar recair em individualismos, cuidados com a esfera pessoal, sem deixar de participar, de forma consciente, responsável, pelas nossas relações sociais.

Em resumo: entendendo-se a educação com estes contornos clássicos, uma educação integral que se proponha, na atualidade, a ser cidadão não pode se furtar ou declinar do desafio de articular ao tempo escolar o tempo de nossa vivência fora do espaço escolar, em especial, aquele dedicado à nossa vida urbana.

No contexto do vasto campo das políticas públicas, a educação integral, no Brasil, teve contribuições já no início do século XX com Anísio Teixeira, posteriormente, com Darcy Ribeiro e Paulo Freire, Rubem Alves (2004) e, contemporaneamente, destacamos o trabalho de Barguil (2006), Mayumi Lima (1989), Jaqueline Moll (2010, 2012). Estes últimos autores dialogam com as teorias e pensamentos dos primeiros, não necessariamente de forma linear, mas, estabelecendo um diálogo crítico-constructivo.

Sobre a temática da requalificação do tempo destacamos as reflexões lançadas pelo Professor Dr. Paulo Meireles Barguil (2006) da Universidade Federal do Ceará, especialmente, na obra intitulada: *O Homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. Destacamos também as idéias proposta por Mayumi Souza Lima (1989), especialmente na argumentação apresentada pela autora na obra intitulada: *A cidade e a criança* – voltada para a construção de uma educação para a autonomia, notadamente alinhada ao pensamento de Paulo Freire. Numa direção pós-estruturalista, de alinhamento ao pensamento de G. Deleuze temos as contribuições da professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jaqueline Moll (2010, 2012). Ela desenvolvera atividades no Ministério da Educação entre os anos de 2005 e 2013. Como fio condutor desse texto temos a obra compilada pela professora Jaqueline Moll (2012) intitulada: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito*

a outros tempos e espaços educativos. A partir dela tensionamos o diálogo sobre o tema da educação integral no Brasil e no seu acolhimento numa cidade específica – Campina Grande-PB.

As perguntas que subjazem ao pensamento comum destes autores são: a cidade pode educar? Como unir arquitetura e a educação? Nossa hipótese preliminar é a de que a cidade sim pode educar-nos, mas que precisamos estar abertos à esta experiência educativa de um modo diferente com que nos relacionamos com o espaço escolar, formal. E, para articular estes dois espaços, preliminarmente lançamos como hipótese a ideia de que as caminhadas e a observação do espaço geográfico do centro histórico da cidade podem oferecer-nos uma experiência que, em sendo articuladora destes dois espaços, contemplará, o conceito de educação integral congruente com o histórico desse conceito introduzido no Brasil desde o início do século XX.

É professora argentina Silvia Alderoqui (2006) professora da Universidade de Buenos Aires quem nos indaga: para que ensinar a cidade? E a esta pergunta lançamos como hipótese a seguinte assertiva: para que nós mesmos possamos nos conhecer enquanto seres sociais que somos; para que nossa ontologia seja desenhada na existência mesma do encontro com o diferente, com a estética que se encarrega de extrair as razões da fruição do belo pela arquitetura, pela brisa que toca nossos cabelos, mas também com o olhar crítico-político para as diferentes formas de apropriação do tempo e do espaço, especialmente, a partir da incorporação (Jacques, 2012) da cidade mesma, da construção da memória que daí deriva-se, numa implicação nossa, a partir do olhar (BEZERRA, 2017), com os desafios que a cidade nos impõe. A autora argentina Alderoqui (2003) defende a tese da cidade como território educativo. Em paralelo ela afirma-nos que a cidadania, se desenvolve à medida das cidades. A cidade e sua prática, cidadania são elevadas à uma escala de análise. Para Alderoqui (2003) é preciso educar a partir memória para se construir o futuro, no presente. Essa implicação, a entendemos surgir a partir do momento em que dirigimos nosso olhar com atenção, na experiência mesma de caminhar pela cidade. É nesse sentido que Miguel Arroyo (2012) nos desafia a refletir sobre *O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.* Para Arroyo (2012) a escola no desafio de se transformar em espaço dedicado à educação integral, cidadã, deverá se lançar, em paralelo, ao desafio de se integrar a uma pluralidade de forças. Nesse campo de tensão, a educação se nos apresenta enquanto um direito especial dentro de um Estado democrático de direito:

Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos em uma democracia, a educação. Todas as demais funções do estado democrático [de Direito] pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para sua existência. (Anísio Teixeira *Apud* MOLL, 2012, p. 27).

Segundo Moll (2012, p. 28) e Barguil (2006) o modelo vigente de educação integral é herdeira do projeto de escolas-parque de Anísio Teixeira e dos Centros Integrados de Educação Pública propostos por Darcy Ribeiro. O primeiro desafio que se apresentava à época de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro é o da superação do modelo de “escola de turno” (MOLL, 2012, p. 28).

[...] A Experiência de países como a França e a Inglaterra, que muito antes do Brasil universalizaram a educação básica, pontificou a escola de seis horas diárias com uma, duas ou mais horas diárias adicionais em projetos diversificados de formação humana e garantia de aprendizagens escolares. [...] (MOLL, 2012, p. 28).

O desafio que subjaz a internalização do projeto internacional de educação integral é exatamente a coadunação de projetos que envolvam tempos e espaços diversificados, de modo que estes auxiliem à articulação do tempo formal, escolar, a outros tempos e espaços, na cidade. Uma educação voltada para uma formação humana, social, portanto, direcionada à construção de uma experiência de cidadania. Esse desafio pode ser entendido ainda, segundo Moll (2012) como a passagem da ampliação do tempo diário escolar para uma requalificação deste tempo, é neste sentido que:

[...] necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p. 28-29).

Com estes elementos podemos dizer que o debate sobre a educação integral no Brasil perpassa o desafio de conhecermos a cidade e nossa própria ontologia urbana desta experiência derivada. Estes debates perpassam a modulação e articulação de discursos polifônicos posto que a modulação da linguagem produzida no espaço escolar, formal, pode não ser simétrica nem consonantes aos saberes e as linguagens que encontraremos na cidade. Um exemplo disso são as pichações e os grafites¹³.

¹³ Há uma dupla indagação proposta pelo conjunto musical O Rappa, no seu primeiro álbum, que ilumina esta questão – indaga-nos as primeiras linhas da primeira estrofe “O que as paredes pichadas têm pra me dizer [?] O que os muros sociais tem pra me contar [?] Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/o-rappa/80999/> > Acesso em: 10/09/2018.

A problemática enfrentada por Jaqueline Moll (2012) ao nos brindar com um rico diálogo sobre a Educação Integral no Brasil e suas trajetórias histórico-filosóficas pode ser assim resumida: “[...] Educação para quê? Sob que condições singulares? para que mundo? sob que pressupostos históricos, pedagógicos, filosóficos e éticos? De que tempo falamos quando falamos em tempo integral?” (MOLL, 2012, p. 29). Respostas a estas indagações a autora apresenta-nos numa articulação entre “lugares-território”, cidade, e “lugares-institucionais”, escolas. Nesta direção, a autora não parte de conceitos, mas, de um conjunto de experiências que têm como núcleo a “ação-reflexão”. Nossa proposta de caminhada à deriva na cidade, promovida com o fito de interligar a escola à cidade possui este viés. É nesta direção que Moll (2012) apresenta-nos a obra: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Seu objetivo é oferecer-nos matrizes para o debate entorno da educação integral.

Sua metodologia volta-se para a pesquisa-ação – já que busca viabilizar a tessitura de “redes de significações” entre os atores do espaço escolar, formal, da Universidade, da sociedade civil – assim concebidas “[...] teorias e práticas vão explicitando-se como dimensões de narrativas ancoradas nos contextos de vida e de trabalho dos diferentes autores” (Moll, 2012, p. 30). Nesta direção ela conclui a introdução da obra com o seguinte pensamento que nos é guia: “[...] pensar a educação integral como educação para a vida e como ação de muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola são as tarefas que nos congregam.” (MOLL, 2012, p. 30).

Nessa direção Arroyo (2012, p. 34) indaga-nos apontando para o desafio de construirmos um conceito de educação integral: “mais tempo da mesma escola?”. Para respondermos a esta questão o autor propõe que usemos como Norte e guia uma outra questão, qual seja: “[...] por que aumentou a consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola? [...]” (ARROYO, 2012, p. 34). Mas salienta-nos que, a objetivo não é o de garantir mais tempo de estudos para provas ou reforço a primeira jornada diária pela manhã no turno da tarde, não, na sua compreensão o objetivo é o de “[...] garantir o direito a mais educação. Outra educação.” (ARROYO, 2012, p. 34).

Segundo Arroyo (2012) somente reconhecendo que estamos vivendo num processo de precarização dos tempos-espaços do viver é que podemos iniciar a aplicação do antídoto que é a criação de tempos-espaços públicos de um digno e justo viver da infância-adolescência. Estas condições dignas e justas são precárias quando “[...] as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. [...]” (ARROYO, 2012, p. 34). O autor destaca que há desde a CRFB-1988 um aumento da luta social por direitos que

gravitam em torno da educação a exemplo da luta por creches e escolas de tempo integral sinalizando que parcela da sociedade solicita mais proteção, mais cuidado por parte do Estado brasileiro. São movimentos por mais direitos e proteção. Para Arroyo (2012, p. 35) foi nesta direção que os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada foram criados pensando a pensando atender a estes tempos-espacos de um justo e digno viver “populares”. Mas Arroyo (2012) reconhece que esta precarização do justo e digno viver em nossas cidades não há de ser resolvido pelo Estado com políticas educacionais pontuais:

[...] É urgente equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, e, conseqüentemente, equacionar essa realidade política como um dever do Estado a ser traduzido em políticas de Estado, políticas estruturais, compulsórias para todas as crianças e adolescentes jovens ou adultos que são vítimas dessa precarização. (ARROYO, 2012, p. 35)

Para Arroyo (2012) somente é possível uma resposta do Estado a estes movimentos sociais de luta por mais educação através de políticas públicas que traduzam o dever do Estado de garantir a efetividade desses direitos a todos os cidadãos brasileiros. O autor salienta-nos ainda que não podemos negar o aspecto político desses programas educativos propostos pelo Estado como política pública compulsória. O autor reconhece também que há uma pluralidade de modos de implementar a escola de tempo integral e de que há no Brasil uma série de encontros e seminários de educadores, gestores de escolas, que traduzem os esforços de uma efetivação da escola de tempo integral mais coerente com cada localidade e região geográfica onde as escolas estão inseridas. É nesta direção que uma outra questão-guia é-nos oferecida por Arroyo (2012, p. 37):

[...] será essa a visão mais adequada de programas como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada, de turnos-extra e mais tempo escolar? Podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis? Se assim forem estarão cumprindo um papel funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas. (ARROYO, 2012, p. 37):

Arroyo (2012) chama nossas atenções para que reconheçamos que quando tratamos destas políticas públicas educacionais em camadas sociais economicamente hipossuficientes, lidamos com legado histórico de exclusão, em especial, do acesso ao direito à educação. E, o remédio apontado para o autor é a escola reforçar o seu protagonismo e também suas presenças afirmativas. O contexto socioespacial, geográfico, no qual está inserido as crianças e adolescentes que vivenciam a escola de tempo integral deve ser levado em consideração no

processo de sua auto-afirmação como sujeito de direitos. E isto só é possível quando a escola está aberta ao direito à vida, à vivência corpórea do alunos a outros espaços fora da escola. O “corpo” possui aqui uma centralidade epistemológica, qual seja: “[...] quando assumida com esse radicalismo a centralidade do corpo – do tempo-espaço do viver dos educandos no turno extra, somos instados a reconhecer a mesma centralidade no turno-tempo normal.” (ARROYO, 2012, p. 41). A conquista de um justo e um digno viver não deve, portanto, está circunscrita a uma jornada do dia mais ser aplicada de forma integral, qualitativamente considerada.

Arroyo (2012, p. 41) afirma-nos que a tese central do Programas: Mais Educação, Escola de Tempo Integral, e Escola Integrada é de serem elas políticas públicas afirmativas do direito da infância-juventude à vida (urbana), corpos, tempos-espaços de um justo e digno viver – aqui considerado como o direito mais básico do ser humano. Segundo o autor, quando esse direito é negado, todos os outros o são, também, por consequência. É preciso que reconheçamos, segundo ele que, lidamos com pessoas que são “vida-corpo-espaço-tempo”.

Desse horizonte de indagações extraímos uma tese proposta por Arroyo (2012, p. 43) que é-nos central na discussão sobre a Escola de Tempo Integral: “[...] Somos obrigados a articular os tempos-espaços no ordenamento curricular e os tempos-espaços do viver concreto, do indigno e mal-viver das infâncias-adolescências dos educandos.”. Ou seja, esta articulação entre a escola e a cidade deve levar em consideração que este outro espaço também se encontra precarizado enquanto espaço-cidadão.

Entendemos que, somente a integração entre o espaço-tempo escolar com o espaço-tempo da cidade, é que alcançaremos uma visão integradora e mais humana do processo educativo aqui entendido de modo mais amplo que apenas o escolar. É nesse horizonte que Arroyo (2012) fala-nos do direito à educação integral em tempos integrais.

Para Arroyo (2012, p. 43) os CIEPs e, anteriormente, as Escolas-Parque são exemplos de políticas públicas que enfrentaram essa precarização do justo e digno viver das camadas populares da sociedade, em nossas cidades brasileiras. E nestas propostas temos as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sem as quais não é possível chegarmos à compreensão de como historicamente este conceito de escola de tempo integral fora construído no Brasil. Segundo Arroyo (2012) estes programas tentavam equacionar o problema da precarização da vida e enfrentaram, cada um a seu tempo, a seu modo de pensar a educação integral, como os tempos-espaços vividos na escola podem contribuir para tornar essas vidas de nossos alunos na educação básica menos precarizada no acesso à educação.

Desse horizonte Arroyo (2012, p. 44-45) aponta-nos sete pontos comuns aos CIEPs e as Escolas-Parque. Construimos um quadro-síntese destes elementos comuns entre as políticas públicas:

	Objetivos comuns dos CIEPs e das Escolas-Parque/pressupostos históricos para uma nova percepção da educação integral e integrada	Procedimento para se alcançar os objetivos de uma educação integral e integrada
1	Reconhecer que a precarização da vida de crianças e adolescentes populares não são acidentes pessoais ou familiares, mas opressões sociais sobre os coletivos populares.	A escola deve superar visões individualista de cada alunos com seu problema e deve reconhece-los como coletivos sociais, étnicos, dos campos, das cidades, das periferias;
2	Superar visões muito espiritualista que enxergam o aluno como “mentes”, pensamento, e saberes incorpóreos;	Superar visões que cultivam desprezo pelo corpo; Superar visões que polarizam cuidar-protoger-viver de um lado e ensinar-aprender de outro; Reconhecer que o ser humano, de criança a adulto é uma totalidade; Reconhecer que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender, é trabalho profissional; As políticas públicas voltadas para a educação só serão realmente educativas se atreladas a garantia de um digno e justo viver;
3	Dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de esporte, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios...	Superar o reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho do educando a enclausuramento na sala de aula; Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tornando-as espaços de reclusão de mestres e alunos; O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar

		<p>espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos;</p> <p>Sair de espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito ao viver justo.</p>
4	<p>Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.</p>	<p>Essa escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.</p>
5	<p>Reconhecer o direito dessas infâncias-adolescências a conhecer as formas injustas de viver a que historicamente foram condenados.</p>	<p>Organizar projetos intra e extradisciplinares para um conhecimento aprofundado dessas histórias e dos determinantes sociais econômicos, políticos e culturais;</p> <p>Que se saibam vítimas do direito à vida, ao corpo, a tempos negados e que conheçam também resistências e lutas pelo direito a um justo e digno viver.</p>
6	<p>Superar dualismos.</p>	<p>No turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente;</p> <p>No tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades;</p> <p>De outra forma, para o turno extra deixam-se as outras dimensões da</p>

		<p>formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes;</p> <p>São dualismos antipedagógicos a serem superados.</p>
7	<p>Nada fácil para esses programas ao caírem nesses ordenamentos (curriculares) rígidos e nessas dualidades e hierarquizações, conseguirem representar uma proposta histórica da educação integral-integrada.</p>	<p>Mereceriam ser pesquisadas, analisadas e divulgadas propostas que avancem nessa difícil superação de dualismos e hierarquizações e na consolidação de mais educação, mais tempos para propostas de garantia do direito à formação humana integral e integrada.</p>

Fig. 4 Objetivos comuns entre os CIEPs propostos por Darcy Ribeiro e das Escolas-Parque propostas por Anísio Teixeira. Produzido por Bezerra (2019). **Fonte:** Arroyo, 2012, p. 44-45

Considerando as ideias propostas por Arroyo (2012) Carlos Rodrigues Brandão (2012) nos propõe uma reflexão do “outro” ao nosso lado e nos desafia a construção da partilha do saber como condição para a instauração da educação integral nos dias atuais. Segundo Brandão (2012, p. 46) devemos partir nossa reflexão acerca da compreensão do conceito de educação integral a partir de uma distinção:

Uma coisa é *educação*. Outra é *capacitação*. [*sic*] A educação pode e deve conter ingredientes funcionais de capacitação. Mas esta última pode ser exercitada, e o é com frequência, sem alçar-se ao que é essencial na educação: a formação da pessoa humana, para além da instrumentalização competente do indivíduo capaz. [...] (BRANDÃO, 2012, p. 46).

Há nessa passagem um alerta para a relação entre a escola e a chamada “cultura de mercado” que, segundo o autor, ameaça colonizar tempos e espaços da nossa vida cotidiana. Nesta direção devemos, segundo o autor, nos opor a uma funcionalização redutora da educação escolar e de outras dimensões alternativas que à educação podem vir a ser requalificada. Uma educação que visa em seu horizonte uma formação integral e humanista. Isto depende, segundo Brandão (2012, p. 47) de uma retomada daquilo que outrora se chamou de “consciência crítica”, pois, segundo ele, “[...] É fazer circular entre redes de *entre-nós* – de pessoas vocacionadas ao dom, à troca, à reciprocidade e à partilha generosa – a experiência do criar saberes e sentidos

através dos quais valha a pena aprender algo. [...]”. O autor denuncia-nos que a sociedade de consumo na qual vivemos espera da escola a formação de pessoas centradas nelas mesmas, pessoas que adquirem o conhecimento para o fortalecimento das competições e não da cooperação, alienando a pessoa da esfera social para uma dimensão egocêntrica não de reconhecimento do outro, dos vários outros que compõem a diversidade do tecido social.

A tese de Brandão (2012, p. 47) é a de que “[...] a educação começa no conhecimento e deságua no saber, enquanto a capacitação começa na informação e deságua no conhecimento.”. Ele na sua compreensão do conceito de educação integral articula três outros conceitos, a saber: a informação, o conhecimento e o saber. A primeira categoria é a informação e o autor a considera: a menos complexa e exigente, e a mais instrumental. São exemplos aqui os manuais que acompanham às máquinas em geral e também as aulas de direção, como por exemplo os instrutores de aula de direção automotiva.

A segunda categoria é o conhecimento. Esta categoria gravita em vários campos como a neurologia, a psicologia e a pedagogia o que nos permite afirmar que ele seja polissêmico e, diante de tal polissemia pode apresentar dificuldades para sua melhor compreensão. Para Brandão (2012, p. 47) “O conhecimento exige um primeiro esforço mais íntegro e ativo do diálogo. [...]”. Esse diálogo pressupõe uma disposição ao reconhecimento do outro ao meu lado no processo de construção do conhecimento – não se trata, assim como a informação, de simples aquisição cumulativa de informações, mas de uma apropriação pela vivência. Conhecer, nesta acepção proposta por Brandão (2012) se dá quando há a possibilidade de interpretação, de desacordo, de um diálogo com o(s) outro(s) e não apenas o que cada discente lê ou ensinaram-lhe – conhecer é processo, é travessia. Nestes termos “[...] Aprendo um conhecimento quando torno meu o pensamento de outro através do meu.”. (BRANDÃO, 2012, p. 47).

A terceira categoria apresentada por Brandão (2012) para a compreensão do conceito de educação integral é o saber. Para o autor, o saber é vai além das duas primeiras, pois, “[...] Informações se acumulam como uma posse da mente. Conhecimentos interagem com quem conhece e transformam o “conhecedor” em alguém que não apenas sabe, mas compreende e pensa crítica e criativamente a partir do que passou a conhecer. [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 47). Para ele o saber, dessa forma flui entre nós. Portanto, o saber, assim considerado, segundo o autor, sem pertencer a ninguém é algo que se estabelece socialmente entre símbolos, sentidos e significados partilhados pelas pessoas através das mais variadas formas de redes, de partilhas. a participação de cada uma das pessoas, socialmente consideradas, se dá, segundo o autor, apenas através de situações de diálogo.

Brandão (2012, p. 48) nos convida à construção de uma proposta de educação integral. Esta que, segundo ele, se confunde com a “[...] aventura do sair de si e abrir-se gratuita e generosamente ao outro. Uma generosa socialização de símbolos, saberes, sentidos, significados em que a partilha e a reciprocidade sejam a própria criação de sujeitos [sociais]”. Neste sentido, segundo o autor, a busca pela individualidade, pela afirmação de uma identidade conspirará contra o desejo de individualismos.

Para Brandão (2012, p. 49) componentes como o de geografia, na educação básica devem formar pessoas não apenas ao “desenvolvimento sustentável”, mas sobretudo, para outra compreensão do mundo da vida e uma outra sensibilidade que o permita compreender que sua formação como ser humano caminha de acordo com sua participação em diferentes circuitos sociais, de seu contato com a natureza, em especial, salientamos, no que tange à sua compreensão de nossa apropriação social da natureza. Ou seja, de que a natureza é social, econômica e culturalmente apropriada pelas sociedade de diferentes formas ao longo do tempo. E, que em cada apropriação dessa natureza construímos com base em nossa capacidade técnica, o nosso ambiente, o nosso espaço geográfico.

A educação integral assim proposta por Brandão (2012) é-nos um convite a formação para além da capacitação, trata-se de um convite à educação como diálogo com o outro, com o diferente – bases do reconhecimento de nossa diversidade cultural, étnica, linguística, dialetal, que nos acompanha durante nossa vida. Ou seja “[...] Uma educação que conspire contra todo o processo de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais. [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 49). Para Brandão (2012, p. 50), o lugar do humano no contexto de uma nova proposta de educação integral é no entre-nós. Para Brandão (2012, p. 50) a qualidade da educação não pode ser modificada estritamente pela reunião de resultado quantificáveis - neste sentido, “[...] (somos uma nação de artistas, de pensadores que se estiolam pelo caminho, entre a infância e a idade adulta) [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 50). A tese central de uma educação integral, segundo Brandão (2012, p. 50) é investigando as “[...] razões de ser do *educar para formar e transformar*, [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 50).

Contra esta proposta de educação integral voltada para o diálogo com o outro temos o processo de globalização que, segundo Milton Santos (2003) deveria ser chamada, no Brasil, de “globalitarização”, exteriorizada como uma proposta de educação voltada para atender às diretrizes da política neoliberal, notadamente, uma mão-de-obra técnico-científica, voltada para a indústria que, segundo o autor, deixa-nos um traço de exclusão, reproduzidor de desigualdades, uma atmosfera belicista, individualista, egocêntrica e de caráter eminentemente competitivo, em vários níveis ou planos do tecido social.

Quando Brandão (2012) pensa num antídoto para essa patologia social gerada pelo direcionamento do mercado, leia-se setor privado, empresas, especialmente, as transnacionais, nas políticas públicas educacionais o autor salienta-nos a experiência das cidades educadoras, por ele entendidas como “[...] o sonho de transformar os mais variados espaços de vida em lugar de viver entre a arte, a filosofia, e as ciências, em lugares vivos e interativos do ensinar-e-aprender, cumprindo a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de uma “educação por toda a vida”. É nesta direção que, “[...] Penso nas pequenas experiências locais e nas redes que, entre o passado e o presente retomam e recriam outras formas de pensar e praticar a educação. [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 50). Na década de 1960, no Brasil, estes ideais de educação integral gravitam, segundo Brandão (2012, p. 51), entorno da proposta de educação popular que até hoje se apresenta ao rol de políticas públicas educacionais como sendo desafiadora. Neste sentido algumas questões se fazem importantes:

Em nome de quem e do que estaremos destinando nossos educandos a quê, a que lugar social, a que projeto pessoal e coletivo de vida? A que proposta de vida e construção do presente e do futuro? Seguiremos de forma aberta ou disfarçada, os ditames do Banco Mundial para a educação? Seguiremos servindo à decisão de uma Assembleia da Organização Mundial do Comércio, que solenemente decretou serem a previdência social, a saúde e a educação mercadorias como outras quaisquer? Ou nos colocaremos no ponto de vista de que as três e mais tantas outras dimensões de nossas vidas são, antes de mais nada...direitos humanos (ONU e UNESCO inclusive)? (BRANDÃO, 2012, p. 51).

Brandão (2012, p. 51-52) sintetiza-nos as principais teses proposta pela UNESCO na direção de uma educação para o novo milênio, século XXI. Ele assim sintetiza-os:

- a) Em uma era do conhecimento em que o saber se constitui como a experiência substantiva e axial da humanidade, a educação ocupa e ocupará também um lugar central entre as ações sociais.
- b) Nesse sentido é previsível e desejável que a educação deixe de ser instrumentalmente algo “para” e recubra o possuir o seu valor central “em si mesma”. Não aprendemos funcionalmente para interromper a nossa educação e nos lançarmos a um mercado utilitário e competitivo; vivemos para, através também e essencialmente da educação, experimentarmos através do saber e da partilha solidária do saber, a verdadeira vocação humana: aprender a saber e saber transformar-se sempre através de um perene aprendizado humanizador.
- c) Nesse sentido, a educação deixará de ser utilitariamente algo de que o aprendente se desliga desde que esteja funcionalmente preparado para o exercício de uma competência de mercado e passará a ser “educação por toda a vida”.
- d) A educação, mais do que multicultural, é coletiva e pessoalmente múltipla. [...] Somos diferentes, na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize.
- e) Educamos e aprendemos para **saber fazer** (criar contextos criativos e cooperativos do saber-fazer através de uma modalidade de trabalho); para **aprender a aprender** aprender para partilhar saberes entre diálogos e partilhas e não para acumular conhecimentos e informações); **aprender a conviver** (uma complexa ética do viver e conviver depende do quem somos e seremos, e somos e seremos o que em boa medida aprendemos através de uma modalidade de educação); **aprender a ser**¹⁴ (em contraste com visões utilitaristas da educação-instrução, devemos aprender para realizar em nós e, sobretudo, entre-nós, a vocação humana de sermos quem somos e virmos a ser o que podemos ser através, também, do saber.

É nesse horizonte de princípios que Brandão (2012) entende ser necessária uma mudança essencial na educação brasileira. Uma mudança voltada para inúmeras experiências alternativas de realizações solidárias. É nesse sentido que Brandão (2012) fala-nos do viver o saber como diálogo e partilha. É no diálogo como abertura ao outro, de escuta que a educação proposta por Brandão (2012) se realizada, se realiza não apenas na escola, mas em outros espaços, outros momentos, através de diferentes práticas sociais, pois, “[...] convivemos com outros e compartilhamos com eles a própria vida, em diversas situações do que chamarei aqui de um momento de entre-nós.” (BRANDÃO, 2012, p. 52). Quem são os educadores, nesta acepção de educação integral proposta por Brandão (2012)?

Educadores são aqueles que, mais do que “ensinar o que não se sabe”, criam os cenários de reciprocidades que fazem fluir entre comunidades aprendentes de/entre pessoas, o saber que, antes de ser apropriado individualmente, existe e flui para ser coletivamente construído e compartilhado. [...] (BRANDÃO, 2012, p. 53).

Com esta definição Brandão (2012) afirma que uma das vocações mais essenciais do ser humano é “[...] aprender a saber e reciprocamente o sabido. [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 53). O autor entende que essa educação se dá no reconhecimento de que necessitamos passar de uma “egopedagogia” para uma “ecopedagogia”, menos focada no individualismo, sem desrespeitar

¹⁴ Grifos nossos.

as individualidades, mais voltada para processos de aprendizagem dialógica. O educador, segundo Brandão (2012, p. 55) deve indaga-se: estou educando quem e para qual mundo?! A proposta de educação integral de Brandão (2012, p. 58) está voltada para formar pessoas criadoras de um novo mundo humanizado.

As categorias centrais dessa educação integral proposta por Brandão (2012) assentam-se em palavras antigas que, ao longo da história das sociedades ganharam diferentes significados, algumas delas são: cidade educadora, educação emancipadora, simplicidade voluntária, cidadania ativa, autogestão, economia solidária, empoderamento popular, felicidade interna bruta. essa educação integral deve nos apontar novas formas de ser, viver e conviver. “[...] Esse deve ser o momento de nos perguntarmos se não estamos maduros o bastante para incorporarmos o saber, a ciência, a tecnologia, e a educação a essas redes de vida comunitária cujos sujeitos e elos são nada menos do que “nós mesmos”. [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 60). Neste sentido:

Podemos mais. Podemos estender este mesmo ofício a outras diferentes dimensões e a outros diversos cenários dos “lugares onde se vive” e, assim, tornar toda uma cidade um amplo campo não tanto de ensino, mas de novas e inesperadas formas de conviver entre saberes, símbolos e sentidos de vida. (BRANDÃO, 2012, p. 61).

Para Brandão (2012) a escolha da partilha solidária do saber, entre-nós, se dá com nossa participação nos processos que envolvem a construção de um outro mundo possível. Isto através de um constante reafirmar, reformular o compromisso social que o povo formula enquanto sujeito ativo na construção de sua identidade, os vários saberes e ações sociais que confluem na dupla significação – do sujeito que conhece e a cidade que é ressignificada nesse processo – Rego, Suertegaray, e Heidrich (2001) e Suertegaray (2002) chamam esse processo de hermenêutica instauradora. É nesse horizonte que Brandão (2012, p. 69) nos desafia a tornarmos nossas cidades...Educadoras.

Existem e também se difundem pelo mundo diferentes experiências de alargar os territórios do aprender-ensinar para os mais diferentes cenários de uma cidade, de um município. A ideia de *idades educadoras* soma-se a de outras tantas iniciativas que deveriam ser levadas à escola. E, dela, a todos os recantos da vida onde a aventura do saber seja de algum modo uma vocação essencial de busca humana de... felicidade. (BRANDÃO, 2012, p. 69).

Esta é a proposta de educação feita por Brandão (2012).

A compreensão do conceito de educação integral no Brasil não pode ser feita, como observamos nos discursos acima apresentados, sem as contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire. Sobre a filosofia da educação proposta pelos dois primeiros temos as

contribuições da reflexão proposta por Chagas, Silva, e Souza (2012) com o texto intitulado *Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – contribuições para o debate atual*. Os autores nos oferecem uma contribuição a contribuição Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no debate sobre a educação integral no Brasil. “Anísio Teixeira, entre outras utopias, idealizou as escolas-parque na década de 1950, na Bahia. Darcy Ribeiro, entre outros feitos, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980.” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72). Ambos educadores, segundo os autores, projetaram para o Brasil “escolas-sonho”, visionaram uma outra forma de realizar a educação no Brasil. Fracassaram ambos, inicialmente, pela própria descontinuidade das políticas públicas, mas não somente.

Os pilares da educação proposta por Anísio Teixeira, conforme aponta-nos Chagas, Silva, e Souza (2012) são a utopia e a democracia. Portanto a educação integral possui um fundamento utópico. A aplicação destes dois pilares como projeto de educação de uma nação, a brasileira, contam-nos os autores que se dá a partir da viagem de Anísio Teixeira aos EUA, quando de sua passagem pelo *Teachers College* de Columbia, na oportunidade o educador brasileiro conhece John Dewey. Anísio Teixeira se filia, então, ao pragmatismo norte-americano – que tem no utilitarismo um foco teleológico.

A ideia de modernidade da primeira metade do século XX era a da inserção do Brasil como força econômico-industrial. Essa educação que é-nos inserida por Anísio Teixeira é uma: “Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade de experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular.” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73). Pela ótica utopia Anísio Teixeira enxergava um Brasil moderno, pautado na descentralização administrativa e de autonomia para a escola e seus agentes. Neste projeto a educação tinham um papel fundamental, democratizador, na exata medida em que “A busca pela democracia era marca registrada do educador, e seu conceito de modernidade está baseado no incentivo e fortalecimento dessa democracia em todos os níveis. [...]” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

A educação para Anísio Teixeira era considerada antes de tudo um direito e não um privilégio. Ele defendia segundo Chagas, Silva, e Souza (2012) um projeto de escola republicana. Escrevera vários livros, artigos e apresentara palestras que defendia seus princípios como propostas de uma educação integral para o Brasil ao seu tempo. Dentre os seus feitos como administrador público, dentre os cargos exercera como primeiro contato com a educação o cargo de Inspetor Geral de Ensino em Salvador, os autores destacam as seguintes ações: “[...] a criação da Universidade do Distrito Federal, a implantação do Centro Popular de Educação

Carneiro Ribeiro, a escola-parque, a direção do CAPES, INEP e do CBPE, a fundação da Universidade de Brasília.” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73). Para nós a contribuição da escola-parque tem uma estreita ligação com o conceito de educação integral, originariamente introduzida no Brasil. Ou seja, política pública de recepção das teorias educativas propostas por Dewey. Porém Chagas, Silva, e Souza (2012) salienta-nos que esta filiação ao liberalismo proposto pelo governo norte-americano não fora feita de modo incondicional.

Segundo Chagas, Silva, e Souza (2012, p. 75) após se dedicar a esse projeto educador no Brasil, desde a década de 1930, em 1946 ele é convidado para o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO – como reconhecimento pelo seu trabalho realizado no Brasil. Conforme os autores, durante o período em que Anísio Teixeira fora secretário de Salvador, na Bahia, ele implementou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque. Ela era uma:

[...] Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

A noção de pobreza combatida por Anísio Teixeira, sob esta ótica não combatia apenas a pobreza econômica mas a pobreza que ele definia por pobreza política. Esse projeto da escola-parque é reconhecido internacionalmente e, segundo Chagas, Silva, e Souza (2012) é posteriormente instalado por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro como o nome de “escolas-laboratórios”, ou ainda, de “escolas experimentais”, ou ainda, segundo os autores, de “escolas de demonstração” por meio dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (INEP). Essas escolas, segundo os autores, funcionavam no Rio de Janeiro em tempo integral – de 7:30h às 16h, contavam com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), oferecia almoço para os professores, alunos e funcionários, havia horários especiais para cursos de capacitação docente e encontros de avaliação no final do dia coordenado pela supervisora do INEP. Ou seja, toda a prática educativa planejada e executada na escola, em parceria com outros espaços era objeto de pesquisa e de aperfeiçoamento da própria prática educativa.

Segundo Chagas, Silva, e Souza (2012), Anísio Teixeira, conseguiu também inserir o projeto das escolas-parque na recém criada Capital Federal, Brasília, isto no ano de 1961.

Segundo os autores, destaca-se na proposta de educação feita por Anísio Teixeira para o Brasil os seguintes objetivos: (i) universalização da escola primária; (ii) respeito à regionalização e à identidade com a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades; (iii) buscar oferecer uma educação comum à todas as crianças. Segundo, já quando Anísio Teixeira estava à frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) e do INEP, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE) – como centro de formação de professores, gestores escolares que pudessem levar à frente o seu projeto de educação, a qual segundo os autores, notadamente defendia “[...] um projeto escola republicana, laica, gratuita e universal.” (CHAGAS; SILVA; E SOUZA, 2012, p. 76). Em 1961, conforme os autores, Anísio Teixeira se une a Darcy Ribeiro e criam juntos a Universidade de Brasília (UnB). Anísio Teixeira defendia, segundo os autores a Universidade como centro de pesquisa de Pós-Graduação e de professores para o Ensino Superior e, Darcy defendia a Universidade como centro de formação de professores, graduação – essa a marca da divergência inicial entre a idealização de cada um para a UnB.

Conforme Chagas, Silva, e Souza (2012, p. 76) após o Golpe Militar de 1964 Anísio Teixeira é aposentado compulsoriamente passando a lecionar em várias universidades dos Estados Unidos da América. Segundo os autores, na sua volta ao Brasil passa a trabalhar na edição de livros e participando do Conselho Federal de Educação, falecendo em 1971.

Outro educador que é importante frisarmos ao lado de Anísio Teixeira como sendo os precursores da educação integral no Brasil esse educador é Darcy Ribeiro. Ele nasceu em 1922 na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Iniciara o curso de medicina, mas não concluiu. Retomara seus estudos com o curso de Sociologia. Conforme os autores, no curso de Sociologia Darcy Ribeiro oportunizou estudar o povo e a cultura brasileira. Segundo os autores, logo que termina o curso de Sociologia é chamado pelo Marechal Rondon para trabalhar como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios. Nesta experiência Darcy Ribeiro passa a encampar as lutas por direitos dos indígenas, dentre eles, em especial, o direito ao acesso à educação. “Muitas das ideias veiculadas por Darcy Ribeiro sobre educação tiveram origem naquela experiência com os costumes e tradições das tribos indígenas.” (Chagas, Silva, e Souza, 2012, p. 77). Mas seu projeto de educação integral para o Brasil, começa a se desenhar quando ele conhece Anísio Teixeira e as causas defendidas por este último também passam a ser as suas. “[...] Anísio encantou-se com a inteligência e a fala apaixonada de Darcy, já este encantou-se pela inquietude e pelos questionamentos do primeiro.

Segundo Chagas, Silva, e Souza (2012, p. 77) a primeira contribuição de Darcy Ribeiro à educação brasileira foi ter contribuído com o processo de construção da primeira Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme os autores, em 1982 Darcy Ribeiro é eleito vice-governador, e tinha como proposta central a melhoria da educação. Ele cria, então, o I Programa Especial de Educação (PEE) – nele, um projeto de escola que contemplava dois turnos – tempo integral – voltado para o Ensino Fundamental para as camadas populares da sociedade brasileira. Com este projeto, podemos afirmar que, “Darcy, tentava, assim, concretizar o ideal de escola em tempo integral, que há mais de meio século Anísio Teixeira sonhara implementar no Rio de Janeiro, Bahia e Brasília. [...]” (Chagas, Silva, e Souza, 2012, p. 78).

Conforme Chagas, Silva, e Souza (2012, p. 78) Darcy Ribeiro também defendia, assim como Anísio Teixeira, uma escola pública, laica, democrática, como condição fundamental para a consolidação da democracia no Brasil. Em 1996, então Senador da República pelo Rio de Janeiro, conseguiu aprovar a Lei nº 9.394/1996 – conhecida como Lei Darcy Ribeiro ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Darcy Ribeiro morre em 1997. Outra influência para a construção da proposta integral feita por Darcy Ribeiro, conforme aponta-nos Chagas, Silva, e Souza (2012, p. 78) foi o movimento da Escola Nova.

Comum tanto a Anísio Teixeira quanto a Darcy Ribeiro é o grande apreço pela educação como condição fundamental de consolidação da república e da democracia no Brasil. Neste sentido, podemos afirmar que, “[...] Darcy cumpriu uma agenda pública que lhe fora desenhada com régua e compasso por Anísio Teixeira [...]” (Chagas, Silva, e Souza, 2012, p. 79). Ambos tinham uma visão utópica, porquanto revolucionária de transformação da educação brasileira e contribuíram para a construção de uma escola de tempo integral no Brasil.

Além de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro podemos dizer que os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o conceito de educação integral, no Brasil, advêm das contribuições de Paulo Freire. Nesta direção temos a reflexão proposta pelo Professor Dr. Celso Ilgo Hens (2012, p. 83) da Universidade Federal de Santa Maria, no texto intitulado: *Paulo Freire e a educação integral – cinco dimensões para (re)humanizar a educação*. Para o autor nossa educação atual é herdeira desses dois modelos anteriormente analisados que estavam voltados para aquilo que ele define de uma racionalidade cognitivo-técnico-instrumental da modernidade. Segundo Hens (2012) esses modelos educacionais não deram conta da multidimensionalidade da nossa vida cotidiana, não deram conta de pensar a “[...] trama plural que compõe a totalidade do humano. [...]” (HENS, 2012, p. 82). Para Hens (2012):

[...] Muitas dimensões e aspectos da humanização escapam aos domínios da ciência e da técnica, desafiando-nos a descobrirem outros caminhos para desvendarem e significarem a si mesmos e à realidade circundante, seja ela natural, cultural, afetivo-emocional, social, econômica, política, científica ou poética. (HENS, 2012, p. 82).

A proposta inicial de educação integral proposta por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como vimos, tinham como eixo o modelo filosófico do pragmatismo e do liberalismo político norte-americano plasmado nos ideais de Dewey e do movimento da Escola Nova no Brasil. Estas propostas ganham uma crítica social feita por Paulo Freire no sentido de adaptá-las. Para isto, a aceção de humanização da sociedade é dirigida às escolas. Isso porque “Homens e mulheres são o que fazem com os outros e com a história, que com eles e o mundo vão construindo. [...]” (HENS, 2012, p. 82).

Hens (2012) lança uma crítica aos modelos de escola públicas atuais quando afirma-nos que estes espaços estão “[...] esvaziada[s] de “gentidade” e entulhada de “conteúdos”. [...]” (HENS, 2012, p. 82). Nesta direção é que o autor chama nossa atenção de que, na atualidade “Torna-se, pois, urgente reconstruir os espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens do humano, com relações e vivências em que educandos e educadores possam “ser mais”. [...]” (HENS, 2012, p. 82). O autor aponta-nos que, o eixo dessa educação crítico-política proposta por Paulo Freire critica a “obediência” e o “silêncio” como sinônimo ou qualidades do “bom aluno”. Nesta perspectiva é que Hens (2012) salienta-nos que o modelo de educação integral proposta por Paulo Freire pode ser assim compreendida:

[...] Trata-se de ir construindo processos em que todos, dialógica e reflexivamente, vão se assumindo como sujeitos do que-fazer pedagógico e social, descobrindo-se capazes de (re)humanizar a escola e a sociedade, capazes de (re)humanizar a si mesmos na *inteireza* do seu *corpo consciente*. [...] (HENS, 2012, p. 82).

Esta proposta de educação integral pensada por Paulo Freire, segundo Hens (2012), ela é dialógico-afetiva e humanizadora. Esta proposta de educação contrasta com a razão cognitivo-técnico-instrumental da ciência que sozinha não pode, na perspectiva freireana de educação integral, garantir a construção de uma consciência crítica, autônoma. Para tanto, se faz necessária, segundo Hens (2012) outras referências como a ética e a estética que nos possibilitam a compreensão do humano que se faz humano na convivência com outros.

Neste projeto proposto por Paulo Freire de educação integral estamos diante de um desafio: “[...] Trata-se de resgatar a poesia, o encantamento, a imaginação, a intuição, o sonho, a reflexão, enfim, a razão-emoção como um todo, mergulhando na intimidade das coisas, dos fatos, dos seres humanos, da vida, para ir além da mera constatação e descrição [...]” (HENS, 2012, p. 83). Como o ser humano é visto nesta aceção de educação integral freireana?

Assumindo o ser humano como um ente que se construindo sócio-histórico-culturalmente, em uma trama complexa de múltiplas dimensões, propomos que nós, educadores e educadoras, busquemos organizar e desenvolver, *com* os educandos, *práxis* educativas que entrelacem, no mínimo cinco dimensões: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. [...] (HENS, 2012, p. 83).

Com estas cinco dimensões Hens (2012) entende contribuir com uma educação freireana pautada no processo de humanização das pessoas em desenvolvimento, em especial àquilo que define por “corpos conscientes”. Paulo Freire dedicou-se a lançar uma crítica a educação que chamou de bancária e burocrática. Mas nunca deixou de acreditar na escola como espaço de formação e transformação da sociedade. Mas quais os contornos dessa educação integral proposta por Paulo Freire? “A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir-se e ser mais*. [...]” (HENS, 2012, p. 83). Esta proposta é entendida por Hens (2012) como uma extensão de um projeto de “mais educação” para mais “humanização”. E esta humanização, no nosso entendimento depende diretamente da nossa capacidade de reestabelecemos um outro modo de convívio entre a cidade e a escola e entre esta e aquela.

A primeira dimensão proposta por Hens (2012) a luz da teoria freireana para fundamentar um projeto de educação integral à luz do pensamento do educador pernambucano é a dimensão ético-política. Nela:

As escolas e o que nelas ensinamos-aprendemos não têm um fim em si mesmo, mas estão a serviço de homem e mulheres que vão constituindo-se socioculturalmente dentro de uma sociedade política e conomicamente organizada, mas com possibilidades de ser reorganizada. [...] (HENS, 2012, p. 84).

Para Hens (2012) essa primeira dimensão diz respeito, em especial, a relação dialógica entre as pessoas que gera o que o autor chama de “genteidade”, sinônimo de humanização. Entendendo que toda ação educativa possui uma intencionalidade. Essa educação visa combater o a cultura do silêncio e da obediência, a partir da momento em que ela assume ser uma escola que coloca as relações dialógicas do ensinar-aprender a serviço da democracia e da cidadania pela vivência. É neste sentido que na acepção freireana de escola integral há uma educação “[...] Com a responsabilidade de desenvolver uma atividade pedagógica e científica, a função da escola (e dos/as professores/as) é política e social. [...]” (HENS, 2012, p. 84). Essa educação para a cidadania se dá com a democracia como objeto central dessa *práxis* educativa. “[...] O desafio é olhar para essa realidade e tomar consciência do papel pedagógico-político

(ou político-pedagógico) para com essa sociedade e com esses seres humanos concretos, que são o foco central de nossa razão de ser enquanto professores e professoras. [...]” (HENS, 2012, p. 84).

Qual o primeiro passo para a implementação dessa proposta de educação integral? “O primeiro passo é superar a “pedagogia das respostas” e das “certezas demasiadamente certas”, assumindo a pedagogia da escuta e do diálogo. Exercitar o perguntar e o deixar-se ser perguntado [...]” (HENS, 2012, p. 85). Esta prática de escuta e de diálogo se filia a uma educação cidadã voltada para formação de uma consciência democrática, alterando as relações de poder de forma que também a sociedade assuma uma forma-conteúdo mais democrática. E o que é o próprio educar, neste processo? Para Paulo Freire a educação está indissociavelmente relacionada a política. Assim, “[...] Humanizar-se pela educação implica também ter esperança, acreditar que é possível construir uma escola e uma sociedade menos desumanos tanto para os educandos quanto para os educadores. [...] É ensinar-aprender a ser humanos! [...]” (HENS, 2012, p. 85). Estes são os contornos da pedagogia crítica radical libertadora a qual Paulo Freire é legítimo expoente.

A segunda dimensão que juntas compõem o currículo de uma educação integral, à luz do pensamento de Paulo Freire, é a dimensão técnico-científica, na acepção de Hens (2012). “O domínio técnico-científico é uma das especificidades da educação escolar, sendo condição necessária (mas não suficiente) para quem assume o ofício de educador. [...]” (HENS, 2012, p. 85). Esse domínio deve ser, segundo Hens (2012) compreendido dentro da totalidade sócio-histórica na qual fora produzido, porém, não como mera transmissão, tão pouco desligado do mundo da vida das pessoas envolvidas nesta *práxis* educativa. Nesta acepção freireana de educação o processo de ensinar-aprender faz parte da existência humana.

O saber prévio do educando deve ser respeitado, escutado, dialogado, problematizado junto com o educando. Ou seja, o conhecimento científico deve ir ao encontro do mundo da vida dos educandos. Nesta apresentação do pensamento de Paulo Freire Hens (2012) evidenciamos que a proposta de alfabetização feita por Paulo Freire volta-se para a capacitação do educando para ler o mundo e ler a palavra – a palavra criticamente-refletida, como processo de recriação do mundo próprio (*lebenswelt*). E o que é necessário para esta educação crítica? “A primeira aprendizagem para uma prática educativa crítica e democrática é aprender a perguntar, saber quais perguntas são fundamentais para sentir e apreender a realidade [...]” (HENS, 2012, p. 86). Esta busca rigorosa pode se dar tanto através do conhecimento científico quanto através do conhecimento popular (senso comum). Nesta acepção: “Ensinar é mais que “perfilar conceitos” e transmitir informações e conteúdos, mas partir da realidade e tomar os conceitos

como mediadores para compreender e intervir na realidade. [...]” (HENS, 2012, p. 87). A ciência e a tecnologia devem estar a serviço do processo de humanização de cada um de nós.

A terceira dimensão é a epistemológica. Aqui Hens (2012) salienta—nos o papel do rigor – como busca de compreensão do mundo a partir de elementos que são a vida cotidiana do educando. Se o ensino é pautado no acúmulo e memorização de conteúdos, então o educando não está estimulado ao rigor da ciência que em essência é, segundo o autor, o prazer pela busca de conhecer através de um método crítico conhecimento. A ideia é construir um novo conhecimento, científico, a partir daquilo que o educando vivencia cotidianamente pela via da problematização. “[...] Educadores e educandos começam a redizer e recriar o dito e o feito, tornam-se sujeitos do seu ato cognoscente e da sua história [...]” (HENS, 2012, p. 88).

A quarta dimensão é a estético-afetiva. Nesta acepção Hens (2012, p. 89) salienta-nos que:

Os seres humanos que envolvem-se nas práticas educativas precisam ser reconhecidos e assumidos na sua totalidade, vivenciando o diálogo-problematizador, a sensibilidade para com os diferentes contextos, a criatividade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a participação, a afetividade. [...] (HENS, 2012, p. 89).

Essa educação volta-se, segundo Hens (2012) para a criança e ao adolescente enquanto corporeidade, razão e emoção, sentimentos, medo subjetividade e intersubjetividade. Como corpos conscientes. Evitando-se a ruptura entre a dimensão sensível e a cognoscível.

A quinta dimensão é a dimensão pedagógica. A tese central de abertura é-nos cara: “O educador não é aquele que se coloca acima ou diante de seu educandos para “instruí-los”, mas é quem, *com* eles, faz a “caminhada”; juntos vão descobrindo e (re)aprendendo o que é importante para *ser mais*, cada um “dizendo a sua palavra” e “escutando a palavra” do outro. [...]” (HENS, 2012, p. 90). Esse processo de aprendizagem se dá, como vimos, de modo dialógico, crítico, problematizador – ou seja, a partir da reciprocidade de consciências.

Assim: “[...] Trata-se de resgatar a pedagogia enquanto caminhar *ao lado*, dialogando, sendo amigo, problematizando, refletindo, desafiando, cuidando e amando o educando para ir aprendendo as “habilidades” e as “sensibilidades” necessárias para viver [...]” (HENS, 2012, p. 90). Nesse processo educando e educador são sujeitos da construção do conhecimento científico com o qual passam a transformar, conscientemente, o seu mundo através da leitura (de mundo). O núcleo dessa pedagogia radical que aproxima rigorosidade científica e sensibilidade fundamenta-se na “pedagogia da pergunta”. Segundo ela: “[...] Somente quem se pergunta e permite que a curiosidade dos outros o provoque e desafie pode ir aprendendo sempre, mesmo quando está ensinando.” (HENS, 2012, p. 91). O desafio é o de construir uma epistemologia a

partir de diálogos críticos, problematizadores. Para tanto é necessário que o educador escute o educando não apenas não expectativa de receber de volta aquilo que transferiu – esta representa a “educação bancária” combatida por Paulo Freire. O diálogo caro à construção da educação integral depende do reconhecimento do outro em sua alteridade em relação a nós. A participação atividade de docentes e discentes no processo de requalificação desta política pública depende deste recíproco reconhecimento dos sujeitos envolvidos em sua implementação.

2.3 Educação integral sob o olhar tecido pelo materialismo histórico-dialético e pela fenomenologia

Observando-se ainda o objetivo de um resgate dos elementos históricos e conceituais que gravitam em torno da educação de tempo integral, no Brasil, temos as contribuições do Professor Dr. Jaime Giolo (2012), professor universitário e atual reitor da Universidade Federal da Fronteira do Sul, no texto intitulado: *Educação de tempo integral – resgatando elementos históricos e conceituais para o debate*. Para Giolo (2012) estas raízes pedagógicas estão centradas na escola-parque proposta por Anísio Teixeira – inaugurada em Salvador em 1950, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) propostos por Darcy Ribeiro. Estas propostas educacionais voltadas para às camadas populares da sociedade brasileira sofreram com o processo de descontinuidade, sobremaneira, pelas políticas de governo e não de Estado como deveriam ser. Segundo Giolo (2012) o argumento era o de que essa política pública onerava o Estado. “[...] Mas não é toda a verdade. No Brasil, a classe dominante sempre teve escola integral. [...]” (GIOLO, 2012, p. 94). Mas quais eram, então, os modelos pedagógicos de educação integral que esta elite (econômica) consumia? Eles são os seguintes:

[...] Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudavam a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por grandes empresários laicos. [...] (GIOLO, 2012, p. 94).

Na primeira metade do século XX o Brasil passa pelo processo de industrialização e o consequente processo de urbanização evidenciou o desafio de um número crescente de alunos ocupando os espaços das escolas públicas. Segundo Giolo (2012, p. 94) depois de 1950:

[...] a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo nas escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc.) (GIOLO, 2012, p. 94).

Essa lógica se reduz, segundo Giolo (2012) nos cursos de Ensino Superior nos quais, àqueles voltados à elite econômica do país o educando há que se dedicar integralmente. Segundo o autor, “De tempo parcial é a escola dos segmentos populares. [...]” (GIOLO, 2012, p. 95). Para estas camadas a associação do contraturno escolar cabia, historicamente, segundo Giolo (2012), com trabalho produtivo. Assim, “[...] As escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. [...]” (GIOLO, 2012, p. 95). Essa tendência, segundo Giolo (2012) desviou, historicamente, as pessoas de classes econômicas menos favorecidas, da trajetória escolar, após o término do Ensino Médio. “[...] Referimo-nos, especificamente, às escolas técnicas industriais e às escolas técnicas agrícolas criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 4.073/1942 e Decreto-Lei nº 9.613/1946 [...]” (GIOLO, 2012, p. 95). Estas escolas tinham uma carga horária semanal que variava entre 36 e 44 horas de atividades. O caso das Escolas Técnicas Federais é ainda peculiar, pois:

[...] naquilo que se refere às escolas técnicas federais, as urbanas em especial, é possível verificar como, ao longo do tempo, houve um afastamento das classes populares e uma aproximação dos segmentos sociais médios. Os processos seletivos encarregaram-se de realizar essa operação, já que, pelos seus bons resultados formativos, essas escolas passaram a ser objeto de grande demanda. (GIOLO, 2012, p. 95).

Além das políticas públicas já citadas anteriormente Giolo (2012) lembra-nos que, no Governo de Fernando Collor foram criadas políticas efêmeras – pois não receberam continuidade, a exemplo dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e do Presidente Itamar Franco com os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs). Essas matrizes históricas, segundo Giolo (2012, também passam pela análise do Plano Nacional de Educação de 2001 que já trazia consigo a proposta de educação integral para toda a educação básica o que na Lei de Diretrizes e Bases, conforme Giolo (2012) só previa a partir do Ensino Fundamental.

Para Giolo (2012) é apenas com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) inicia-se um efetivo passo para a implementação da escola de tempo integral. Estabeleceu-se com esta política pública, conforme o autor, valores diferenciados para a

educação em tempo integral e educação de tempo parcial. É neste momento que Giolo (2012) afirma haver um projeto de Estado e, não apenas de governo, em torno da construção da educação integral no Brasil – pois há, então, uma prerrogativa legal “[...] prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola da educação básica, em todo território nacional. [...]” (GIOLO, 2012, p. 96).

Segundo Giolo (2012) foi exatamente procurando efetivação dessa base legal do FUNDEB que o Governo Federal lançou através do Ministério da Educação o Programa Mais Educação. “[...] Trata-se, fundamentalmente, de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas e, em função disso, habilitem-se a receber os recursos do FUNDEB [...]”. (GIOLO, 2012, p. 96). Para Giolo (2012) o maior desafio é fazer com que com uma educação integral as camadas populares das sociedade tenham acesso ao patrimônio cultural que lhes fora negado historicamente pelos processos de exclusão social. Giolo (2012, p. 98) conclui sua reflexão falando-nos do tempo e do espaço escolar numa perspectiva de educação integral em tempo integral e, os articula a uma reflexão sobre o educador nesse perspectiva de educação integral.

Na consolidação da nova escola pública de educação integral, segundo Giolo (2012) devemos levar em consideração essa nossa trajetória histórica de consolidação da política pública que, como vimos, não é tão nova nem recente assim. Com relação aos espaços das escolas “Uma das formas de a escola suprir a falta de espaço é ir buscá-lo em outros lugares, junto a igrejas, associações, ONGs. [...]” (GIOLO, 2012, p. 101). Em geral os terrenos das escolas públicas são amplos e podem atender a expansões de seus espaços construídos. Nestes termos é que concordamos com Giolo (2012, p. 102) quando afirma-nos que:

[...] Junto a essas escolas, o Poder Público poderia edificar o auditório comunitário, a biblioteca pública, o museu, o centro de cultura, o centro esportivo. Com facilidade, a escola se tornaria o polo articulador da cidade e ensinaria uma estrada de mão dupla entre a escola e a comunidade, o primeiro e essencial passo para a realização da cidade educativa. [...]. (GIOLO, 2012, p. 102).

Complementamos este rol com a cisterna pública¹⁵. Giolo (2012) que um dos maiores desafios para a implementação da educação integral no Brasil é que “A escola de tempo integral

¹⁵ A cidade de Campina Grande já atravessara vários ciclos de estiagem e a melhor estratégia para a convivência com o fenômeno natural da estiagem, no nosso entendimento, ainda é a cisterna de placas e não a de polietileno. Se levarmos em consideração o número de escolas públicas em cada bairro da cidade, em situação crítica de déficit hídrico o racionamento por bairros seria mais preciso e racional que administrar uma zoneamentos com conjuntos de bairros. A quadra poliesportiva, ou o próprio teto da escola, com uma calha serviria para construir na escola

exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. Com isso o professor terá dedicação exclusiva na escola [...]” (GIOLO, 2012, p. 102). Essa dedicação exclusiva vem, segundo o autor, a possibilitar a superação de outros desafios enfrentados não apenas pela escola de tempo integral, mas também, na de horário parcial que é o magistério do professor em componentes para os quais não possui formação e o superação do desafio (necessidade) do professor lecionar em duas ou mais escolas para poder se manter materialmente. Outra característica importante que deve ser observada, segundo Giolo (2012, p. 103) é a presença do estagiário advindo das licenciaturas universitárias. “[...] Na escola de tempo parcial, é, de fato, difícil acomodar a presença dos estagiários. Não é a mesma coisa na escola de tempo integral. [...]” (GIOLO, 2012, p. 103). Nesta, diferentemente daquela, o professor terá as condições materiais e pedagógicas de construir o planejamento das atividades com o estagiário. Para Giolo (2012) o estagiário deve ter sua vivência progressiva de aperfeiçoamento profissional e será acolhido pela escola como sujeito ativo na construção do Projeto Político Pedagógico dela. O elo que deve ligar escola, educadores, educandos e estagiários, pessoal do apoio é o conhecimento. Complementamos, conhecimento de quem conosco divide essa descoberta do conhecimento científico e não somente ele, porquanto essa comunidade necessita aperfeiçoar aquelas dimensões apontadas por Hens (2012) a partir do pensamento proposto por Paulo Freire à construção do projeto de educação integral no Brasil.

Ao pensarmos uma educação de tempo integral não podemos realiza-lo sem um educador de tempo integral. Não se trata de ministrar aulas em dupla jornada, mas de permitir que o professor possa estudar em outros momentos do dia, em especial, no contraturno. Pois, “O professor precisa estudar. Não é possível dar aulas sem o tempo necessário para estudar o conteúdo e organizá-lo de modo a ser ensinado com total proveito pelo aluno. [...]” (GIOLO, 2012, p. 103). Uma comunidade escolar ativa é considerada por Giolo (2012) um direito do professor – entendemos que também um dever – o dever de se desafiar a construir os laços dele com a comunidade e da própria comunidade que nasce a partir de vivências que a escola pode proporcionar.

Outro direito importante do professor apontado por Giolo são: “[...] O ingresso por concurso e a estabilidade no emprego são elementos vitais para os sistemas públicos de educação. [...]” (GIOLO, 2012, p. 103). O autor denuncia que em pleno século XXI os

um espaço da autonomia hídrica do bairro onde ela se localizasse. A construção poderia reunir os membros da própria comunidade, em regime de mutirão – coletivo que age para a consecução de um bem comum.

professores, no Brasil, dentro do funcionalismo público são aqueles que recebem as menores remunerações financeiras. Nesta seara é importante frisar a luta pela efetivação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 – lei que regulamente a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – instituindo o piso salarial para os professores da educação básica. Nessa direção Giolo (2012) é enfático no seu posicionamento:

A escola pública de um turno trabalha contra si mesma e contra todos os que participam dela. Para a opinião pública, seus alunos são sempre os piores; seus professores, os mais fracos; seus resultados os mais medíocres. [...] É o modelo que precisa mudado. Não temos de esperar mais nada dessa experiência histórica. Ela já deu o que tinha que dar e estamos insatisfeitos com ela. [...] (GIOLO, 2012, p. 104).

Esta afirmação feita por Giolo (2012) evidencia-nos a urgência de uma reflexão sobre a educação integral e a escola de tempo integral. Sobre o formato de educação integral que deve ser adotado nas escola de tempo integral Giolo (2012, p. 104) diz-nos que: “[...] A princípio, a educação de tempo integral não deve ter turno e contraturno, pois trata-se simplesmente, de ampliar o tempo escolar, não sendo, em essência, diferentes as ações feitas pela manhã e pela tarde.” (GIOLO, 2012, p. 104). Ele aponta-nos que outras atividades podem ser articuladas ao tempo-espaço escolar.

[...] Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto de trabalhos escolares, sem, em momento algum, obscurecer a importância da sala de aula. [...] não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar. [...] (GIOLO, 2012, p. 104).

Por fim, Giolo (2012) admite-nos que uma escola de tempo integral que contemple uma educação integral, humanizadora, como Giolo (2012) nos propõe constará um vilto financeiro superior ao investido atualmente, porém, adverte-nos o autor que a sociedade brasileira deve pensar também o quão caro pode ser não educar ou mal educar.

Estes primeiros olhares para a educação integral voltam-se para uma perspectiva metodológica alinhada com o materialismo histórico e dialético. De outro lado, analisando a educação integral como política pública, numa perspectiva fenomenológica, temos os argumentos apresentados pela psicóloga Marta Klumb Oliveira Rabelo que atua como consultora independente na produção de materiais formativos para profissionais da educação, da saúde e da assistência social. Rabelo (2012) nos convida a pensar a educação integral, na atualidade, a partir das reflexões por ela proposta no seu texto intitulado: *A educação integral como política*

pública – a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. A educação integral nesta perspectiva fenomenológica é analisada pela autora a partir de três conceitos-chaves: intersetorialidade, tempo e espaço. A autora se filia a fenomenologia organizada por Martin Heidegger – discípulo e estruturador do método fenomenológico proposto originariamente por Edmund Husserl.

Com relação ao primeiro conceito, o da intersetorialidade, o autor define o seguinte: “[...] Tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude, articulação das ações. [...]” (RABELO, 20120, p. 118). Isto significa que não podemos conceber a política pública desligada de outras dimensões da vida social e coletiva na qual a escola e seus projetos estão inseridos. Nesta perspectiva “[...] Sou lançado no chão da vida para construir o mundo onde desejo viver. O olhar voltado para o “inter”, para o meio, evidencia a perspectiva do coletivo, [para] com a construção da educação integral que almejamos.” (RABELO, 2012, p. 119). Para a autora, tudo aquilo que é observado na educação com base no conceito de intersetorialidade não está situado nem em um setor nem em outro, mas, ““em meio a’ um espaço que tem seu significado construído por uma teia de relações de atores sociais.

Nesta perspectiva o conceito de intersetorialidade proposto por Rabelo (2012) desafia-nos a conceber a educação integral a partir de uma noção de pertencimento a uma comunidade e, ao mesmo tempo, nos desafia a reconhecermos a alteridade social que se faz necessária a esta interlocução construtiva do conceito de educação integral. Sob esta ótica o conceito de intersetorialidade é um conceito derivado da ideia de pertencimento e da co-participação, ou seja, participação conjunta, recíproca, coletiva. Mas como a autora entende o método fenomenológico?

Tomo de empréstimo a perspectiva fenomenológica para sustentar a discussão, na medida em que permite um olhar para além e aquém da lógica racionalista de entendimento do mundo, e concebo a sensação como possibilidade de compreensão do fenômeno da educação integral de que ora me ocupo. O contrário seria de um reducionismo manifesto. (RABELO, 2012, p. 119).

Nestes termos a educação é entendida como um fenômeno vivo e ativo que subsiste a partir do conceito de intersetorialidade e da interpessoalidade. Essa concepção fenomenológica da educação integral retoma o conceito metodológico de fenomenologia husserliana que a considera “a ciência da experiência da consciência”. A fenomenologia surge, assim, primeiramente, como crítica à filosofia positivista e a ideia do objetivismo científico. Nesta concepção fenomenológica, “[...] o ser humano é um ser consciente de algo ou alguém *em relação* a si mesmo. A intencionalidade consiste, portanto, no ato de atribuir um significado,

possibilitando a relação *entre* o sujeito que sai de si e o mundo. [...]” (RABELO, 2012, p. 120). Sob esta ótica, a fenomenologia pode ser entendida como a tradução da:

[...] filosofia como ciência das vivências intencionais. A fenomenologia de Heidegger e Husserl tenta abordar os objetos do conhecimento tais como ‘se apresentam’ à consciência de quem procura conhecê-los, tentando deixar de lado toda e qualquer pressuposição sobre a natureza desses objetos. (RABELO, 2012, p. 120).

Desse horizonte Rabelo (2012) traduz o que para ela seja o grande desafio da compreensão do fenômeno da educação integral no Brasil: “[...] buscar a vivência genuína para compreender o fenômeno da educação integral, e não estudá-lo por meio das evidências históricas.” (RABELO, 2012, p. 120). Assim, o que a autora busca revelar é a intencionalidade da consciência de cada um voltada para a educação integral que, como observamos anteriormente, ora se sustenta pela intersetorialidade, ora pela ampliação do espaço e do tempo escolar.

Nesta experiência de apreensão consciente do fenômeno da educação integral a autora salienta dois aspectos: o da aparência e o da essência do fenômeno. Na perspectiva da aparência do fenômeno da educação integral, no Brasil, temos conforme Rabelo (2012) a análise voltada para as bases teóricas, históricas e políticas que envolvem a política pública. “[...] Esses elementos integram a aparência do fenômeno e constituem-se em verdadeiros contágios teórico-histórico-políticos. [...]” (RABELO, 2012, p. 120). Para a autora, ficamos na maioria das vezes neste plano de análise que é fenomenologicamente superficial e aparente. Mas, para chegarmos à essência do fenômeno da educação integral, o que devemos fazer? Segundo ela: “[...] Para tanto, é necessário que façamos uma ‘redução’ fenomenológica (em grego *epoché*) que significa desnudar-se para encontrar a essência do fenômeno. [...]” (RABELO, 2012, p. 120). O desafio que se apresenta nessa passagem da aparência à essência do fenômeno é o mesmo desafio de “[...] o de transformar uma experiência classificadamente (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico, permitindo interferir, de diversas formas, em aspectos até então desconhecidos e genuínos. [...]” (RABELO, 2012, p. 120).

Nesta ótica a intersetorialidade da qual nos fala Rabelo (2012) pode ser compreendido pelo vasto espectro das políticas públicas como: a assistência social, a ciência, a tecnologia, a cultura, a saúde, a educação, o esporte, o meio ambiente etc. Essa proposta intersetorial, segundo a autora, faz contraposição à proposta de uma educação integral pautada no estrito racionalismo e no positivismo. Aqui o autor reforça a tese de autores anteriores de que a educação integral no Brasil sofre, como política pública, pelo fenômeno da descontinuidade.

Para a autora, a educação integral se reveste das sensações de pluralismo, diversidade e pelo relativismo.

Mas como nasce, então, uma comunidade pautada na educação integral? “[...] Essa comunidade se constrói na rede de saberes, de sensibilidades e de desejos coletivos.” (RABELO, 2012, p. 121). Nesta direção, a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 funda o Programa Mais Educação integrado intersetorialmente a outros ministérios, conforme seu artigo 4º - dentre eles: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e o Ministério dos Esportes. E, nesta direção fazem parte além do conceito de intersetorialidade os conceitos de tempo e espaço. Também consubstancia os conceitos de tempo e espaço da educação integral o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que no seu artigo 1º, §1º e §3º aponta-nos os conceitos legais de tempo e espaços integrais acolhidos por esta política pública. Como tempo integral extrai-se dos dispositivos a compreensão de que é considerado tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias – compreendendo-se o tempo em que os alunos permanecem na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (§ 1º). Já o §3º frisa-nos que as atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso de equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com outros órgãos e instituições locais.

Sobre o conceito de tempo assumido neste dispositivo legal, Rabelo (2012) salienta-nos que sua compreensão não pode ser feita apenas como a assunção de sua dimensão objetiva, palpável, representada pelo relógio e na mitologia grega por Cronos, mas sobremaneira, na sua dimensão subjetiva, “[...] como uma marca fundamental do humano, como a própria temporalidade vivida. [...]” (RABELO, 2012, p. 122). Aqui a autora destaca o conceito de cuidado, como um *a priori* ontológico que está enraizado na origem da existência humana. “[...] E essa origem tem um sentido filosófico de nascente de onde brota permanentemente o ser. O cuidado é uma força que continuamente faz surgir o ser humano. Sem ele, continuaríamos apenas uma porção de argila como qualquer outra à margem do rio. [...]”. (RABELO, 2012, p. 122). Esse conceito de cuidado é importante pois tenciona o conceito de educação integral para a compreensão do ser humano em sua relação com o mundo e com os outros seres humanos. Nestes termos, o homem é compreendido na dimensão fenomenológica como temporalidade, a partir de um sair de si e ir de encontra ao outro e ao mundo que nos cerca, assim entendido “[...] O cuidado abre, para o ser, um horizonte de possibilidades próprias à sua existência. [...]” (RABELO, 2012, p. 122) É neste horizonte que o ser-estudante é desafiado pela lógica

existencial na qual o cuidado é referência essencial. O cuidado para com o outro e para com o mundo vivenciado.

Nesta ótica a educação integral é pensada a partir do cuidado. Essa educação integral possibilita a cada ser-estudante, segundo Rabelo (2012), definir-se como singularidade em uma sociedade plural. Nesse sentido a educação integral deve possibilitar a cada ser-estudante a orientação da construção de sentidos/significados próprios de sua relação com o mundo e com os outros com que compartilhamos a existência intersubjetivamente. Essa educação integral deve possibilitar uma resistência à rotina e deve provocar que o ser-estudante conheça a si mesmo¹⁶. Essa educação se revela quando o ser-estudante assume a responsabilidade de se posicionar crítica e, autenticamente, fazendo uma contraposição à rotina e ao convencionalismo.

Quanto ao terceiro conceito, o de espaço, a autora revela-nos sua relação indissociável com o tempo, assim, segundo ela: “[...] quando trata-se da vivência do espaço, é um equívoco pensar na visão estática, memória de um espaço meramente geográfico. O conteúdo do espaço fenomênico é um conteúdo do tempo. É a dimensão tempo que altera a textura do espaço e sua duração.” (RABELO, 2012, p. 125). E como definir, o espaço para a educação integral? “O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida. [...]” (RABELO, 2012, p. 125). Para definir este sentido fenomenológico de espaço a autora nos relata sua experiência existência de reconhecimento do seu bairro:

[...] Assim, para discussão desse novo sentido, resolvi, em uma alvorada de domingo, explorar o espaço no qual residio há alguns anos. Imersa em uma atitude etnográfica de perceber o conceito de espaço, amarrei o cadarço do tênis e simplesmente sai, a pé, para explorar o “meu” bairro. Entreguei-me a uma vivência ingênua e radical que lançou-me em direção ao aroma das plantas que perfumam minhas manhãs, ao desenho da copa das árvores sob o tecido celeste, a textura do chão de terra, do chão de manta asfáltica, do chão de cimento. Percebi, na derme, a sensação de calor embevecida pela brisa suave do vento que eu mesma provocava ao correr e rasgar o tempo e o espaço ao meu redor. Senti-me por dentro, pulsando energia, ouvi minha respiração ofegante sugando o oxigênio que generosamente as árvores cediam-me. Fiz-me árvore. Vivi meu território. Embrutecei-me com o barulho dos carros, com a ausência de ciclovias demarcadas, com a quantidade de cercas eletrificadas que contornam os altos muros das casas, denunciando a violência latente, e com o lixo jogado em terreno baldio ao pé de uma placa onde lia-se: “propriedade privada, não jogue lixo”. Fiz-me lixo, vivi meu território. (RABELO, 2012, p. 125).

¹⁶ No portal do Oráculo de Delfos na Antiga Grécia havia uma inscrição que dizia: “Conhece-te a ti mesmo”. Expressão que sintetiza a filosofia socrática à luz da filosofia platônica.

Nestes termos o espaço, numa perspectiva fenomenológica, não pode ser compreendido apenas como uma extensão métrica; posto que, indissociável ao tempo que lhe dá textura, também está remetido à “trama de intencionalidades”. Um espaço que é determinante da sociedade e é por ela determinado. Um espaço movente, território usado, espaço transformado em ambiente, pelo nosso uso social que fazemos dele. Assim, “[...] A vida se dá no “entre” nós e para tanto carece de uma estrutura espacial, de um território. [...]” (RABELO, 2012, p. 125). É nesta concepção que Rabelo (2012) nos propõe ressignificarmos o conceito de espaço para que ele seja adequado ao objetivo da educação integral. Assim, entendida “[...] A dinâmica da experiência subjetiva com o espaço corporifica uma lógica fenomênica que torna possível a mediação. [...]” (RABELO, 2012, p. 125). A questão, portanto, é descobrirmos, revelarmos: “[...] Onde, em nós, mora o espaço-escola? Ou onde entre nós mora o espaço-escola?” (RABELO, 2012, p. 125-126).

Nesta acepção heideggeriana do espaço proposta por Rabelo (2012) ele é “[...] culturalmente experimentado como parte do processo de estar no mundo humano.” (RABELO, 2012, p. 126). O significado de lugar e de território têm nesta perspectiva o significado desenvolvido pela apropriação existencial, consciente, que fazemos do espaço. Lugar e território são conceitos, portanto, derivados da experiência consciente de apropriação do espaço, pelo uso, pela relação subjetiva e intersubjetiva que fazemos dele. O espaço é, pois, determinado pela rede de temporalidades, de intersubjetividades que realizamos nele. A tomada de consciência do corpo-próprio, entendemos ser este *start* inicial da compreensão do espaço. O espaço é, portanto, compreendido apenas a partir da noção de espacialidade – dimensão subjetiva e intersubjetiva composta por uma rede de significações que fazemos dele. Não possui o espaço, portanto, um significado em si mesmo. Pois:

[...] o espaço não é percebido em seu ser, mas origina-se, configura-se e deixa-se perceber como um determinado lugar a partir de tudo que compõe cadeias significativas, o espaço revela-se na existência, no que existe mundo, no que existe no ser. O ser-estudante revela-se no espaço-território. (RABELO, 2012, p. 126).

Nestes termos, intersetorialidade, tempo e espaço são conceitos-chave para a compreensão da educação integral numa perspectiva fenomenológica. Pois, para alcançarmos a educação integral, nesta acepção, precisamos reconhecer a necessidade de desenvolvimento integral do ser (humano) autêntico – esta educação integral deve ser construída a partir de um olhar amplo sobre o que seja educação e, ela deve oportunizar em seu debate, conforme Rabelo (2012) na arte de ressignificar o(s) tempo(s) e o(s) espaço(s) educativos. A escola de tempo

integral que se abre a esta arte não divide, mas, soma a sua responsabilidade de possibilitar uma educação integral com outros agentes e espaços da comunidade – há portanto, o desafio de construirmos uma rede compartilhada de responsabilidades entre a escola e a cidade.

2.4 O direito à memória como fio condutor do debate sobre o direito à cidade: a relação escola-cidade na ressignificação da educação integral

A educação integral não se dá sem a articulação da cidade com a escola e desta com aquela. Com esta hipótese inicial estamos respondendo à questão proposta por Alderoqui (2006): por que ensinar a cidade?! Segundo Alderoqui (2006) é preciso que saibamos aprender a ensinar a pensar a cidade pois não só a memória como identidade da cidade, mas a memória dos sujeitos que participam dessa experiência. Segundo a autora argentina precisamos dar conta não apenas de pensar a cidade como objeto do conhecimento, objeto de pesquisa, delimitado em sua extensão, mas também, nas relações multiescalares que envolvem a produção do seu espaço geográfico, material e simbolicamente considerado. Portanto, segundo ela é preciso pensarmos a cidade como um projeto em construção no presente, com elementos do passado, mas prospectando o futuro. Isto através de práticas espaciais inovadoras. O direito a memória, aqui é elemento indissociável para a construção da cidadania. Nessa direção a professora da Universidade de Buenos Aires nos convida colocarmos em diálogo os espaços educativos institucionais, como escolas e museus à cidade, pois, segundo ela: “*Ensenar a pensar la ciudad remite, además, a la imagination de una ciudadanía por venir.*” (ALDEROQUI, 2006, p. 33).

Fundamenta o debate sobre o direito a memória na perspectiva que aqui tratamos, Isabel de Oliveira e Silva na obra intitulada: *A educação infantil no coração da cidade*. Especialmente no capítulo terceiro intitulado, por sua vez: *Memória e projeto: os impasses na construção da ação coletiva*. Aqui Silva (2008) discute a mobilização coletiva dos profissionais das instituições comunitárias de educação infantil – discute como se constroem aquilo que chama de “nós”. Silva (2008) nos propõe a uma revisão de nosso *ethos* numa esfera ontológica – propondo-nos uma experiência para conhecer-se para reconhecer, através de um trabalho de integração e auto-reconhecimento. Nessa direção Silva (2008) filia-se ao pensamento de Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Nestor André Kaercher (2011) quando publica o texto intitulado: *Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia – nossa urbanidade*.

Precisamos compreender a cidade para além de uma visão de espaço formal, homogêneo, como área. Mas como parte daquilo que nós somos – seres sociais em construção. Pestalozzi no início do século XIX defendia a tese de que todo conhecimento possui como fundamento nossa intuição, nossa impressão e percepção na exata medida em que a construção do conhecimento devia considerar contexto espacial mais próximos dos alunos e não apenas representações de espaços, em sua dimensão formal, distantes.

Nessa direção também Barguil (2006) lança-nos luzes na importância do espaço na história do homem. Ele enfrenta questões como, por exemplo, “O que distingue espaço de lugar? A dimensão afetiva que se constrói na experiência sensível de vivenciar o espaço. Sua questão central é a seguinte: “educação e arquitetura: é possível uni-las?”. Ela é a tradução de uma questão anterior proposta por Paulo Freire: a cidade educa?! Esta questão é retomada pelo professor titular aposentado da USP, Moacir Gadotti (2006) quando nos indaga: “pode a cidade educar?”. Segundo o autor, a luz do conceito e práticas das “cidades educadoras” a resposta é sim. Esse conceito se consolida em 1990, em Barcelona, na Espanha, com a realização do primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Nele foi aprovada uma Carta de Direitos, a carta de princípios que qualificam a cidade como sendo educadora a partir de sua efetivação. A cidade educadora, portanto, “[...] É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências.” (GADOTTI, 2006, p. 134). Escola e cidade educando-se reciprocamente.

Algumas cidades brasileiras integram a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). A primeira cidade brasileira a integrar a AICE foi Porto Alegre-RS no ano de 2001. Na América Latina aderiram a AICE, segundo Gadotti (2006, p. p. 133-134): Rosário (Argentina), Concepción (Chile), Medellín (Colômbia), Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), Quito (Equador), León (México), Montevideu (Uruguai).

Segundo Gadotti (2006) a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras – para o autor – a vida na cidade é por si só dotada de um potencial educativo espontâneo. Mas além de espontaneamente educadora, segundo Gadotti (2006), a cidade pode ser intencionalmente educadora. Mas quais as prerrogativas que fazem de uma cidade, educadora? Para o autor, a cidade é considerada educadora quando além de suas funções tradicionais: econômica, social e política ela exerce nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Assim: “[...] para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade

educadora [...]” (GADOTTI, 2006, p. 134). Mas o que é educar para a cidadania? Para Gadotti (2006) não há cidadania sem democracia. Portanto:

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia:

- direitos civis, como segurança e locomoção;
- direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.;
- direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. [...] Não há cidadania sem democracia. [...] (GADOTTI, 2006, p. 134).

Há conceito liberal de cidadania o qual tem como fundamento a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 – na França, assegurando a liberdade individual e a propriedade. Atualmente o conceito de cidadania é, segundo Gadotti (2006), complexa – há: (i) a cidadania consumista (como direito de defesa do consumidor); (ii) concepção plena de cidadania – que segundo Gadotti (2006) se manifesta quando a sociedade se organiza para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão pública do município. Um bom exemplo aqui são as reuniões do Orçamento Democrático realizados pelo Governo do Estado da Paraíba na gestão do governador Ricardo Coutinho.

Vivemos, segundo Gadotti (2006) uma crise que advém do litígio entre a insurgência de uma democracia participativa versus um modelo de democracia representativa. As Jornadas de 2013 expressaram esta crise. Nela a ocupação do espaço público, em especial, das ruas centrais da cidade foram a forma central de exposição do descontentamento da população com o modelo de democracia representativa.

Segundo Gadotti (2006) a complexidade atual do conceito de cidadania se expressa na necessidade de exercício e realização pelo cidadão da cidadania plena – esta é composta pelas vertentes: (i) política, (ii) social, (iii) econômica, (iv) civil, e (v) intercultural. A sua tese central é a de que “Na cidade que educa, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. [...]” (GADOTTI, 2006, p. 134).

Entendemos que a cidade educadora deverá dar conta de contribuir para a construção do senso de responsabilidade mútua entre as crianças e a cidade. Para tanto, precisamos aprender a olhar a cidade; a escutá-la, a degustá-la, senti-la, não apenas na ordem de nossa construção do conhecimento científico mas, sobremaneira, como revisão de nosso *ethos* (comportamento) urbano, nossa sociabilidade enquanto arte de convivência com a diversidade cultural que cada cidade é expressão.

Para Gadotti (2006) a “escola cidadã” nasce desse contexto. Ela se integra à vida da cidade e com esta relação entre a escola e a cidade há uma renovação recíproca tanto da cidade quanto da escola. Nessa direção:

[...] o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, árvores, bibliotecas, seus pássaros, cinemas, bares e serviços, bares e restaurantes, teatros, suas igrejas, empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. Ela se transforma num novo território de construção da cidadania. (GADOTTI, 2006, p. 135).

Este conceito de “escola cidadã” é construído, segundo Gadotti (2006) no Centro de Pesquisas para Educação e Cultura de São Paulo (Cenpec) em parceria com o Unicef, reunindo quinze experiências pedagógicas municipais, cujas políticas pedagógicas visando, pois: “a democratização da gestão escolar com participação da comunidade para fortalecê-la como o centro das decisões’ [...]” precedendo o movimento pela Escola Cidadã do início dos anos 1990 (GADOTTI, 2006, p. 139). Cabe aqui indagarmos: qual a relação entre a escola cidadã e a cidade educadora?

A relação entre Escola cidadã e Cidade Educadora encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina: *civis*, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito e um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (*civitas*) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, autogovernam-se, e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade. (GADOTTI, 2006, p. 135).

Nesse sentido, palavras como: cidade, cidadão, cidadania e civilidade se constituem reciprocamente. quais as evidências sinalizam que estamos diante de um diálogo entre a escola cidadã e a cidade educadora? “Temos uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. [...]” (GADOTTI, 2006, p. 135). Para o autor, não há que se falar em Escola Cidadã sem uma relação constitutiva com uma Cidade Educadora em maior ou menor grau. Por isto ele nos questiona: “Mas quando a cidade educa?”. A Escola Cidadã proposta por Gadotti (2006) está fundamentada na democratização da gestão e no planejamento participativo – o que solicita da escola a construção de um novo currículo: (i) interdisciplinar; (ii) transdisciplinar; (iii) intercultural – um currículo que, segundo o autor, calca-se em relações humanas e intersubjetivas também novas – esse horizonte curricular deve enfrentar os desafios de demandas reais da cidade ou do campo.

A ideia de uma cidade educadora busca aproximar a escola da cidade na condição de espaços educativos. A cidade educadora é a realização dos objetivos do planejamento urbano:

“A Cidade Educadora é, na verdade, a realização dos objetivos do próprio planejamento urbano, [...]” (GADOTTI, 2006, p. 136). Para nós a cidade deve ser considerada educadora quando a sociedade se apodera da cidade e dela toma partido, cria responsabilidades. Isto não se dá, segundo Gadotti (2006) de modo espontâneo, mas intencional, mais especificamente através de uma vontade política. A função educativa da cidade também se realiza na memória da cidade que está organizada em seus museus, em seus teatros, praças, cinemas...

É nesse sentido que o autor afirma-nos que “A cidade não educa sem a vontade do cidadão.” (GADOTTI, 2006, p. 136). É nesse horizonte que o autor fala-nos da utopia que envolve as cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis. Para construirmos uma cidade educativa, segundo Gadotti (2006) precisamos de vontade política. E a Escola Cidadã deve, segundo ele, combater o segredo burocrático, e tratar os conflitos inerentes a diversidade de pensamento com práticas de negociação, mediação e conciliação, que favoreça também a transparência da informação. Mas qual é o papel da escola na cidade que educa? Uma cidade educadora surgirá de uma educação cidadã – nesta o cidadão reconstruirá as suas relações com os espaços públicos que constituem a cidade.

Gadotti (2006) lança severas críticas aquilo que ele próprio define por pedagogia neoliberal. Em contraposição há uma concepção emancipadora de educação envolta da nossa experiência corpórea da cidade. Segundo Gadotti (2006), em 1970, no Ano Internacional da Educação, foi forjado pela primeira vez a expressão “cidade educativa” – expressão manifesta no Relatório apresentado a Unesco com o título *Apprendre e Être*. A escola cidadã que nascerá junto a uma cidade educadora deve educar para a diversidade, posto que as nossas diferenças culturais e étnicas exigem isto do Estado e de nós enquanto sociedade civil e politicamente organizada.

A Escola Cidadã é para Gadotti (2006) uma escola científica e transformadora que tem como principal objetivo a capacitação cidadã da população para que ela possa participar da construção da cidade. A escola deixa de ser “lecionadora” da informação acerca da cidade e passa a produzir e a gerir a informação generalizada acerca da cidade. Gadotti (2006) fala-nos da função da escola na sociedade da informação – a escola deve ser, para ele, científica e transformadora.

As cidades, sobretudo as grandes metrópoles, estão chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento...), e hoje não têm outra alternativa a não ser se transformar radicalmente em “novas cidades”, em Cidades Educadoras. Caso contrário, elas estarão caminhando rapidamente para se transformar em espaços de extermínio, sobretudo dos jovens. (GADOTTI, 2006, p. 138).

Há nessa relação entre a escola cidadã e a cidade educadora uma substancialidade que é inerente ao próprio conceito de educação integral, pois, a “Educação, na cidade que educa, confunde-se com o próprio processo de humanização. [...]” (GADOTTI, 2006, p.138). Para isto, segundo o autor, precisamos de uma pedagogia da cidade que nos conduza à realização do nosso direito à cidade.

3 CAMINHADAS COMO TÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E A CIDADE DE CAMPINA GRANDE

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, Moacir. Cadernos Cenpec 2006 n. 1 p. 139).

Entendemos que há muitos modos de caminhar, assim como há vários modos de olhar a cidade (BEZERRA, 2017). A articulação entre caminhar e pensar foi, talvez, primeiro colocada como objeto do pensar-agir por Aristóteles quando nos propunha uma filosofia peripatética. A caminhada durante a Idade Média esteve relacionada, ao modo das peregrinações com a possibilidade de encontro com o sagrado, compartilhando a viagem com outros peregrinos buscam reconstruir a si próprios numa experiência compartilhada que envolve o caminhar, o olhar, o pensar e o agir.

Na Idade Moderna há a prevalência da caminhada, como *modus operandi* da própria construção do pensamento científico. Isso na exata medida em que a ciência passa a trabalhar com evidências empíricas e não com a especulação filosófica que é o âmbito da definição dos seus objetos de análise. Esse quadro se consolida com a própria definição do positivismo.

Nesse horizonte histórico traçamos em Bezerra (2017, p. 95-96) dois quadros demonstrando a evolução dos conceitos excursão, passeios, caminhadas à deriva e trabalho/pesquisa/aula de campo, visitas guiadas, expedições. Observamos haver trabalhos com três enfoques metodológicos: (i) trabalhos analíticos empíricos; (ii) trabalhos com enfoque lógico e (iii) análise dialética, epistemológica e ontológica.

QUADRO 01: Modalidades de métodos que gravitam em torno do conceito de trabalho de campo na Geografia.

TRABALHOS ANALÍTICOS EMPÍRICOS	TRABALHOS COM ENFOQUE LÓGICO	ANÁLISE DIALETICA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA
Elaborado segundo a experiência.	Construção de modelos matemáticos.	Admite a possibilidade do conhecimento teórico do real a partir da apreensão das categorias básicas do ser.
Apoia-se no conhecimento oral ou escrito.	Representação de uma realidade ideal.	Na vertente epistemológica: estruturalismo genético de Bachelard; Ou ainda no estruturalismo sistêmico de Milton Santos.
Pode constar de depoimentos, fotos, perfis, croquis.	Opera-se com hipóteses e teorias.	Possui duas vertentes: a ortodoxa (hermenêutica) e a moderna (analítica).
Realizados com a observação da paisagem e coleta de dados, conforme objetivos do autor.	O tratamento dos modelos matemáticos é chamado de método científico.	Na hermenêutica: há a ideia de afirmação sobre a essência de um ser, as categorias como manifestações do ser.
O conhecimento se constitui com um contato direto com a realidade; há um "sentir" a situação pesquisada.	Método científico: hipótese, observação, análise e generalização.	Na analítica: apresenta-se como construção dialética em que a ontologia, como afirmação do ser, é completada com afirmações sobre sua aparência.
O uso de instrumentos: cadernos de campo, bússola etc.	Os modelos não operam o que a realidade é, mas uma espécie de dever ser (Deontologia).	Ocorrem no discurso.
	Os modelos são interpretados numa ordem que guarda consigo coerência lógica.	Coleta direta ou indireta de informações organizadas estruturalmente.
	A matriz permite a operacionalização do modelo.	
	Aplica-se a teoria geral dos sistemas.	
	O modelo substitui a paisagem percebida diretamente e "sentida".	
	O campo empírico é substituído por um campo psicofenomenológico positivo.	

Fig. 5. Enfoques metodológicos na abordagem do trabalho/pesquisa/aula de campo. **Fonte:** Extraído de Silva (1982) organizado por Daniel Almeida Bezerra (2017).

Entendemos que as excursões escolares representam um modo de caminhar destre, orientado, teórica e metodologicamente. Já as derivas são a expressão de um modo de caminhar errático, tendo a desorientação por fundamento. Nas excursões trabalhamos com os conceitos procedimentais da pesquisa geográfica, já na caminhada à deriva, trabalhamos a teoria do jogo urbano e da noção do *homo ludens* na acepção que Johann Huizinga (2008) nos propõe em: *Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura* (1938). Nesta obra o autor apresenta-nos a

noção de jogo de atualização do significado de nossa arquitetura, de nossa urbanidade. A caminhada é-nos apresentada na tensão entre o jogo (*homo ludens*) e o trabalho (*homo faber*). Dessa tensão podemos revelar novas perspectivas sobre a cidade e a escola.

Caminhar à deriva significa, errar pela cidade e, nesta desorientação intencional, entendemos que se abrem, para nós, novas formas de olhar e, de vivenciar a cidade. Este modo errático de caminhar e, de se perder num espaço conhecido, se apresentou, para nós, inicialmente, como um desafio. Neste desafio de compreensão do potencial da caminhada como tática (DE CERTEAU, 1998) de articulação da escola com a cidade nos lançamos a dialogar com o olhar docente nas Escolas Cidadãs Integrais de Campina Grande, na Paraíba, com o fito de compreendermos seu potencial para o desafio de construção de novas formas de expressão da cidadania. Assim, propomos uma aproximação dos seus olhares com o nosso, sob uma ótica jurídica, no intuito, também de contribuirmos juntos para a construção de uma dimensão geográfico-educativo na cidade – dimensão esta alcançada a partir de nossas práticas espaciais erráticas do olhar e do caminhar.

Milton Santos em sua vasta obra legara-nos precisa reflexão acerca da relação contraditória entre tempo veloz e tempo lento; entre espaços luminosos e espaços opacos; estes são contornos daquilo que apontamos como educação integral pautada na relação escola-cidade. Assim entendido:

[...] é preciso reconhecer os rumos contraditórios da urbanização. A visão do cotidiano, da lentidão incorporada pelos pobres na cidade, fortalece uma sociabilidade alternativa ao competitivismo propagado, onde estar à frente do seu tempo é condição de eficiência. A homogeneidade da rapidez encontra, todavia, sua alteridade. Os sujeitos do tempo lento realizam sua existência nas bordas da racionalidade totalitária, habitantes de uma “pequena margem [...] deixada para a variedade, a criatividade, a espontaneidade (SANTOS, 2008, p. 121).

Sob a ótica miltoniana o poder é descolado daquele que possui acesso ao capital e conseqüente acesso à técnica, à velocidade, seja no acesso à produtos, informações, pessoas, serviços, para àqueles que são considerados homens lentos: caminhantes-observadores das cidades: catadores de reciclagem, vendedores ambulantes (antigos prestamistas) há várias artes-da-sobrevivência expostas nos espaços públicos da cidade que podem se apresentar como proposta para a construção de uma experiência educativa integral. Entendemos que, a própria cidade de Campina Grande apresentara vários caminhos para o seu conhecimento: a partir dos cordéis, dos seus grafites e pichações de suas paredes; nas conversas com outros caminhantes lentos, transeuntes, que inscrevem em suas linhas de erre, a história e a geografia da cidade. Como negar que há uma educação política enquanto *ethos* urbano na leitura do espaço

geográfico do Calçadão da Cardoso Vieira? Neste espaço da cidade de Campina Grande, vários tempos se encontram, lentos e rápidos. É nessa direção que Santos (2002) convida-nos a pensar o tempo nas cidades. Segundo o geógrafo baiano: “[...] Nós, homens, não temos o mesmo comando do tempo na cidade [...]” (SANTOS, 2002, p. 22). Onde foi parar a dimensão lúdica (*homo ludens*) da experiência de conhecer a cidade? Foi aontropofagicamente consumida pelo *homo faber* – hoje infoproletariado – motoristas de aplicativo de celular *smartphone*. Mas, considerando que, entre a cidade pensada e a cidade experimentada há uma descontinuidade (ALDEROQUI, 2006), as contradições sociais, histórico-geográficas que daí emanam, revelam-nos novas formas de visibilidade de nossa precária cidadania.

Essa precariedade está exposta através das crianças que pedem esmolas nos semáforos, nas famílias inteiras que estão dormindo debaixo de uma marquise qualquer do centro histórico da cidade; nos vários prédios com faixa de aluga-se demonstrando a sucumbência do comércio local frente a ascensão do *e-commerce*, expressão daquilo que Milton Santos chamou de “guerra entre os lugares” no contexto da globalização de face neoliberal, das paredes pichadas que emanam protestos políticos que contrastam com as mais variadas técnicas da arte grafite; das filas de emprego que juntamente com a explosão dos vendedores ambulantes, especialmente de água mineral, na cidade, revelam o aumento da informalidade e a ascensão do desemprego. Nessa situação. Em cada situação, tempo e espaço se conjugam na composição de fenômenos histórico-geográficos. Pois, depois de Albert Einstein:

[...] O espaço é tempo, coisa que somente é possível através desse trabalho de empiria que nos é admissível, concebendo a técnica como tempo, incluindo entre as técnicas, não apenas as técnicas da vida material, mas as técnicas da vida social, que vão nos permitir a interpretação de contextos sucessivos. [...] (SANTOS, 2002, p. 22).

A Geografia, para Milton Santos (1982), além de uma ciência, era considerada uma “filosofia das técnicas”. Se por essa ótica nos alinharmos a um materialismo histórico e dialético, nos filiamos também para a construção dessa interlocução entre a Escola Cidadã Integral e a cidade a uma interface metodológica fenomenológica. Em ambas perspectivas, o fazer ciência, ou arte, dizíamos, depende do trabalho com as evidências. Estas, extraídas da experiência de conhecer a cidade tal qual nos propõem Jorge Larrosa Bondía (2002) no artigo intitulado: *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Ele explicita-nos haver distâncias entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento, a da experiência autêntica. Buscamos com ambas as caminhadas, destas e erráticas, articular educação formal escolar, como a educação vívida da cidade, cidadania de modo que sua conjugação seja a expressão de uma

educação integral. Aqui o sentido de construção de uma experiência que tenha como resultado da sua conjugação a expressão do próprio direito à memória, à identidade, individual e coletivamente considerada, a cada cidadão e à toda a sociedade.

A caminhada na cidade, para além da contribuição às pesquisas, às aulas em sala, ela possui uma dimensão estética. Essa dimensão estética possibilita a construção de “corpografias”, conforme Jacques (2012). Nessa direção Francesco Careri (2013) nos propõe uma reflexão acerca da caminhada como prática estética, crítico-reflexiva, isso está claro no seu livro: *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. Esta experiência é denominada por Careri (2013, p. 13) como: “o grande jogo do caminhar”. Mas o que realizam seus “jogadores”? “[...] os jogadores desse grande jogo urbano caminhatório e exploratório descobriram então que o próprio espaço do jogo, do *homo ludens*, resiste e sobrevive em todos esses espaços de indeterminação das nossas cidades.” – estes são os espaços opacos da cidade, conforme leitura miltoniana – carentes de vida, carentes da revisão de nosso *ethos* para com eles. É nesse horizonte que Careri (2013, p. 162) nos propõe o “caminhar a zozzo” como expressão do jogo do caminhar à deriva proposto por Guy-Ernest Debord (2003) – para ele, um jogo psicogeográfico revelador das contradições geradas por uma sociedade com acesso desigual à direitos fundamentais – dentre eles, o mais essencial – o direito à cidade, enquanto expressão do direito à memória, à identidade de cada indivíduo como expressão de um ser social em construção, sujeitos de sua histórias.

Esse jogo psicogeográfico pode revelar, em suas errâncias, visibilidades outras, reveladora de intencionalidades até, então, invisíveis: é assim com o homem-placa que se apresenta na paisagem espetacular com uma comunicação que o coloca na condição de suporte material para a propaganda – o tempo do semáforo é consumido de forma distinta na cidade, a depender do dia, horário e local.

Esses elementos nos conduzem a uma reflexão acerca do direito à memória enquanto fundamento do próprio direito à cidade. Nessa direção, em 2018 foi comemorado o aniversário de cinquenta anos da obra de Henri Lefebvre intitulada: *Direito à cidade* publicada na efervescência de 1968. A temática veio à tona novamente, no Brasil, com as Jornadas de junho de 2013. Sobre estas formas de caminhada-protestos apresentamos um texto na especialização em Ensino de Geografia em Bezerra (2014): *Jornadas de junho de 2013: tema propositivo ao ensino e a apreensão política do conhecimento geográfico no ensino médio*. Uma trajetória do conceito de direito à cidade foi construída por Tavalari (2016)

A cidade decifrada a partir de caminhadas coletivas, entre docentes e educandos, construindo temporalidades e novos significados para velhos espaços é a proposta desse diálogo

nosso com os docentes das Escolas Cidadãs Integrais na cidade de Campina Grande, na Paraíba. Assim pensada, a caminhada se alinha à proposta de Jeff Speck (2016), especialmente quando nos propõem o seu livro intitulado: *Cidade caminhável*. Para Speck (2016) é preciso proteger o pedestre, acolher as bicicletas, tornar a caminhada mais confortável e interessante – para tanto, segundo ele, é preciso mesclar os usos que fazemos da cidade. Essa mescla dialoga com a nossa proposta de educação integral construída exatamente no diálogo com o olhar docente destas Escolas Cidadãs Integrais, da cidade de Campina Grande, na Paraíba. Para Speck (2016, p. 15) o que as cidades fazem de melhor é reunir as pessoas – a pé. O Autor americano nos propõem uma teoria geral da caminhabilidade (SPECK, 2016, p. 17) – na qual a caminhada é elevada à condição de índice de pesquisa social, portanto, fundamento do pensar-agir que envolve pesquisas no âmbito social.

Foi nessa direção que propomos um diálogo com o olhar dos docentes nas Escolas Cidadãs Integrais sobre os desafios enfrentados por eles na implementação da articulação entre a escola e a cidade e, desta com aquela. Analisaremos este olhar docente enquanto discurso. Retomamos aqui a teoria da Análise do Discurso, proposta por Orlandi (2005), Chizzotti (2008) e Fiorin (2005), na interpretação das entrevistas concedidas pelos docentes de três Escolas Cidadãs Integrais da cidade de Campina Grande, na Paraíba.

4 ENTREVISTAS: diálogos com o discurso do olhar docente

A implementação da educação integral na cidade de Campina Grande é recepcionada pelas práticas docentes em cada Escola Cidadã Integral (ECI). Estas práticas estão construídas em sintonia com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Estas práticas revelam o desenvolvimento da política pública no desafio diário da construção de planos de curso, planos de aulas, relatórios. Estes esforços, na escola, visam atender as diretrizes traçadas desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB-1988), bem como também as diretrizes traçadas pelo Plano Nacional de educação (PNE), especialmente, no que se refere às diretrizes traçadas para a implementação da educação integral. Estas ações constroem o significado social da política pública implementada através da relação ensino-aprendizagem desenvolvida em cada ECI. Especialmente, nos diálogos estabelecidos entre educadores e educandos.

Entendemos que, neste horizonte, o olhar docente tem muito a contribuir com a transformação daquilo que fizemos da cidade – espaços carentes da presença das crianças e adolescentes, - e também da escola: de nossa juventude que passa a estabelecer laços sociais cada vez menos construídos em coletividade (solidários) em espaços públicos para participarem de dinâmicas, geralmente de consumo, em espaços privados – estes são os contornos da sociedade do consumo em que vivemos e os contornos do desafio enfrentado por todos os docentes das escolas ECIs para a construção de uma educação integral.

Reconhecendo a importância do olhar docente frente a toda e qualquer política pública voltada à educação, à cidadania, durante o segundo semestre de 2018, dentro do componente TCC I, do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), foram realizadas entrevistas com sete docentes de três Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) da cidade de Campina Grande, na Paraíba. O nosso objetivo com esse diálogo era pensar como a política pública da educação integral está sendo implementada pelas Escolas Cidadãs Integrais e saber, também, se esta recepção da política pública contempla a relação cidade e escola, escola e cidade, como fundamento, para a construção do significado material do direito à memória, direito à cidade, estes, enquanto expressões da educação cidadã a que se pretende as ECIs.

Estas escolas foram, respectivamente, a Escola Cidadã Integral Dr^o Hortênsio de Sousa Ribeiro – PREMEN, a Escola Cidadã Integral Professor Raúl Córdula e a Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima. A primeira localizada na Zona Sul, no bairro do Catolé, a segunda localizada na Zona Oeste, no Bairro Presidentes Médici e a terceira na Zona Leste, no bairro do José Pinheiro. Duas delas são próximas entre si e também próximas do centro histórico

e geográfico da cidade, a ECI do PREMEM e a ECI Nenzinha Cunha Lima, a terceira, fica mais afastada da centralidade comercial da cidade de Campina Grande.

Segundo dados do Conselho Nacional dos Secretários de Educação Consed-2018¹⁷, uma associação de direito privado fundada em 1986, no ano de 2016, a política das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) é implementada pelo Governo do Estado da Paraíba onde até 2018 eram 100 unidades, respectivamente subdivididas em: Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) – com previsão para 2019 de mais de 150 unidades em todo o Estado da Paraíba. Ofertando-se 45 mil vagas na rede estadual de ensino em 2018, com previsão de que mais 53 escolas estaduais passem no ano de 2019 a se integrarem ao modelo ECI. Dentre as ECIs que estão situadas na cidade de Campina Grande, na Paraíba, nós dialogaremos com os docentes de três Escolas Cidadãs Integrais.

O secretário da educação do Estado da Paraíba é o senhor Aléssio Trindade de Barros e à sua pasta está subordinada a Comissão Executiva da Educação Integral CEEI que tem como Coordenador Geral das Escolas Cidadãs Integrais o senhor Gabriel dos Santos Sousa Gomes. A sociedade civil organizada apóia esta política pública através da atuação direta de alguns institutos nestas escolas. São eles: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Instituto Qualidade do Ensino (IQE) e do Instituto Sonho Grande (ISG). Segundos dados de uma entrevista concedida pelo próprio Governador João Azevedo no presente ano de 2019 – a Paraíba é o segundo Estado, num *ranking* nacional, em oferta de vagas em escolas de tempo integral¹⁸.

A distribuição geográfica das Escolas Cidadãs Integrais, na cidade de Campina Grande, merece uma reflexão, pois, o acesso de modo democrático, isonômico a todos os bairros não é observado. Se por um lado a oferta destas escolas em bairros vizinhos podem representar uma sadia aproximação e diálogo entre as duas comunidades escolares, por outro lado pode representar um déficit de sua oferta em outros bairros, ou dificultar o acesso. Um exemplo seria a comunidade que mora no Conjunto Habitacional Major Veneziano, no extremo Oeste da cidade de Campina Grande.

Visitamos cada uma das três Escolas Cidadãs Integrais no dia 05 de novembro de 2018 e fizemos o convite aos docentes da Área de Humanidades das respectivas ECIs para participarem de uma entrevista sobre a relação destas escolas com a cidade de Campina Grande, em especial, o tema do direito à memória, como parte de um direito mais amplo que é o direito

¹⁷ Disponível em: < <https://sites.google.com/view/ecipb/comiss%C3%A3o>> acesso em: 29/04/2019

¹⁸ Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2019/01/governador-discute-metas-para-educacao-e-anuncia-53-escolas-cidadas-integrais-na-pb/>> acesso em: 29/04/2019.

à cidade - direitos que envolve o acesso à moradia, ao transporte, à cultura – ou seja, memória enquanto construção de suas identidades. Esse conceito a cidade foi construído a partir de um contexto histórico bem definido:

O conceito direito à cidade nasceu no ano de 1968 em uma Paris incendiária, onde uma onda de protestos contra reformas educacionais iniciada pela juventude culminou em uma greve geral, mobilizando toda a população da capital francesa. No mesmo ano, o sociólogo e filósofo marxista Henri Lefebvre (1901-1991) publicava o primeiro de uma série de livros sobre o espaço urbano: o Direito à Cidade (no original, *Le droit à la ville*). (TAVALORI; VASCONCELOS, **Direito à cidade**. Cidade Escola Aprendiz: Cidades educadoras, 2018. p.1. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/glossario/direito-a-cidade/>> Acesso em: 31-03-2019).

Note-se que a educação foi o ponto de partida para vários eventos políticos que eclodiram na França em 1968 e o direito à cidade veio à tona como reflexão das reivindicações sociais. Considerando estes elementos históricos buscamos dialogar criticamente com os discursos de cada olhar docentes entrevistados. No dia 12 de novembro, no período da tarde, às 15 horas, realizamos a primeira entrevista na Escola Cidadã Integral Prof^o Raúl Córdula. Momento em que dialogamos com dois professores. No dia 13 de novembro, às 16 horas, realizamos duas entrevistas na Escola Cidadã Integral Dr^o Hortênsio de Sousa Ribeiro – PREMEN. As entrevistas com os docentes da terceira Escola Cidadã Integral ocorreram em dois momentos distintos. A primeira entrevista realizada na Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima ocorrera no dia 14 de novembro de 2018, às 16h e, a segunda, no dia 6 de dezembro de 2018, também às 16h.

As entrevistas foram organizadas em blocos temáticos. O primeiro bloco intitulado: “Prática docente/Currículo, o segundo, por sua vez intitulado “Teorias pedagógicas e a Educação Integral”, o terceiro intitulado “Escola Cidadã Integral” e o quarto bloco de perguntas intitulado “Cidade”. Por fim foi feita uma última pergunta a qual expressava um convite para a realização de uma caminhada, à deriva, pelo centro da cidade de Campina Grande-PB.

Esta organização das perguntas nos permite realizar comparações internas à cada bloco, assim como também externa, levando-se em consideração as respostas à blocos distintos em cada entrevista. Nesta forma de apresentação agrupamos para cada pergunta as respostas de cada respectivo docente entrevistado. Foram feitos recortes de modo que esta “rodada” de respostas não sofresse rupturas – o que deixou o diálogo extenso, e solicitando do autor a realização de recortes para se alcançar maiores aprofundamentos, isto a partir das relações – privilegiando o contraditório, construídos pelas comparações das respostas em nossos diálogos buscamos além do aspecto descritivo das respostas o aspecto analítico: construído por via de

sínteses extraídas, por sua vez daquele contraditório intencional, visível na forma de agrupar e comparar as respostas. Nosso foco com isto é dar visibilidade ao tema proposto nas entrevistas.

Estas perguntas organizadas na entrevista nos guiaram no processo de busca pela elucidação e compreensão de como a política pública da educação integral estava sendo implementada nas ECIs, na cidade de Campina Grande. Elas nos foram, assim, guias no diálogo com os professores. Em vários momentos a conversa se estendeu para aprofundamentos, relações, comparações, etc.. Estas relações comparativas foram tensionadas no diálogo com os docentes buscando lançar luzes sobre o tema da educação integral, em especial sobre o modelo de Escola Cidadã Integral na sua relação com o patrimônio histórico, artístico e cultural da cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Na escola Nenzinha Cunha Lima foram realizadas três entrevistas, num total de 3 horas e 10 minutos de entrevistas. Na ECI Dr^o Hortênsio de Sousa Ribeiro PREMEN foram realizadas duas entrevistas totalizando 1 (uma) hora de duração. E, na ECI Pro^o Raúl Córdula os nossos diálogos com os docentes totalizaram 1 hora e 35 min de áudio. Somando-se o tempo de entrevistas nas três Escolas Cidadãs Integrais realizamos 5 horas e 45 minutos de entrevistas com os docentes das respectivas escolas.

Iniciamos as entrevistas e, no primeiro bloco, cada docente foi indagado com as seguintes questões: **(i)** Em sua prática educativa, na ECI, você leva em consideração a experiência vivenciada pelo seu educando em relação ao patrimônio histórico e cultural, assim como o patrimônio natural, da cidade, em que ele mora? **(ii)** As demandas sociais do bairro em que a ECI está inserida são ouvidas? Se sim, como? Se não, por quê? **(iii)** Você já realizou alguma atividade educativa fora do espaço escolar, seja no bairro no qual a ECI está inserida, seja em outro espaço público, na cidade? **(iv)** Em suas práticas educativas você articula tempo formal, escolar, a outros tempos e espaços, na cidade? **(v)** O artigo 4^o do ECA dispõe que o lazer é um direito fundamental da criança e do adolescente. Na sua prática educativa, a ludicidade, enquanto conjunto de estratégias voltadas para dimensão afetiva do educando é inserida de alguma maneira? **(vi)** No seu entendimento, além do livro didático e dos textos científicos, podemos acessar o saber acumulado na cidade através da literatura de cordel, da música, da culinária, do artesanato? Como?

O segundo bloco de perguntas continha as seguintes questões: **(i)** Os educandos que vivenciam a ECI participam de processos decisórios, na escola e, por conseguinte, de sua autoafirmação, como sujeito de direitos e deveres? **(ii)** No seu entendimento a ECI contribui no despertar do educando para o engajamento no campo das demandas sociais, locais, por direitos? **(iii)** No seu entendimento a educação integral promovida pela ECI efetiva novas formas de ser,

viver e conviver na cidade para seus educandos? **(iv)** No seu entendimento a educação integral promovida pela ECI reúne consigo estas cinco dimensões apontadas por Paulo Freire como inerentes a educação integral: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica?

O terceiro bloco continha, por sua vez, as seguintes perguntas: **(i)** No seu entendimento a ECI prepara o educando para conhecer e exercer os seus direitos e deveres como cidadão? Para os perigos da cidade? Os desafios do trabalho? Para lidar com as diferenças? **(ii)** Para você há diferença entre escola de tempo integral e educação integral? **(iii)** De acordo com o art. 227 da CRFB-1988 a convivência comunitária é um direito que se reveste de absoluta prioridade à criança e ao adolescente. No seu entendimento, a ECI contempla este direito fundamental? **(iv)** O Estatuto da Cidade em seu art. 2, inciso XII, fala-nos da necessidade de preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico. Sua prática docente na ECI contempla de algum modo esse objetivo? **(v)** No seu entendimento, a dedicação do professor em tempo integral exigida pela ECI merece alguma adequação? **(vi)** Você pode apontar alguns pontos positivos e negativos do modelo de ECI?

O quarto e último bloco de perguntas que nortearam os diálogos com os docentes das Escolas Cidadãs Integrais tinha as seguintes questões: **(i)** No seu entendimento, a cidade educa? **(ii)** No seu entendimento, educação e arquitetura: é possível uni-las? Como? **(iii)** A ECI contribui para a formação da identidade cultural do educando com relação à preservação da memória histórica e geográfica da nossa cidade? **(iv)** No seu entendimento a educação integral promovida pela ECI articula o conhecimento histórico e geográfico à promoção do direito à cidade? **(v)** No seu entendimento o que as caminhadas e a observação do patrimônio histórico-geográfico e natural da cidade podem revelar ao olhar dos seus educandos? **(vi)** O que você propõe para que a ECI se articule à cidade na promoção da cidadania para seus educandos?

Por fim, foi feito um convite aos docentes para realizarmos juntos uma caminhada pelo centro histórico da cidade de Campina Grande: nessa direção foi feita a seguinte pergunta: **(i)** Você gostaria de participar, com alguns de seus educandos, de uma caminhada à deriva pelo centro histórico da cidade de Campina Grande?

Considerando que em cada Escola Cidadã Integral foram entrevistados entre dois e três docentes e, que nosso objetivo não era a análise pessoal das falas mas, sim, a iluminação, a visibilidade de determinados pontos do olhar docente, de como ele executa através de sua prática docente, denominaremos cada um deles, docentes das ECIs, por uma numeração:

Docente I, Docente II, Docente III de cada respectiva escola. Levaremos em consideração a ordem cronológica das perguntas a eles/elas dirigidos(as).

No primeiro bloco foram dirigidas seis perguntas aos docentes em cada ECI. A primeira era a seguinte: **(i)** Em sua prática educativa, na ECI, você leva em consideração a experiência vivenciada pelo seu educando em relação ao patrimônio histórico e cultural, assim como o patrimônio natural, da cidade, em que ele mora? Na ECI Prof^o Raúl Córdula, o Docente I respondeu assim:

Sim, sim, na medida do possível a gente vai trabalhando. Nós temos Eletivas aqui e, então a gente vai abordando alguns temas. Por exemplo, no primeiro semestre, na disciplina eletiva Jovens Brilhantes, nós falamos sobre um evento que não só é a nível local mas, praticamente nacional, sobre o São João aqui de Campina Grande.

Nas ECIs há Componentes Eletivos em que os discentes podem optar para realizarem matrícula. Porém há requisitos para a ofertas destes Componentes Eletivos. Segundo nossas entrevistas é preciso que dois professores de áreas de conhecimento distintos se unam em um projeto comum para ofertá-la. Neste caso os docentes de História e Geografia não podem se unir para ofertar um Componente Eletivo por fazerem parte da mesma Área de Humanidades (Geografia, História, Arte, Sociologia, Filosofia). Em segundo lugar, destaca-se na fala do docente a recepção cultural da cidade enquanto objeto da reflexão em sua prática docente.

Já o Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula respondeu assim à primeira pergunta do primeiro bloco:

Levo. Não só levo, como pauto como ponto de partida. Pra mim é ponto de partida o conhecimento que ele traz para além desses muros. [...] Infelizmente a gente tá num suporte de áudio, mas se você tivesse com vídeo eu ia te mostrar, oh. Eles não conhecem... Vou dar um exemplo prático: eu trouxe Chico Buarque de Holanda para apresentar o contexto histórico de 1964. Eles não conheciam Chico Buarque. Eu disse: opa! Tem alguma coisa errada aí. Então vamos começar por onde você [educando] conhece. O Chico que eles conheciam era o do Meme. Certo?! Então eu, a partir do meme de Chico Buarque, assim como eles conheciam é que eu pude traçar uma história a partir desse meme que era o meme de Chico para que eu pudesse trabalhar. [...] o meme, serviu de mote ou de tema para o desenrolar daquele contexto histórico de 64. A gente partiu do agora para o passado porque era a imagem que eles tinham.

O docente II percebe que há uma lacuna na aprendizagem do educando e ela diz respeito à memória – os educandos não vivenciaram a experiência da juventude de 1964 – não possuía, portanto, memória da Ditadura Militar vivenciada por uma juventude específica. Mas informações – memes – retomaram elementos dos discursos por direito à cidade, elementos de reivindicação pelas Diretas Já, posteriormente o Impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello, os Caras-pintadas. Para a atual juventude, estes movimentos de insurgências

populares por direitos não passa de informação, mediatizada, reestruturada com as mais diferentes tonalidades/intencionalidades. Na senda do direito à cidade compreendido como direito à memória – ao conjunto de experiências complexas, experiências sociais, que nos definem enquanto sujeitos sociais, sujeitos de direitos sociais é que buscamos este diálogo crítico-reflexivo, propositivo, com os docentes das Escolas Cidadãs Integrais. Tratamos dessa perspectiva da caminhada na cidade como insurgência popular por direitos no texto: intitulado Bezerra (2014) *Jornadas de junho de 2013: tema propositivo ao ensino e a apreensão política do conhecimento geográfico no ensino médio*. Mas que de maneira sucinta, objetiva, também pode ser encontrada ao modo propedêutico em Tavalori (2016) no texto intitulado: *Direito à cidade: uma trajetória conceitual* – artigo que apresenta de modo sucinto sua tese doutoral.

Na ECI do PREMEN o docente I respondeu assim a primeira indagação:

Com certeza. Principalmente porque eu leciono geografia e a geografia está diretamente ligada a esse espaço. Então desde o momento em que a gente trabalha o local pra partir pra uma dimensão mais ampla, eles são inseridos a todo momento nessa realidade. Inclusive havia uma preocupação minha, quando foi adotado o ENEM, como principal entrada para a Universidade. Então foi tirada a Geografia da Paraíba, foi retirada a História da Paraíba. E eu desenvolvo um projeto justamente para inserir essa realidade cultural, paraibana, no Ensino Médio como um todo. Depois a gente pode até falar sobre isso em particular.

O Docente I ressalta a importância de se partir da realidade local para se ensinar e aprender o componente de Geografia. Este olhar é receptivo à idéia ou objetivo de articulação entre o espaço escolar e a cidade, para juntos conjugarem: espaços em ambiências educativas. Esse movimento escalar de análise – que parte do local para o nacional, é importante para a construção do conhecimento geográfico, segundo o Docente I e há, em seu discurso a observância de um problema que envolve o direito à memória aqui tratado: a de que, com a chegada do ENEM, e com a formulação de uma prova em âmbito nacional não se levar em conta o regionalismo, as histórias e as geografias locais, os estudantes da Educação Básica perderam um elemento curricular importante – como História e Geografia da Paraíba – complementamos – história e geografia das cidades – cidade enquanto ambiente em que mais de 80% da população brasileira habita, segundo censo do IBGE de 2010, mesmo que precariamente. Esta fala revela que a prática docente desenvolvida pelo Docente I é de resistência à uma política pública nacional que silenciou dos currículos a história e a geografia locais – num movimento de cerceamento do próprio direito à cidade.

Já o Docente II da ECI PREMEN respondeu à primeira pergunta:

[...] assim, a experiência que ele vive na cidade, você consegue ver principalmente algumas questões relacionadas ao comportamento deles, relacionado até a violência, ao uso de drogas. Claro que você não fala, mas você percebe, e em questão do patrimônio histórico da cidade assim, a consciência é mínima, ainda. Por exemplo, na minha cidade lá em Ingá. No município [a escola] atende do 6º ao 9º ano, é... Tem uma disciplina que é a História de Ingá. Então falta a História da Paraíba pra que esse ponto seja contemplado, eu acho, entendeu?! E como as minhas turmas são de terceiro ano, então, o povo respira o ENEM [...] E... Acaba sendo aquele peso e... A gente precisa se adequar. Eu acredito que nem existe a identidade da Paraíba nos livros [didáticos] de História, não existe, mas quando eu vou ministrar as aulas de História, em muitos momentos eu falo da minha cidade [...] Então eu acho que, pra que haja uma consciência maior por parte dos alunos, deveria existir história da Paraíba [...]. Na minha cidade, como lhe disse, há, a disciplina, História do Ingá.

A questão escalar é de suma importância para a formação do olhar do Docente II. No seu entendimento o componente Projeto de Vida é o espaço onde as vivências dos educandos encontram espaço. Entendemos esse componente como ponto de contato, transversal a todos os componentes ministrados nas Escolas Cidadãs Integrais. Para Docente II da ECI PREMEN o desafio está em contribuir com que os educandos reconheçam através de uma consciência que desperta para significado social do patrimônio histórico, cultural e natural, geográfico de sua cidade. Para este docente esta consciência por parte dos seus discentes é mínima. O que nosso entendimento justifica todo o esforço social e coletivo dirigido à articulação da escola com a cidade.

O docente II reconhece que os livros didáticos não dão conta de fatos com esta escala local de análise. Aponta a chegada do ENEM como marco divisor da prática docente na escola, posto que, à época dos vestibulares havia a cobrança tanto da História da Paraíba quanto da Geografia da Paraíba. Nítido confronto entre escalas geográficas de análise de fenômenos sócio-espaciais. Toda sociedade tem o direito de conhecer a história e a geografia de seu território. Trata-se do direito à memória, enquanto conjunto de saberes que foram construídos historicamente, mas sobremaneira, da experimentação espacial da cidade.

No município de origem do docente II há um componente da rede municipal do Ingá dedicada a história da cidade. Esta escala de análise não é levada em conta na rede estadual. O Docente II revela-nos que planeja inseri-la como Componente Eletivo – como observamos anteriormente, para tal, precisará de um diálogo interdisciplinar com outros docentes de áreas que não a do componente que leciona para compor esta Eletiva.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondeu assim à primeira pergunta: “Sim, nas práticas cotidianas sim. A gente trabalha com conteúdos que são bem mais direcionados pra esses anos. Eu acho importante ouvir o aluno sobre o que ele conhece sobre o local onde ele mora.”. Esse conhecimento prévio do discente é sim retomado pelo Docente I. O

Docente II complementa ressaltando a importância de compreensão por parte do docente da vivência do discente da cidade, em especial da vivência de seu bairro: espaço de ação imediata: “A gente leva em consideração na nossa prática toda essa questão da cidade onde ele vive e, também, incluindo essa parte histórica, que é a parte histórica do próprio bairro que eles tem a vivência. Valorizando todos os aspectos naturais, ambientais, e o urbano.”. O bairro guarda uma relação de pertencimento que talvez a cidade não possua em sua integralidade para cada membro da sociedade, antes, talvez a rua guarde maior pertencimento nosso.

O Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima sobre a primeira pergunta respondera o seguinte:

Boa tarde. Eu creio que sim. O projeto que eu desenvolvo [...] ele é justamente pra dar essa abertura ao aluno para que ele coloque na escola o que ele já traz de casa, o que ele traz da cidade, o que ele traz da cultura dele, das experiências de vida dele, enquanto senso comum. Eu acredito que, para a Filosofia, o aluno só vai filosofar de verdade, se ele viver aquilo que eu chamo de experiência filosófica a partir do problema que vem dele, e não a partir do que eu ofereço a ele. Então, em relação à pergunta eu digo que sim. [...] Mas se não tiver essa abertura do professor, não tem como o aluno fazer sozinho. Ele já vem do bairro onde ele mora, e se ele traz algo e é podado, se as experiências deles forem podadas não tem como a gente desenvolver nenhum projeto que tenha sucesso. Então em relação ao patrimônio histórico e cultural, também, da cidade onde ele mora, tudo é levado em consideração. A experiência de vida dele é que vai ganhar centralidade na minha disciplina que é Projeto de Vida. [...] Então a gente tem tratado [...] neste projeto Doutores Ledores há três anos. Ao final transformamos nosso conteúdo construído em um livrinho e a gente sai na comunidade. A gente foi no Instituto Dos Cegos, a gente foi aqui num Clube de Idosos e passamos a tarde lendo pra eles estas histórias sem que eles soubessem que os alunos são os autores das obras. Aí as pessoas se emocionam. Têm escolas aqui do bairro [José Pinheiro] que a gente também visita. Então eu gosto muito de trabalhar, assim, com essa saída dos muros da escola, a gente faz um passeio, conhece e traz algo da comunidade.

O Docente II ressalta a necessidade de uma “abertura” por parte do professor já que no componente Projeto de Vida – coluna vertebral da Escola Cidadã Integral o sonho da criança e do adolescente é o elemento norteador daquilo que é ministrado nos demais componentes escolares. Segundo o olhar docente, se este professor ou professora não tiver a “abertura” para acolher o sonho de vida do educando – este eixo central do projeto da Escola Cidadã Integral pode estar fadado ao fracasso como qualquer um outro que não enxergue estes educandos enquanto sujeitos de direitos – dentre os quais destacamos – o direito à memória e o direito à cidade, direito a uma educação integral em tempo integral.

Há, segundo o Docente II, articulado ao componente Projeto de Vida a oferta de 11 (onze) componentes eletivos na ECI no ano de 2018. Isto caracteriza o esforço para a construção de um projeto interdisciplinar na escola. Segundo o Docente II os discentes que cursam o Ensino

Médio neste modelo de ensino das ECIs têm a oportunidade de, em três anos, cursarem seis componentes eletivos – um em cada semestre. Destaca-se na fala do Docente II o retorno do trabalho realizado na escola à comunidade fora do espaço escolar. Isto ocorrera dentro do Projeto de Vida mediado pelos Componentes Eletivos. No nosso entendimento esse retorno do trabalho escolar à comunidade cumpre o objetivo aqui proposto da articulação da Escola Cidadã Integral com a cidade e, desta com aquela. Precisamos lançar luzes e nossa atenção a estas práticas de espaço, práticas de cidade, que aperfeiçoam nossa cidadania. Assim, nos filiamos a uma forma plural, poética de ocupação e significação dos espaços públicos. Nesta senda nos filiamos ao Manifesto Poro publicado na Revista da Universidade Federal de Minas Gerais segundo o qual:

A cidade não é o lugar do consenso. É o lugar do encontro com a diferença, onde as várias opiniões, jeitos de ser e opções convivem e criam um ambiente fértil e criativo. Um ambiente de encontro com situações e modos de viver inusitados que divergem do nosso próprio modo de viver. É neste contato com a diferença que podemos crescer, respeitar e experienciar processos que nos deslocam e que nos tornam também sujeitos dos acontecimentos. [...] Os espaços educam. Espaços criativos geram pessoas criativas. Nossa paisagem faz parte do que nós somos. A cidade construída a partir de uma lógica funcionalista mecaniza a vida sem deixar espaço para a construção criativa de um imaginário livre. Por monumentos e espaços que sejam instigantes e não que representem uma cultura da militarização e do poder. Por espaços que não oprimam, mas que libertem e estimulem a experiência e a experimentação (CAMPBELL; TERÇA-NADA!, 2013, p. 81).

Este Manifesto é um convite à experiência de contato entre nossa pele e a pele da cidade – formando uma só capilaridade – corpo-cidade (JACQUES, 2012), nosso corpo próprio e a cidade na constituição de um só corpo – o cívico, construído através das relações (entre nós), o tecido social que muitas vezes nos revela contradições, lesões à direitos fundamentais que, também, em seu conjunto, expressam o cerceamento ao direito à memória e ao nosso direito à cidade.

Ainda no primeiro bloco de perguntas, a segunda pergunta dirigida aos docentes era a seguinte: **(ii)** As demandas sociais do bairro em que a ECI está inserida são ouvidas? Se sim, como? Se não, por quê? O Docente I da ECI Prof^o Raúl Córdula respondera este é o seu primeiro ano na ECI dissera-nos que: “Sim, com a questão do mosquito da dengue, então, nós fizemos uma caminhada de conscientização com o alunado. Mostrando para os moradores do bairro a importância de ter aqueles primeiros cuidados com o lixo, [...]”. Este tipo de caminhada pelo bairro no qual a Escola Cidadã Integral está inserida pode se apresentar como uma excelente iniciação a esta articulação entre a Escola Cidadã Integral e a cidade. Uma volta no entorno da escola já pode dar margem para interessantes reflexões envolvendo o direito à cidade em suas

mais deferentes manifestações: problematização acerca da qualidade da caminhada na calçada; presença ou não de arborização; observação do acesso à escola, especialmente as vias; presença de faixa de pedestres em ruas principais de acesso a escola etc.. O Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula respondera assim:

Oh, esse mecanismo na minha opinião seria o Conselho, com o representante da comunidade, o papel de trazer a demanda, eu acho, assim, muito dele, esse papel e eu não sinto não ele inserir, ainda não. Nesse nosso primeiro ano como ECI ainda é muito tímido essa participação. Não sei como isso vai se configurar no outro ano. Eu espero que a escola abrace mais essa demanda...Mas qual é a demanda da sociedade?! Na minha opinião é o número de vagas...Pra começar. Tá certo?! O número de vagas ele se restringiu. A escola, por exemplo, no ano passado abraçou 800 estudantes. Esse ano têm 500. [...] O índice de reprovação ele tem diminuído, certo?! Mas, o índice de evasão, não. [...]

Sobre estas entrevistas insta salientarmos que, cada uma das três Escolas Cidadãs Integrais, vivencia uma fase diferente de implementação da política pública. Uma com a inserção mais amadurecida da política pública – vivenciara três anos – a de mais recente inserção, um ano, 2018. E, uma, intermediária, de dois anos de implementação da política pública. Para o Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula as demandas do bairro devem ser levadas para a escola pelas lideranças da comunidade na qual a própria Escola Cidadã Integral está inserida. Como este é o primeiro ano da escola com o modelo ECI, na sua compreensão, esta participação ainda é muito tímida. Na sua ótica, com base no número de matrícula ele destaca dois dados: primeiramente que a evasão de alunos no primeiro ano de implementação deste modelo de educação e, a segunda, que o índice de reprovação tem diminuído com sua implementação. A escola precisa está, portanto, mais aberta à formas mais atrativas do educando. Por qual/ais razão/ões um índice de evasão discente tão acentuada no processo de recepção da política pública da ECI? Observamos que esta evasão aparece no primeiro ano de cada uma das ECI aqui visitadas na cidade de Campina Grande-PB. Trata-se, portanto, de um efeito colateral comum as ECIs aqui pesquisadas.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera assim à segunda pergunta:

Eu acredito que, as demandas do bairro elas acabam vindo pra escola nas vozes dos alunos, entendeu?! As vozes dos alunos são as demandas, as demandas do bairro, então você escuta a questão da violência, principalmente, dos lugares de lazer, de quando um comércio fecha, ou de quando eles utilizavam...Esses problemas de estrutura apareceram, no século XIX, na França, na República, não é?! Na construção das novas avenidas, como surgem as favelas, então, essas discussões também aparecem: “Ah, a vila dos teimosos que aparece ali, lá no Bodocongó...Por que tem esse nome?! Entendeu?! Aí a gente vai discutindo, mas sempre eu tento fazer isso, falar do Brasil, mas, vindo pra cá, porque é um grande desafio, você mostrar que na realidade deles também existe história, não essa coisa distante, homérica.

Para o Docente I da ECI PREMEN a visibilidade das demandas sociais do bairro, da comunidade, chega até a ECI através da fala dos discentes e o espaço ofertado pela ECI para a recepção destas demandas por direitos sociais é o componente Projeto de Vida. Novamente o Docente I destaca a importância da escala local, articulada à outras escalas geográficas de análise dos fenômenos sociais para que o educando compreenda que a tessitura de sua vida cotidiana é elemento-chave para a compreensão da importância do direito à memória, do direito à cidade, compreendido na interrelação complexa de seus fenômenos: estaduais, regionais, nacionais e internacionais. Nessa gradação, salientamos, com a inserção do ciberespaço, e a rede mundial de computadores vem se constituindo numa nova expressão do tecido social. Nele o local se articula ao global de modo instantâneo, vencendo os limites materiais geográficos, e o desafio é fazer com que os educando se percebam participando dessa interpretação instauradora dos significados que constituem a cidade – nós em redes de sociabilidades, em nossa cotidianidade, inventando, ao caminhar, em linhas de erre a cidade.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera à segunda pergunta que estas demandas sociais por direitos: “Geralmente elas são ouvidas na fala do aluno. Geralmente eles acabam verbalizando as relações que ele tem. Então na fala deles elas são ouvidas sim.”. O discente nesta acepção é a um só tempo elemento da comunidade de bairro que, na escola, contribui para dar visibilidade às demandas de sua localidade, ali na escola estas demandas são ouvidas, compartilhadas, refletidas, e algumas ações são planejadas e executadas tendo como elemento norteador o Projeto de Vida destes educandos. O Docente II, por sua vez respondera que: “Sim, nós sempre fazemos essa convivência entre a comunidade e a escola [...] porque a gente não pode exercer uma educação sem saber a história do próprio aluno. A vivência do aluno, o meio onde ele vive, as dificuldades que ele passa, [...]”. Os próprios educandos são porta-vozes da comunidade, em relação à luta por direitos, segundo o Docente II. Para o Docente II a imagem de corpo aparece como processo de incorporação pela da escola, das demandas sociais do bairro, através dos educandos, na escola. As demandas podem vir segundo o Docente II através de demandas individuais de cada educando, como também da comunidade em que ele vive. Já o Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima respondera à segunda pergunta o seguinte:

Sim. Estas demandas do bairro elas são ouvidas, a partir do momento em que o aluno chega com o projeto de vida. A Escola Cidadã Integral ela tem uma abertura muito grande pra aquilo que a gente chama de parcerias. Essas parcerias elas acontecem entre os familiares, entre os parceiros que são a comunidade como um todo, e tem essa parceria do [elemento] familiar na escola e as Universidades, por exemplo. [...] a gente tem muitas parcerias como a da turma que vem desenvolver aqui Libras, e eles vêm e passam seis meses com os alunos. Então isso é uma parceria. Nós temos parceria com psicólogos que vêm e passam seis meses, acompanhando os alunos. Então a escola ela é aberta sim aos anseios da sociedade, ela escuta sim a sociedade, e ela é cobrada por isso. Nós temos as parcerias e elas precisam estar ligadas aos projetos dos alunos.

O ponto de partida do componente-chave do modelo de educação proporcionado pelas ECIs é o Projeto de Vida do educando. Ele se desenvolve, segundo o Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima, através de parcerias entre agentes da comunidade que estão no entorno da escola, assim como também com agentes acadêmicos, a exemplo de estágios docentes (estágios supervisionados) que são realizados pelas Universidades. Para este docente, a diferença entre o parceiro e o amigo da escola é que este último pode desenvolver uma ação pontual e esporádica na escola, enquanto que, o primeiro desenvolve uma ação planejada e continuada durante um certo período na escola, segundo o Docente III, um semestre. Ambos contribuem com a implementação da política pública da Educação Cidadã Integral.

A terceira pergunta dirigida aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais no primeiro bloco era a seguinte: **(iii)** Você já realizou alguma atividade educativa fora do espaço escolar, seja no bairro no qual a ECI está inserida, seja em outro espaço público, na cidade? O Docente I da ECI Prof^o Raúl Córdula respondera assim:

A primeira que eu citei foi a caminhada contra a dengue e a segunda, [...] nós estamos com um trabalho com horta. Então nós vamos a Lagoa Seca, nós vamos visitar o Curso de Agroecologia [da UEPB]. Esta visita está articulada com as nossas aulas teóricas. Já estamos trabalhando com o alunado onde eles já estão plantando.

O Docente I da ECI Prof^o Raúl Córdula ressalta a importância de haver articulação entre aquilo que é trabalhado, teoricamente na escola, com aquilo que será trabalhado fora do espaço escolar. A primeira caminhada realizada pelo Docente I com seus educandos levou em consideração uma demanda do bairro no qual a escola está inserida e dizia respeito a um planejamento preventivo, no bairro, de combate ao mosquito da dengue. Já a segunda caminhada articula a escola a uma instituição, a Universidade Estadual da Paraíba, através do Curso de Agroecologia, que fica localizado no município de Lagoa Seca. Ou seja, há aqui uma articulação intermunicipal na efetivação entre políticas públicas demonstrando haver uma proficiência para ambos territórios educativos, escola e Universidade. Essa relação entre Universidade e escola pode ser, nosso entendimento, um elementos importante na construção

dessa ponte dialógica entre a Escola Cidadã Integral e os espaços da cidade, aqui considerados ambiência educativa, porquanto articulada à Escola Cidadã Integral. O Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula respondera à terceira pergunta do bloco I da seguinte forma:

Sim, a gente tem três atividades que a gente faz fora da escola, tá certo?! Aí uma é bem aqui em frente – tem uma pracinha onde o pessoal se movimenta. Então, por duas vezes, os alunos propuseram intervenção fosse feita lá fora. Então eu apoiei. O corpo da gestão também apoiou. Isso foi muito produtivo. Porque aí eles, aqui são pares, estudantes, lá fora eles vão ter contato com um público diverso e isso pra quem tá fazendo a intervenção, o diálogo com os transeuntes, é mais rico do que tá aqui [dentro da escola], sabe?! Porque a diversidade é maior, não é?! Então, o número de crítica é maior. Além da pracinha aqui da frente nós também visitamos outras escolas. Então a gente visitou a escola Assis Chateaubriand. Eu levei dois estudantes daqui, aí a gente fez uma oficina de xilogravura aqui, aí depois eles fizeram a oficina de xilogravura lá. Eu fui com eles só pra coordenar. Pra ter a figura de um professor, mas lá já foram outros jovens que ensinaram a outros jovens. Aí isso aí eu achei, belo, a gente tem registro, fiz relatório, tá anexado aí à documentação da escola. Aí fomos também a outra escola, a Escola Normal. Lá teve a inauguração da quadra e nessa ocasião os meninos levaram o produto da oficina de xilogravura. Foram coisas que eles aprenderam aqui pra multiplicar por lá. Então foram essas as nossas andanças.

A caminhada trilhada pelo Docente I revelou-se para seus educandos num ato poético de instauração de significados do ser cidadão. Articulou ciência e arte, articulou escolas, aproximou os sujeitos através da cidade. Essa pracinha citada pelo Docente I é aquela citada por outro Docente, anteriormente, objeto de luta social, de luta pela comunidade por direitos, ali representada através do corpo docente e discente da ECI. O Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula ressalta-nos que a primeira saída deles da escola é feita com a exposição de trabalhos construídos pelos educandos na escola ao público do bairro. Isto foi feito na pracinha que fica defronte a entrada da escola.

A segunda saída deles com este docente foi visitando outras escolas. A articulação entre Escolas Cidadã Integrais e regulares de ensino pode se apresentar como uma boa estratégia de enfrentamento das dificuldades para esta articulação entre a escola e a cidade. Nessa segunda saída os estudantes assumiram o papel de agentes multiplicadores e foram a outra escola desenvolver uma oficina de Xilogravura para compartilhar as habilidades construídas dentro de sua escola, com outros educandos de outras escolas. A Xilogravura é uma importante linguagem articulada a Literatura de Cordel. Ela traz consigo importantes elementos da memória nordestina, na exata medida em que incorpora valores sociais importantes da sua formação histórico-social – tantas vezes objeto de críticas – como a devastação do Bioma Caatinga, a escravidão – os temas são os mais variados, mas sempre com uma finalidade comum: a educação política para uma classe popular que tinha naquele instrumento um veículo, de sua

própria crítica social. Entendemos que uma educação integral precisa está aberta à esta polifonia de linguagens artísticas, especialmente, à crítica social e política que ela nos traz – quanta educação política há por traz dos versos de Patativa do Assaré?! Entendemos que estes discursos poéticos-críticos devem ser tensionados para a educação política cidadã integral.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera à terceira pergunta do bloco I da seguinte forma:

Com certeza. Principalmente porque a gente fica aqui perto de um *shopping* e ele quer queira, quer não, ele entra no nosso conteúdo de terceiro ano – é, assim, uma vitrine pra a nossa reflexão sobre o capitalismo, o consumismo, o modelo norte-americano de consumo, e o *shopping* é um desses exemplos. Então quando eu trabalhei este tema, a gente precisou ver o *shopping*, ir até o *shopping* pra fazer essa comparação, não é?! Que é uma estrutura comercial, típica do mundo capitalista e a gente pode comparar *in loco* essa realidade da sala de aula.

O Docente I da ECI PREMEN destaca a proximidade da escola com um *shopping center* e revela-nos que a visita a este espaço (privado) esteve articulada com as aulas teóricas desenvolvidas em sala. Este espaço é uma ótima oportunidade para os educandos questionarem sobre a relação que a sociedade possui atualmente com os espaços públicos e privados: entendemos, assim como Alderoqui (2003, 2006) que a cidade é um território que educa – complementamos, educa a partir das contradições sociais e econômicas que revela. Os circuitos da nossa economia política – formal e informal – com ênfase no aumento deste último – trata-se, no nosso entendimento, de uma ótima pergunta articuladora entre a escola e a cidade – cabe aqui o seguinte questionamento: por que razão? Por que razão ainda convivemos com crianças pedindo esmolas nos semáforos? Ou por que razão ainda convivemos com pessoas, famílias inteiras dormindo em baixo de marquises no centro da cidade? Entendemos que estas respostas só serão respondidas a partir de uma experiência nossa, coletiva, refletida da cidade, uma experiência que envolve a nossa constituição como ser social, ser cidadão: enquanto sujeito de direitos e deveres, responsabilidades compartilhadas socialmente acerca da cidade que queremos.

Já o Docente II desta escola respondera que ainda não realizara atividade fora do espaço escolar. Esta postura evidencia que há em alguns componentes a carência de aulas práticas: passeios, excursões, expedições urbanas, aulas, pesquisas ou trabalhos de campo, caminhadas à deriva, visitas, observações empíricas: cada uma destas experiências envolve, no nosso entendimento, uma iniciação científica do educando, um esforço de tradução da notícia, da opinião em argumentos, em contraditório elucidativo e formador de argumentos, formador de autonomia, de autodeterminação – e entendemos que este processo faz parte da formação

cidadã que nascerá da articulação entre a escola e a cidade – conjugando juntas uma só ambiência educativa. Este desafio social, atual, evidencia-se, sobremaneira agora na era áurea da sociedade da informação como bem explicitara-nos Milton Santos em *A natureza do espaço*. Devemos nos indagar, também, sobre o efeito da promoção de cultura corporal em contraposição à uma cultura calcada num comportamento sedentário de nossos educandos e educadores.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera à terceira pergunta do bloco I da seguinte forma: “Não. Mas vontade eu tenho.”. Já o Docente II respondera que:

Com certeza. Nós já realizamos algumas atividades fora da escola, usando a parte diversificada de Campina Grande. Inclusive os parques que dão a oportunidade dos meninos se divertirem um pouco. E também deles estudarem o meio onde eles estão inseridos. E no bairro, então eu trabalho muito essa questão urbana, a questão da mobilidade urbana, e então a gente começa a viver, principalmente, dentro desse bairro que é o José Pinheiro que é uma cidade dentro da cidade. Então a gente tem que mostrar a valorização do próprio bairro. O quanto ele é significante para a economia de Campina Grande. Então eu acho isso muito interessante e eu já fiz algumas atividades extra-escolar, dentro do próprio bairro.

O Docente II destaca a importância das atividades escolares se articularem com aulas práticas entre docentes e discentes em caminhadas pelo bairro: no entorno da Escola Cidadã Integral. A importância do lazer é destacado pelo Docente II. No nosso entendimento, com base na ótica do Manifesto Poro, não apenas o trabalho científico deve estar articulado a esta vivência do espaço, no processo de formação cidadã – também espaços e tempos para o ócio criativo são de suma importância para contemplar aquilo que nas ECI se denomina de educação emocional, afetiva do educando. Outros tempos e espaços, qualitativamente considerados aqui se mostra evidentes, enquanto desafios a serem construídos coletivamente, dialogicamente. Este olhar do discurso do Docente II se coaduna com o discurso do Manifesto Poro que instiga-nos a construirmos um novo significado para nossos espaço públicos a partir de uma nova forma de usar os espaço da cidade. É nesta perspectiva que entendemos que a cidade educa. Ela educa quando propicia o encontro entre a escola e a cidade, o encontro entre os escolares, docentes e discentes e os transeuntes da cidade – esta multidão multiforme, multiétnica, multilingüística, multidiscursiva – sob esta ótica a cidade é uma verdadeira esfinge – desafiando o olhar atendo de cada um de nós – caminhantes-observadores. O Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima respondera à terceira pergunta do bloco I da seguinte forma:

Há seis anos eu faço isso porque a proposta do meu projeto é desenvolver experiências filosóficas e para isso os alunos saem da escola assim como a gente recebe também pessoas de fora. Por exemplo, no ano passado nós tínhamos um grupo que queria falar sobre jogos. Como é que eu iria desenvolver um projeto sobre jogos?! E eles criaram uma problemática a partir dos jogos: participar de jogos contribui com o comportamento violento das pessoas que jogam esses jogos? Então eu trouxe pessoas das Universidades para palestrarem para eles sobre programação. E eles vem pra cá trazendo essa experiência filosófica para eles. Pego também esses alunos e levo eles também para as Universidades. Então nesse projeto a gente permite que o aluno caminhe pela cidade e observe determinadas coisas. Nos bairros, a gente já sofreu assalto em bairros, essa semana mesmos saiu um grupo para realizar entrevistas no Parque da Criança para perguntar sobre o suicídio. Cemitério, a gente também já visitou porque os alunos sempre querem falar sobre a questão da morte. Então a gente leva os meninos para conversarem com os coveiros, ou no NUMOL, passamos uma tarde lá, e eles conversam com a pessoa que trabalha lá. Então essa abertura da escola permite que eu faça isso. O projeto da escola propõe essa abertura, tanto de sair como de receber pessoas. Agora, é preciso salientar que isso vai depender muito do professor. Agora tem muito professor que ele não aproveita esse espaço. Estou dizendo que o professor precisa aproveitar essa abertura pra poder ir até a cidade. Pra permitir que a cidade chegue. Se você observar nós temos vários museus perto da nossa escola, mas fica muito evasivo se você não trabalhar com eles de modo a mostrar pra eles o que eles vão lá observar antes: “Vamos lá olhar o museu Luiz Gonzaga, [Os Três] Pandeiro[s]”. Para eles, isso não têm graça. Então, cabe ao professor fazer essa preparação para demonstrar com outros olhares essa nossa cidade na qual eles estão inseridos¹⁹, mas, que desconhecem o seu valor. Muitas vezes o aluno não sabe o valor desse bairro. Muitas vezes ele não sabe o valor da rua. Muitas vezes ele não tem professor que mostre isso. Então eu acho que o papel do professor é muito importante porque ele é o que gera esse conhecimento, então se ele não faz nada pra que isso aconteça, não vai ser o aluno que vai despertar pra isso.

O Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima tem na caminhada na cidade, uma estratégica metodológica para a implementação da educação integral em sua prática educativa. Destaca a necessidade de que a saída da escola seja articulada com os projetos de que o docente desenvolve dentro da escola. A primeira articulação é com a Universidade. Porém, destaca-se a visita dos estudantes ao Núcleo de Medicina e Odontologia Legal (NUMOL), e também ao cemitério. Na Europa estes espaços são bastante visitados – pode-se observar esculturas de jazigos feitas por artistas famosos e também de jazigos de pessoas públicas. Escultores, artesãos, expõem muitas de suas peças nestes espaços. A forma como a cidade organiza o espaço para seus mortos, pode revelar muito de uma sociedade. Este docente também realizou visitas a museus com seus educandos.

Em vários momentos o docente III destaca a importância de se apresentar o valor da cidade a partir da valorização do bairro no qual a Escola Cidadã Integral está inserida. Assim

¹⁹ Grifos nossos.

como também, de reconhece a necessidade de se dar mais visibilidade às demandas que surgem das ruas que guiam, cada educando, de casa até a escola. Destaca-se aqui, também, a importância do professor como mediador desse processo de olhar e observar os espaços sociais contraditórios da cidade. A valorização da cidade começa, segundo ele, na rua em que ele mora e se liga a escola a partir de um itinerário – escola-casa. Este, expressa a própria articulação entre escola e cidade. Entendemos que, através desse encontro, construímos o direito de conhecer a cidade e de conhecer a nós mesmos nesta busca (construtivismo). Para, então, formarmos a consciência de preservação da cidade enquanto *locus* primeiro de nossa formação social, ou seja, de nossa formação enquanto sociedade.

O Docente III destaca ainda a importância da proatividade do professor em propor e dirigir estas atividades. Destaca a necessidade de papel ativo por parte do docente para que implemente estas caminhadas de reconhecimento do espaço da cidade. A função de destaque aqui não é a do professor lecionador, mas o de mediador. Essa mediação é necessária não apenas do ponto de vista metodológico, mas psicológico, na exata medida em que este docente vivenciara a experiência de um assalto, numa destas caminhadas, e ressalta-se que tal experiência foi, segundo o Docente III, processada num diálogo horizontal na escola, entre Direção, docentes e discentes e que, não foi utilizado para justificar a exclusão da prática de cidade do processo de construção do conhecimento. Isto porque, segundo o docente III, a experiência corpo-cidade possui um valor essencial à formação cidadã a que se propõe a ECI. Esta exposição do Docente III ressaltou, no nosso entendimento aquele espírito libertário de 1968, na França, traduzido por Henri Lefebvre na obra: *Direito à cidade*. Há aqui, no nosso entendimento uma atitude coletiva revolucionária, transformadora do tecido social– capaz de transformar a relação cidade-escola, escola-cidade numa única ambiência educativa.

A quarta pergunta do Bloco I dirigida aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) era a seguinte: **(iv)** Em suas práticas educativas você articula o tempo formal, escolar, a outros tempos e espaços, na cidade? Na ECI Profº Raúl Córdula o Docente I respondera-nos que: “Sim, sim. Olha nós temos essa preocupação. [...] Nós já fizemos alguns estudos aqui com eles e a gente vê que eles não conhecem. Infelizmente. Como tem ali o Museu...Histórico, ali perto do Açude Velho”. O docente I reconhece que há um desconhecimento do valor histórico, artístico e cultural da cidade de Campina Grande. O museu citado é o Museu do Algodão – abrigado pelo prédio da primeira estação ferroviária da cidade de Campina Grande, inaugurada em 1907. O Docente II desta ECI respondera a esta quarta pergunta do bloco I o seguinte:

Sim. Não sei se cabe esse tempo no tempo da História. A gente trabalha aqui com o tempo Kairós – que é o tempo significativo. É aquele tempo que foi curto, pareceu pequeno, mas ele é de um significado muito importante, sabe?! São coisas que acontecem num curto espaço de tempo, mas que você leva pra memória, pra construção da vida, pra construção como pessoa. Então eu trabalhei nesse sentido de temporalidades, nessa construção da História, de como esse tempo foi construído, essa noção de tempo construído – o tempo para os egípcios, o tempo para os mesopotâmios, o tempo para nós ocidentais, o tempo para os orientais, e o tempo dos indígenas, que era esse tempo de Kairós, que é muito mais significativo do que esse tempo que nós temos hoje. De temporalidade que eu trabalhei com eles foi isso aí, sabe?!

O tempo é abordado pelo Docente II enquanto dimensão valorativa, portanto, qualitativa e, não apenas, como extensão cronológica. Aqui se destaca o conceito de temporalidades. Esse tempo – conjunto de temporalidades – é definido pelo Docente II como tempo Kairós ou, tempo significativo, tempo de aprofundamentos – um tempo que ao passar deixa marcas significativas em quem o experimenta. Machado (2012, p. 270) fala-nos da relação entre Cronos e Kairos para demonstrar que há a possibilidades de medirmos o tempo de diferentes modos. Esse tempo experimentado valorativamente tem, segundo o Docente I relação direta com a construção de memórias naqueles que o experimentam. Esse tempo Kairós traduz em certa medida o que estamos aqui problematizando acerca da importância de construirmos laços de aproximação entre a escola e a cidade.

O Docente II oferece-nos um conceito filosófico chave para a compreensão daquilo que buscamos entorno do conceito de educação integral, sobretudo quando esta educação a tensionamos para além da medida extensiva e cronológica do tempo. Outros tempos e espaços não são necessariamente a extensão quantitativa daquilo que temos na escola e na cidade, mas a requalificação destes espaços e tempos para que de modo articulado, Escola Cidadã Integral e cidade contribuam, juntas, de forma articulada para a construção de uma dimensão integral da educação.

Na ECI PREMEN, o Docente I respondera à quarta pergunta do bloco I o seguinte:

Com certeza. Acho até assim, que a gente dispõe de pouca estrutura pra fazer isso aí, mas é de uma necessidade urgente. Até bem poucos dias nós programamos uma viagem aqui pra Campina Grande mesmo, para o zoológico. Hoje já passou pra categoria de zoológico dos répteis da Caatinga. Então, sempre que é possível, agente traz essa realidade, ou levamos eles, a esta realidade. Como eram quatro turmas de nonos anos fomos nessa primeira ida com um grupo pequeno, uma comissão. Até aconteceu algo que não sei se é oportuno dizer aqui, mas eu achei, assim, a maior dificuldade foi o preço cobrado na nossa entrada no zoológico. Porque eles cobram muito caro o acesso, para vermos um espaço pequeno, uma coisa que é nossa. Eles cobram um preço muito alto. Então isso dificultou a ida de todos os terceiros anos.

A estratégia adotada pelo Docente I, na primeira saída, em realizar uma visita prévia, ao zoológico, com uma turma reduzida, nos parece mais coerente no enfrentamento das dificuldades. O Docente I da ECI PREMEN reconhece a urgência em se trabalhar com outros tempos e espaços fora do espaço do tempo escolar. Sua crítica com relação ao preço cobrado à visitação de alguns museus da cidade é um desafio que pode ser sanado com planejamento prévio às saídas da escola e através de um diálogo e com o estabelecimento de parcerias, já citadas por alguns docentes anteriormente. Ressalta-se que nem todos os museus de Campina Grande cobram taxas de visitação. Os docentes podem buscar informações sobre a possibilidade de implementação de uma política pública de inclusão de estudantes da rede pública ao acesso a estes espaços. O docente pode compor seu itinerário levando-se em conta estas informações.

Já o Docente II da ECI PREMEN respondera que estas saídas são desafiadoras, posto que “É porque no modelo de Escola Cidadã Integral a gente precisa muito dar conta de documentos e pra dar conta desses documentos é preciso tempo [...]”. Aqui a burocracia dos relatórios em excesso, ou em um tempo que não permita as aulas práticas, as saídas para observar o espaço diretamente da cidade pode lesionar, no nosso entendimento o direito à memória e seu correlato direito à cidade.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera a esta quarta pergunta do bloco I reconhecendo que é desafiadora esta articulação “[...] Mas eu acho que ela é sim necessária. Até pra enriquecer a aula. Mas eu diria que é mais do que necessário fazer articulação. É essencial fazer esse diálogo.”. Colocar a escola e a cidade para conversarem nos desafia a abrir um canal de comunicação entre estes dois espaços e tempos. Possibilitando, assim, sua recíproca requalificação. O Docente II desta escola respondera que:

De certa forma está. A gente tem que está ligado, porque a gente não pode prender o aluno dentro de uma escola sem ele ter uma abertura lá fora. Sem ele saber que tá havendo uma realidade lá fora, então a gente procura fazer essa comunhão do externo com o interno, dentro da instituição. [...]

O Docente II destaca que esta articulação entre o espaço escolar e a cidade é imprescindível. Destaca que essa articulação é feita dentro do espaço escolar. Ou seja, pode-se deduzir que a cidade é um tema trabalhado através de representações e não do contato direto do educando com a realidade da cidade. Na introdução, salientávamos, que a apresentação da cidade de forma mediada não substitui as aulas práticas tão necessárias a construção da memória social que anima a cidade e requalifica nossa cidadania. Já o Docente III respondera que: “Isso acontece não apenas com nossas visitas as Universidades, mas também as escolas, inclusive

municipais, hospitais, *lan houses*, para falar da questão dos vícios.”. Aqui temos a articulação de espaços formais, Universidades, e espaços não-formais como as *lan houses*.

A quinta pergunta dirigida aos docentes neste Bloco I foi a seguinte: (v) O artigo 4 do ECA dispõe que o lazer é um direito fundamental da criança e do adolescente. Na sua prática educativa, a ludicidade, enquanto conjunto de estratégias voltadas para dimensão afetiva do educando é inserida de alguma maneira? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera-nos que:

[...] a gente tem muita vontade para que, assim, a nossa escola cidadã abra mais as portas, pois nós ainda estamos com uma escola muito fechada e, se fala tanto em cidadania e, se fala tanto em escola cidadã, mas a gente sente que ainda há esse entrave, entendeu?! Porque como você falou, lazer faz parte. E a nossa cidade também ela é muito carente de lazer.

O Docente I da ECI Prof^o Raúl Córdula reconhece que há a necessidade de maior abertura da Escola Cidadã Integral para a realização de atividades na cidade. Entendemos que a carência dessa articulação é recíproca entre a cidade e a escola. O Docente II da ECI Prof^o Raúl Cordula respondera a quinta pergunta do Bloco I da seguinte forma:

É...A gente conseguiu inserir isso aí numa Disciplina Eletiva, que é dessa parte diversificada do programa, que aí veio essa parte lúdica. Ela foi trabalhada numa eletiva de Teoria das Cores. O nome da eletiva é: *O homem no tempo e a teoria das cores*. Ela é uma disciplina optativa, dentro do currículo da ECI. Essa é a parte diversificada do currículo, a gente tem a Parte Diversificada e tem a Base Comum.
[...]

A ludicidade está sendo abordada no contexto da interdisciplinaridade e na perspectiva do componente eletivo, no qual o educando escolhe o componente que irá desenvolver. Enquanto as crianças e adolescente não forem tratadas como sujeitos de sua história, e não como sujeitos menores, mas aqueles que exigem de nós maior responsabilidade no trato social, teremos uma escola e uma cidade carentes da vida que uma pode proporcionar a outra.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera a esta quinta pergunta do bloco I da seguinte forma:

Existe sim. Inclusive este modelo de escola permite que a gente tenha esse momento e esse espaço. Então, desde a entrada na escola, pela manhã, é feita uma acolhida, onde eles escolhem a música que eles querem escutar, a proposta que eles vão apresentar para essa acolhida, como também os eventos da escola. Temos a semana de artes. Dentro dessa semana de artes eles têm a oportunidade de apresentar os talentos, e temos uma série de eventos, que contemplam essa necessidade deles.

Que sentimentos estão por traz da travessia de um portão da escola? Liame de ligação entre os dois espaços vívidos: escola e cidade, permitir que os próprios educandos pensem a sua acolhida na escola nos parece ser um modo adequado de inclusão do educando na construção do senso de responsabilidade. Já o Docente II da ECI PREMEN respondera: “Eu acredito, que a ludicidade ela tá presente, não só quando você usa uma tecnologia, mas quando você abre espaço pra que o adolescente fale. E muitos dos problemas podem ser resolvidos se você deixa eles falarem. Quando você escuta eles.”. O exercício da escuta é um grande desafio na era da sociedade da informação onde tudo é distração. É a imagem que seduz, que prende nossa atenção – dedicar tempo de escuta ao outro se apresenta como um dos modos de se operar a articulação entre a escola e a cidade. É preciso oportunizar a fala do educando, destaca o Docente II da ECI PREMEN. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera:

Ela é importante mas eu ainda não consegui inserir essa dimensão lúdica totalmente não. Eu tenho uma certa dificuldade de fazer esse lúdico. Mas na verdade, aqui na Escola Cidadã Integral nós temos uma disciplina que trabalha essa questão da afetividade, dos sonhos. Que é Projeto de Vida, que ajudam eles a desenvolverem e pensarem o seu projeto que desenvolve muito essa questão do ser. Aí tem uma professora específica que vai trabalhar com eles essa temática. A professora de Projeto de Vida pode ser de qualquer área. Este ano elas são da área de humanas, mas podem ser de outras áreas, menos matemática e português, em razão da carga horária.

Importante o Docente I reconhecer o desafio em se trabalhar educação emocional. Como cobrar do docente a capacidade de mediação de conflitos sem primeiro perguntarmos pela saúde psicológica do profissional que recebe um expressivo número de atividades: planejamento de aula, ministrar as aulas, provas, correção das provas, relatórios. Equacionar o desafio da articulação entre a escola e a cidade solicita dos gestores públicos sensibilidade, solicita que, ao implementarem quaisquer que seja a política pública educacional que envolva a escola o docente, e não apenas ele, docente, mas toda a comunidade escolar deve ser ouvida, pais e educandos, comunidade do entorno do bairro em que está inserida a escola.

A ludicidade sob esta ótica expõe a necessidade de um debate sobre a atenção à saúde de sua psiquê, de seu corpo – ele está se alimentando bem?! Tem feito exercícios físicos? Tem conseguido conciliar estas ações tão caras à nossa dignidade com as atividades profissionais?! Entendemos que estas questões podem ser levadas em conta como norteadores da inserção de qualquer política pública dirigida à escola, seja ela integral ou não. Para o Docente I ECI Nenzinha Cunha Lima a ludicidade é trabalhada na escola em um componente específico – Projeto de Vida. Os únicos docentes que não podem coordenar este componente são os docentes de Língua Portuguesa e Matemática – isto em razão da sua carga horária assumida no currículo

apontado no Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2019). Já o Docente II respondera-nos que:

Com certeza. Eu prezo muito por isso. Por que muitas vezes, aliás, na verdade a gente aprende se divertindo. E essa prática a gente tem que levar, principalmente porque a escola é integral e o aluno tá aqui o dia todo. Então ele fica cansativo com 9 aulas. [...] então, estamos sempre procurando uma forma de como eles se divirtam e estejam sempre aprendendo.

O Docente II traz a ludicidade para sua prática educativa e enfatiza que a brincadeira, a dimensão lúdica, se lhe apresenta como um horizonte, mais que isto, um pressuposto, para a construção do conhecimento. Complementamos, a ludicidade é elemento indispensável à prática docente, especialmente em se tratando de trabalho docente voltado para crianças e adolescentes. Mas, não apenas isso – o surgimento de sujeitos sociais tão importantes a requalificação de espaços e tempos depende é também condição para abertura para a dimensão lúdica, profunda, como a construção de espaços públicos mais corporificados, construídos na experiência coletiva de nós sermos esta sociedade que pretendemos ser. Tratamos aqui, portanto, do direito social e coletivo por espaços formativos de nossa cidadania. Que toda caminhada na cidade tenha sabor de brincadeira e seja, ao mesmo tempo, coisa muito séria²⁰.

Já o Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima respondera a esta quinta pergunta da seguinte forma:

Sim. Inclusive esse ano nós estamos trabalhando com a professora de Língua Portuguesa num projeto chamado Literatro com trabalhos de textos e, depois, a gente transforma isso em manifestação artística, na qual a gente entende a ludicidade, por isso, o nome do projeto é Filosofar-te!

Filosofar a si mesmo – fazer de si projeto – sujeito social – aproxima as idéias de Rubem Alves na obra: *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Conhecer o espaço é também conhecer a si próprio – um exercício ontológico. O Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima salienta a importância da ludicidade em sua prática, especialmente na construção dialógica entre expressões artística: Literatura e Teatro. A dimensão cidadã que entendemos nascer da aproximação entre os espaços e tempos da cidade com a ECI pode enriquecer nossa experiência não apenas como escolares, mas como cidadãos em formação. Outros elementos

²⁰ Esta noção de prática educativa cidadã, que envolve ludicidade e ciência está expressa no conceito Didática Urbana do professor doutor Carlos Augusto de Amorim Cardoso, professor titular da Universidade Federal da Paraíba – professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da PPGG-UFPB.

enfrentado com esta experiência um dos maiores medos do ser humano: o enfrentamento da timidez por parte dos educandos – pode ser observado pelo docente através dessa prática. O surgimento de talentos: cantores, compositores, dançarinos(as), pintores, carteiristas, roteiristas, desenhistas, cineastas também podem ser revelados nessa iniciativa. Estas artes de fazer (DE CERTEAU, 1998) compõem formas simbólicas de conhecimentos coletivamente construídos e conservados em suas práticas – retomá-las, no nosso entendimento envolve o direito à memória que estamos aqui a defender a partir de alguma propostas em diálogo com o olhar docente para a dimensão integral da educação, tão essencial à nossa formação cidadã.

A sexta pergunta dirigida aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais fecha o Bloco I com a seguinte questão: **(vi)** No seu entendimento, além do livro didático e dos textos científicos, podemos acessar o saber acumulado na cidade através da literatura de cordel, da música, da culinária, do artesanato? Como? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera-nos que:

Sim, sim, Inclusive. Na nossa escola tem uma eletiva, com a professora de Português, que ela trabalha com a Literatura de Cordel. No primeiro semestre ela trouxe essa contribuição. Com relação aos alimentos, uma questão interessante quando um aluno questionou assim, falando sobre a questão do desperdício, essas coisas. Mas olhe, às vezes a gente deixa por que, ele dizia: “Olhe o feijão ele não tem um coentro”. Então nós fomos conversando e pensando assim, a gente deveria ter uma horta. E nós estamos iniciando ela. Aí entra a culinária também. A questão, assim, é devagarinho aquele trabalho de formiguinha: vamos fazer um adubo orgânico, então, na medida do possível. Mas não é fácil, olhe já pegaram lá os restos de legumes, de verduras, e fazer uma compostagem, a gente tá iniciando aos pouquinhos.

Nessa indagação pressupomos que a cidade é a conjugação de várias linguagens, várias artes-de-fazer (De CERTEAU, 1998) que se conjugam de modo ordenado, mas aleatório como um caleidoscópio polifônico. Nesse sentido, a educação se processa para além do saber científico. Ela dialoga com um saber-fazer como nos propunha De Certeau (1998). A culinária e a horta são ações educativa na escola que promovem a reverberação na casa dos educandos: a coleta de legumes e verduras, a relação dissonante entre a comida saudável e o alimento com agrotóxico é urgente numa sociedade do consumo como a nossa. Um consumo inconseqüente pode custar nossa vida, literalmente. Portanto, a culinária, e a as práticas que estão envolta da horta educam para a vida saudável. Isto fica claro na fala do Docente I quando nos revela que a culinária é espaço de construção do conhecimento na escola. O debate sobre a saúde alimentar da comunidade escolar, aqui entendida, para além dos muros da escola, pode também se apresentar como uma oportunidade de desenvolver a cidadania e os direitos sociais que envolvem o direito à cidade. O Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula respondera-nos que:

Não só pode, como deve não é?! Deve se apropriar dessas outras linguagens, deve sim se apropriar desses outros saberes, pra construir um saber amplo, diverso, não é?! Pra não ter só aquele único saber como a verdade absoluta. Tem que ter um contraponto, uma idéia diferente. Então, eu acho que essas outras linguagens, a Linguagem do Cordel, da rima, da poesia ou do *Rap*. Quando ocorre as reuniões que participo, da Área de Humanas, a gente procura buscar essa diversificação da linguagem. Isto porque eles são bombardeados por informações que estão fora do livro didático. Isto são também os livros, são os *sites*, o *WhatsApp*, o *Facebook*. São os *blogs*, são os vídeos, são jogos, que estão muito presentes na vida deles. Então, assim, eu acho que a gente tá mais próximo de falar a mesma linguagem dos jovens se a gente também domina certos signos, certos elementos do cotidiano deles, pra poder aproveitar isso aí. Olha essa articulação ela acontece, mas a gente precisa avançar mais nisso aí. Tipo, As aulas de campo, eu acho importantíssimas, quando a gente tem uma aula de Artes lá fora, vamos pensar a cidade e o grafite como uma ocupação de uma epiderme, como se a cidade tivesse uma pele, e a gente vai cobrir essa pele, a gente vai dar outra idéia a esse pedaço. Então os grafites da cidade eu acho que eles podem contribuir, eles falam muito através da Linguagem da Arte, os artistas de rua, o pessoal do grafite apresentam algumas aulas de dança também, os de arte circense também que estão espalhados pela cidade, eu acho que, quando a gente leva esse estudante pra uma aula de campo, e sensibiliza ele na idéia do olhar, pra que ele praquilo ali como algo significativo, como construção da sociedade, eu acho que eles quebram estereótipos, alguns preconceitos, o cara acha que por que ele tá no sinal ele é vulnerável, ou o cara acha que outro tá ali pintando e que ele não é um artista, acha que os grupos de dança que ensaiam nas quadras, nas praças não têm importância, a partir do momento em que ele eleva esse pensamento sobre essas experiências, essas vivências, e quando ele consegue conectar essa experiência com o que está no livro, com o conteúdo formal já acumulado, aí isso se completa.

O Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdoba nos revela que a educação, no seu entendimento, se processa pela via dialética, ou seja, tomando-se o contraditório como ponto de partida do processo de construção do conhecimento. Isto através de um diálogo crítico entre idéias. A escola para ouvir as demandas da comunidade que a acolhe, ela necessita conversar, se abrir não apenas a cidade como um outro espaço, mas sobremaneira, precisa se abrir à outras linguagens – especialmente a afetiva, a corporal. O Docente II revela a necessidade de haver a inserção dos signos da cibercultura e os avanços das redes sociais virtuais. Aqui a importância das aulas de campo é para o Docente II elemento fundamental para a formação cidadã. Quando passamos a conhecer os espaços apenas virtualmente, nosso direito à memórias, a incorporação de memórias na cidade, da cidade fica empobrecida e, como ela, por conseguinte, nossa cidadania também. O Docente II destaca a Literatura de Cordel e o *Rap* para a construção de um diálogo polifônico de apropriação das linguagens que a cidade oferece. Na ECI PREMEN o Docente I respondera-nos a esta sexta pergunta do Bloco I da seguinte forma:

Com certeza...Muito. Eu acredito que, quando você insere a realidade do aluno primeiro, pra partir, então, pra uma dimensão maior, eles compreendem e aceitam muito mais. Partir do local pra o mais amplo. Então, isso fica muito mais fácil deles compreenderem e deles se sentirem parte integrante desse ambiente, e também deles se sentirem responsáveis, um agente transformador desse espaço.

A tese defendida pelo Docente I da ECI PREMEN é de suma importância para a articulação da escola com a cidade. É compreendendo as demandas do bairro em que ela, escola, está inserida, que a articulação entre os dois espaços ganha vida. Essa aproximação não diz respeito apenas ao espaço considerado como extensão, área, mas, sobretudo, qualitativamente considerada. E, é aqui que a abertura às linguagens da cidade, do Rap, do grafite se farão notar em maior eficácia para essa articulação. Já o Docente II respondera a esta sexta pergunta do Bloco I da seguinte forma:

Com certeza. Primeiramente, eu tenho a consciência de que o saber científico ele veio do saber popular, e quando você valoriza o que é popular, você quebra com aquela idéia do científico ser o [conhecimento] superior, entendeu?! E você também valoriza, o que ao aluno fala. Então, isso dá mais possibilidade dele se abrir dele conversar, de ser construída ali uma relação de confiança e do respeito. Eu acredito, que o saber acumulado na cidade, como: Literatura, de Cordel, Música, Culinária, e do Artesanato, tudo isso, é um saber acumulado e isso é importante por quê? Porque além de fazer parte da história do Nordeste, faz parte da identidade do aluno. E, quando eles vêem, desculpa até repetir essa questão do ENEM, quando eles vêem algo do Nordeste, então, fazem a relação imediatamente. Então isso é bom, acredito que isso é bom pra formação da identidade. Então esses fatores é pra provocar reconhecimento e isso é lindo, entendeu?! Quando eles vêem música e em filmes: “Ah, isso é em tal cidade.”. Sim. Sim.

O direito a memória se expressa, no nosso entendimento através desse sentido de “reconhecimento” que é resultado de uma construção pautada em experiências científicas, poético-criativas, do espaço e do tempo, seja na cidade, seja na Escola Cidadã Integral. O Docente II apresenta-nos uma proposta articulada entre conhecimento científico e saberes populares. Isto se dá, no nosso entendimento, através do diálogo construído em bases plurais de modulação lingüística. Ressalta que essa articulação de linguagens é importante para a formação da identidade dos educandos. E, esta, entendemos ser construída na experiência mesma de educadores e educandos caminharem pela cidade e, com sua presença, serem desafiados a instaurá-la enquanto ambiente educativo. De outro lado destaca a importância de se trabalhar com as representações da cidade através de filmes e música – linguagens que também

apresentam a cidade de Campina Grande-PB²¹. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera o seguinte:

Não tenha dúvida que sim. É interessante que nas Escolas Cidadãs os professores estão livres para montar seus temas das disciplinas eletivas. Esse ano, no primeiro semestre, a gente trabalhou a eletiva de Cordel. Que era chamada de Cordegião que trabalhava justamente isso. A riqueza da Literatura de Cordel – a riqueza regional e local bem típica da região Nordeste.

Para o Docente I da ECI Nenzinha Cunha Lima esta dimensão para além do conhecimento científico deve ser contemplada nos Componentes Eletivos. Mais uma vez a Literatura de Cordel foi a linguagem utilizada na articulação de escalas geográficas de análise, na medida em que visava articular a identidade local a regional. Uma educação cidadã integral deve levar em consideração que estas identidades são construções históricas e dependem justamente das experiências plurais do espaço e do tempo que estamos aqui a provocar a partir do diálogo-crítico reflexivo, propositivo, com o olhar docente de algumas Escolas Cidadãs Integrais da cidade de Campina Grande-PB. O Docente II respondera-nos que:

Com certeza! É tão possível que nós estamos trabalhando com as comidas típicas, regionais, da nossa Paraíba, incluindo aí, Campina Grande e a redondeza. E, também estamos trabalhando na área de linguagem os Cordéis. Então, a gente procura inserir sempre isso dentro da nossa região porque o adolescente, o jovem e a criança ele não pode perder as raízes, ele não pode esquecer que ele tem uma parte histórica que ele precisa conhecer para que ele entenda o atual.

O Docente II destaca ao lado das comidas típicas a Literatura de Cordel no processo de construção de identidades sociais. Essa articulação de escalas de análise a partir da culinária entendida aqui como conjunto de saberes e de fazeres (De Certeau, 1994). O Docente III respondera-nos que:

²¹ Destacamos o trabalho cinematográfico intitulado: *A alma da rua* produzido pelos educandos do Curso de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HSr0LovhRNs>>

Sim, inclusive eles... Isso acontece muitos nas eletivas. Tivemos uma eletiva agora de Espanhol que partia da culinária espanhola e tivemos um projeto com a culinária do Nordeste que dialoga com a culinária global e a local. Ano passado foi homenageada uma senhora que coordena uma quadrilha junina e a culinária também foi trabalhada, a gente sempre procura dar visibilidade a história do bairro, a questão dos balões de 1974 ali naquela esquina. Agora essa abertura cabe a cada grupo de professores que estão dentro do programa. Quando você pergunta se os anseios do bairro são ouvidos eu respondo que sim. Tanto que a escola vai passar agora de uma Escola Cidadã Integral para uma ECIT Escola Cidadã Integral Tecnológica porque percebeu-se que as pessoas do bairro no qual a escola está inserida elas precisam de um trabalho, de um emprego. [...] A gente aqui tem três eixos que devemos levar em consideração que é o Eixo da preparação para a vida, o eixo da formação acadêmica de excelência, e o eixo para o mercado de trabalho que a gente chama de competências para o século XXI. Então tudo isso é levando em consideração nessa escola, sobretudo em Projeto de Vida que é o “carro-chefe” dessa escola. Então, se ele quer ser mecânico, nós vamos fortalecer o sonho dele, nesse caso uma parceria para medicina não nos interessaria, se aquele é o sonho dele.

Para o Docente III é preciso sim dar visibilidade à história do bairro no qual a escola está inserida. Esta pode ser uma forma de recepção do tema cidade na escola. O caso dos “balões”²² citado ainda hoje é faz parte da memória de parte da sociedade do bairro, mas, uma parte mais jovem não sabe. A responsabilidade do professor em se manter aberto a buscar esta articulação da escola com a cidade. Isto é ressaltado pelo Docente III. Ressalta também a articulação da escola com o bairro através do trabalho e cita a importância do Ensino Técnico, concomitantemente, ao percurso do educando no Ensino Médio. Aqui não podemos deixar a nossa crítica ao recente fechamento da Escola Politécnica de Campina Grande Redentorista – depois de 40 anos de ensino técnico prestados à cidade. No momento em que a educação técnica se mostra um importante encaminhamento das políticas públicas educacionais para o Estado da Paraíba, não seria o caso de termos estadualizado a Escola Redentorista?! Entendemos que sim.

O Docente III destaca também que a Escola Cidadã Integral se baseia em três pilares ou eixos: o Eixo da preparação para a vida, o eixo da formação acadêmica de excelência, e, por fim, o eixo para o mercado de trabalho – o conjunto destes eixos são pelo Docente III denominadas de competências para o século XXI. Nessa configuração curricular a escola possui como ponto de convergência dos eixos o componente Projeto de Vida.

Observamos que em vários momentos desse primeiro bloco de diálogo com o olhar docente das Escolas Cidadãs Integrais encontramos experiências que comungam da nossa

²² Em 25 de dezembro, de 1974, dia de Natal, no Bairro do José Pinheiro ocorreu uma grave acidente com um balão de oxigênio que era usado para encher balões infantis explodira num parque de diversões. Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com/2014/12/1974-2014-40-anos-da-tragedia-em-jose.html#.XNgabY5KjIU>> Acesso em: 12/05/2019.

proposta de articulação da ECI com outros tempos-espços da e na cidade de Campina Grande, na Paraíba para juntos se constituírem num só ambiência formativa de sujeitos sociais; com a criação de espaços formativos de nossa cidadania; por uma experiência não apenas científica, mas estético-afetiva da cidade, uma experiência incorporada de memórias; que contribua como a revisão de nossos *ethos* urbano, em direção a uma nova apropriação dos espaços públicos da cidade, enriquece-os de significado, de vida, assim como a educação integral que estamos aqui problematizando com o olhar docente nas Escolas Cidadãs Integrais.

O segundo bloco de perguntas aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais foi aberto com a seguinte indagação: **(i)** Os educandos que vivenciam a ECI participam de processos decisórios, na escola e, por conseguinte, de sua auto-afirmação, como sujeito de direitos e deveres? Na ECI Prof^o Raúl Córdoba o Docente I respondeu o seguinte:

Sim, sim. Sempre tem reunião com o coordenador. E, os alunos eles têm os líderes de turma [...] O gestor, juntamente com o coordenador e os alunos, eles trabalham a questão do protagonismo da ECI. Então, sempre uma vez na semana, os representantes de turmas eles são convocados às reuniões. Para eles se inteirarem, assim, no todo, o que é que está acontecendo, o que é que vamos trabalhar. Eles participam nessas reuniões. E, aí, eles são chamados e eles serão elementos repassadores [de informações] para os demais.

Como educar para a autonomia dos sujeitos em formação se não os inserimos em processos decisórios que os tem como parte importante dos objetivos da Escola Cidadã Integral. Sem a assunção de responsabilidades, como as crianças e adolescentes assumirão o desafio de requalificarem os espaços da cidade e sua própria vida?! A noção de protagonismo juvenil ganha força e visibilidade aqui. Há a participação do educando por meio de representação, ou seja, através de líderes de turma. O diálogo entre estes e as respectivas turmas deve ser mantido e aperfeiçoado continuamente. Segundo o Docente I há reuniões semanais entre o coordenador e os educandos. Há a assunção de responsabilidades por parte destes líderes de turma em relação aos demais colegas educandos. O Docente II desta escola respondera o seguinte:

Olhe, eles estão sendo incentivados a isso. A Escola Cidadã ele tem com relação a isso algo bem particular com o desenvolvimento desses jovens que é a questão do protagonismo. Aí nesse sentido tem um mecanismo que é o líder de turma. Aí os líderes de turma se reúnem com outros líderes de turma. Então, eles têm uma pauta deliberativa. Então, aqui e ali eles decidem coisas mais pertinentes a eles. Eles aqui estão organizando a fila. A fila do almoço. Ela era um problema, tinha que ir...Tinha que ter funcionários...Nós dissemos: “Não, não precisa de funcionário pra isto não, vamos nós mesmos nos fiscalizar”. Então os líderes de turma foram orientados, a organizar melhor essas filas, a assumir uma responsabilidade para a gente conviver melhor. Então os jovens, os líderes, juntamente com o Grêmio, eles arrumaram as filas do almoço. Então eles mesmos se organizam. Isso reduziu as filas do almoço em quase 20 minutos. Aí diminui a fome, porque a gente vai esperar menos. Então eu acho que a Escola Cidadã ela fomenta nos jovens que ele como protagonista ele assume o papel [cidadão]. Uma outra disciplina da parte diversificada que vai somar com isso daí é o Estudo Orientado. Que é uma aula que eles têm para estudar, ou nas primeiras aulas é a gente que orienta eles nesse estudo. Eles aprender a aprender. Como é que eu estudo, professor? Como é que eu faço? Como é que eu organizo? Então a gente incentiva que eles tomem essa iniciativa de estudar, de abrir o livro, dele procurar entender, dele tentar solucionar as barreiras, ou ajudar o colega de sala. Em algumas aulas são formados grupos e quem é bom de Matemática às vezes vem pro quadro pra ajudar um ao outro, às vezes ele vem pro quadro pra demonstrar um pensamento. Então isso alimenta um saber. A gente sabe que quando a gente ensina, a gente aprende. Então isso ajuda, sabe?! A interagir aí a turma. Esse sentimento valoroso de compensação, de dizer: “Eu estou ensinando, isto um outro aluno, estou ensinando outro colega”, eu acho que isso é importante. Isso é importantíssimo pra formação humana, pra não ficar só na competitividade na hora da prova, sabe?! Na hora da prova tem aquela competitividade que eles ficam às vezes fomentando, mas aí, nesse outro momento.

O Docente II reforça a responsabilidade assumida pelos educandos através de mecanismo que garantam a participação política deles expressa através das lideranças de turma. Sob esta ótica Sá (2013) fala-nos da sociedade como expressão conjunto de comunidades e sua relação com a ascensão dos espaços cidadãos, espaços do direito. Nesse horizonte o autor traça uma análise que põem em diálogo Geografia e Direito na compreensão da luta do indivíduo por espaços de direito. Assim ele nos diz: “[...] Talvez os outros lugares, os lugares das outras pessoas, não importem, mas aquele lugar especial, seu próprio lugar, importa. [...]” (SÁ, 2013, p. 49). A educação integral que articule a cidade e a escola busca garantir que a experiência de cada lugar participe do projeto de educação para além da dimensão escolarizada, porquanto também cidadina. No relato do Docente II dois pontos são ressaltados em seu discurso. O primeiro diz respeito a construção de uma consciência coletiva, pelos educandos através do Grêmio. No sentido de contribuir para a construção de autonomia, autodeterminação, capacidade de diálogo e decisão em ambiente coletivo. O segundo ponto diz respeito a um componente da parte diversificada chamado Estudo Orientado. Voltado por sua vez, para uma função muito importante e transversal no processo educativo escolar: o modo de estudar, como

objeto do pensamento, enfrentando-o enquanto problema epistemológico por excelência da educação: como aprender?! Ou, ainda, como conhecemos?! Problemática-guia das teorias do conhecimento que, entendemos serem necessárias à revisão, especialmente aquelas dirigidas à construção ao diálogo efetivo com as crianças e adolescentes sobre a cidade. Aqui salientamos o trabalho de Mayumi Souza Lima (1989) quando publica a obra *A cidade e a criança*; quando Arno Vogel, Vera Lúcia de O. Vogel (1995) nos propõem uma reflexão sobre *Como as crianças vêem a cidade*; também quando Jader Janer Moreira Lopes (2018) publica a obra: *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados* – especialmente quando fala-nos do pequeno visitante em sua odisséia traçadas em andanças e voltadas para refletir o modo de pensar próprio da criança e do adolescente, em especial ao direito ao espaço, aqui interpretamos o espaço da cidade em diálogo com a escola; já na esfera internacional destacamos os trabalhos de Michel Le Due (2006), quando publica-nos a obra: *A cidade em pequenos passos*. Francesco Tonucci (1997), na obra: *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Com este diálogo entre: crianças e adolescente, e, a cidade construímos um espaço dialógico, aberto a escuta dos outros (nós) que participam conosco do tecido social que é a cidade do ponto de vista simbólico e material.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera enfatizando a responsabilidade assumida pelos líderes de turma e da promoção desta autonomia e assunção de responsabilidade por parte do educando. Isto a partir do conceito de protagonismo juvenil. Já o Docente II da ECI PREMEN respondera o seguinte em relação à primeira pergunta do bloco II de perguntas:

Sim todo semestre...Aliás, toda semana, a gestão realizada reuniões com os líderes de turma, sobre pautas que tem a ver com pautas das disciplinas. E, os líderes acabam sendo, assim, os porta-vozes da turma. Eles têm um grande peso, uma grande responsabilidade de transmitir o que foi dito. E, também, a missão de levar as demandas das turmas pra gestão. Então, existe sim essa participação. E, além das reuniões semanais, tem as reuniões dos Conselhos nos Bimestres. E eles participam. Então, quando os líderes [das turmas] estão falando, todos os professores estão calados. Ninguém vai contestar aquele momento.

O Docente II enfatiza que há dois momentos de reuniões entre os líderes de turma e os coordenadores da escola. O primeiro é semanal e, o segundo, bimestral. Destaca ao lado do conceito de protagonismo juvenil, o conceito de participação. Ambas interessam de perto ao conceito de educação integral que estamos construindo em diálogo com os olhares docentes das ECIs da cidade de Campina Grande-PB. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera o seguinte:

Quando eu cheguei, eles já tinham organizado as ações com relação ao ano, mas acredito que sim, a gente ainda consegue. Em cada sala nós temos o Líder de Sala, que aqui não chamamos de presidente. É essa a função para liderar e ser a voz da sala. Mas eu particularmente não vi essa participação não. Eu acho que esse é um dos objetivos deles assumirem também deveres. Mas esses direitos que eles pleiteiam exige deles também deveres. É uma questão de responsabilidade. Eu acho que esse é um dos pilares da Escola Cidadã Integral.

Para o Docente I esta participação discente não é visível mas é compreensível e desejável o desafio de se construir um ambiente de autonomia para a voz discente, participando ativamente da gestão, inicialmente, fiscalizadora – uma sociedade escolar fiscalizadora da produção legislativa e executiva em seus respectivos municípios, assim como nos propõem Tonucci (1997) através da proposta do Conselho de Crianças – no qual era proposto um canal de comunicação direta entre crianças e vereadores e prefeito – isto na Itália²³. Entendemos que hoje, os mecanismos de comunicação digital já permitem este tipo de fiscalização – a do olhar da criança, em especial para a política pública que lhe é dirigida – a educação integral é uma delas. Já o Docente II da ECI Nenzinha Cunha Lima respondera o seguinte a essa pergunta inicial do Bloco II de perguntas:

Eu enxergo isso sim. Até porque a questão política existe dentro da escola junto com os Clubes, com as Lideranças de Sala. Então tem a política nisso pra que ele tenha a liberdade de escolha. Ele saber que a escolha de um líder, ele vai sentir isso no decorrer do ano. [...] Então isso tem sempre oportunizado pra eles pra que eles tenham o raciocínio crítico. [...] Então isso é muito intrínseco aqui na escola, nesse modelo da Escola Cidadã a gente procura muito ouvir o aluno. Então o aluno aqui ele não é só um membro figurativo, mas ele é um membro participativo. Então ele participa de todas as coisas da escola, inclusive dessas eleições internas. Então quando existe alguma coisa que eles não estão concordando, eles formam essa comissão [...] então eles vêm à direção, eles reivindicam, eles formalizam ali, através de declarações, de abaixo-assinado, de formalidades e isso é uma questão política. Nisso a gente está desenvolvendo nele uma consciência social, participativa, política, que ele é importante dentro do meio da sociedade, e que não é porque ele é sozinho ou estuda na Escola Estadual que ele não tem força de voz. Mas a gente sempre procura mostrar a eles que eles têm força de voz e que eles sabendo reivindicar eles serão ouvidos pela direção e aonde eles estiverem²⁴. É tão provável isso que nós levamos nossos alunos para Câmara Municipal pra verem como é, para terem essa consciência, de nosso sistema político e eles tiveram participação lá. E, eles se saíram muito bem e foram elogiados por essa participação. Então é uma prática da Escola Cidadã que é muito interessante.

²³ Essa temática foi desenvolvida no 11º Período do Curso de Direito no componente Direito e Tecnologia da Informação ministrado pelo Profº Dr. Carlos Simão de Lucena Neto da Universidade Estadual da Paraíba.

²⁴ Grifo nosso.

O Docente II destaca além dos líderes de turma a importância dos Clubes como âmbito de construção de uma consciência social responsável, cidadã. Declarações e abaixo-assinados são instrumentos destacados pelo Docente II como sendo os instrumentos utilizados pelo corpo docente da ECI para reivindicar seus direitos, sua visão de mundo. O conceito de participação é enfatizado pelo Docente II. Essa participação se espalhou numa experiência para além da ECI quando foram visitar a Câmara de Vereadores de Campina Grande-PB. Este espalhamento da experiência teórica com a prática não é mera articulação possível, ela é necessária a construção do conhecimento científico, à iniciação científica, iniciação política, enquanto vivência, amadurecimento da experiência estética. A conjugação destas perspectivas, no nosso entendimento, se revelam na fala docente dos discursos das ECIs. Observemos ainda que, já o Docente III da ECI Nenzinha Cunha Lima respondera o seguinte:

Sim, em vários momentos, pois se a palavra mais importante da escola é Projeto de Vida, a segunda mais importante chama-se protagonismo, que é o tema que eu trabalho. A gente já tem desde o início do ano, como a liderança de sala, só que aqui é semanal, então professores sentam com eles toda semana e eles trazem problemas e soluções. Outra coisa são as Eletivas, que eles é que escolhem. Outro momento importante no horário do almoço que são os Clubes. Ele pode desenvolver clube de xadrez, dança, gospel. Isso é tão forte que o gestor ele tem como obrigatoriedade ajudar para que esses clubes aconteçam. Eles têm vez e voz aqui pra dizer o que eles querem nos seus Clubes, e isto não necessariamente tem que está diretamente ligado com as disciplinas. E por isso tem que ser muito organizado. Há um presidente de cada Clube com Estatuto, com objetivos, ações, materiais, programação. Então precisa de um plano de ação. A adesão tem que ser de 90% nos Clubes. E eles ficam felizes porque eles conquistam a partir de uma responsabilidade.

O Docente III destaca a centralidade do componente Projeto de Vida no modelo de educação proporcionado pelas ECIs. Destaca também a importância dos Clubes. A composição dos Clubes exige o exercício do diálogo no que tange a conquista da adesão de 99% dos educandos entorno de um tema ou objeto para o Clube. O processo de associação, envolve discussão crítica, autonomia para a construção de decisões. A responsabilidade da gestão da escola em oportunizar a construção desses Clubes também é ressaltada o que torna os Clubes um conjunto de grupos organizados que dialogam junto com o Grêmio: entidade mais ampla de representação dos educandos. Estes elementos conjugados expressam a ascensão daquilo que Sá (2013) chama de comunidade construída a partir da conquista dos espaços de direito. Desafio a esta comunidade é aquilo que nossa sociedade realizada através daquilo que chama de ação da elite voadora:

[...] a elite voadora forja uma geografia em que paralelamente a privatização do interno, seu lugar de estada, seja a casa, o hotel, ou a chácara, também privatiza o externo como base material, como fonte de acúmulo de dinheiro e poder, nas geografias dos *shoppings*, parques temáticos, hotéis, sistemas de comunicação, hidrelétricas, sistemas de engenharia de toda ordem, enfim, apossa-se de toda fonte territorial de renda. O que fica fora desses pontos e corredores a ligarem esses pontos, são concebidos como territórios ociosos, territórios sem sentido, territórios estiolados. [...] (SÁ, 2013, p. 50).

A educação integral que se revelará no processo de construção, de vivência, pode não revelar apenas um conjunto de belas paisagens da arquitetura da cidade, mas um espaço contraditório, de exclusão, de hiper-estímulo ao consumo. Esta articulação da cidade com a escola deve enfrentar o desafio de se constituir numa nova sociedade onde quem tem direito não seja apenas quem pode consumir monetariamente a cidade. Precisamos construir experiências que ajudem no despertar de uma consciência de maior e melhor participação, com a assunção de responsabilidades num projeto maior que o individual, que é o social. Onde cada projeto individual de cada educando seja respeitado em sua integralidade, inserido no projeto mais amplo, o social, o qual entendemos não existir sem o respeito às nossas individualidades – isto sem recaímos em individualismos.

A segunda pergunta do Bloco II indagava o seguinte aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais: **(ii)** No seu entendimento a ECI contribui no despertar do educando para o engajamento no campo das demandas sociais, locais, por direitos? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera o seguinte:

É...O primeiro foi aquele do primeiro semestre [caminhada no bairro na luta contra a dengue]. Exatamente, essa questão existe. Por exemplo, a questão da falta de área de lazer...A questão de cada bairro de Campina deveria ser uma área verde. Veja a cidade de Campina: ela você vai ver, ela é muito carente de arborização. Então, a gente levanta também aí, nos nossos trabalhos. Inclusive, mesmo antes da ECI a gente conseguiu onde é...Aqui...Na frente dessa escola foi uma mobilização de nós professores, juntamente com o alunado, assim, era uma paisagem bem feia, assim, de frente ao Colégio, cheio de barraquinhas. E, houve uma mobilização, um abaixo-assinado, e a gente já conscientizando o aluno que aqui deveria ter uma praça e, realmente, a gente conseguiu. Essa aí da frente. Foi uma conquista da relação entre a escola com a comunidade.

O diálogo entre a escola e a cidade revela-nos a eficácia do direito à cidade nascer exatamente dessa relação. A conquista coletiva da praça defronte a ECI Prof^o Raúl Córdula é um exemplo deste processo de construção de uma educação integral. O Docente I destaca o engajamento dos educandos às demandas sociais locais, a partir das demandas do bairro. Especialmente no que tange à problemática envolvendo o mosquito da dengue. Destaca a caminhada realizada pelo bairro para difusão de informação adequada de combate. Este

trabalho de campo interessaria não apenas aos componentes da área de humanidades, mas também de ciências da Natureza exigindo uma ação não apenas interdisciplinar, mas transdisciplinar. Nessa direção o Docente I ressalta-nos em seu olhar a conquista da construção da praça defronte à escola como uma conquista conjunta entre os membros da comunidade escolar. Aqui entendida como a soma dos esforços dos docentes e discentes, assim como também, dos membros da comunidade do bairro. No nosso entendimento essa é uma conquista resultado do diálogo que estamos aqui problematizando com os educandos das Escolas Cidadãs Integrais. Já o Docente II desta ECI respondera o seguinte:

Eu Acho que a gente precisa avançar. Aí eu sinto falta desses mecanismos. De que mecanismos?! Como o estudante vai fazer isso? Como? Então eu acho que o ponto de partida disso aqui na escola é o Grêmio. O Grêmio é importante pra gente fortalecer os Conselhos da escola. Os Conselhos de Educação, os Conselhos de Saúde, é um mecanismo que a comunidade ela devia participar mais. Eu sinto que a sociedade é mais distante, o pessoal do bairro é mais distante do Conselho. Eu sinto muito a falta de um mecanismo dessa aproximação. E isso aí eu não sei como isso vai se configurar ano que vem. Pra reivindicar eu não reivindico só, para eu reivindicar algo eu preciso me articular a outras pessoas, só eu não consigo. Então, eu espero que no ano que vem a gente consiga se fortalecer enquanto entidades. Assim como Sociedade de mães, a SAB [Sociedade de Amigos do Bairro], aqui tem um grupo que é o grupo de dentistas. É um grupo que não é governamental, é um grupo que vem fazer algumas palestras, estão desenvolvendo algumas ações voltadas para saúde bucal. Então, isto tem que ser fortalecido, a sociedade civil organizada, dentro da escola.

O Docente II destaca dois pontos importantes na compreensão da importância do engajamento do corpo discente das demandas locais por direitos. Na primeira destaca uma estrutura interna de competência do Grêmio. Na segunda destaca uma estrutura de organização externa à escola que são as Sociedades Amigos do Bairro (SABs) enquanto formas de organização da sociedade civil. No nosso entendimento há aqui uma idéia de responsabilidade recíproca entre os dois espaços, escola e bairro, duas estruturas de organização social convergem esforços para a construção de uma nova forma de expressão de cidadania – mais participativa.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera assim à segunda pergunta do Bloco II:

Eu creio que estamos no caminho certo. Ainda é um projeto que está, assim, numa fase experimental. Mas a proposta maior é essa, que eles se sintam líderes, se sintam protagonistas, e se sintam responsáveis pela transformação de sua realidade. E, que possa contribuir cada vez mais com a comunidade onde ele está inserido.

O conceito de comunidade também é destacado pelo Docente I desta ECI. Destaca a responsabilidade da ECI em promover esta articulação das demandas sociais do bairro e daqueles que participam da escola como agentes transformadores da realidade. Entendemos que

esta transformação se dá, inicialmente, através daquilo que Rego, Suertegaray, e Heidrich (2001) denominam de hermenêutica instauradora – um esforço de pensamento sobre a prática, a vivência do espaço da cidade. Portanto, entendemos que sem a vivência não podemos educar para a cidadania. E isto solicita de cada um dos membros da sociedade, participação, comprometimento, pelo projeto comum. Já o Docente II desta ECI respondera o seguinte:

Apesar de estar um pouco ferida, é...Historicamente, eu me esforço pra que sim. Discutindo as questões históricas, políticas, no mundo, de acordo com os conteúdos. E levando em consideração para o Projeto de Vida, então, você trabalha o conteúdo da resiliência que é a capacidade da psicoadaptação [...] Então o Projeto de Vida é também pra que a gente tenha um adulto menos violento no trânsito. [...]

O Docente II destaca o conceito de resiliência como construto das forças convergentes para o componente Projeto de Vida. Aqui destaca a capacidade de psicoadaptação dos educandos no enfrentamento dos desafios que a vida na cidade lhes apresenta. Salientamos aqui a importância de se levar para a Escola Cidadã Integral os meios alternativos para a solução de conflitos como a mediação e a conciliação²⁵.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera assim à segunda pergunta do Bloco II: “[...] Esse é um dos principais objetivos da escola que eu vejo, que o aluno consiga levar o que ele tá vendo ali pra além da sala.”. Aqui há uma ratificação da nossa hipótese central de trabalho: a da necessidade de articulação entre escola e cidade para a construção de uma proposta efetiva e eficaz de educação integral. O Docente II desta ECI respondera o seguinte:

Eles participaram disso na Câmara de vereadores. Então, muitos deles ainda estão amadurecendo. Mas em muitos você já percebe no amadurecimento no falar, no agir, no reivindicar. Então isso vem da própria instituição porque vem da convivência de todos os dias na escola. Então, na resolução de conflitos, que não é na pancada, que não é na briga, mas que é no diálogo, que é na argumentação em que o outro, em que você escute o outro. Então, isso tudo está inserido nessa prática da Escola Cidadã Integral.

O Docente II destaca a importância de preparar o educando para a resolução de problemas práticos da vida. Isto mediado através da construção de diálogo, persuasão e argumentação. Uma educação cidadã, assim entendida, educa, segundo o Docente II à conquista de direitos, a sua efetivação pela via de reivindicações. O Docente III desta ECI respondera o seguinte:

²⁵ Destacamos aqui a contribuição da professora doutoranda Maria Cezilene Araújo de Moraes no componente Meios Alternativos para Soluções de Conflitos (MASCs) no Curso de Direito da UEPB.

Sim. E quando você fala em despertar é interessante, porque teve um momento no projeto que foi aquele do Estadual da Prata que foram as ocupações e nós fomos lá com os alunos. E teve alunos que dormiram lá e realizaram uma vivência junto com os estudantes de lá. Teve uma aluna aqui que tá cursando Direito que foi resultado dessa vivência. O segredo é você estar aberto a essas questões do aluno. Não adianta mostrar grandes filósofos se a vida dele não for levada em consideração. Eu tenho que levar em consideração a vida deles: nas suas ruas, e eu procuro articular isso. Eu tanto tiro eles da escola como trago pessoas. Trago a cidade pra dentro [da escola]. Tivemos um grupo de alunos aqui muito religiosos e nós trabalhamos a questão da liberdade religiosa e os levei para vários lugares. E o lugar que eles mais gostaram foi a comunidade Hare Krishna. E eles perceberam que tinha também a cruz e eles viram muita coisa. Então, a gente ganha a cidade e, a cidade, também nos ganha com aquilo que a gente dá de retorno. Essa semana eu levei os alunos para assistirem uma palestra na Universidade Federal de João Pessoa. Então eles participam, fazem as perguntas, retornam pra casa e, depois, desenvolvem. A gente precisa sair da escola. Precisamos conhecer. Muitos nunca entraram numa Universidade.

O Docente III destaca três vivências promovedoras da educação integral aqui suscitada no nosso diálogo com os olhares docentes para a construção coletiva de uma educação integral. Isto o observamos a partir da articulação entre os educandos da ECI e a cidade, até mesmo de outros municípios. Primeiramente, na vivência com os estudantes de outra escola que passava pelo processo de inserção do modelo ECI – estudantes ocuparam o espaço da Escola Estadual da Prata para expressar a rejeição a inserção do modelo educacional em tempo integral (ECI). Em outras escolas cidadãs integrais, como o PREMEN, também passara por um período conturbado advindo da implementação do modelo de Escola Cidadã Integral. Professores, pais e educandos, em sua maioria, rechaçaram a política pública mas ela foi inserida, mesmo tendo que deslocar da escola, por razões de “não enquadramento”, docentes com vivência de mais de duas décadas numa comunidade escolar. Não estaríamos diante de um tipo de assédio a este profissional tão importante à implementação de qualquer política pública voltada para a educação, como o são os docentes?!

Outra vivência dos educandos na cidade foi num condomínio da comunidade Hare Krishna na cidade de Campina Grande. Essa vivência é enriquecedora na exata medida em que contribui para a formação de um respeito à convivência entre distintas religiões. A cidade de Campina Grande realiza todos os anos o Encontro para a Nova Consciência – nele há que se destacar os anos iniciais onde as várias autoridades religiosas construíram um ambiente de rico ecumenismo, integração religiosa e filosófica. É certo que em suas últimas edições assistimos a um esfacelamento do ecumenismo expresso na fragmentação territorial do evento no qual cada religião, agora, possui o seu espaço distinto, que reúne apenas os seus pares, seus iguais. Salientamos, a educação integral que estamos aqui construindo no diálogo com os docentes solicita de nós, enquanto membros de uma sociedade, a revisão dessa atual postura e

salientamos a necessidade de retomada do diálogo inter-religioso na formação contribuição de uma educação que se entenda integral.

A terceira vivência da cidade citada pelo Docente III foi numa palestra na Universidade Federal da Paraíba, o que coloca a ECI em diálogo institucional com estudantes e professores universitários. Aqui destacamos a importância dos trabalhos de Estágio Supervisionado desenvolvidos entre professores das Universidades e entre professores das Escolas Cidadãs Integrais. Estas experiências entendemos que “oxigenam” a prática educativa por aproximar sujeitos da universidade e da escola numa direção: a construção de uma educação integral efetiva.

A terceira pergunta deste Bloco II era a seguinte: **(iii)** No seu entendimento a educação integral promovida pela ECI efetiva novas formas de ser, viver e conviver na cidade para seus educandos? Na ECI Prof^o Raúl Córdula a Docente I respondera o seguinte:

Assim...Olhem, como eu lhe falei, anteriormente, ela [A ECI] ainda está um pouco fechada. Há uma certa, assim, resistência, que o nome...Olhem, Escola Cidadã. Então, o que é cidadania?! Então nós, professores, estamos sempre batendo nesta tecla. Que ainda há, certo, estes entraves. Antes tinha mais uma liberdade. Eu acho que, tem uns entraves. Porque é uma parceria privada, entendeu?! Só que, assim, a gente depende muito do Estado: transporte...Então, cidadania, o que é ser cidadã?! É ele ter conhecimento, de seus deveres, logicamente, para que ele consiga ter seus direitos. Então essa escola tem que abrir mais essas fronteiras.

Observemos que o direito ao conhecimento precede os demais direitos. Entendemos esse conhecimento como resultado da articulação entre a ECI e a cidade, pensada enquanto espaço de vivência do educando. Nesse sentido, o Docente I reconhece-nos a necessidade de haver, como construção coletiva, uma maior abertura da escola para a cidade para estas novas formas de ser e conviver. Seu questionamento sobre o que seja “cidadania” é ponto nevrálgico no esforço de conceituação de educação integral quando vinculada à cidadania como o é na inserção dos modelos de ECIs. O Docente II desta ECI respondera assim:

Eu acho que aí sim, só sim. Por quê? Porque a gente agora está em tempo integral. A gente fica aqui os dois expedientes, então aí a gente acaba tendo novas relações entre professor e alunos. Acabou-se aquele negócio de acabou a aula, fechei a bolsa e vou correndo pra outra escola. Isso acabou. A gente está aqui o tempo inteiro. Então eles nos encontram aqui almoçando, eles encontram a gente lanchando, [...] Então isso aí a gente acaba estreitando os laços, nesse sentido a gente vem diminuindo a idéia do professor acima e aluno abaixo, equalizando. Agora, a solução de conflitos mais emocionais elas vão se dá de maneira mais dialogada. [...]

O Docente II destaca-nos ainda que com a vinda do modelo ECI a convivência com o educando se estreitou e uma nova forma de se relacionar surgiu entre docentes e discentes.

Destaca-nos, portanto, a importância da educação emocional como parte importante de sua compreensão daquilo que se constitui uma educação cidadã. Observa-se aqui a relevância para a implementação da mediação e da conciliação como instrumentos para a promoção da educação integral.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera assim à terceira pergunta do Bloco II: “Sim. Como eu lhe disse, e ainda estamos aprendendo, ainda estamos crescendo neste modelo, mas eu que a gente vai ter resultados muito positivos daqui em diante.”. Há, portanto, o reconhecimento de que a ECI avança nesta direção. Já o Docente II desta ECI respondera-nos que:

[...] ser professor, é você ser consciente do seguinte: primeiro, conhecimento é cumulativo, e a maioria dos resultados são à longo prazo. Os resultados de conteúdo eles podem ser à curto prazo, mas os resultados de comportamento eles são à longo prazo. Então, talvez ele não dê aquele resultado que eu espero dele agora, mas ele, no momento em que ele nem esteja mais convivendo comigo, mas ele pode, mudar. A gente acaba virando pra eles uma referência. Porque muitos meninos não têm em casa essa referência. Muitos já disseram: “Eu prefiro passar aqui o dia todinho do que está em casa”, então, acontece muito.

Conforme o Docente II há diferentes modos de recepção pelo educando do modelo ECI de educação integral. Seu olhar revela-nos que ser professor é praticar um exercício dialógico, reflexivo, construtivo de identidades no processo de convivência social. A formação para além da escola, para a eficácia na vida do aluno é um aspecto de destaque na fala do Docente II. E nessa direção o direito é memória se apresenta, assim como o próprio direito à cidade como instâncias dessa educação integral que estamos aqui problematizando.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I sobre esta indagação ele diz-nos que: “[...] Quando ele começa a construir esse senso de responsabilidade na sala de aula ele também vai levar isso pra família nas futuras relações do trabalho. Esse é o objetivo: que ele consiga construir isso aqui e levar isso pra vida.”. A educação é aqui entendida como circuito maior que a escolarização. E isto fica claro no discurso do Docente I. Nesta ECI o Docente II respondera-nos que:

Com certeza. Com certeza é um divisor de águas. Posso lhe dizer isso. Porque você olhando de fora, talvez você nem acredite no que eu estou dizendo. Mas aqui nós temos algumas disciplinas diferenciadas, que faz parte da grade deles. E, uma delas é Projeto de Vida. Qual o professor que já trabalhou o projeto de vida desse educando?! Então, a Escola Cidadã Integral vem trazendo isso. Porque nós sabemos que nossos alunos eles vêm, e não têm um projeto. Esse projeto é construído aqui [na ECI], a partir do desejo do aluno. Então a gente valoriza sim o trabalho da família. Mas o que é que a gente prioriza mais?! É o sonho desse aluno. A gente começa a resgatar e a plantar uma sementinha de que ele pode ter um projeto na vida dele. E que ele não precisa sonhar um projeto de outra pessoa. Então, eles se descobrem. [...] A escola cidadã [integral] ela tem no [componente] Projeto de Vida o carro-chefe. Porque a partir do momento que eu estou trabalhando o projeto de vida desse aluno, eu estou construindo nele a auto-estima. Dentro disso eu estou mostrando pra ele como ele pode superar os obstáculos diários da vida dele. Isso é difícil, não é fácil. Mas nós estamos construindo isso aí. Nós já temos, nesses três anos de Escola Cidadã resultados muito positivos. Eu até me emociono só de falar e de lembrar de alunos que chegaram aqui sem um projeto de vida, não tinham vontade, não tinham desejo, eles vinham pra escola porque vinham pra escola. Você ouvir esse menino, você dar atenção a esse menino, você escutar as dificuldades que ele passa e você mostrar a ele que ele tem um horizonte; que ele pode superar as dificuldades; isso é muito positivo. Eu...Não é porque eu sou professora de Projeto de Vida, mas eu acho isso importantíssimo. Porque a gente vê estudantes se mostrando quase adultos: nos pensamentos, no falar da vida, no falar do desejo do foco que ele tem, do projeto que ele tem curto, médio e longo prazo; isso é muito gratificante.

Para construir e colocar em ação seu projeto de vida, entendemos que cada criança e adolescente será desafiado à participação na vida da cidade – como condição para que um dia o tecido social volte a reocupar os espaços públicos e exerça seu papel primário: o de aprendizado à convivência, na cidade, com toda a diversidade desta sociedade. O Docente II destaca dois pontos: a centralidade que o componente Projeto de Vida possui no modelo da ECI e o protagonismo do sonho do educando como elemento central desse projeto que se articula a uma base comum e outra diversificada, composta por componentes eletivos. Este segundo ponto é expressão da articulação da escola com a cidade mediada pelo sonho do educando. Este sonho é transformado em projeto, planejamento, organização do tempo e dos espaços. Nestas perspectivas a Escola Cidadã Integral se encaminha na direção da articulação com a vida de cada educando também fora de seus espaços e, no nosso entendimento, são momentos assim que apontam para a construção de uma ambiência educativa integral e cidadã. Aqui a noção de memória é elemento-chave no processo educativo promovido pelas ECIs, conforme o Docente II. Neste ECI, Nenzinha Cunha Lima, o Docente III respondera-nos a esta terceira pergunta, da seguinte forma:

Sim. Inclusive esses elementos eles fazem parte dos quatro pilares da educação. E isso também não é muito complicado quando trabalhamos a partir daquilo que a educação integral propõe. Essa questão de você voltar o olhar pra você mesmo, em Projeto de Vida, é muito importante. Ele desenvolve aqui esse projeto. Muito chegam aqui, pois não tem. Muitas vezes eles mudam.

O Docente III destaca que estas prerrogativas levantadas na pergunta fazem parte dos quatro pilares da educação – Relatório Delors²⁶. Esse documento toma a existência de cada educando em quatro dimensões: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer, (iii) a aprender à conviver; (iv) aprender a ser. Cada dimensão contemplando as dimensões: científica, ética estética, e política. Estas dimensões conjugam elementos imprescindíveis para a efetivação de uma educação integral, e cidadã. Outro aspecto de destaque é o caráter dinâmico que envolve a construção do Projeto de Vida de cada educando. Claro está a complexidade para a construção de redes significativas entre cada uma destas dimensões para a que a educação integral e cidadã se processe.

A quarta pergunta que encerra este Bloco II de perguntas aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais é a seguinte: **(iv)** No seu entendimento a educação integral promovida pela ECI reúne consigo estas cinco dimensões apontadas por Paulo Freire como inerentes a educação integral: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera-nos que:

É assim, como eu lhe disser. Estamos dando os primeiros passos. Como foi o primeiro ano de implantação...Mas eu acho que se não houver esta conexão. Não é? Ai corre-se o risco de alguns projetos não darem certo. Ainda há muita carência técnico-científica. Tem a falta de que?! De Estrutura. Na dimensão estético-afetiva essa aí até que a gente tem. Porque também a gente passa o dia com aluno. Cria-se uma aproximação, cria-se um laço. Agora tá faltando aquela questão da estrutura mesmo. Daquele material que fomenta o lado científico.

Em sua prática educativa o Docente I destaca observar a prevalência da dimensão estético-afetiva em detrimento da dimensão técnico-científica. A falta de estrutura também é apontada como desafio para a construção da dimensão técnico-científica. Dentre essa falta de estrutura destaca-se na fala docente a falta de internet de banda larga; ar condicionado – as escolas estão localizadas numa zona semi-árida – com amplitude térmica de mais de 10° C – no nosso entendimento o ar condicionado é instrumento essencial para a proteção da dignidade da pessoa humana que ali está se formando, e ao educador que implementa a política pública. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera-nos da seguinte forma: “Eu acho que a escola

²⁶ Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em: 06/04/2019

aberta ela tá. Olha dá pra você ver isso pelo currículo.”. O que o Docente II está a destacar são os componentes eletivos e o componente transversal que é Projeto de Vida.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera-nos que:

Óbvio. Inclusive a gente tem na parte diversificada, eu vou chamar de disciplina, chamado Projeto de Vida e, justamente, esse projeto de vida procura desenvolver primeiro, faz com que eles consigam se identificar e ter um autoconhecimento do que são, de onde vieram, o que pretendem com o projeto de vida. Não só como questão acadêmica, mas, como ser humano, como cidadão, como autor do seu aprendizado. Então, esse projeto é o eixo maior dessa escola. Nesse [componente] Projeto de Vida são observadas todas essas dimensões.

Para o Docente I estas cinco dimensões levantadas na pergunta confluem para um componente especial, transversal, da Escola Cidadã Integral que é Projeto de Vida. Daí entende-se que os demais componentes dialogando com este componente alcançaria sua finalidade: educar integralmente?! Entendemos que não apenas o diálogo inter assim como também transdisciplinar importa articular a outros tempos e espaços, vivências, na cidade: visitas a museus, caminhadas pelo bairro em que a Escola Cidadã está inserida poderá ser um ponto de partida interessante. Na ECI PREMEN o Docente II respondera-nos que:

Além dessa parte epistemológica, que traz a Ciência com a Filosofia, essa parte técnico-científica, com Biologia...Rapaz...Ela caminha nessa direção. É como eu digo, o resultado ele não é na hora. Ele vem depois, e até mesmos alguns alunos e professores já se dão conta que o resultado é à longo prazo. Mas eu acredito que sim. Mas é pouco. Assim, teoricamente, os conceitos, eles parecem bem parecidos com os pilares da educação [Relatório Delors] em que você pode trabalhar a parte ética, a técnico-científica, a epistemológica. A parte da epistemologia e da estético-afetiva aparecem mais na Disciplina de Êxito. Porque tem a ver com a educação multidimensional. E isso é o que se chama de inteligência emocional, inteligência afetiva. [...] E pedagógica porque ela oferece as disciplinas de prática experimental, por exemplo, que a Área de Matemática e Ciência da Natureza, eles precisam de ir além do conteúdo, os alunos têm duas aulas de cada disciplina dessas com atividades práticas. Ah, você vai trabalhar Matemática, então, vamos medir a escola. Ah, vai trabalhar a estrutura das flores, vamos procurar as flores que têm aqui pra ver a estrutura.

O Docente II destaca a importância de se articulação a toda teoria discutida na escola com uma parte prática: como o exercício de medir a escola – complementamos: com a caminhada no seu entorno, pela calçada mesmo, posteriormente com o bairro em que a ECI está inserida e, em terceiro lugar refletir a cidade também da dialética entre centro e periferia. Como a escola se articula a cidade, em especial, em relação às vias e ao transporte público?! Estas perguntas poderiam guiar a construção de um plano de transformação da cidade que poderia ser apresentado à câmara de vereadores, ou até mesmo ao prefeito da cidade.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera-nos a esta quarta pergunta que fecha o Bloco II de perguntas da seguinte forma: “[...] Eu ainda estou nesta fase de conhecer esses pilares, mas a escola busca se aprofundar nestes cinco pilares. Eu acho que as cinco são contempladas, mas, devem ser ampliadas. Temos tentado alcançar estas cinco.”. O Docente I reconhece que se trata de um processo, de uma construção dialógica entre as dimensões e, por isto desafiadora à implementação da política pública. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera-nos que:

Total. Digo isso completando agora três anos de Escola Cidadã [Integral] e isso é muito colocado. Principalmente a questão emocional. E, por trabalhar muito com o emocional, a gente traz ele para razão. A emoção junto com a razão, a gente não pode separar os dois. E, isso é muito vivido aqui entre nós. E você não sabe como isso tem despertado nele o interesse pela parte científica. Pois ele começa a questionar, o interesse a perguntar, ele passa a se interessar pelos porquês; ele passa a pesquisar, a questionar o professor; ele passa a ver o professor como um igual, mas com respeito; ele vê no professor alguém que é parte da família dele. Então há muito dessa questão emocional que aproxima mais a gente. [...] e, outro marco na Escola Cidadã é a tutoria. E essa tutoria o aluno é quem escolhe. Ele tem a liberdade de escolher o professor para a tutoria, alguém que ele se sinta bem de desenvolver um diálogo. Então o aluno o escolhe no início do ano letivo. Então essa ligação ela é muito forte. Então quando ele sai do terceiro ano e se prepara pra sair da escola é como se fosse a mãe se separando do filho que sai para a vida. Mas eles ainda se sentem agarrados àquele meio onde eles estavam. Então, essa relação é muito bonita. Esse projeto é muito lindo.

O Docente dois destaca um ponto importante que é parte da autonomia que se busca proporcionar ao educando com a educação integral que lhe é apresentada na ECI. Numa determinada hora pode revelar em contestação do próprio discente do modelo de escola em que ele esteja inserido. A escola não deve se constituir num espaço-obstáculo ao projeto de vida dos educandos. Deve, ao contrário, junto com eles contribuir com novas formas de vivenciarmos a cidade e de reinventarmos novas dimensões educativas neste diálogo espacial entre escola e cidade. O Docente II destaca dentre os eixos da pergunta a dimensão estético-afetiva, sobremaneira construída pela convivência diária em dois turnos e com relação à dimensão epistemológico-científica destaca a importância de articulá-la a esta primeira dimensão. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera-nos que:

Vejo e você acabou de vivenciar isso, pois estamos em um momento bem lúdico. Nossa escola ela dá uma abertura a dimensão estético-afetiva, como aproxima a família, volta-se para a dimensão científica, vai entrar o ensino técnico para atender a demanda por trabalho. Como aqui tem muito sapateiro, estamos pensando, mas a gente vê *designer* de interiores, que não é tão simples, mas o investimento na escola cidadã [integral] e técnica é muito grande. Se você reparar a nosso bairro está bem servido de Escolas Cidadãs [Integrais]. É que nós fomos a pioneira. Agora já há uma concorrência entre elas. Quem faz um programa de uma escola são as pessoas que estão nelas. Então, pode ser que tenha escola no primeiro ano de ECI que estejam muito melhor do que aquelas mais antigas. Porque é uma equipe que faz tudo acontecer. Aqui não tem mais a figura do vice-diretor. Cada competência é bem distribuída por coordenações. Os planos de aula são bimestrais. Eu penso que sim, estas quatro dimensões são sim contempladas.

O Docente III destaca o papel para a formação profissional como dimensão cidadã da educação ofertada pela ECI. Sua escola foi pioneira na implementação do modelo de educação cidadã, integral, na cidade de Campina Grande. O desafio da falta de estrutura fica em segundo plano para o Docente III. Para este docente a responsabilidade pelo sucesso ou não da política pública será decidido pelos sujeitos envolvidos no processo.

A primeira pergunta do Bloco III dirigidas aos docentes das Escolas Cidadãs foi a seguinte: **(i)** No seu entendimento a ECI prepara o educando para conhecer e exercer os seus direitos e deveres como cidadão? Para os perigos da cidade? Os desafios do trabalho? Para lidar com as diferenças? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera-nos que:

Sim, sim. Por exemplo, nós temos na escola, olhe, o Projeto de Vida. [...] Mas essa questão do projeto que vem da família muitas vezes tem que ser trabalhada na escola. [...] Com relação aos perigos da vida na cidade, do trabalho, são questões que precisam ser trabalhadas. E num processo lento pra que o aluno chegue a isto, mas ela ([ECI] tem essa preocupação.

O Docente I destaca o papel do componente eletivo Projeto de Vida na construção dessa consciência que envolve assunção de responsabilidade e, por conseguinte, luta por direitos adquiridos com essa assunção. Destaca o papel da escola em muitas vezes suprir essa ausência de um projeto familiar prévio que, pode ajudar na construção de seu projeto para a autonomia, para o uso consciente dos espaços, assim entendidos como espaços de cidadania. A dimensão do trabalho e dos perigos na vida na cidade o Docente I entende ser ainda incipiente os resultados, não os esforços. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera-nos por sua vez que:

Aí não só a ECI, mas a escola pública, em geral, brasileira, a gente precisa ter formação dessa parte. Eu acho que com as diferenças a gente tá tentando, bastante. É complicado isso aí, sabe?! Em relação à diferença ela é incentivada. Até por conta das diferenças de capital cultural mesmo que cada um tem, mesmo, sabe?! Aí com relação com o outro requisito que é o trabalho, no caso dessa indústria que tá posta aí, essa indústria 4.0, a demanda que essa indústria precisa, aí a educação no Brasil precisa se atualizar, pra essa indústria 4.0, essa indústria da robótica, do BIG DATA, a indústria da computação gráfica. Aí neste sentido a escola precisa se adaptar e rapidamente né?! Aí eu tenho dito aos meninos: tem que procurar curso de Inglês, tem que procurar se qualificar, tem que procurar outros cursos, pra complementar essa busca pelo trabalho. Porque aqui eles estão nos dois horários. Mas tem aquele lado técnico, mas eu acho que a gente tem ainda que melhorar.

O Docente II destaca a prevalência da educação para a convivência das diferentes identidades. Porém, destaca que a perspectiva do trabalho, especialmente, aquela voltada para a nova formação da indústria fina, da robótica, ainda é incipiente considerando o cenário estadual. O ensino técnico é salientado como importante função na preparação para o mercado de trabalho.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera-nos a esta indagação de abertura do Bloco III da seguinte forma:

Com certeza. Eles têm vários momentos durante o ano, onde a gente aborda e trabalha esses temas, é trazido palestrantes pra discutir desde a questão sexual, a questão de *bullying*, a questão da violência, da droga, do suicídio. [...] Por que na família é muito difícil eles terem essa informação e é na escola que eles vão encontrar apoio, pessoas assim mais preparadas, e não está envolvido assim tão emocionalmente com...Aquele problema. [...] A tutoria é pra acompanhar pedagogicamente. A gente precisa...Não dar opinião, nem dizer o que devem fazer, porém, acima de tudo escutá-los, e quando há essa escuta...Aí o diálogo flui naturalmente e eles têm esse espaço sim.

O Docente I destaca o apoio psicopedagógico recebido pelo discente na ECI. Destaca a importância do tratamento racional, dialógico, de escuta dos problemas que o educando aponta. Conforme este Docente I, esse tratamento dialógico dos problemas requer um certo distanciamento, salientado pela não incorporação emocional destes problemas suscitados pelo educando. Na ECI PREMEN o Docente II respondera o seguinte:

Como eu te disse né?! Teoricamente, sim. Mas quando a gente vai pra prática, por exemplo, os desafios do trabalho, no pós-médio, que é da disciplina de êxito. Temos todos os terceiros [anos] assistindo juntos, aula. Um semestre são as possibilidades de trabalho. Por exemplo, então, os professores de pós-médio eles trazem diversos profissionais para conversar com os alunos. Pra contar como é a sua profissão. Aquilo serve pra quê?! Pra que ele veja assim “Eita, será que eu teria disposição para a acordar bem cedinho e fazer o que esse homem faz?! Deveria servir pra eles pensarem nisso. Já no outro semestre, são aulões. Aulões de várias áreas, mas assim, o pessoal daqui de Pós-Médio se esforça bastante, traz professor do cursinho da UEPB. E aí os meninos por resistirem também dessa rotina de não ter o conforto aí acabam se comportando de maneira errada. Aí acabam perdendo a oportunidade. Por isso que eu digo que a maioria dos alunos vão mudando o comportamento à longo prazo. Sim, em relação aos perigos da cidade, vai depender muito da visão do professor. Por exemplo, quem vai parar pra tá discutindo isso na hora da aula. Aí recai sobre os ombros de quem? Projeto de Vida. Aí eles trazem tudo. E na Eletiva de Empoderamento Feminino. Então a gente trabalhou a violência contra a mulher de modo interdisciplinar com outra disciplina. E, assim, quando elas vêm com os relatos, acabam virando um alerta. Olha tinha antes da chegada um psicólogo com a chegada do projeto [ECI] aí nós perdemos. E eu acho importante que tenha pois eu não tenho formação em Psicologia.

O tratamento de questões como violência doméstica, drogas, são comuns e o Docente II salienta a importância da presença de um profissional da área da Psicologia para que o projeto da ECI tenha sucesso em seu intento de enxergar o educando de modo integral, razão-emoção, mente-corpo: a singularidade que falávamos na introdução. As técnicas de mediação e conciliação de conflitos podem fazer parte constitutiva do currículo escolar das ECIs, assim propomos. Complementamos a fala do Docente II afirmando que também um psicopedagogo é necessário para trabalhar com esta competência de modo articulado com o trabalho já desenvolvido com os docentes na escola. Especialmente, em Projeto de Vida.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera-nos o seguinte: “Acredito que sim. Há uma tentativa disso. Mas acho que ainda estamos em fase de construção e isso é uma coisa para ser buscado.”. O Docente I reconhece os esforços que são realizados pelos sujeitos que participam das ECIs. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera-nos, por sua vez que:

Como te falei nós trabalhamos muito isso na disciplina Projeto de Vida. Nele a gente mostra pra eles as relações, os conflitos que ele terá lá fora, como ele vai se defender, ele precisa saber entrar, sair, argumentar, reivindicar. Então a gente leva eles pra aprenderem essa relação e o mercado. Nós sabemos, ele é cruel, mas também que ele esteja preparado para outros desafios. Nós o preparamos para que ele saiba escolher. Então a gente mostra sempre isso a ele continuamente.

Essa educação como preparação para a vida é reconhecida pelo Docente I como parte considerável daquilo que a ECI se propõe – oferecer uma formação cidadã, especialmente, no componente Projeto de Vida. A educação para reivindicações de direitos é aqui evidenciada. A

perspectiva política de educação fica também evidente. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera-nos que:

Sim. A gente além dessa liderança de sala cada escola possui também os Grêmios estudantis. Os líderes são ouvidos semanalmente. Quando vivenciamos o assalto isso foi levado em consideração como aprendizado. Essas situações todas elas são muito importantes. O que fica claro é que você precisa sentir o problema para poder falar sobre ele.

O Docente III ressalta-nos a importância dos líderes de sala e dos Grêmios como mecanismos de representação dos direitos dos educandos na ECI. Esse posicionamento é uma contraproposta daquilo que aponta-nos o Docente I da ECI PREMEN – que afirmara-nos a incorporação emocional dos problemas, pelos educandos, como sendo um desafio ao trabalho docente, em todas as ECIs desassistida da assistência psicológica adequada – por uma pessoa da área científica específica. Mas não apenas isto – a escolha da diretoria e coordenação deve oferecer-se como processo construído no diálogo entre os sujeitos: pais, docentes, e discentes, diretoria, secretarias, pessoal de apoio, a escola é um espaço que para funcionar bem necessita do reconhecimento de todos que dele fazem parte. E, não de forma verticalizada e estranha, alienígena, à comunidade escolar.

A situação citada pelo Docente III do assalto diz diretamente respeito a um dos desafios de se enfrentar os “perigos da cidade” que levantamos na indagação. Sua proposta para o tratamento da questão não foi recuar, ou de parar de realizar as caminhadas, mas fazê-la objeto da reflexão entre docente e educandos. Foi debatido, segundo o Docente III o uso de armas de fogo pelo cidadão em situações delicadas como um assalto a mão armada – o que fazer? O porte de armas de fogo deve ser flexibilizado? O porte de armas representa mais segurança efetiva para o cidadão? Estas foram algumas questões enfrentadas em debates na escola, a partir daquilo que fora vivenciado por eles fora do espaço escolar. Entendemos que aqui se processou uma importante etapa da formação cidadã tanto para educadores quanto para educandos.

A segunda pergunta do Bloco III indagava os docentes das Escolas Cidadãs Integrais o seguinte: **(ii)** Para você há diferença entre escola de tempo integral e educação integral? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera o seguinte:

Como questão de primeiro ano [da implementação do modelo ECI] eu vejo assim, mais como escola [cidadã] de tempo integral, inicialmente. [...] É como eu lhe disse, se essa escola ela ficar fechada...Ela tem que oferecer possibilidades...Da gente o quê?! Você vai amenizando barreiras por que se não você vai extrapolar. Porque o mundo é o todo. Então, se ela é uma escola cidadã, cidadã de tempo integral. Então, a gente tem que trabalhar o conjunto. Porque é preparando o aluno para a vida. Então a gente quer uma escola cidadã [integral] que prepare o aluno cidadão, para a vida. Para o mundo.

O Docente I reconhece que, no primeiro ano de implementação do modelo ECI o tempo integral é um tempo estendido, cronológico. É mais nítido que uma requalificação qualitativa desse tempo na escola posteriormente. Destaca-nos que para ser considerada uma escola cidadã ela, a ECI, deve procurar formar o educando não apenas para o trabalho, mas para a vida, para a conviver com as diferentes identidades, para tomadas de decisão cada vez mais autônomas. Decisões construída numa esfera que processe as tensões no campo das idéias, de forma crítica, propositiva no tocante a formação cidadã. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera o seguinte:

Tem, a educação é integral mesmo, por que a educação você aprende em casa. Você aprende em todo lugar. Até num sonho eu acho que a gente pode tirar uma reflexão e mudar nossa vida, minha conduta como pessoa. E com relação a escola de tempo integral a experiência mais rica é essa do conviver, do aprender a conviver. É isso que a gente tá assim, aprendendo, e esse processo do aprender, nem sempre é fácil, às vezes é doloroso.

O Docente II destaca a relação família-escola como nuclear para formação dessa educação integral a que se propõe a ECI. Reconhece a educação como um conceito mais amplo que a escolarização. Ressalta na educação integral promovida pela ECI o aspecto da educação para a convivência. Entendemos que dessa nova forma de conviver possa surgir um novo *ethos* urbano, uma nova expressão de nossa urbanidade. Na ECI PREMEN o Docente I não soube responder ou entendeu que não haja diferença entre os conceitos de educação integral e do conceito de educação em tempo integral. Na ECI PREMEN o Docente II respondera-nos o seguinte:

Sim. Lógico que há. Na minha visão há. A escola busca uma educação integral em tempo integral. A Escola Cidadã Integral é planejada para oferecer educação integral em tempo integral. Mas não há garantia de que isso aconteça. Por isso eu falo a você: a depender da equipe que está ali. [...]. Posso dizer a você que, prédio bonito, não garante sucesso. Tem que haver para além do tempo integral uma atenção voltada para aquelas cinco dimensões anteriores que conversamos, principalmente, para os valores. Primeiramente você tem que ouvir a comunidade, não adianta de nada se ela não quiser. O primeiro ano a gente chama de “ano de sobrevivência”, o segundo ano é o “ano do crescimento”, e o terceiro ano é o “ano da sustentabilidade”. Então você cresce e sustenta os resultados. As cidades menores, esse projeto eu observo que é mais susceptível de dar certo que em cidades grandes.

O Docente I sintetiza nossa hipótese de trabalho na primeira parte de sua resposta – a de que a ECI busca, uma educação integral em tempo integral. Destaca que não seja apenas a estrutura física melhor aparelhada que irá garantir o sucesso do modelo ECI de educação. Destaca a importância de haver inserção das cinco dimensões apontadas por Paulo Freire sim, para a construção dessa conjugação, educação integral e em tempo integral. Reconhece que é preciso primeiramente ouvir a comunidade, antes da implementação de qualquer política pública, especialmente, aquelas voltadas à educação. Ao fim resume as fases de implementação do modelo ECI de educação em três momentos: O primeiro ano denominado de “ano de sobrevivência”; o segundo ano denominado de “ano do crescimento” e, por fim, o terceiro ano, denominado de “ano da sustentabilidade”. Na ECI PREMEN o Docente II respondera-nos: “Sim, há.”. Porém, na especificou os elementos distintivos. Cada uma das ECIs aqui visitadas vivenciaram uma fase distinta da implementação da política pública, o que no nosso entendimento enriqueceu o debate a partir diálogo com o olhar docente.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera-nos a esta segunda pergunta do Bloco III que, há sim, uma distinção entre os dois conceitos. Para este docente “[...] O tempo integral é geralmente colocar o aluno retido, mas a educação integral é diferente ela está voltada para práticas educativas.”. Isto significa que há duas dimensões da educação: uma quanti e outra qualitativa. Portanto, o Docente III entende haver sim, uma distinção entre os conceitos e aponta-nos as práticas educativas como elemento distintivo entre eles. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera-nos que, de modo geral, o educando não está preparado para o tempo integral a ser vivenciado exclusivamente no espaço da escola. “Ele não está preparado pra passar o dia na escola. Ele não está preparado para o tempo integral.”. [...] Ele vem e, num primeiro momento, ele diz: “Eu vim pra essa prisão!”.”. Porém salienta-nos que “[...] Mas depois ele começa a mudar, ele desconstrói esse pensamento e muitas vezes eles saem e depois voltam pra escola. Porque na escola chamada regular, ele não tem essa atenção. Falta esse tempo. Não é culpa do professor. [...]”.

A terceira pergunta dirigida aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais neste Bloco III era a seguinte: **(iii)** De acordo com o art. 227 da CRFB-1988 a convivência comunitária é um direito que se reveste de absoluta prioridade à criança e ao adolescente. No seu entendimento, a ECI contempla este direito fundamental? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera-nos o seguinte:

Olhe como eu lhe falei este ano não. E agente precisa...Se, então, ela é uma escola cidadã. Então, ela [a ECI] tem que trabalhar a coletividade. Como eu estou sempre batendo na tecla: ela [a ECI] não pode ser uma escola de portas fechadas. Ela tem que abrir não só estas janelas, mas estas portas, pra gente trabalhar com o social. Com a coletividade.

Para o Docente I a ECI não contempla este direito e ela precisa sim, se abrir mais para a cidade e à coletividade. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera-nos o seguinte:

Sim. Aqui a gente tem abertura pra requisitar uma aula de campo, solicitar um ônibus. Por exemplo, a 3^a Região de Ensino orientou como deveria ser a documentação, depois de cumprida essa etapa de documentação. Eu vi vários colegas e, eu também, utilizar desses mecanismos. Nós fomos pra um Festival de Arte em João Pessoa. Foi ótimo. E foi todo mundo de ônibus do próprio Estado. Foi ótima experiência, a vivência deles lá. Inclusive nós fomos premiados em Artes Visuais com a xilogravura. Teve duas etapas, uma estadual e outra com as regionais. Então foi toda aquela vivência do festival de artes. Então eu achei isso riquíssimo. Esse festival de artes do Estado ele deveria se manter como política pública. E não uma política de governo. A gente tem mais é que divulgar, preservar esses saberes.

O docente II explicita-nos que sim há esta abertura da escola para a cidade e demonstra isto a partir do uso do recurso ônibus escolar para a realização de uma excursão que possibilitara ao educador e aos educandos participarem de uma mostra cultural na capital paraibana, João Pessoa-PB. O uso da xilogravura foi utilizada pelos educandos dentro de um contexto de vivência que foi o evento vivenciado em duas etapas. Esta experiência enriquece a memória e o processo de educação integral como resultado da relação escola-cidade.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera-nos o seguinte:

É...A gente tem mais uma dificuldade de abrir o espaço escolar para a comunidade. Inclusive assim, a gente teve uns trabalhos muito bons aqui e, assim, uma das coisas que eu lamentei muito é a comunidade não visitar a escola, é a comunidade não ver o que esses meninos são capazes de fazer. Aí o por quê?! A questão da violência, a questão do controle, às vezes a estrutura de funcionário não é suficiente pra que você abra pra uma demanda maior. Então, devido a acontecimentos passados, infelizmente, esses projetos, esses trabalhos ficam um pouco restrito à escola. E não deveria ser. Deveria ser aberto à comunidade. Mas infelizmente, aí a questão da logística, não permitiu. Eu continuo com essa visão: abrir à comunidade mesmo achando que vão entrar na escola pessoas que vem com maldade, segundas intenções. Mesmo assim, eu acho que a gente não pode pensar dessa forma. Temos que arranjar estratégias pra contornar essa situação e, jamais fechar qualquer evento à comunidade escolar.

O Docente I da ECI PREMEN contradiz o Docente II da ECI Prof^o Raúl Córdula e afirma-nos que a Escola Cidadã Integral está fechada à comunidade. Destaca que esta comunidade pode representar um risco aos educandos. Destaca também a importância de se pensar estratégias para se contornar estas situações e sim a abrir a escola à comunidade e a ela apresentar os resultados dos trabalhos realizados por educadores e educandos. A escola não pode ser compreendida como espaço de retenção de pessoas. A inserção dos membros da comunidade escolar, educadores, educandos, pais, direção, pode ajudar na construção de soluções para este ponto. Na ECI PREMEN o Docente II respondera-nos o seguinte:

De viver em comunidade?! De viver na sociedade?! Bem quando eles chegam, eles é naquela comunicação que um vai ajudando o outro. “Eita, hoje tem aula de educação física e eu não trouxe minha chuteira, me empresta a tua!”. Ou “Ah, eu não trouxe o livro hoje de história, e outro alunos diz, ah, eu tenho, bora pegar lá no meu armário.”. Então, quando eles chegam, quando eles vão chegando, o primeiro lugar que eles vão são os armários. Pra se organizar. Outros ficam no pátio, ali sentados, conversando, ou fazendo atividade. Então se você for pensar em convivência, em conjunto, existe. E uma das coisas interessantes que o tempo integral traz é que o pessoal do primeiro ao terceiro ano se conhecem. Então aquele isolamento de que é primeiro, segundo anos, não existe. Todo mundo conversa. Quando eu estudava aqui, menino, eu tinha vergonha de atravessar o pátio. Eu no primeiro ano eu tinha vergonha de atravessar o pátio. Eu não atravessava, porque quem comandava era o terceiro ano. Estava territorializado. Então, não tem disputa pelo território, não, todo mundo circula por todo canto. Isso foi positivo.

Para o Docente II a convivência em comunidade existe, se considerada a convivência interna no espaço escolar. Ressalta-nos que esta convivência aproximou os educandos entre si que agora, em tempo integral, passaram a interagir mais entre os educandos da mesma série de salas diferentes e com alunos de séries distintas. Nessa direção destaca o processo de “descentração” do educando provocando-o a se construir a partir das relações com a diversidade de vários outros olhares. Destaca que diminuiu o processo de territorialização pelos educandos

na exata medida em que não estão retidos em uma única sala no ano letivo. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera-nos o seguinte:

Acredito que sim. Porque, nós estamos aqui na escola ECI. Nós vamos ter alunos aqui de idades diferentes, que estão vivendo em comunidade. Na Escola Integral é isso, a escola procura contribuir para que ele aprenda a conviver com as diferenças.

O Docente I da ECI Nenzinha Cunha Lima entende que sim há a efetivação do direito à convivência comunitária da criança e do adolescente a partir daquilo que a ECI oferece como currículo pedagógico. Destaca que este direito está relacionado à educação para a convivência com a diversidade cultural e étnica. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera-nos o seguinte:

Aí eu faço uma pergunta a você: será que essa escola em tempo integral, não é uma comunidade? Será que ele não está vivendo numa comunidade que está surgindo, uma comunidade nova?! Então, é uma comunidade nova, sim. Nova pra todo mundo. Pra sociedade, pra mim, pra você, pra todo mundo. Ela é nova, mas é uma comunidade. Uma comunidade que passa oito horas dentro da escola. Então, muitas vezes eu digo pra eles o seguinte: “você passa a conviver aqui em família, aqui é uma nova comunidade que nós temos que aprender com as diferenças, com os pensamentos, com os jeitos, da mesma forma que você vive aqui conosco nessa comunidade escolar, você vai levar isso e vivenciar na sua comunidade, então você não deixa de ter essa ligação. Porque ele tem a comunidade familiar, e ele leva a vivência dele aqui pra casa. E ele leva a vivência social dele aqui pra comunidade onde ele mora que são os amigos, que é o lazer no final de semana, é o relaxamento, então não deixa de ser uma comunidade, nova, nova, que ninguém conhece, que está despertando muita curiosidade, muita crítica, não há muita compreensão porque não se conhece. A gente tem convidado muitos pais pra assistirem aula com os alunos, até pra eles perceberem que a família está junto com ele. Então é uma comunidade sim.

O Docente II responde à pergunta com um questionamento: seria essa convivência interna na escola, durante oito horas, uma oportunidade para que uma nova comunidade se forme?! Entendemos que sim, e a relação entre esta comunidade escolar, é articulada com a família, destaca o Docente II. Porém, o que questionamentos era a articulação com a sociedade que escapa destes dois ambientes: escola e casa – falamos da rua, da cidade, do direito à conviver com diversidade social que compõe a sociedade – aqui considerada de modo amplo. O conceito de comunidade aqui é novamente central. A educação integral reclama para si a articulação a outros tempo e espaços – o desafio aqui não é o de construir apenas espaços, materialmente falando, mas o desafio de inventá-los a partir de nossas práticas espaciais, em especial a caminhada. Em suas mais variadas modalidades.

Nessa direção, Lopes (2018, p. 85) apresenta-nos um quadro síntese de uma proposta de educação integral construída entorno do senso de comunidade:

Grupo social: noções a serem construídas/desenvolvidas na infância	Espaço: noções a serem construídas/desenvolvidas na infância	Tempo: noções a serem construídas/desenvolvidas
<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas vivem em grupos sociais; - Os grupos se organizam a partir de critérios e objetivos; - Os membros dos diversos grupos se relacionam entre si; - A organização do espaço é feita pelos grupos; cada membro exerce um papel dentro do grupo social; - A organização do espaço é feita pelos grupos; - Os grupos promovem transformações e geram transformações; - Os grupos sociais são diferentes em sua composição; - Os grupos mudam com o passar do tempo; - Os grupos possuem diferentes organizações e culturas; - Os grupos se apresentam em diferentes escalas; - Os grupos possuem formas específicas de viverem seus espaços e tempos; - Os membros do grupo estabelecem entre si relações de trabalho; - Há diferentes tipos de relações e de instrumentos de trabalho; - Há diferentes formas de trabalho no espaço e no tempo em cada sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo e todos ocupam um lugar no espaço; - O espaço possui diferentes funções e se diferencia a partir delas; - Representação, orientação e localização espacial; - A modificação do espaço pelo trabalho humano e pelos elementos naturais; - Espaços que se organizam a partir de determinadas dinâmicas; - O uso do espaço pelos grupos sociais e seus membros; - Os elementos que formam o espaço (naturais e produzidos pela sociedade); - As relações entre esses elementos (equilíbrio/desequilíbrio); - As modificações do ambiente; - O homem como parte integrante do ambiente; - As relações entre os elementos naturais; - Noções de paisagem, território, lugar, região; - As paisagens e suas formas, cheiros, sons, aromas. - As diferentes escalas espaciais; - A representação do espaço por mapas, plantas, desenhos, maquetes, trajetos, roteiros, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes noções de tempo; - O tempo e as temporalidades; - Ordenação, duração e simultaneidade; - Passado, presente e futuro; - Registro e/representação do tempo (linhas de tempo/calendários...); - O uso do tempo pelos grupos sociais e seus membros; - O tempo de outros seres vivos.

Fig. 6. Quadro síntese de uma proposta de educação integral construída entorno do senso de comunidade. Extraído de Lopes (2018, p. 85).

Concordamos com Lopes (2018, p. 86) quando nos afirma que, para alcançarmos uma escola cidadã: “Para isso, é necessário afirmar outra forma de olhar as crianças e conceber seus protagonismos no mundo, pois as vivências com o espaço são convites a diversas formas de experimentar e sentir o espaço geográfico. [...]”. Complementamos, o espaço cidadão. O autor aponta-nos o conceito de espaços desacostumados como sendo o resultado desse processo de construção do significado do espaço a partir da vivência, da construção de memórias. Sobre este espaço desacostumado, reinventado pelas crianças na experiência mesma de vivenciarem o espaço geográfico de sua cidade o autor apresenta-nos os seguintes enunciados conclusivos em suas pesquisas sobre Geografia Infantil:

- As crianças vivenciam o espaço como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade, noções como “lá” e “cá”; “perto”, “longe” e outras nem sempre coincidem com os recortes espaciais tradicionais dos adultos;
 - Existe o reconhecimento de espaços tidos como proibidos, muitas vezes acessados a partir de seus encontros com os pares, o que nos tem feito perguntar: seria uma subversão do espaço dado, do instituído? Deixamos para o leitor essa resposta.
 - Existe uma criação/invenção constante da forma original dos objetos, dos artefatos de infância e das maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao definido em seu padrão inicial, sua função primeira;
 - Na vivência do espaço, as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente;
 - Elas constituem “sítios geográficos”, “sítios espaciais” que envolvem seu fazeres nas rotinas cotidianas, situação muito presente nas atividades do brincar;
 - a vivência espacial das crianças ocorre em “locais” no espaço: cantos, frestas, e arestas são escolhas, ao mesmo tempo em seu todo, em seu interior, exterior e em seus espaços contíguos; as unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes que se estendem além de pontos fixos para criarem uma unidade histórico-geográfica;
 - Na vivência dos elementos das paisagens, diversos sentidos se cruzam: olfato, tato, audição, paladar são acionados simultaneamente: temos reconhecido essa situação por vivências intermodais;
 - Há um visível reconhecimento por elas da “comunidade de criança”, de um sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais criados no espaço [hermenêutica instauradora], movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
 - Nesse processo, elas experimentam a sensação de lugares, de territórios. Sejam espaços dados, vedados ou “entre”, o que as crianças vivenciam em suas relações com outras é a multiplicidades de uso desse espaço. Isso não nega momentos de conformidade, de aceitação de arranjos preexistentes;
 - Existe uma constante criação de palavras/nomes para designar os arranjos espaciais pelas crianças. mesmo [*sic*] nascendo ou recém-chegadas a um espaço previamente elaborado, dado o fator autoral estar sempre presente. Há por elas uma reescrita constante de paisagens, territórios e lugares. [...] Assim se configura o espaço “desacostumado” das crianças, criando o novo, o nunca vivido, o espaço da Geografia na Educação Infantil [...]
- (LOPES, 2018, p. 87-88).

Essas conclusões propostas por Lopes (2018) se filia às idéias do Manifesto Poro que propõem a invenção de espaços criativos, mais corporificados e menos submissos às corporações privadas e as relações de consumo eles inerentes. Estes elementos apontados no quadro acima convergem juntos para a construção de uma educação integral em tempo integral pela criança. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera-nos o seguinte:

Sim, ela não só contempla, como [também] ela tem essa obrigatoriedade de trazer essa comunidade do bairro pra junto dela. Nós temos que ter uma co-responsabilidade com a família. Então, elas estão inseridas sim.

O Docente III ressalta a importância da família em diálogo com a escola para a construção da educação cidadã a que se propõe as ECIs. Na introdução observamos que a CRFB-1988 aponta esta co-responsabilidade entre escola e família no tocante a educação. Estes são integrantes daquilo que entendemos comunidade escolar.

A quarta pergunta deste Bloco III de indagações dirigidas aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais era a seguinte: **(iv)** O Estatuto da Cidade em seu art. 2, inciso XII, fala-nos da necessidade de preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico. Sua prática docente na ECI contempla de algum modo esse objetivo? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera assim às nossas indagações:

Eu tenho enxergado que sim. Como eu lhe falei, a cidade de Campina é uma cidade pobre em arborização. Na medida do possível, como eu lhe falei, aqui na frente do Raúl Córdula ficavam barracas de bebidas – inclusive foi um trabalho realizado com oito turmas de terceiros anos que assim, não contempla como a gente esperava...Mas, assim, já conquistamos uma praça que é uma realidade. Tem uma academia popular. Hoje mesmo você aqui está vendo pneus aí olha – reciclando é o desenvolvimento sustentável que é para nossa horta. Então, a gente tem esta preocupação mostrando para o aluno. Eu dizia pra eles: “Se você conhece alguém que tenha pneus usados, então vá juntando. E traga pra escola”. Isto para nossas hortaliças, para plantarmos o coentro. A cebolinha, inicialmente, então, é uma preocupação que a gente tem com o meio ambiente.

Há a presença no currículo de atividades interdisciplinares e a horta escolar tem se mostrado na fala dos docentes como uma excelente oportunidade para a iniciação científica e ética das crianças e adolescentes. Destaca o Docente I a articulação da problemática do baixo índice arbóreo da cidade de Campina Grande-PB com a ação ecológica da horta construída a partir de elementos reciclados pelos próprios educandos. A reflexão que daí se desdobra, no nosso entendimento, se coaduna com a educação na e a partir da vivência dos educandos na cidade. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera assim às nossas indagações:

Rapaz, aqui sim. Eu não sei porque a gente é de História e a gente tá sempre nessa busca de trazer o patrimônio cultural, material e imaterial. Olha, nesse sentido da cidade, vou fazer uma meia culpa, e dizer que não. Por que como esse ano eu fiquei mais preocupado com o ENEM e o ENEM perde de vista aquela História da Paraíba, aquela história de Campina, sabe?! Quando eu fiz UEPB, a gente era obrigado a estudar a História da Paraíba, a História de Campina. E, aí eu gostava. Mas eu acho que hoje ficou um pouco distante, sabe?! E eu acho que além de voltar deveria voltar com olhar especial para além da geografia e da história, mas pra literatura também, a arte, a gente trazer todas as referências desse patrimônio pra dentro do conteúdo.

O Docente II destaca a importância do componente de História na abordagem dos temas que envolvem o patrimônio seja material, seja imaterial da cidade. Destaca-nos que, com o fim da realização do Vestibular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) houve uma visível diminuição da cobrança, na escola, dos conteúdos ligados a História e a Geografia da Paraíba. Portanto, a história e a geografia locais, perderiam, sob esta ótica, a razão institucional. Mas seria o vestibular a única razão para que estudemos a história e a geografia da cidade? Qual a contribuição desta história e geografia na formação para a cidadania no contexto da ECI? Entendemos que a História e a Geografia da Paraíba, assim como a história e a geografia de cada município, de cada cidade que compõem o Estado depende dessa nossa provocação para o alerta da necessidade de promovermos o direito a memória, o direito à cidade.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera o seguinte:

Com certeza. Inclusive nessa parte diversificada, também, eu procurei trabalhar...A gente chama de “Eletiva”. São projetos que a gente traz, que traga uma identidade para sua disciplina. Então, no ano passado, nós trabalhamos com o jornal. E esse jornal trazia todos os acontecimentos da cidade dentro da sala de aula. Começamos pelo local, ampliamos para o nacional, e terminou que ampliamos para o global. E, na culminância, numa segunda etapa, trabalhamos esse que eu disse que depois a gente pode conversar, mais à parte que é bem mais abrangente: “Pelos Caminhos da Paraíba” que é onde eu procuro trazer a cultura, a riqueza, a geografia da nossa cidade, do nosso Estado. Principalmente pra sala de aula, e a gente fez uma culminância trazendo o forró, trazendo o artesanato, trazendo a Feira de Campina Grande pra cá...Os alunos vão até a feira e a feira vem até a escola. Aí a gente contempla e, estamos preocupados sim. E, na medida do possível, a gente está fazendo este intercâmbio entre a escola e os espaços da cidade.

A temática da história e da geografia da cidade se insere através daquilo que o Docente I denomina de parte diversificada do currículo da ECI. Destaca que trabalha temas de relevância interescalar: local e nacional, e, também internacional envolvendo a cidade. Porém, o instrumento utilizado que é o jornal parte de representações pré-determinadas, recortes, dos acontecimentos de uma cidade – representação e, não experiência direta. Destaca uma segunda oportunidade para se trabalhar com a cultura da cidade, mas os elementos culturais são levados

aos educandos na escola e, não do seu contato direto vivido no espaço geográfico da cidade. Portanto, não contempla o direito à memória como aqui estamos questionando. Ressalta-se, de outro lado, a importância destes trabalhos em razão da problemática surgida com o ENEM e a fragmentação da Geografia e da História da Paraíba e dos municípios a um tema da parte diversificada. O direito à reconstrução desse currículo se confunde, no nosso entendimento, com o direito das crianças e dos adolescentes ao espaço público da cidade. A sua articulação com aquilo que a escola chama de currículo. Na ECI PREMEN o Docente II respondera o seguinte:

Sim. Quando eles trazem questionamento, “Ah, aquele prédio do Capitólio, porque tá daquele jeito?!”. Aí eu digo: “Você já procurou saber por quê?! Então, eles percebem que existe a convivência do novo e do velho, dentro da cidade. Então, eles notam. Agora, não são todos. Porque a tecnologia tá fazendo assim [sinal de cabeça virada]. Eles não conseguem ver beleza, de achar que só *led* é bonito e não é assim.

O Docente II destaca que os educandos trazem para a sala de aula questionamento a partir daquilo que olham, observam na cidade. A relação com as tecnologias é destaca pelo Docente II como um desafio à formação da cidadania. Destaca que se pode trabalhar com as representações dos educandos a partir daquilo que eles observam “dentro da cidade” – a experiência direta com a cidade e o direito à memória aqui estão preservados na prática educativa do Docente II.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera assim à nossa quarta indagação do Bloco III:

A gente fala muito sobre essa questão. Dessa visão de contemplar, de observar, de fazer uma associação. É aí que você tem a necessidade de adaptar o livro didático. É importante, mas você tem que adaptar já que ele não trata da nossa localidade diretamente.

A História e a Geografia da cidade se apresentam, assim, um desafio que se impõe ao trabalho docente quando se vai trabalhar em sala com o livro didático. Muitas vezes confeccionado em outras regiões do país e, que não contemplam os conteúdos que envolvem a história e a geografia da cidade. Ainda na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera assim à nossa quarta indagação do Bloco III:

A partir do momento que eu coloco na cabeça desse menino que ele tem que preservar eu já estou trabalhando isso. Quando eu digo a ele: “Olha, essa cadeira que você está sentado, você tem que preservar, por que essa cadeira vai ser sentada por muitos colegas seus, que vão precisar. Então, preserve, não saia destruindo”. Então, se a gente leva ele pra visitar, naquele museu ali no centro. Ensinamos que ele não pode chegar nos lugares destruindo. Quando nós fomos ao teatro, nós dissemos: “Olha, não joga nada no chão, não danifica nada”. Então a gente vai plantando essa consciência. Dele entrar e sair dos lugares, preservando o lugar, o meio.

O Docente II destaca a importância de se trabalhar a construção de uma consciência de preservação do patrimônio da cidade a partir da construção de uma consciência coletiva voltada para a preservação do equipamento físico da escola, a exemplo das carteiras. Destaca a importância de se levar os educandos para os museus como parte da educação para a convivência na cidade e em outros espaços também educativos. Além dos museus nós temos espaços como a biblioteca pública no centro da cidade de Campina Grande que solicitam uma ressignificação social. Isto também é válido para várias praças do centro da cidade. Destacamos com esta finalidade social o passeio que foi construído ao longo da Avenida Juscelino Kubitschek – a comunidade de bairros vizinhos freqüentam este passeio urbano para a prática da caminhada. Há ao longo de toda a avenida um intenso comércio que pode ser objeto dos estudos dos educandos.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera assim à nossa quarta indagação do Bloco III:

Sim. Alguns elementos desses eu desenvolvo com a professora de Geografia. Mas isso a gente tentou trabalhar isso aqui com a construção de uma horta. Aqui nós tínhamos um projeto chamado *Se sabe de repente*. E eu conversei com o professor de Artes e Geografia e trabalhamos a construção de jogos com materiais descartáveis. Construímos brinquedos e depois fomos levar para escolas do bairro e os meninos ficaram impressionados com os brinquedos que por eles foram fabricados. Esses brinquedos depois serviram para a aula de Física. Com relação a horta, nossa refeição já se utiliza dela. Agora é muito difícil se não tiver alguém à frente que tenha pulso e um pulso que seja educado.

O Docente III destaca o trabalho interdisciplinar na ECI. As atividades de ensino, estão, segundo sua ótica, à pesquisa e a extensão – um tripé que se observa apenas no Ensino Superior – podemos alcançar a qualidade da educação básica fora da articulação destes dois eixos? Entendemos que não. A dimensão lúdica foi contemplada a partir da construção de brinquedos pelos educandos. Estes, tiveram importância na mediação e diálogo com a comunidade do bairro, pois foram distribuídos. Nos parece que não apenas do ponto de vista da pesquisa, mas da dimensão lúdica, a relação escola-cidade se enriquece com práticas como estas apontadas pelo Docente III.

Nossa quinta pergunta neste Bloco III aos docentes das Escolas Cidadãs Integrals foi a seguinte: (v) No seu entendimento, a dedicação do professor em tempo integral exigida pela ECI merece alguma adequação? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera o seguinte:

Sim. Com certeza, principalmente, uma escola cidadã. Em pleno século XXI e nós não termos uma *internet*, então, isto é uma dificuldade. Então eu espero que chegue, porque para a implantação já deveria ter. E para que a gente tenha mais tempo disponível para desenvolvermos a parte diversificada. É essencial, então essa abertura, porque a sala de aula ela não só é quatro paredes. Então nós queremos uma escola construtiva. A gente precisa desses dados, a gente precisa da pesquisa lá fora. Mas aí a gente tem uma situação em que ela ainda tá fechada demais.

O Docente I destaca que a ausência de internet no período de inserção desse modelo educacional tem dificultado sua implementação. Destaca que a sala de aula não deve ser apenas considerada as quatro paredes. Isto provoca uma reflexão na direção do direito à memória, direito a convivência comunitária que estamos aqui suscitando. Na sua ótica falta tempo para a parte diversificada com a necessidade de entrega de relatório aos coordenadores de área. E a falta de internet faz com que os educadores levem para casa este trabalho – ou seja, há um terceiro turno de trabalho aqui evidenciado. Esta terceira jornada é salientada pelo Docente II. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera o seguinte:

Merecia. Merecia mais tempo para planejamento, Mais tempo para planejamento de aula. Sobre isso eu quero te dizer uma coisa: a gente tá tendo uma terceira jornada. Mas por quê? Eu vou te dizer porque. A gente tá aqui em tempo integral com aulas, só que a escola não tem oferecido os recursos. E aí tem um caso bem particular que é a *internet*. Então, como eu posso elaborar uma prova sem *internet*?! Como eu posso planejar uma aula sem *internet*? E pra baixar um vídeo?! Pra eu poder cumprir com uma obrigação do nosso trabalho que é o preenchimento dos dados, pra alimentar o Sistema Saber e eu não posso fazer aqui. Eu tenho que fazer em casa, porque aqui não tem. Então, isto quer dizer, eu dou aula aqui e, quando eu chego em casa é que eu vou corrigir, lançar nota, colocar frequência, registrar as aulas. Então ou a gente tem mais tempo aqui com recursos ou, a gente tem em casa. E há um bloco de documentos que eu julgo serem necessários. Mas eu não posso fazer eles aqui. O Programa ECI ele tem o Guia de Aprendizagem. [...] então o estudante já inicia sabendo quais são os objetivos daquele bimestre. Então isso é a elaboração do Guia de Aprendizagem. Eu faço plano de aula semanal. Tem o Programa de Ação. Eu vou com ele sistematizar ações do programa para serem implementadas. Tem as ementas das eletivas que eu tenho que fazer também, correção de provas, aí tudo isso a gente precisa da *internet* na escola pra poder fazer. Então eu acho que os docentes eles devem buscar, e esta demanda é nossa e a gente é que deve cobrar, pedir. Então a gente precisa de mais tempo e recurso, se não a gente vai chegar no final do ano com uma demanda enorme que não deveria estar.

O Docente II evidencia um rol de relatórios e documentos que ajudam na implementação das atividades no âmbito das ECIs, dentre eles: o Sistema Saber – caderneta *on line*, o Guia de Aprendizagem, planos bimestrais daquilo que será trabalhado com os educandos, e, o Programa

de Ação. Há segundo o Docente II uma sobrecarga de relatórios que seriam agilizados com a presença da internet banda larga na escola.

Na ECI PREMEN o Docente I não respondera a esta quinta pergunta. Já o Docente II respondera a esta quinta pergunta do Bloco III da seguinte forma:

Sim. Grave aí e bote em letras garrafais: “A gente precisa de um dia de folga!”. Todo mundo tem que ter um dia de folga. Porque é muita exigência, de documento e, você, fica sem tempo. Oh aqui, eu tô aqui sem fazer a sobancelha...

O Docente I destaca que todo docente deveria ter direito a um dia de folga. Isto nos faz questionar – se o docente fica retido, assim como o educando, os cinco dias da semana no espaço interno da escola, dando conta destas demandas internas. Mas em que momento ele, docente, poderá manter-se estudando?! Estudar é, no nosso entendimento atividade fundamental de seu ofício. Recai sobre ele o desafio da reprodução de informações e não a busca pela construção de novos conhecimentos, da pesquisa, a partir da realidade vivida pelos educandos. O direito à cidade deve lhes ser assistido. Nessa direção nossa provocação sobre a necessidade de construirmos práticas educativas, no contexto da ECI, consonantes com o direito à memória, a história e a geografia da cidade a partir daquilo que é conhecido, vivenciado pelos educandos diretamente no espaço da cidade.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera a esta quinta pergunta assim:

Eu acredito que sim. A questão da gestão do horário, por exemplo, são nove aulas seguidas, então o professor na oitava ou na nona aula já não tá com aquele pique da primeira e da segunda aula. Então eu acho que poderia ter uma melhor distribuição da grade e do horário. Eu acredito que o tripé do IFPB: ensino, pesquisa e extensão, poderia ser um horizonte.

A noção de “retide” do profissional docente não é feito de modo isonômico entre as ECIs, os Institutos Federais de Ensino, que também atua na educação básica, e, as Instituições de Ensino Superior, as Universidades. A razão não a encontramos de modo claro, como compreendemos que deveria ser. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera a esta quinta pergunta assim:

Não. Não, porque eu acho assim: essa carga horária é essencial pra ele ter essa convivência. Pra que ele tenha essa relação mais próxima do aluno. O projeto ainda é muito novo. E, eu acho que haverá mais abertura no futuro. Principalmente, para o professor se qualificar. Agora, nesse momento, o nosso aluno ele ainda não tem essa maturidade. Então a gente precisa está muito perto. Isto porque a Escola Cidadã ela quer preparar o aluno para que ele seja autodidata, protagonista. Então, o protagonismo desse aluno a gente é que tem que promover, a gente é que tem que estimular. E isso fica difícil se a carga horária for reduzida. Nessa abertura eu saliento a presença da parte do Ensino Técnico que começa a entrar na escola. Já é uma adequação que já começa a colocar a questão do profissionalismo dentro da Escola Cidadã. Então já começou a mudança. A única questão que eu penso que a Escola Cidadã precisa melhorar é a questão da qualificação. O professor precisa se qualificar, e esse horário de qualificação é algo que merecerá ser olhado mais pra frente. O professor ele deve buscar um mestrado, um doutorado, uma pós-graduação. E ainda não há essa abertura pra escola cidadã. Ela é ainda muito fechada quanto a isso por conta da carga horária. O professor precisa crescer junto com o projeto.

Para o Docente II, essa extensão do tempo como expressão da educação integral é fundamental para a construção de novos laços de convivência entre os educandos e a sociedade, de modo geral. Destaca que a presença do Ensino Técnico, na escola, já representa uma sintonia da Escola Cidadã Integral com as demandas por direitos da comunidade escolar. Destaca que há sim, a necessidade de se pensar em abertura de um tempo para a qualificação docente, seja para especialização, mestrado ou doutorado. Seja disponibilidade de tempo para a capacitação. Salienta que o projeto não pode avançar sem essa sensibilidade na sua implementação. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera a esta quinta pergunta assim:

Essa pergunta é bem interessante, por quê?! E é aí que a gente tem que reparar: a Escola Cidadã Integral [ECI] é também conhecida como a Escola da Escolha. E, tem muitos professores que tentam denegrir o projeto porque eles gostariam muito de participar. Até porque financeiramente a gente tem uma bolsa. Mas, infelizmente muitos não conseguem estar. Alguns tem duas matrículas e não podiam ficar. Mas que hoje já retornam pra cá. O desafio é que eu só posso, por exemplo, fazer um mestrado se for aos sábados ou à noite, se for durante a semana isso já coloca em xeque o Programa da ECI, porque tem uma carga curricular muito fechada. Nós temos capacitações a toda hora. Mas o ideal era um professor que viessem com tempo integral. Ninguém é obrigado a estar aqui, vem quem acha que pode ficar.

O Docente III reforça o obstáculo à formação docente no contexto do currículo das ECIs. Destaca que, num primeiro momento, a chegada do projeto ECI colocou em xeque os professores com duas matrículas na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e que, por não se enquadrarem nas exigências, foram convidados a se retirarem da escola e a procurarem outras, escolas regulares. Isto ocorrera em todas as três escolas ECIs aqui pesquisadas. Não se trataria de uma violência contra uma parte importante de todo projeto educacional que são os docentes? Entendemos que sim. Ao mesmo tempo que salienta que nenhum educador era obrigado a ficar, deixou de reconhecer que, antes de mais nada trata-se de um direito

constitucional do educador em possuir duas matrículas de trabalho, eventualmente, em mais de uma escola, conforme Emenda Constitucional N. 19 de 1998.

Na sexta pergunta que fecha o Bloco III dirigido aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais foi-lhes perguntado: **(vi)** Você pode apontar alguns pontos positivos e negativos do modelo de ECI? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera-nos que:

Sim. Neste primeiro ano, realmente são muitas dificuldades. E, na verdade a escola não estava preparada. [...] Então, o projeto em si, ele é um projeto bom. Agora, um ponto negativo: a escola sem estrutura. Ele [o modelo ECI] foi implantado sem estrutura. Então, tem que se ter uma adequação, tem que se ter recurso para que realmente ela dê certo. São dois pontos que pra mim são essenciais: o projeto em si é importante?! É. Mas essa parte diversificada, projeto de vida, eletivas, tem o estudo orientado. Principalmente o projeto de vida e as eletivas elas têm que ter a pesquisa. A gente tem que ter aquelas atividades extraclasse. Então, um ponto negativo, dois pontos negativos: falta de estrutura, e a escola ainda muito fechada para a pesquisa. Positiva ela é, o projeto em si ele é bom. Porque o aluno ele tem uma escola em tempo integral, onde ele tenha estrutura ele vai aproveitar com certeza, desde que ela seja bem administrada, que ela tenha um laboratório de informática, outros laboratórios, então o projeto em si ele é um projeto bom. Só falta adequar.

O Docente I destaca como ponto negativo a falta de estrutura – ampliação de refeitório, área para banho dos discentes e para os professores e a falta de internet na escola são destacados na fala dos educadores. Destaca que na sua ótica a ECI ainda se encontra fechada à pesquisa. Como pontos positivos destaca a presença do laboratório de informática. A pesquisa é apontada como parte importante e o “retide” compreendido como retenção no prédio se apresenta como um obstáculo à construção do conhecimento científico, estético, cívico por parte dos docentes e discentes das ECIs.

Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera-nos que:

Primeiramente aprender a ser e a conviver. Outra coisa positiva é o número de horas-aula, porque aí dá pra aproveitar melhor. Você tem duas, três aulas e você pode aprofundar os conteúdos. Já quanto aos pontos negativos é a falta de estrutura física, a gente vive no semi-árido e a gente vai precisar de sombras, de árvores, de água em abundância, nós passamos por um problema sério aí de falta d’água. E aí os banheiros precisam melhorar. Falta a *internet* de banda larga dentro da escola pra gente aprender a usar a *internet*, que é para pesquisa, pra gente tirar dúvidas, aí eu acho que isto está faltando na escola. Mas falta um psicólogo, um contador.

O Docente II destaca como ponto positivo o aprender a ser e o aprender a conviver. A quantidade de horas-aulas é entendida como ponto positivo. A realidade geográfica, segundo o Docente II deve ser levada em consideração e, o uso de ar condicionado pode ser fundamental para o desenvolvimento das atividades, especialmente, no período da tarde. Essa é uma outra questão da infra-estrutura que falta. As condições naturais do espaço geográfico no qual a escola

está inserida deve ser levada em conta na implementação da política pública, o que ainda não se observa nem nas ECIs, tão pouco nas escolas regulares.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera a esta sexta pergunta que fecha o Bloco III o seguinte:

O ponto positivo é que...Têm vários não é?! Um deles é...Poder manter esse jovem afastado das ruas. Afastado da violência, que por mais que esse jovem fique disperso dentro da escola mas, ele está num ambiente onde ele vê exemplos, acaba cedo ou tarde atraindo [...]

Para o Docente I manter o educando fora das ruas é entendido como algo por si só positivo trazido pelo modelo ECI. Questionamos esta posição. As ruas devem ser devolvidas às crianças e adolescentes enquanto direito – direito à cidade, direito à memória – direitos que lhes assiste. Quando foi que passamos a aceitar que a cidade fosse interpretada unicamente como espaço do medo?! Proporcionar o encontro da escola cidadã integral com a cidade é enfrentar esta problemática com ocupações criativas do espaço da cidade. Na ECI PREMEN o Docente II respondera a esta sexta pergunta que fecha o Bloco III o seguinte:

Primeiramente, a questão da folga. E em segundo lugar a questão da organização. Isso ajuda. E, outra, o aluno antes era só um número na caderneta. Agora a gente reconhece mais ele. E, a gente acaba sabendo de coisas, assim, bem peculiares e ficando mais sensível. E eles também acabam parando de pensar que a gente [docente] é um robô. Ajudou a diminuir os distanciamentos. O maior desafio aqui é relacionamento. Porque vai ficar com você o dia todo aqui.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera assim à esta sexta indagação do Bloco III: “Olha eu achei bem interessante essas disciplinas que não têm nas regulares como: o Projeto de Vida, as Eletivas. São pontos positivos que eu achei na escola.”. Traçando um paralelo entre a escola regular e a ECI o Docente I vê pontos positivos prevalecerem com relação a esta última em relação à primeira. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera o seguinte:

Pontos positivos têm muitos. O protagonismo que eles não tinham antes, eles têm agora. O Projeto de Vida: você trabalhar o sonho desse aluno, mesmo que haja alguém que digam que é impossível. Mas a gente começa a mostrar a ele que ele pode. Pode pensar num plano B, num plano C. Sempre evidenciando o sonho desse menino. Além do sonho, o protagonismo.

O Docente II destaca a centralidade do Projeto de Vida de cada educando como marco-central do modelo ECI. Este projeto de vida pode ser construído sem consonância com a vida do educando em outros circuitos da vida na cidade? Para que se entenda cidadã,

entendemos que não. Cidadania pressupõe a implicação de sujeitos na vida coletiva. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera da seguinte forma a esta indagação:

A primeira sugestão é com relação à necessidade de continuidade da formação do professor. Se você liberar um professor para um Mestrado há que se contratar outro. Talvez com a possibilidade de realizarmos na forma de rodízio: uma parte faz esse ano, depois outro. Aquilo que acontece nos Institutos Federais de Esnino é inspiração sim. Mas tudo aqui é muito novo. Estamos esperando isso sim. Pode ser que após esse ano de sustentabilidade. Há troca de informações entre as ECIs. Há espaço para os gestores reclamarem. E, então, vai ficar quem pode se adequar às regras. [...] Pontos positivos é a abertura, para o professor desenvolver seus projetos. A abertura para o próprio estudante, pois aqui ele tem vez e voz. Mas que dependendo da equipe ele não ganha essa liberdade. Para mim o segredo está na equipe. Não é parede que vai fazer o programa, é quem está dentro dele, é a diversidade. Pontos negativos...Eu não consigo ver pontos negativos. Essas adequações elas vão ocorrer muito a partir das nossas lutas, das nossas reclamações. Acho que tem que haver uma deliberação de classe sobre isso. Tem a questão da distribuição de competência, não existe uma hierarquia de poder, mas uma hierarquia de papéis, e que todos precisamos entender como funciona a escola. O aluno ele participa e eles é quem cuidam das salas, organizam e tematizam.

O Docente II destaca a necessidade da ECI se adequar e possibilitar à continuação da formação docente. Destaca a importância dos fóruns entre as ECIs como campo de aperfeiçoamento e adequação da política pública. Destaca a importância da deliberação de classe, aqui entendemos o espaço para os sindicatos e sua nova reformulação agora que a adesão não mais obrigatória.

Observamos neste terceiro bloco que muitos dos docentes desenvolvem práticas educativas que contribuem com a articulação da ECI com a cidade. Bem como também, como práticas voltadas para a conquista de direitos, para a construção das suas identidades enquanto sujeitos sociais em formação. A grande maioria distingue os conceitos de educação integral e escola de tempo integral.

A primeira pergunta que abre o Bloco IV de perguntas aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais foi a seguinte: **(i)** No seu entendimento, a cidade educa? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondeu o seguinte: “Falta ainda práticas sociais. Tem muita teoria...Agora a prática...Falta muito. Então ela deixa muito a desejar.”. O Docente I reconhece que o diálogo entre a ECI e a cidade é um direito a ser conquistado. O que evidencia a necessidade de mais trabalhos para o desafio de repensarmos novas formas de sociabilidade, em especial, esta que se proponha ao desafio da construção do diálogo entre as crianças e a cidade²⁷. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondeu o seguinte: “Ela educa, a cidade

²⁷ Destacamos o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) coordenado pelo Prof^o Dr. Jader Janer Moreira Lopez.

ela educa, sem sobra de dúvida. Ela educa para o convívio. Ela educa no sentido mais amplo da palavra.”. Nesta ECI tanto o Docente I quanto o II entendem que sim, a cidade educa.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera da seguinte maneira a esta primeira pergunta do Bloco IV de indagações:

Educa, tanto educa como deseduca. Mas eu vejo assim, educa muito mais do que deseduca. Quando a cidade ela promove ações culturais...Quando promove é...Cursos....Quando procura exaltar seus artistas. Tudo isso tá educando. Então quando esse jovem vai se alimentar com aquilo que você der...Se você der coisas boas...Ele vai se alimentar de coisas boas...Aquilo vai crescer, vai progredir, vai transformá-lo, se você só oferece coisas ruins a tendência é ele também se alimentar dessas coisas negativas. Então, a cidade é assim...Uma fonte...Mais positiva do que negativa pra esses jovens.

Na ECI PREMEN o Docente II respondera assim: “Educa, historicamente, sociologicamente, antropológicamente. Totalmente.”. Estas dimensões suscitadas pelo Docente II podem ser consideradas na escola sem o referencial da experiência vivida pelo educando na cidade e ao mesmo tempo garantir o seu direito à memória? Entendemos que não. Direito à memória e direito à cidade estão aqui evidenciados numa implicação mútua.

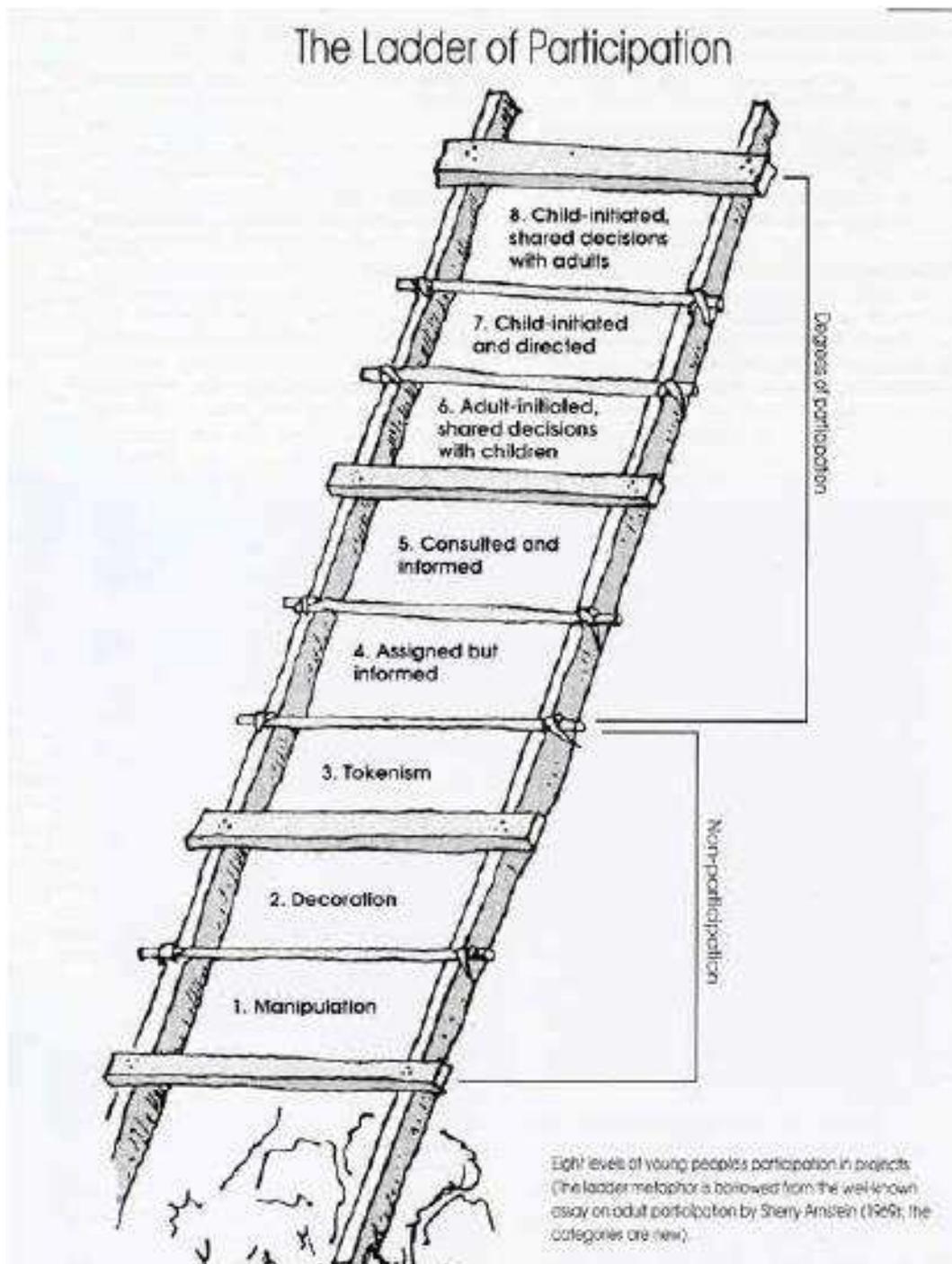
Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera do seguinte modo a esta primeira pergunta do Bloco IV: “Ela tanto educa quanto deseduca. Ela tem esse viés de mão dupla.”. A contradição entre a cidade pensada e a cidade vivida é ponto de partida para a fundamentação de uma geografia da cidade, ou uma educação a partir da nossa vivência dela, assim no convida à reflexão Alderoqui (2006) quando nos propõe uma reflexão acerca da dupla importância de: (i) se ensinar a pensar a cidade e (ii) no enfrentamento da questão: para quê ensinar a cidade? A direção que ambas nos levam é exatamente o direito à memória e ao direito à cidade. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera assim:

Educa. Quando o aluno ele chega aqui ele chega com os seus preconceitos. Mas aqui ele vai rever esse pensamento. Ele vai rever, criticamente, esse pensamento, e talvez ele vá mudar esse pensamento que ele tinha sobre a cidade. Então pra mim ele traz um conhecimento da cidade pra escola e a gente aqui, vale salientar, aprende muito com eles.

O Docente II salienta que a representação do espaço da cidade pelos educandos é sim pontos de partida em sua prática docente. No seu entendimento essa representação é construída pelo educando em sua experiência na cidade e ela é trabalhada, enquanto representação, dentro do âmbito da escola. Indagamos se esta experiência de vida na cidade poderia ser inserida como tempo-trabalho, tempo-planejamento na escola, enquanto parte do currículo da ECI. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera a esta primeira pergunta assim:

Sim. A cidade educa sim! Mas essa educação que a cidade oferece, ela pode ser vista tanto de uma forma errada, como positiva. Por isso a importância de alguém orientar o aluno que tá vendo para entender as coisas. A cidade educa... Quando a gente passa e vê aqueles jumentinhos e o que é aquilo?! Quando a gente passa de ônibus e a gente observa como as pessoas se tratam, mas os alunos se auto educam, assim como a *internet* educa e deseduca a depender de quem está orientando. Então o papel do professor é muito importante. A gente tanto constrói como destrói os sonhos dos alunos ou pode de ajudar a concretizá-los. E, quem é que cuida dessa cidade? Quem é que permite que a escola aconteça? Tem que ser a gente. Nós não podemos esperar do prefeito ou de quem quer que seja. Somos nós professores, também. Então você precisa educar a partir de como a cidade educa. Ele precisa ser preparado aqui na escola pra quando ele sair ele esteja preparado. Quando falamos que a cidade educa é importante que o professor prepare o aluno para interpretar aquilo que está acontecendo na cidade. E, isso cabe ao professor. A liberdade que nós professores temos é muito perigosa porque a gente pode desconstruir um mundo na cabeça dos alunos. A cidade educa sim. Mas ela tanto educa, mas como ela educa? Ela educa a partir da interpretação que eu faço a partir da manifestação daquilo que vejo e vivo na cidade. Mas quem é que me orienta? Pode ser a religião também. Então, até que ponto eu, como professor, posso podar uma manifestação cultural de dança dos alunos? Essa manifestação é o que eles trazem dos Clubes e representa o que eles vivem na cidade.

O Docente III destaca o papel do professor no processo de construção do conhecimento por parte dos educandos. A relação com aquilo que é vivido, observado pelos educandos diz respeito à dimensão de memória que provocamos os docentes à reflexão em toda as entrevistas. A cidade é assim revelada a partir de um olhar, observador, crítico, reflexivo, reconstrutivo da nossa própria percepção da cidade. O discurso do Docente III revela-nos os contornos do conceito de participação que estamos juntos desafiados a construirmos, na nossa hipótese, através do diálogo entre as ECIs e a cidade. Há uma escala utilizada por Hart (1992, p. 8) que evidencia os estágios pelos quais passam as crianças no processo de participação política na escola:



8

Fig. 7. Escada de Hart de participação das crianças em processos decisórios. **Fonte:** Extraído de Hart (1992, p. 8).

Essa mesma escada de participação de Hart é utilizada por Lopes (2018, p. 66) com a seguinte tradução: Nos quatro primeiros degraus temos estágios de não-participação: 1. Manipulação; 2. Decoração; 3. Tokenismo; 4. Delegação com informação. Nos últimos quatro degraus temos cinco estágios de participação das crianças: 5. Consulta e informação; 6.

Iniciativa adulta e partilha de decisões com a criança; 7. Processo iniciado e dirigido pelas crianças; 8. Iniciativa infantil e partilha de decisões com adultos. Entendemos que esta escada de participação pode contribuir para a construção do diálogo entre as ECIs e a cidade de Campina Grande-PB.

A segunda pergunta dirigida aos docentes neste Bloco IV foi a seguinte: **(ii)** No seu entendimento, educação e arquitetura: é possível uni-las? Como? Essa problemática é suscitada por Barguil (2006) quando nos convida à reflexão acerca do lugar do espaço na história do homem. Na ECI Prof^o Raúl Códula o Docente I respondera da seguinte forma: “Com certeza. A gente trabalhando, levando o aluno, mostrando essa questão da paisagem cultural, que ele faz parte dessa paisagem e estes são elementos importantíssimos.”. O Docente I salienta-nos a importância de se trabalhar com a cidade a partir da realidade vivida pelos educandos e, não apenas do uso de representações da cidade. Na ECI Prof^o Raúl Códula o Docente II respondera-nos assim:

É. Aí a gente tinha que voltar o olhar para a pessoa, para o humano. A gente tem que pensar até que ponto essa arquitetura vai alcançar o olhar humano, como pessoa. A gente tem falado em desenvolvimento econômico. Mas a gente tem que se desenvolver como humano. Se não a gente vai ficar rico e ruim com os outros?! Não pode. Tem que ser uma coisa humana que é pra gente conviver bem. O problema nosso é essa distribuição de renda que é muito desigual. Em relação à cidade, ela não foi pensada com esse viés. Ela sofre especulação de vários modos. A gente oferece educação para que a criança e o jovem se adapte na cidade a partir das contradições que ele observe. Pois a gente educa não só quando fala, mas, quando a gente vê²⁸. E vale lembrar que eu vinha essa semana de ônibus ali pela Prata e vi que um palacete foi demolido e cobriram com placas de zinco, aí uma criança disse: “Aqui vai ser o Parque do Povo é mamãe?!” Pra ele o Parque do Povo é aquele gradado. Ele não tem a mesma visão do Parque do Povo que a gente tem. A visão dele é a de uma festa gradada. Aí a mãe disse: “Não, meu filho, aqui era uma casa bem bonita que tinha.”.

O Docente II destaca toda uma educação histórico-geográfica do educando a partir da experiência do olhar, do observar, do incorporar memórias da cidade. A cidade é para o Docente II um espaço que sofre especulação de muitos grupos. Fala-nos da cidade como espaço de contradições sociais, onde as desigualdades econômicas-sociais de acesso à bens e serviços vão aparecer. O cidadão aqui não pode ser confundido apenas com o consumidor. Ser cidadão traz consigo uma responsabilidade muito mais ampla e qualitativamente distinta do conceito de consumidor adstrito à esfera econômica.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera assim a esta segunda pergunta do Bloco IV:

²⁸ Grifo nosso.

Com certeza. E eles poderem valorizar...Porque você quando visita a cidade ela...A cidade, é o retrato do seu povo. A cidade ela tem que transparecer a cultura de seu povo. Até o padrão do poder aquisitivo desse povo. Quando você chega numa cidade que você vê construções mais modernas, mais arquitetadas, você logo tem uma visão de que aquele povo tem uma situação econômica boa. Então, a cidade, assim, é um celeiro, essa arquitetura da cidade faz você ter uma visão crítica, tanto...Da parte negativa, como também fazer uma leitura positiva. Você traçar, assim, um panorama, você veja...Bairros nobres, e ao lado desses bairros nobres, de repente, uma comunidade muito carente, então, isso aí é um pretexto pra você discutir enes questões, e a partir daí, também, educar.

O Docente I faz uma síntese da educação integral com que nos propomos construir com o diálogo do olhar docente das ECIs da cidade de Campina Grande-PB. A além da comparação entre centro e periferia o Docente I salienta-nos a comparação entre bairros abastados economicamente e os bairros operários, periféricos. Na ótica do Manifesto Poro nos propomos a deslocar o olhar do centro para a periferia – dar visibilidade aos elementos da identidade da periferia que estão no centro, assim como as centralidades que estão na periferia. Na ECI PREMEN o Docente II respondera assim a esta questão:

É...Não só do patrimônio histórico. Mas, por exemplo, você analisar os comportamentos e, também, os preconceitos nas estruturas das fábricas no período do *apartheid*, por exemplo. Falar dos movimentos por direitos civis dos anos 60. Então, a arquitetura ela pode sim educar. A estética ela pode sim contar a história. Então falar da união entre a história e a arquitetura se é possível existir?! Totalmente. É como você falar do Coliseu sem dizer o que acontecia ali. Do mesmo jeito hoje, levando aqui pra Paraíba, não tem como eu não dizer que o nome do Quilombo que dá nome a minha cidade, Pedra D'água, tem a ver com Manuel Paulo Grande. Ele percebeu que naquelas pedras, você afastando minava água. É por isso que se chama Pedra D'água. Não tem como você não falar por exemplo do Açude Velho sem relacionar com a antiga prisão que hoje é o prédio do Telégrapho que fica na [Av.] Floriano Peixoto. Sem falar da Feira, por exemplo, sem dizer que nos anos trinta as moças “casadoras” da cidade na Festa da Padroeira daqui de Campina Grande: elas só andavam até a metade da Floriano Peixoto. Descendo ali na rua em frente ao Rede Compras você não podia andar não, porque ali era...Ali era ambiente hostil, ambiente de moças “não casadoras”.

O Docente II destaca toda um currículo da cidade do ponto de vista da memória e do patrimônio histórico e geográfico. Destaca a história de sua cidade e de elementos da geografia e da história da formação da cidade de Campina Grande. A importância da Feira Central e do Açude Velho para o desenvolvimento urbano da cidade. Destaca também o Museu Histórico e Geográfico localizado na artéria central da cidade a Av. Floriano Peixoto.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera a esta segunda pergunta do Bloco IV o seguinte:

Tem aquela questão de como você vai pro centro de Campina Grande e você tem ali um... Você faz um trabalho que envolve a questão da paisagem, do olhar do aluno, da construção de conhecimento, das mudanças que ocorreram na cidade. Então, acredito que sim. Então, acredito que sim, a gente unir a educação com a arquitetura. Mas pra isso precisamos a saída da escola. Esse ano foi difícil, por que a gente depende... Depende de vários fatores: é a autorização da escola, dos pais dos alunos, de ônibus. É complicado você fazer essa aula de campo. Olha só a saída aqui mesmo no bairro, acho que vai ter essas diferenças também, sociais, da realidade dele, pra realidade com que a escola está inserida.

O Docente I destaca a importância do olhar e do observar do aluno para a construção do conhecimento acerca da cidade tão necessário à sua efetivação de direitos. Outro ponto observado é quanto a operacionalização dessa saída planejada do espaço escolar para se realizar um trabalho de campo ou uma excursão. É preciso se coletar autorização dos pais para esta saída do espaço escolar. Entendemos que estas autorizações podem ser coletadas nos Plantões Pedagógicos que são realizados bimestralmente. Isto já que os docentes salientaram que os planejamentos dos componentes nas ECIs são bimestrais, com reuniões semanais por Área de Conhecimento onde cada docente apresenta os seus planos de aula para cada semana subsequente. A paisagem geográfica é a categoria utilizada pelo Docente I. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera assim a esta questão:

Com certeza, mais ainda na nossa disciplina de Geografia, a gente procura mostrar e eles já começam a dizer: “professora aquilo ali é bem antigo não é?! É do tempo da senhora?!”. Eu digo: “Não é do tempo dos meus pais.”. Então há esse pensamento crítico, da mistura do antigo com o novo. Muitos deles eles valorizam as coisas antigas, e na geografia a gente valoriza muito essa questão urbana, histórica.

O Docente II ressalta trabalhar a geografia da cidade a partir de representações dos educandos – representações construídas na experiência direta com este espaço. A perspectiva da memória também é salientada pelo Docente II. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera da seguinte forma:

Eu acho que já estão juntas. A própria educação ela vai se arquitetando. E você se educa arquitetando a organização do seu quarto. Então eu acho que educação e arquitetura estão sim ligadas e essa escola faz sim isso. Essa educação que nós construímos aqui já é uma arquitetura.

Para o Docente II educação e arquitetura guardam entre si uma relação de autodeterminação. Na terceira pergunta do Bloco IV da entrevista os docentes das Escolas Cidadãs Integrais foram indagados: **(iii)** A ECI contribui para a formação da identidade cultural

do educando com relação à preservação da memória histórica e geográfica da nossa cidade? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera a esta questão assim:

Não. Vou lhe ser bem sincera, não. A gente como educador, a gente pode...Já para o ano 2019. A gente pode cobrar. Quer dizer a gente sabe que ela trabalha, mas tem a questão de faltar o transporte, a questão do tempo. [...] Então realmente, é imprescindível que a gente traga e trabalhe com a cultura, por que na nossa cidade, no nosso Estado da Paraíba, Brasil, para chegar no exterior.

O Docente I salienta que não e o desafio se concentra, na sua ótica, na falta de estrutura. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II não respondera a esta questão. Na ECI PREMEN o Docente I não respondera a esta terceira pergunta do Bloco IV. Nesta ECI o Docente II também não respondera a esta pergunta. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I não respondera a esta pergunta. Já o Docente II respondera o seguinte: “Eu já te respondi essa pergunta lá atrás. É essa questão do meio em que ele vive ou da escolha onde ele vai morar.”. E, o Docente III respondera, por sua vez que:

Inclusive a gente faz isso com as eletivas. Nas próprias aulas de Projeto de Vida a gente já trabalha isso: de onde eu venho?! O nosso papel é ir arquitetando o sonho dos alunos, para que eles possam transformar sonhos em projetos. Mas você tem que ter juízo e ter o cuidado para não podar esses sonhos. A gente não pode destruir o sonho dos alunos. A gente tem que ir construindo junto com ele.

O Docente III destaca o sonho do educando como elemento central do modelo da ECI. Ele é expresso no componente Projeto de Vida de modo dialógico com o conceito de protagonismo juvenil. A construção de um senso de comunidade se operacionaliza no ato de “construirmos algo junto com o outro”.

A quarta pergunta deste Bloco IV indagava os docentes das Escolas Cidadãs Integrais o seguinte: **(iv)** No seu entendimento a educação integral promovida pela ECI articula o conhecimento histórico e geográfico à promoção do direito à cidade? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I não respondera. Já o Docente II respondera o seguinte:

Eu acho que não. Porque a gente nem tem muito esse entendimento. Não sei o pessoal da geografia. A gente precisa avançar nesse sentido. De dar uma base melhor, dos direitos mesmos, constitucionais. Muitos ainda não perceberam a importância do texto constitucional. Eles têm uma importância. Acho que isto deve ser produzido de forma transversal na escola. Aí eles não tem esse contato com o texto constitucional. Em outras aulas eu trouxe o Estatuto da Criança e do Adolescente. E eles próprios tinham críticas sobre o documentos, e eu achei que eles não tinham o olhar de compreensão para os seus próprios direitos. Não é que ele não sabe ler, mas ele não foi educado pra ler aquele texto e dizer “isto aqui é meu, estas são minhas garantias”. Eu acho que essa é uma missão da escola cidadã integral. E acho que isso deve ser praticado pelas nossas práticas, passando pelo estatuto da escola. Por isso que eu falo, dos conselhos, conselho municipal de educação, de saúde, de arte. É ali que a sociedade tem que pautar as suas demandas. E isto é uma característica da Constituição de 88 que cria os conselhos para democratizar a gestão. Aí eu acho que esta gestão devia ser ainda mais democrática. Mas aí a sociedade é que tem que buscar esses mecanismos, e isto passa por essa escola cidadã integral. Porque eu nessa hora eu me pego perguntando, eu dou a aula ou eu ensino a eles de como fazer uma reivindicação. Dizer que a partir daí eles devem montar uma comissão, não adianta nada fazer barulho só lá na direção. Monta-se uma comissão.

O Docente II destaca a importância para educação se tornar cidadã. Para tanto, segundo este docente é preciso educar para o conhecimento dos direitos fundamentais expressos em nossa Constituição de 1988. Esse papel, na ótica do Docente II é de suma importância para uma escola que se proponha cidadã. Destaca a importância da sociedade civil organizada se aproximar da escola, a exemplo dos conselhos de bairros (SABs), como parte do processo de uma gestão mais democrática, participativa. Segundo o docente, eles, os educandos, precisam conhecer seus direitos, responsabilidades e os mecanismos para a luta de efetivação destes direitos. Destaca que é na escola que as demandas da sociedade podem e devem ser debatidas. Essa articulação pode ser observada quando ocorrem as assembleias estaduais do Orçamento Participativo do Governo do Estado – que ocorrem, muitas delas nas escolas públicas. Mas ainda não temos um Conselho de Crianças e Adolescentes com diálogo direto entre os Poderes Legislativo e Executivo locais, municipais, o que, no nosso entendimento ainda está por vir. Os contornos dessas idéias estão em Tonucci (1997).

Na ECI PREMEN o Docente I respondera-nos a esta quarta pergunta do Bloco IV da seguinte maneira:

A proposta é essa. Nós temos uma parte diversificada...Que eu creio que, se continuar vai dar bons frutos. Nós temos as eletivas onde o professor traz um projeto para enriquecer sua disciplina. Nós temos o projeto de vida, que é a coluna da escola cidadã [integral], que mexe com a questão emocional, que mexe com o autoconhecimento. Que faz com que eles cheguem a um objetivo de vida...Há um projeto de vida não só na vida acadêmica, mas na vida pessoal. Então, isso é uma preocupação muito grande. Creio que daqui a pouco a gente vai está vendo os frutos deste modelo de Escola [Cidadã Integral].

O Docente I destaca a centralidade do Projeto de Vida no modelo ECI. No discurso do Docente I há uma clara noção de complementaridade entre educação e escola e entre educação e cidade. Já o Docente II respondera o seguinte:

Ah, eu acho que falta muito do aluno também, de reconhecer os seus direitos e deveres, de ir e vir. Acho que ele devia levar em consideração que ele poderia aprender com o que ele está vendo no exercício desse direito. Então, falta o incentivo.

O Docente II destaca a importância de se educar para o conhecimento e luta pela efetivação de direitos da criança na escola. Assim como também pela luta de efetivação de direitos da criança e do adolescente na cidade. Como parte de uma só e essencial direito à educação integral, cidadã. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera-nos do seguinte modo à esta quarta pergunta do Bloco IV:

Eu acredito que sim. Mas acho que isso poderia ser melhor explorado. Talvez com essa questão da aula de campo. Com a saída do espaço escolar. Aí ele vai ter essa visão. Olha a cidade tem sido pensada. Inclusive eu tenho conversado com a professora de História que no mês de outubro seria um mês pra gente pensar isso, levando-se em consideração o aniversário da cidade [de Campina Grande].

O Docente I ressalta a importância da vivência do espaço da cidade como espaço educador essencial para a construção da cidadania. Destaca a importância do mês de aniversário da cidade como data importante para se realizar um trabalho conjunto, interdisciplinar, na ECI, pautando-se na temática do direito à cidade. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera assim a esta indagação:

Tudo. Muitas vezes ele não presta muita atenção quando ele sai de casa pra escola e você pergunta: “O que foi que você viu?! E ele não sabe dizer, porque não prestou atenção. Aí você desperta ele dizendo: “Amanhã, quando você vier pra escola, faz uma fotografia [olhando] e procura verificar o que pode ser melhorado”. Nessa hora que ele mostra o que é bonito, o que é feio, o que precisa mudar, o que precisa ser preservado, ele começa a se abrir para a consciência crítica que antes ele não tinha essa perspectiva.

O Docente II destaca a importância do docente no processo de construção do olhar para os direitos fundamentais da criança e do adolescente. A dimensão estética também é destacada. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III por sua vez, não respondera a esta pergunta.

Na quinta pergunta do Bloco IV os docentes das Escolas Cidadãs Integrais foram indagados: (v) No seu entendimento o que as caminhadas e a observação do patrimônio

histórico-geográfico e natural da cidade podem revelar ao olhar dos seus educandos? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera:

Com certeza, aquilo que o homem transforma. Por que a gente sabe que os impactos ambientais são causados por nossa forma desorganizada de trabalhar. Então, tem tudo a ver com o nosso conhecimento geográfico, com o nosso dia-a-dia. Eu sempre mostro isso para o aluno.

O Docente I destaca atividade prática, fora do espaço escolar, como parte do processo de construção do conhecimento geográfico, conhecimento adquirido através de uma experiência, metodologicamente orientada pelo docente no trabalho com seus educandos. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera:

Eles vão desvelar uma história, um passado. Por exemplo, quando você vai no centro, e vê aqueles casarões, no processo de verticalização, de bolsões de desenvolvimento e de pobreza. Aí quando a gente vai pra perceber essas contradições. Aí a aula de campo ela é riquíssima. Por exemplo, na Alemanha, as crianças aprendem sobre o holocausto visitando os campos de concentração. E eu acho que a gente tem que vivenciar e sentir a cidade. Desvelar a cidade. A cidadania não será alcançada estando apenas aqui dentro da escola.²⁹ [...] tem que ter uma aula de campo, uma vivência, pra você viver e refletir sobre os conteúdos. Exemplo: “Eu vou a João Pessoa ver o [estilo] Barroco, mas eu tenho o [estilo] Barroco em outros Estados. E eu vou mostrar isto ao meu aluno. Que ele tem isso aqui. Que isto é seu. E, eu acho que isto cria um sentimento de pertencimento, de cuidado, de preservação, da identidade, porque isto faz parte da construção dela.

A cidade educa através das suas contradições (Alderoqui, 2006), complementamos – visíveis e invisíveis Bezerra (2017). Contradições que os educandos observam da dinâmica sócio-espacial da cidade – sua forma-conteúdo, sua vida. Essa contradição na base do raciocínio espacial é fundamento de uma dialética entre a sociedade e natureza mediada pelas técnicas. O Docente II reafirma a importância do trabalho de campo, como parte da construção do conhecimento científico, mas ressalta o aspecto da saída do espaço escolar como direito à vida, à vivência pela criança e do adolescente dos espaços públicos de sua cidade. Ressalta que esta vivência é produtora da memória. Nesse sentido lançamos mão de nossa hipótese ao problema da introdução: que as caminhadas à deriva, na cidade, podem contribuir na efetivação do direito à memória, à identidade patrimonial, artístico e cultural do povo campinense?! Na ECI PREMEN o Docente I respondera o seguinte a esta quinta pergunta do Bloco IV:

²⁹ Grifo nosso.

Nossa...É de uma grandeza fantástica. Eles poderem, assim...São estes contrastes que vão fazer com eles parem, pensem, reflitam e procurem respostas. E, dentro dessas respostas, procurem ver a sua responsabilidade, no sentido de melhorar, se for o caso de melhorar, ou no sentido de trazer pra si o que é de positivo.

Para o Docente I a educação integral resultante da relação entre ECI e a cidade de Campina Grande-PB ela virá com a assunção de responsabilidades compartilhadas entre ambos sujeitos que compõem cada um desses espaços. Na ECI PREMEN o Docente II respondera assim a esta quinta pergunta:

É...Quando ele...É preciso que olhe, que ele pesquise, e que ele olhe de novo. Porque quando ele faz esse exercício de olhar, pesquisar, e olhar de novo, nesse novo olhar ele vai perceber, mais ou menos, o que as mãos dos construtores depositaram ali de intenção. E também quais foram as ligações política, econômicas, que influenciaram na construção daquele patrimônio. Então por que que o adorado fica localizado ali?! Naquele lugar, por exemplo. Qual era a função social daquele lugar? A catedral, por que fica na Rua Floriano Peixoto? [...] Então existem essas observações a se fazer sim.

O Docente II ressalta a relação entre educação e arquitetura. Levanta uma problemática que pode ser inserida numa excursão pelo centro da cidade. Provocamos uma discussão entorno das funções que a cidade possui, dentre elas a própria perspectiva funcionalista é questionada, especialmente, pela ótica da construção de espaços públicos, criativos, plurais, menos ligados aos interesses de corporações privadas e mais ligadas à uma instauração lúdica da ambiência educativa. Portando, tratando-se de um modo de olhar, de experimentar, de refletir esta vivência para ressignificar sujeitos e espaço – na experiência da caminhada pela cidade, coletivizados, socializados.

Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I não respondera a esta quinta pergunta. O Docente II também não respondera a esta questão. Já o Docente III respondera o seguinte:

Na verdade, a gente nunca observou muito a cidade. Mas à caminho de onde nós estávamos indo, eles observaram muita coisa. Então, quando eu levo um menino para Bodocongó, para ir a Universidade, eles quando vêem os campos de futebol, aquele mundo novo, já traz experiências grandiosas demais. A gente não faz muito caminhada a pé, só quando é pertinho. Mas essas caminhadas são muito educativas.

O Docente III destaca a articulação entre a ECI e as Universidades. Aqui temos um diálogo interinstitucional. A modulação de linguagens é a mesma – instituição-instituição – nosso desafio é a dos tempo-espaço-institucional com o tempo-espaço-cidade especialmente para o diálogo entre linguagens distintas como o grafite, a dança, e à análise dos mais variados signos que nos deparamos na cidade.

A sexta pergunta que fecha o IV e último bloco de perguntas aos docentes das Escolas Cidadãs Integrais era a seguinte: **(vi)** O que você propõe para que a ECI se articule à cidade na promoção da cidadania para seus educandos? Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente I respondera o seguinte a esta última indagação:

Olha nós sempre conversamos com o coordenador. Porque assim é uma parceria...É uma Escola Cidadã Integral, que alguns coordenadores de Pernambuco, Recife. Por que, olhe: é uma parceria: uma escola do Estado, mas que o governo do Estado comprou este pacote das ECI. Então, há uma parceria, como foi falado pra gente né?! Como posso te dá essa informação, nós temos a parceria da Natura, entendeu? Então, a gente tem que entrar num diálogo. Então, assim, é bem mais complexo. Mas eu acho que pode ter um resultado positivo. Porque na medida do possível, quando tem reunião, eles chamam os professores. E aí eles nos perguntam: “Como é que está a escola? Como é que você acha que está sendo desenvolvida?!” Tem a parte da ECI e tem a parte do Estado. Então tem que haver uma conciliação entre os dois. Então eles vão nos mostrando, isto daqui é de nossa competência e isto daqui é de competência do Estado: como suporte de transportes. Falta o quê? Falta o Estado...Porque assim, eles [a coordenação da ECI] eles investem muito na parte pedagógica. Eles cobram muito da gente. Eles querem ver o quê?! O rendimento do aluno, O nível de aprendizagem que é avaliado. É bastante cobrado. Então, em contrapartida o Estado ele tem que dá o suporte É exatamente aí que a gente sente a carência. Aí o Estado...é de inteira responsabilidade dele, ele tem que dá o suporte: internet, transporte, melhoria do material didático na escola. Por que, realmente, no pedagógico, a cobrança é grande.

O Docente I evidencia que a relação entre as esferas pública e privada são hoje uma realidade. A comunidade escolar, através de um de seus conselhos, no nosso entendimento deve participar das tomadas de decisão, certamente, com a participação de organizações sociais participantes. A responsabilidade, portanto, seja do ponto de vista material, seja, do ponto de vista operacional recairia solidariamente entre Estado e iniciativa privada, que atua, geralmente, com contratos de convênio. Nesse horizonte seria interessante mostrar aos educandos o declínio do Estado de sua responsabilidade constitucional pelo bem-estar da sociedade, especialmente no que se refere à educação, a justiça e à saúde. Na cidade de Campina a esfera privada da sociedade está dentro do processo administrativo dos espaços públicos e este litígio entre interesses não está claro, está imerso em uma nevoa chamada Convênio. Esse poderá ser um ponto de partida interessante de pesquisas futuras. Na ECI Prof^o Raúl Córdula o Docente II respondera assim:

Eu acho que a escola ela deve fazer as rodas de debates, juntar os professores, os estudantes, fazer as visitas, ouvir as demandas. O pessoal lá da secretaria [3ª Regional de Ensino] tem que ouvir o que os professores têm a dizer. Dessas rodas deveriam sair demandas. E que elas fossem deliberadas. Se só conversarmos sem sentirmos o retorno [isso] é perigosíssimo porquê descredibiliza. Isto não pode ser descredibilizado. Então, o Raúl Córdula precisava de uma quadra. Aí olha a mobilização desses meninos. Eles se organizaram para irem nos encontros do Orçamento Participativo do Estado com cartazes e levaram até o Secretário [de Educação do Governo do Estado] e foram ouvidos. O governador veio inaugurar e os alunos já tinham outra lista de reivindicações com o documento pra ele assinar, com a nova demanda. Então eles já estavam espertos – ah, no Orçamento Participativo, é pra isto e a gente vai pedir agora é um auditório, um ginásio.

O Docente II destaca o espaço da escola como espaço democrático para se pensar a própria vida da cidade. As demandas sociais, em sua ótica, deveriam ser deliberadas nas escolas e levadas à administração pública, vereadores e prefeito. Relata-nos esta experiência na esfera estadual com o Orçamento Participativo onde a ECI conquistou a quadra poliesportiva. Esta nos parece uma experiência bem sucedida que poderia ser levada para outras ECIs com exemplo efetividade na educação cidadã, na educação que dê aos educandos condições para efetivarem seus direitos.

Na ECI PREMEN o Docente I respondera:

Eu acho assim, um debate mais amplo e próximo da comunidade...Porque enumerando aí uma questão negativa que você me perguntou, lá atrás, e, eu só falei da positiva. Um dos problemas que eu vejo, por exemplo, quando foi pra implantar este modelo de escola a comunidade não foi escutada. Ou seja, nem os membros da própria escola como [também] os pais, não foi comunicada e não escutada. Porque nós temos, assim, realidades muito críticas. Temos um exemplo de uma escola que implantou o modelo de escola cidadã e não foi pra frente porque a comunidade não foi escutada...Aquilo ali era fora da realidade daquela comunidade. Ao contrário daqui, que já foi bem mais positivo, então diálogo, e....Principalmente, não impor de cima pra baixo. Ouvir a comunidade, estruturar aquele projeto...Acho que o projeto tem tudo pra decolar. Mas, assim, fazer algumas adaptações e dentre essas adaptações: escutar a comunidade, os anseios, as preocupações e a promessa: “Prometeu? Cumpra! Não prometa algo que passa um ano, dois anos, cai no descrédito, seria o ponto negativo.

O Docente I revela-nos que, quando da implementação da política pública ECI não houve diálogo como a comunidade escolar. Sem participação efetiva da comunidade escolar, especialmente em qualquer política pública que envolva educação, não acreditamos poder prosperar, quaisquer delas, que venham a serem propostas. Na ECI PREMEN o Docente II respondera:

Rapaz, não era nem tanto a ECI, era mais, assim, a própria Secretaria de Educação, em estrutura de ceder ônibus, pra que o pessoal possa se organizar e visitar um patrimônio como Areia. Como Ingá, também, ou até mesmo ver o lixo daqui pra perceber os impactos, sabe?! E o quanto você pode colaborar para resolver aquela questão negativa. Ou quanto você pode trabalhar para aquela realidade vá sendo amenizada. Então eu acho que não é nem tanto o ECI, sabe, é mais a estrutura da própria secretaria mesmo, porque, se a gente tivesse livros pra todos, muito papel, porque é contado as folhas de ofício, é muito difícil você ter... Só se você fizer, se você imprimir na sua casa e trazer. Mas pra escola disponibilizar é difícil, e não é porque a gestão não queira. É a questão da estrutura mesmo. Parece que é o próprio governo que quer que a gente seja uma legião de “Vai, vai, vai”.

O Docente II ressalta a responsabilidade do Estado em oportunizar as caminhadas, excursões escolares, com o apoio de ônibus, motorista etc. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente I respondera:

Eu acho que falta mais trabalho de campo, mais trabalho interdisciplinar. Mas eu acho que a questão é a gente aprender a driblar essas dificuldades. E aí um planejamento melhor, pois, quando a gente se planeja, apesar dos obstáculos que são muitos, você consegue driblando com outras estratégias. Então é possível sim fazer essa articulação. Driblando essas dificuldades, partindo pra um planejamento mais amplo, fazendo parcerias, também.

O Docente I ressalta as dificuldades, sobremaneira à material, mas ressalta-nos, também, a importância do planejamento para se vencer obstáculos à prática cidadã do espaço da cidade que é um trabalho, uma aula de campo, uma vivência na cidade. Entendemos que o trabalho pode ser realizado interdisciplinarmente e todos os docentes inserirem em sua prática educativa a experiência prática dos educandos do espaço da cidade. Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente II respondera:

Que a comunidade passe a aceitar a escola. Que ela ainda não aceita. Eu acho que a partir do momento que a escola se abre pra comunidade pra mostrar o quão bom e o projeto é, então você começa a mostrar sua casa. E quando você põe a sua casa na vitrine, então passa a ter outros olhos. Quando você fecha, então vem às críticas. Mas quando abre a comunidade passa a compreender melhor. Hoje nós temos um aluno conhecendo um mundo que ele não conhecia, um mundo de palavras, de gestos, de teatro, e ele veio despertar aqui e isso a comunidade precisa ver para melhor compreender. O que temos é uma comunidade que não conhece e por não conhecer critica. Essa abertura é o futuro pra escola pra que ela seja vista e aceita pela comunidade. Isto aqui é uma sociedade, uma comunidade educacional que está trazendo esse aluno, construindo com eles seus projetos de vida e levando pra sociedade uma pessoa melhor, uma pessoa crítica, uma pessoa que sabe falar, se portar em comunidade, sabe reivindicar o que ela quer. A gente prepara esse menino não pra ser massa de manobra, mas pra ser um cidadão, um cidadão interativo, que está no meio social, agindo em prol dele e do meio onde ele vive.

O Docente II destaca a importância da escola se abrir para audiências com a comunidade sobre sua relação com a escola, com a cidade e, principalmente, para o exercício dos seus direitos e responsabilidades enquanto espaço cidadão. Destaca que sem a abertura para

cidade, para a comunidade escolar, qualquer modelo educacional estará fadado ao fracasso. Se o projeto de vida do educando possui centralidade, pode esse projeto ser construído apenas considerando a cidade de forma mediata, por via de representações? Entendemos que não. Nem o conhecimento científico se processaria de modo adequado, nem o fundamentação de uma educação cidadã – educação feita no movimento da própria cidade, revisão de nosso *ethos* – aqui considerado o espaço de formação do ser social (sociedade). Na ECI Nenzinha Cunha Lima o Docente III respondera:

Eu acho que isso entra na questão da adequação, é um instrumento que possibilite esse passeio e é a questão de ônibus. A gente têm projetos, mas, às vezes, eu preciso ir a Bodocongó e, não tenho ônibus para ir com quarenta alunos. Para se chegar à cidade ou, outros pontos da cidade, para conhecer melhor a cidade, o programa ele está já oferecendo este ônibus. Mas não chegou à todas [ECIs] ainda. Então, eu preciso de algo que me leve lá. Eu acho que a escola tem muito a oferecer à cidade. Quem chega lá, somos nós, mas, como é que a gente chega lá? A gente sempre leva algo de nós para a cidade. Então o que falta é algo que movimente essas pessoas, como o ônibus. Tem programas [ECIs] que já possuem esse ônibus e estamos aguardando chegar na nossa [ECI].

O Docente III destaca que a educação integral que se constitua da relação entre a escola e a cidade haverá uma recíproca determinação. Destaca os desafios materiais como a dificuldade para se conseguir um ônibus pelo Estado e da dificuldade para sair da escola com quarenta educandos.

Reconhecemos a rica contribuição de todo(as) docentes que participaram destas entrevistas e que contribuíram para a construção de uma proposta de readequação da política pública voltada para educação integral em nossas escolas públicas da cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Em todas os nossos encontros nas Escolas Cidadãs Integrais ficou evidenciado o empenho dos docentes em fazer com que a política pública alcance seu principal objetivo que é formar cidadão conscientes do seu papel na vida em sociedade; contribuir com a transformação não apenas do espaço escolar, mas, sobretudo, com a construção de uma cidadania ativa, capaz de ampliar os horizontes dos educandos; contribuir para a autonomia destes educandos e com a transformação, verdadeira de suas, vidas, seus bairros através da educação que se processa no encontro entre a escola e a cidade.

Salientamos a importância de se abrir e de se manter um diálogo entre os membros das Escolas Cidadãs Integrais e, entre este modelo de educação e o modelo de educação pública de ensino regular para buscar o aprimoramento desta e de outras políticas públicas que tenham como alvo os educandos da rede pública de ensino.

Entendemos que as trocas de experiências podem fortalecer não apenas o modelo de educação integral como pode apontar caminhos para a correção de rumos, e para o traçado de novos planejamentos tendo como alvo central a requalificação dos espaços e dos tempos educativos. O direito à memória se confunde aqui com o próprio direito à cidade, direito à vida em sociedade, como condição fundamental para repensarmos o nosso modelo de cidadania e de participação social nos processos político-decisórios que constroem a cidade de Campina Grande, na Paraíba.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO...

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu gostaria de dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. [...] eu estava a pensar em achadouros de infância. Vou [...] cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Afaguara, 2018.)

Observamos ao longo de nossas andanças pelas Escolas Cidadãs Integrais de Campina Grande, na Paraíba, o conjunto de desafios diários à construção de uma proposta de educação integral que conceba o humano em sua multidimensionalidade, assim como também uma pluralidade de espaços, na cidade, que podem ser transformados em ambiência educativa através de práticas espaciais, práticas de cidade, como as visitas à museus, trabalhos de campo, caminhadas pelo bairro. Todas estas experiências entendemos contribuir para a revisão de nosso *ethos* urbano. Deslocando-o de uma cidadania restrita ao capital, que nos posiciona estritamente como consumidores, que nos impulsiona à velocidade através das tecnologias, para uma outra forma de cidadania, mais lenta, corporificada, rica em memórias de cidade; cidadania conquistada pela desestabilização do olhar, que nos possibilita enxergar o outro, sair do estranhamento e passar a gradativamente a se implicar na vida coletiva, social da cidade. Observamos aqui se constituir um tempo específico: o tempo profundo, tempo Kairós, tempo da vivência do espaço, voltada pela incorporação de memórias na experiência de vivenciar os espaços da cidade – numa atitude inventiva, instauradora de outras visibilidades – só possíveis de visibilidade, exatamente por conta da lentidão, da desorientação, no caso das caminhadas à deriva realizadas na dissertação de mestrado em Geografia, seja, de modo orientado, em excursões escolares orientadas por um corpo teórico científico.

De outro lado, reconhecemos com base nas pesquisas bibliográficas e legais que a educação integral padece do mal geral de muitas políticas públicas que é o fenômeno da descontinuidade. Se constituem políticas de governo e não de Estado. Isto porque já era observada, no Brasil, as Escolas Parque propostas por Anísio Teixeira na década de 1950, reaparecendo décadas posteriores, com Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A historicidade que lhe antecede deve ser levada em consideração para que se efetive de modo coerente com as demandas sociais reais, atuais. Não reconhecer estas experiências estiola a política pública, lhe imprimindo uma violência.

Em todas as escolas escutadas houve um índice baixo de participação (Hart, 1992) da comunidade escolar, especialmente, no tocante ao processo de implementação (chegada) da política pública (ECI) em cada uma destas escolas públicas. Constatamos que não houve diálogo entre o Governo do Estado da Paraíba e a comunidade escolar para a implementação inicial da política pública. Tratou-se de uma nova forma de organização na qual se os docentes e discentes não se enquadrassem sairiam, mas o projeto se estabelecerá de qualquer forma. Observamos aqui que certo grau de evasão foi considerada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba como aceitáveis. Os índices históricos de evasão escolar preocupam a décadas não apenas a escola pública da cidade de Campina Grande-PB mas todo o nosso país. Essa comunidade que é “convidada” a sair por suas vidas não se enquadrarem no modelo é parte considerável da população que devemos dar a devida atenção. Esse equívoco inicial da implementação da política pública entendemos corrigir-se pela abertura de diálogo imediato com os docentes, pais, educandos, membros do bairro no qual a escola está inserida.

Aqui, o que estamos denominando de “participação” não trata-se apenas de um índice de análise da política pública. A participação é mais importante para a construção da educação integral que simplesmente ser índice de legitimidade, de reconhecimento: essa comunidade escolar precisa ser ouvida, reconhecida, respeitada em suas decisões coletivas, decisões colegiadas, decisões que ligam o interno ao externo e vice-versa. Esta comunidade na qual as Escolas Cidadãs Integrais estão inseridas elas carecem, historicamente, de educação integral: educação científica, filosófica, artística, política.

Procurando construir os nexos para a abertura desse diálogo nosso problema-guia nessa jornada andante, dialógica entre olhares docentes, discentes, olhares escolares, mas também, olhares cidadãos, foi o seguinte: as Escolas Cidadãs Integrais, ECIs, em Campina Grande-PB, em sua proposta de educação integral têm proporcionado aos seus discentes, a experiência educativa que articule seu direito à educação escolar com o seu direito a outros tempos-espacos educativos, na cidade? Este problema central se desdobrou num outro de ordem metodológica: como articular o espaço-tempo das Escolas Cidadãs Integrais a outros espaço-tempos da cidade de Campina Grande-PB, para que haja a realização desses direitos inerentes à educação cidadã, integral, das nossas crianças e adolescentes?!

Os desafios para a construção da educação integral antes mesmo de se materializarem, inicia-se pelo desafio de se iniciar um diálogo entre nós: comunidade escolar, comunidade dos bairros em que as Escolas Cidadãs Integrais estão inseridas, e, em especial com o Governo do Estado da Paraíba, através de sua Secretaria de Educação. Diálogo era a tônica da formação cidadã na Ágora grega. Nossa cidadania também se constrói através da fala, de nosso olhar-

discurso lançado sobre os acontecimentos de nossa vida cotidiana na cidade. Quando a experiência enquanto vivência é substituída pelo saber da experiência a memória é-nos furtado como direito fundamental, enquanto direito à cidade, direito à convivência com o diferente, com outras formas de linguagens, a exemplo dos grafites e das pichações. Buscamos com estes diálogos contribuir para a construção de uma educação integral que contemple estas dimensões. E, não apenas se restrinja a extensão de um tempo escolar, ou seja, em tempo integral.

Buscamos pensar esta distinção não para aprofundar distanciamentos, mas, por outro lado, podermos traçar projetos realísticos, coerentes com as vidas e os sonhos dos educandos. Observamos em vários momentos a importância do sonho do educando como Norte para a construção do seu Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) das Escolas Cidadãs Integrais. Observamos a importância do protagonismo juvenil, suscitado nos Clubes, nos Líderes de Turma, nos Grêmios.

A participação dos educandos, assim como das comunidades que acolhem estas escolas em seus bairros, são de suma importância para a construção de uma educação integral, cidadã, em tempo integral. Entendemos, portanto, que uma educação integral deve levar em consideração sua construção histórica. Olhar para o passado não com o olhar determinista, mas para buscar construir, a partir dele um diálogo com a juventude presente, novos horizontes para esta educação integral, assim como também, buscar contribuir para a ressignificação dos nossos espaços públicos na cidade. Processo este que reclama a nossa reocupação destes espaços. Um excelente debate aqui seria a sociedade civil campinense estabelecer em torno da reabertura de cinemas de rua, especialmente o Capitólio. Vamos ouvir o que nos dizem as crianças e adolescentes em relação a sua experiência da vida na cidade como parte importante de sua formação cidadã. A tensão que esse debate pode revelar envolve os interesses privados do *shopping center* assim como também o centro da cidade, enquanto espaço público – uma rica educação política, cidadã, integral enxergamos poder nascer para a sociedade campinense desse debate. Especialmente quando horizontalizado o acesso às crianças e adolescentes destas Escolas Cidadãs Integrais. Elas têm direito a se constituírem cidadãs na experiência coletiva de vivenciar a cidade, numa mediação pedagógica realizada pelos docentes nestas Escolas Cidadãs Integrais.

Vimos que a cidade de Campina Grande possui um rico conjunto arquitetônico especialmente, no centro da cidade, que contribui na revelação de sua história, para os caminhantes, através de sua geografia. Na caminhada que nos era, à princípio, um estágio preparatório para as caminhadas vindouras com os docentes e discentes das ECIs visitadas, observamos o potencial educativo dos museus da cidade.

Ao longo desse primeiro semestre de 2019 foram realizadas algumas visitas às Escolas Cidadãs Integrais no intuito de planejar com os docentes uma caminhada pelo centro da cidade de Campina Grande. Foram realizadas duas visitas à Escola Cidadã Integral Prof^o Raúl Córdula. Mas não obtivemos êxito em encontrar um tempo comum que articulasse as três escolas cidadãs integrais para a realizarmos. Nossa pretensão é a de, no segundo semestre de 2019, retomarmos o diálogo com o retorno destes resultados apresentados à Universidade Estadual da Paraíba em cada uma destas Escolas Cidadãs Integrais. Nosso intuito, nesse momento, será o de proporcionar com que esta pesquisa se torne instrumento de luta dos docentes nestas escolas, em especial, para a conquista de todas as adequações que este corpo docente entenda, e sua prática, ser necessária à implementação de uma educação integral, cidadã, em tempo integral.

Entendemos, portanto, que as contribuições da professora da Universidade de Buenos Aires Silvia Alderoque (2003, 2006), entorno da uma educação realizada através destes espaços públicos da cidade, museus, pode contribuir no desafio de construirmos uma educação integral na cidade de Campina Grande. Especialmente no que se refere a relação escola-cidade. Observamos que, historicamente, o conceito de educação integral já fora forjado pelos antigos gregos. Mas que na sua expressão moderna a relação com o espaço e com o tempo foi esterilizada – restrita à dimensão quantitativa, à extensão. Ao longo de nossa pesquisa buscamos dar visibilidades outras formas de requalificarmos o tempo e os espaços educativos na direção de uma educação integral multidimensional e construída no diálogo com as comunidades escolares, especialmente, com o olhar docente.

Dialogar com os olhares docentes das Escolas Cidadãs Integrais foi de suma importância para a construção de uma proposta de articulação entre a Escola Cidadã Integral e a cidade de Campina Grande. Nesse sentido, organizamos o presente texto em três partes. Na primeira, discutimos a educação integral a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e dialogamos com outros textos infralegais que gravitaram entorno da noção. Observamos que a educação é direito de todos – ou seja, de toda a coletividade. Um direito subjetivo inerente à sociedade, coletivamente considerada. Ela é um dever solidário entre o Estado e a família. Dialogamos do ponto de vista legal com dispositivos como a Declaração de Barcelona de 1990 (Carta das Cidades Educadoras), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o Estatuto da Cidade dentre outros instrumentos legais.

Através deles procuramos analisar como, a luz do Plano Nacional de Educação – o PNE – esta política pública – Escola Cidadã Integral – é implementada através do Governo do Estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande. Vimos que, em sua Meta 6 objetiva que, no

mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer “educação em tempo integral” até 2024. De outro lado, observamos, também, do ponto de vista normativo que a definição legal de educação integral é anterior ao PNE e advém de um Decreto: § 1º do Decreto nº 7.083 de 2010 – o qual dispunha sobre o Programa Mais Educação. É de se notar que o conceito proposto em 2010 fora escamoteado pelo texto de 2014 quando restringe a noção de educação integral unicamente à jornada escolar estendida – de dois turnos consecutivos de aulas, restritas ao espaço escolar.

Reiteramos, nosso entendimento é o de que uma concepção de educação integral que desconsidere outros espaços e outros tempos educativos na cidade se fecha ao diálogo necessário a educação integral e cidadã. Por conseguinte, desconsidera toda aquela construção histórico-pedagógica do conceito notadamente iniciado com Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Rubem Alves, e contemporaneamente, retomado por Mayumi Souza Lima, Paulo Meireles Barguil, Carlos Augusto de Amorim Cardoso e Jaqueline Moll.

Os encaminhamentos desses educadores reforça esta conclusão haurida do fato de que tanto o Arco de Magueres como a Taxônomia de *Bloon* se coadunam a esta nossa hipótese central. Já que toma a vivência, a experiência direta, como ponto de partida para a construção das práticas educativas na escola. Neste diapasão, ainda na primeira parte, dialogamos com as propostas histórico-pedagógicas que contribuíram para a construção da política pública da educação integral no Brasil. Procuramos nesta primeira parte, lançar nosso olhar, especialmente, no fenômeno de sua recepção pelos entes federativos, especialmente na cidade de Campina Grande-PB.

Analisamos o tema Educação integral sob o olhar tecido pelo olhar metodológico do materialismo histórico-dialético e pela fenomenologia. Especialmente no que se refere a articulação entre as dimensões: científica, filosófica, artística e política no desafio de implementação da política pública, em consonância com a polifonia de linguagens que o estudo de cidade e da cidadania como apropriação da cidade provoca. Nessa direção, procuramos dar visibilidade ao direito à memória como fio condutor do debate sobre o direito à cidade. Aqui dando visibilidade à relação escola-cidade na ressignificação da educação integral e de nossa cidadania – na direção da construção do direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.

Nesse horizonte metodológico demos ênfase a hermenêutica instauradora. Através dela entendemos se construir, em paralelo ao diálogo entre a escola e a cidade, a cidadania de cada sujeito em formação. Na exata medida em que se constrói um sujeito social, em redes coletivas de construção de conhecimento, que fazem da escola e da cidade, ambiências educativas, cidadãs.

Entendemos que a articulação a outros tempos e espaços na cidade são necessários a uma prática educativa cidadã, na escola. Por isto propomos no segundo momento um diálogo com o olhar docente nas Escolas Cidadãs Integrais entorno do potencial formativo de cidadania que as caminhadas na cidade oferecem a estas escolas. Ao mesmo tempo em que contribuímos para a efetivação do direito à memória tão essencial a efetividade do direito à cidade. Portanto, a educação integral para a cidadania se dá com a democracia tomada como objeto central dessa práxis educativa.

Do ponto de vista material, os docentes apontam-nos como desafios para a implementação de uma educação cidadã, integral: (i) a falta de internet; (ii) a falta de um ônibus escolar; (iii) falta de um dia de folga, na semana, para o docente; (iv) excesso de relatórios; (v) falta tempo para continuar sua formação (não apenas acadêmica, mas cultural, em sentido amplo, política e cidadã, na qual inclui-se aí uma perspectiva da problemática por nós suscitada nesta pesquisa); (vi) reinterpretação do conceito de funcionário retide.

Mas os docentes não só apontaram desafios, apontaram, também, estratégias para o enfrentamento desses obstáculos. Primeiramente, segundo os docentes das ECIs, o sistema “retide” (Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) não pode ser compreendido como estritamente como “retenção espacial e temporal” destes sujeitos neste espaço. O tempo e o espaço da pesquisa, assim como da cidadania reclama não apenas expansão, mas, requalificação dos espaços e dos tempos educativos. Esta requalificação, no nosso entendimento, advém do diálogo entre a escola e a cidade. Devolvamos às ruas, nossa cidade inteira às crianças e adolescentes juntamente com o seu direito de conhecer a cidade em que ele mora, se autodetermina e se afirma como sujeito de direitos.

Quando o encontro entre a Escola Cidadã Integral e a comunidade escolar se comunicam com a cidade, há transformações como a conquista da Escola Cidadã Integral Prof^o Raúl Córdula em relação à praça defronte à escola. Há a inserção da dimensão do trabalho e do ensino técnico-profissional, evidenciado na Escola Cidadã Integral Nenzinha Cunha Lima. Há a abertura para a história e a geografia do lugar, da cidade a exemplo da Escola Cidadã Integral Hortênsio Ribeiro (PREMEN).

Na nossa sociedade técnico-científico-informacional a existência de uma internet banda larga é uma exigência básica do modo de ser e existir. Com ela outros desafios surgirão: como por exemplo o uso dos celulares em escolas de Ensino Fundamental, ou até mesmo no Ensino Médio. Seria um contra-senso a luta pela inserção da escola na esfera digital e a proibição de uso de celulares nas escolas. No âmbito estadual a Lei nº 8.949 de 03 de novembro de 2009

dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas da rede pública e privada do Estado da Paraíba. Campina Grande está aí incluída.

Para a construção de uma educação integral não basta oferecermos internet banda larga nas escolas, ou instrumentalizar os laboratórios de informática. Reconhecemos que estes elementos são importantes, mas substituem a vivência da cidade ou a convivência com as diferentes pessoas que ocupam estes espaços públicos da cidade com os mais variados modos de ocupação e interesses.

Precisamos construir um uso consciente, crítico das tecnologias, especialmente, as tecnologias da informação que conecta as pessoas através de filtros ligados a Inteligências Artificiais. A cidade educa através das contradições, sociais, econômicas e políticas que revela ao olhar atento dos caminhantes, não apenas a partir do seu belo conjunto arquitetônico. Ela traz um discurso coletivo, crítico-artístico, nos grafites e, individualizado no discurso crítico-político das pichações que desafiam e agriem o olhar do caminhante.

É preciso, ainda, abrir e manter um canal de comunicação permanente com a comunidade do bairro no qual a Escola Cidadã Integral está inserida. Reconhecemos na fala dos docentes o empenho e construir uma comunidade na própria Escola Cidadã Integral e isto foi possível de verificar em ações práticas como o olhar voltado para a profissionalização dos jovens; também no exemplo da conquista da construção de uma praça no entorno de uma das Escolas Cidadãs Integrais.

A tensão entre arte, política, e conhecimento científico exige uma abertura metodológico para o acolhimento de uma polifonia de linguagens que a cidade expressa ao olhar dos caminhantes e observadores. Este horizonte revela a multidimensionalidade necessária à construção da educação integral, assim como também, à requalificação de nosso *ethos* urbano, nossa cidadania, aqui pensada como direito à memória, direito à cidade. O encontro entre os membros das Escolas Cidadãs Integrais com a cidade pode representar a requalificação dos tempos e espaços que estamos neste trabalho problematizando para apontarmos juntos caminhos possíveis para a melhoria da política pública voltada para a educação integral e cidadã.

Entendemos que o direito à educação, o direito à memória, o direito à cidade reclama a requalificação dos nossos espaços e tempos educativos. A educação integral que se processa unicamente no espaço escolar contradiz a historicidade e toda uma antropologia conceitual que se processou em torno deste conceito, no Brasil e no mundo. Por tudo isto entendemos que a educação integral deve estar articulada à vida que pulsa dentro e fora da escola. Pois, entendemos que uma educação integral, humana e cidadã, em tempo integral, articulada ao

direito à memória, ao direito à cidade, por toda a nossa vida, trata-se de um direito de todos(as) nós!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; *et al.* **Planejando a próxima década – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF: Ministérios da Educação, 2014.

ALDEROQUI, Silvia. *La ciudad: un territorio que educa*. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003

_____. *Ensenar a pensar la ciudad*. In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei. **Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano**. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 33-66

_____. *Para que enseñar la ciudad?* In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei. **Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ALENCAR, Alisson Clauber Mendes; BEZERRA, Daniel Almeida.; OLIVEIRA, Marlene Macário. O transporte coletivo como elemento integrador de conteúdos e de estratégias metodológicas na geografia escolar. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2, 2010, Campina Grande. Processos pedagógicos e produção do conhecimento. **Anais...** Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2010. p. 01-221. 1 CDROM.

ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas-SP: Papirus, 2004. 128 p.

ARROYO, Miguel G.. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 33-45.

BARGUIL, Paulo Meireles. O lugar do espaço na história do homem. In: _____. **O Homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza-CE: LCR, 2006.

_____. Educação e arquitetura: é possível uni-las? In: _____. **O Homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza-CE: LCR, 2006.

BEZERRA, Daniel Almeida. **Jornadas de junho de 2013: tema propositivo ao ensino e à apreensão política do conhecimento geográfico no ensino médio**. 2014. 136f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB.

_____. **A arte de caminhar na cidade: Educando o olhar geográfico em andanças no centro de Campina Grande-PB**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, 2017. 324 p.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre-RGS: Artmed, 2001. 121 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 12/06/2019

_____, **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Estatuto da Cidade. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm> Acesso em: 12/06/2019

_____, **Lei nº 8.949 de 03 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas da rede pública e privada do Estado da Paraíba.

_____, **Decreto nº 7.083, DE 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 12/06/2019

_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em:

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, jan-abr, n. 19, p. 20-28.

CAMPBELL, Brígida; TERÇA-NADA! (BRASIL), Marcelo. Manifesto: por uma cidade lúdica e coletiva, por uma arte pública, crítica e poética. **Poro: Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte-MG, v. 20, n. 1, p. 78-89, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_20.1_web.pdf /> Acesso em: 31/03/2019.

CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. Didática urbana: cotidiano e espaço pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 25, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambu, MG: ANPED. 1 CD-ROM.

CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. A cidade, a educação e o ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2011.

COSTA, Natacha Gonçalves da. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 477-483

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81

CHIZZOTTI, Antonio. Estratégias de pesquisa: análise de conteúdo, análise de narrativa, análise do discurso. In: _____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DE CERTEAU, Michel. Terceira parte: práticas do espaço: caminhadas pela cidade. In: _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Tradução de Aphaïm Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Declaração de Barcelona. Novembro de 1990. Barcelona Espanha. Carta das cidades educadoras. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>> acesso em: 11-07-2018.

DEBORD, Guy-Ernest. _____. Teoria da deriva. In: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). **Internacional Situacionista: Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

DESSA, Rodrigo Ribeiro de Oliveira. Da cidade-função à cidade-jogo. In: _____. **A função e o jogo no ambiente urbano: cidade latino-americana: Corporação Ameréida, Valparaíso**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, Porto-Portugal.

DOOLEY, Robert A; LEVINSOHN, Stethen H. **Análise do discurso: conceitos básicos em linguística**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michael. **Isto não é um cachimbo**. Tradução Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n. 1, 2006, p. 133-139.

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

HART, Roger A. *Children's participation from tokenism to citizenship*. **Innocent Essays**. n. 4. Itália: UNICEF, 1992.

HENS, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012. 331p.

_____. A experiência errática da cidade: em busca da alteridade urbana. In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; VAZ, Lilian Fessler; SILVA, Maria Lais Pereira da. **Leituras da cidade**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012. p. 48-64.

_____. O grande jogo do caminhar. **Vitruvius**, ano 12, set. 2013.

JACQUES, Paola Berenstein. Elogio aos errantes: a arte de se perder na cidade. **Reverberações (blog)**. 2017.

JEAGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. ed. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KAERCHER, Nestor André. Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2**. Porto Alegre: Penso, 2011.

LAVOR, Carlos Eduardo. **Rumo à BNCC: metodologias ativas: problematização**. Tradução de Rodrigo Manz de Paula Ramos. Sistema Anglo de Ensino. São Paulo: 2018. 29 p. Disponível em: <<http://anglosolucaoeducacional.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Ebook-4-Metodologias-Ativas.pdf>> Acesso em: 03/05/2019.

LE DUE, Michel. **A cidade em pequenos passos**. Tradução de Ivone Montoanelli. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006 (Coleção Pequenos Passos).

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: mediação, 2018. 112 p.

MACHADO, Alexandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276

MOLL, Jaqueline (Org.). **Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília-DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, 2010 (Cadernos Pedagógicos Mais Educação). 60p. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>> Acesso em: 31-07-2018

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____ [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148

MONTEIRO, Lucira Freire. **A memória como um direito fundamental social: uma reflexão sobre os monumentos em espaços de educação universitária**. Universidade Estadual da Paraíba. [s.d.t.]

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso e interpretação. In: _____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

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

REDIN, Euclides. Outra cidade é possível. **Educação Unissonos**. Novo Hamburgo-RGS: v. 11. n. 1, p. 51-56, Jan/Abr, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5685/2890>> Acesso em: 07/04/2019

REGO, Nelson. SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes, HEIDRICH, Álvaro. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**. São Paulo. n. 16 p. 169-194, 2001.

SÁ, Alcindo José de. Direitos e humanos: espaços a serem conquistados...Geografias a serem construídas. In: _____ **Geografia do direito: as normas como formas sócio-espaciais**. Recife: Editora da Universidade da UFPE, 2013. p. 10-66

SÁ, Alcindo José de. Perspectiva da geografia do direito em uma geografia filosófica. In: _____ **Geografia do direito: as normas como formas sócio-espaciais**. Recife: Editora da Universidade da UFPE, 2013. p. 111-162

SANTOS, Milton. O tempo nas cidades. **Ciência e cultura**, São Paulo v. 54, n. 2, p. 21-22, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. ed. 10. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Ed. Record, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Armando Corrêa da. Natureza do trabalho de campo em geografia humana e suas limitações. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 1, p. 99-104, 1982.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Memória e projeto: os impasses na construção da ação coletiva. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SINHA, André. **A consciência, do corpo ao sujeito: análise da noção: estudo de textos: Descartes, Locke, Nietzsche, Husserl**. Tradução de Efraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. 246 p.

SPECK, Jeff. **Cidade caminhável**. Tradução de Anita Dimarco e Anita Natividade. São Paulo: perspectiva, 2016. 278 p.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e trabalho de Campo. In: **Geografia Física Geomorfologia: uma (re)leitura**. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2002.

TAVALARI Bianca. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. **Novos estudos**. n. 104, 2016, p. 93-108.

TAVALORI; Bianca, VASCONCELOS, Pedro de Almeida. Direito à cidade. **Cidade Escola Aprendiz: Cidades educadoras**, 2018. p. 1. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/glossario/direito-a-cidade/>> Acesso em: 31-03-2019).

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline [*et al*]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outro tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 149-156

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Traducción de Mário Merlino. Madri: El Árbol de la Memoria, 1997. 220 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. As metamorfoses do conceito de cidade. **Mercator**, Fortaleza, v. 14, n. 4, Número Especial, p. 17-23, dez. 2015.

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera Lúcia de O.; LEITÃO, Gerônimo Emílio de A. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas-Flacso, 1995. 150 p.