

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RICARDO FIGUEIREDO

*CURRICUL(O/A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS
PRATICASPOLÍTICAS DOS/AS PRATICANTESPENSANTES DO PROGRAMA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES*

VITÓRIA-ES
2015

RICARDO FIGUEIREDO

*CURRICUL(O/A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS
PRATICASPOLÍTICAS DOS/AS PRATICANTESPENSANTES DO PROGRAMA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a. Dra. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA-ES
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F475c Figueiredo, Ricardo, 1964-
Currícul(o/a)rizando a cidade : enredamentos possíveis das
práticas políticas dos/as praticantes pensantes do programa educação em
tempo integral no território-cidade de Vitória-ES. / Ricardo Figueiredo.
– 2015.
232 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Currículos – Prática. 2. Educação integral. 3. Escolas de tempo
integral. 4. Políticas públicas – Educação. I. Carvalho, Janete
Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

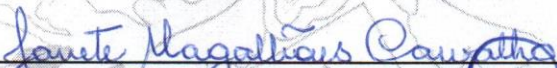
RICARDO FIGUEIREDO

CURRICUL(O/A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS PRÁTICAS POLÍTICAS DOS/AS PRATICANTES PENSANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.


Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

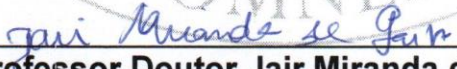


Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

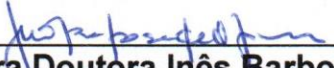
Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo




Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Professora Doutora Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

A proposição de enunciação dos currículos *pensadospraticados* no território cidade de Vitória-ES, por meio da viabilização do Programa Educação em Tempo Integral, envolvendo as escolas de Ensino Fundamental, traduziu-se num compromisso e num profundo gesto de agradecimento a todos/as *praticantespensantes* que se envolveram, acompanharam, participaram e se dispuseram a contribuir com a tessitura desta tese.

Num gesto de gratidão, especificamente, agradeço:

Aos/às coordenadores/as (Sandra, Devaldir, Dileusa e Claudinéia), integradores/as sociais (Gislane, João, Jônatas, Luziete, Verônica e Kamila) e estagiários/as (Jéssica, Natália, Adeilton, Marcos e Paulo Henrique) do Programa Educação em Tempo Integral que, no período de viabilização da pesquisa, respectivamente, atuavam, nos turnos matutino ou vespertino, *nasdas* seguintes escolas: Eliane Rodrigues dos Santos, Elzira Vivácqua dos Santos, Professor João Bandeira e São Vicente de Paulo.

Às crianças e aos/às adolescentes do programa das escolas acima citadas que, ousada e espontaneamente, teceram e expressaram contribuições significativas para a escritura da tese.

Aos/às coordenadores/as e representantes dos espaços de articulação e viabilização das atividades do Programa Educação em Tempo Integral: Polos Americano e Pé de Moleque; Escola da Ciência-Biologia e História; 1ª Companhia do 1º Batalhão de Bombeiros Militar e Planetário de Vitória.

Aos/às diretores/as, pedagogos/as e professores/as das escolas de Ensino Fundamental citadas.

À Professora Marlene de Fátima Cararo (Secretária Municipal de Educação de Vitória-2005/2008) por quem tenho profundo respeito e admiração pela sua incansável luta em defesa da escola pública, política e socialmente, comprometida com os interesses dos/as filhos/as das classes trabalhadoras.

Aos/às amigos/as que atuam e alguns mais deles/as que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES que, de forma incansável e comprometida, disponibilizaram “tempos” para *pensarpraticar* outras experiências possíveis de “escolas” a partir das perspectivas apontadas pelo Programa Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino.

Ainda expresso meus agradecimentos à minha querida orientadora, Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho (Ufes), pela dedicação, acolhimento, generosidade, comprometimento. Agradeço pela valiosa contribuição, e aos/às professores/as membros da banca examinadora: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (Ufes), Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva (Ufes), Profa. Dra.

Regina Helena Silva Simões (Ufes), Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Uerj) e Profa. I
Luciana Pacheco Marques (UFJF).

Enfim, sobretudo, aos meus familiares (particularmente, em memória da minha mãe - Dona Nêne) e a DEUS pela possibilidade de ter me consentido o direito à VIDA. Por meio dela, vivo experiências múltiplas que constituíram e constituem o meu “EU” e que me possibilitam aprender, contínua e incansavelmente, referências em busca da defesa do direito social à educação.

A todos/as que contribuíram para a realização deste trabalho a minha eterna gratidão... Muito OBRIGADO !!!

[...] para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

(Paulo Freire)

Passava os dias ali quieto, no meio das coisas miúdas.

E me encantei.

(Manoel de Barros)

RESUMO

A enunciação da problemática que originou a processualidade da investigação vinculou-se à nossa experiência na discussão, implementação e avaliação do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES. Este trabalho busca compreender as práticas políticas engendradas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral nas processualidades de invenção dos currículos praticados nas/das e com quatro escolas de Ensino Fundamental, localizadas em diferentes regiões do município, tendo em vista a apreensão dos movimentos experienciados pelos/as *praticantespensantes* do referido programa, nos diferentes tempos e espaços de viabilização das atividades. Para captura das tessituras e dos enredamentos possíveis, em relação às práticas políticas dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, nos modos de inventar currículos praticados, adotou-se, como perspectiva teórica, epistemológica e metodológica, a contribuição dos pressupostos da cartografia na análise dos cotidianos escolares, a partir da compreensão de que eles se compõem pelos fragmentos e tessituras das redes que são tecidas pelos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 2011), em situações possíveis e diversas que originaram a invenção dos currículos praticados. Para a produção dos dados, foram utilizados recursos das fotografias, das filmagens e das redes de conversas que implicaram e envolveram um número significativo dos/as *praticantespensantes* do programa que atuam nos diferentes tempos e espaços de viabilização das múltiplas práticas políticas curriculares. Esta pesquisa inspira-se na contribuição dos/as seguintes intercessores/as: Barros e Kastrup (2009), Cavaliere (2002, 2009), Certeau (2003, 2009, 2011), Carvalho (2005, 2007, 2008, 2009, 2012), Coelho (2009), Ferrazo (2003, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012), Moll (2009, 2012) e Oliveira (1998, 2003, 2008a, 2008b, 2011, 2012) nas tessituras dos modos inventivos de praticar e pensar currículos praticados pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral interseccionados com a produção de subjetividades. Considera que as práticas políticas experienciadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral na tessitura dos currículos praticados expressam manifestações e invenções curriculares, a partir dos modos em que usaram e consumiram os tempos e espaços possíveis de viabilização das práticas políticas experimentadas. As práticas políticas de tessitura dos currículos praticados no/do e com o Programa Educação em Tempo Integral, nos diferentes contextos, contemplam singularidades das trajetórias percorridas pelas quatro unidades escolares de viabilização do Programa Educação em Tempo Integral, consistindo em movimentos táticos singulares de cada uma delas. A tessitura dos currículos praticados nos cotidianos escolares corrobora a ideia de que a invenção dos currículos advém de relações

complexas, plurais e múltiplas que envolvem diferentes praticantes pensantes do programa, tanto aqueles/as que atuam nas escolas, quanto nos demais espaços e tempos de viabilização das atividades, a partir das circunstâncias das redes estabelecidas. Assim, é possível compreender que “não há um único currículo na escola”, nem tampouco “um único modo de fazer e sentir currículos” nas instituições escolares, sobretudo naquelas de viabilização do Programa Educação em Tempo Integral.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Currículos praticados. Práticas políticas. *Praticantespensantes*. Território-cidade.

ABSTRACT

The enunciation of the problem that led to the investigation of processuality linked up to our experience in discussion, implementation and evaluation of the Education Full-Time Program in the Territory-City of Vitória-ES. Through this, we seek to understand engendered political practices engendered by thinking practitioners of Education Program Full Time in procedurals invention curricula practiced in the four primary schools located in different regions of the municipality, in order to arrest the movement experienced by the thinking practitioners of the program, in different times and spaces of enabling activities. To capture the tessitura and possible entanglements in relation to the political practices of the thinking practitioners of Education Program in Full Time, in the way of inventing practiced curricula, adopted as a theoretical, epistemological and methodological perspective the contribution of the conditions of mapping, analysis of school everyday, from the understanding that were composed by fragments and tessitura of the networks that are woven by *ordinary subjects* (CERTEAU, 2011), in possible and situations that led to the invention of practiced curricula. Still, for the production of data, use of resources of photographs, filming and conversations networks that implicated and involved significant number of practitioners of the program, working in different times and enabling spaces of multiple practices curriculum policies. However, that research is based on the contribution of / the following intercessors / as: Barros and Kastrup (2009), Cavaliere (2002, 2009), Certeau (2003, 2009, 2011), Carvalho (2005, 2007, 2008, 2009, 2012), Coelho (2009), Ferração (2003, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012), Moll (2009, 2012) and Oliveira (1998, 2003, 2008a, 2008b, 2011, 2012) in the tessitura of inventive ways of practice and thinking curriculum practiced by / the thinking practitioners of Education Program in Full Time intersecting by the production of subjectivities. Considering that the experienced political practices by/the thinking practitioners of Education Program in Full Time in the fabric of the prevailing curricula express manifestations and curricular inventions, from the ways in which they have, used and consumed time the possible areas of viability of experienced practices political. Still, the tessitura of political practices of the curricula practiced on/of the Education Program in Full Time, in different contexts, include singularities of trajectories for each of the four school units viability of Education Program in Full Time, consisting of movements tactical of each individual. Therefore, the fabric of the curriculum practiced in school everyday, support the idea, that the invention of the curriculum, comes from complex relationships, plural and multiple involving different thinking practitioners program. Both those working in schools, as in other areas and enabling

times of activities, from the circumstances of the established networks. Thus, it is possible to understand that "there is no single curriculum in school," nor "a unique way of doing and feeling curriculum" in schools, especially those of viability of Education Program in Full Time.

Keywords: Education Full Time. Resumes practiced. political practices. Practitioners thinking. Territory-city.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada frontal da Escola de 1º e 2º Graus Aristóbulo Barbosa Leão – Parque Residencial Laranjeiras-Serra/ES	26
Fotografia 2 – ATITUDE... grafitada no pátio interno da Escola de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo – Centro de Vitória/ES.....	30
Fotografia 3 – Praças... parques... monumentos... de Vitória-ES, banner exposto no mural da Escola de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo.....	39
Fotografias 4 e 5 – Alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliane Rodrigues dos Santos em atividade no Parque Botânico da Vale - Jardim Camburi –Vitória - ES.....	41
Fotografia 6 – Alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral em atividade – composição de rede – no Planetário de Vitória- <i>Campus</i> Universitário/Ufes.....	42
Fotografia 7 – Mãos que se juntam... possibilidades de corpos <i>praticantespensantes</i> – pátio interno do Polo Colégio Americano – Parque Moscoso/Centro de Vitória- ES.....	46
Fotografia 8 – Cartaz fixado no corredor próximo à sala do Programa Educação em Tempo Integral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Bandeira.....	48
Fotografia 9 – Mural no pátio interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Elzira Vivácqua dos Santos, composto por fotos que contemplam atividades realizadas pelo Programa Educação em Tempo Integral em diferentes <i>espaçostempos</i>	49
Fotografia 10 – Apresentação cultural das crianças no III Seminário do Programa Educação em Tempo Integral.....	52

Fotografia 11 – Ensaio de dança dos/as alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral da Emef Eliane Rodrigues dos Santos.....	55
Fotografias 12 e 13 – Fachada de entrada e um grupo de crianças do Programa Educação em Tempo Integral, organizando-se para uma atividade externa à escola.....	59
Fotografias 14 e 15 – Pátio interno e crianças e adolescentes do programa na quadra da escola.....	59
Fotografias 16 e 17 – Entrada principal da escola e um grupo de crianças em atividade de reforço escolar na sala em que funciona o Programa Educação em Tempo Integral <i>nada</i> escola.....	61
Fotografia 18 – Crianças e adolescentes em atividade na sala utilizada para judô.....	61
Fotografias 19 e 20 – Entrada principal da escola e um grupo de crianças e adolescentes na sala do Programa Educação em Tempo Integral.....	64
Fotografias 21 e 22 – Grupo de crianças em atividade no Laboratório de Informática e no pátio interno da escola no horário de almoço.....	64
Fotografia 23 – Grupo de crianças e adolescentes no palco do auditório da escola em aula de tango.....	65
Fotografias 24 e 25 – Prédio da escola e mural confeccionado, localizado na entrada principal.....	67
Fotografia 26 – Sala do Programa Educação em Tempo Integral <i>nada</i> escola.....	67
Fotografias 27 e 28 – Crianças em atividades na sala do Programa Educação em Tempo Integral.....	68

Fotografias 29 e 30 – Conversas com as coordenações do Programa Educação em Tempo Integral, respectivamente, das Emefs Eliane Rodrigues dos Santos e Elzira Vivácqua dos Santos.....	72
Fotografias 31 e 32 – Conversas com as coordenações do Programa Educação em Tempo Integral, respectivamente, das Emefs Professor João Bandeira e São Vicente de Paulo.....	72
Fotografias 33 e 34 – Conversas, respectivamente, com a equipe que atua na escola da Ciência, Biologia e História e Corpo de Bombeiros.....	73
Fotografias 35 e 36 – Conversas com a equipe do Polo Colégio Americano e da coordenação do Planetário de Vitória, respectivamente.....	73
Fotografias 37 e 38 – Conversas, respectivamente, com as professoras da Emef São Vicente de Paulo e professoras, pedagoga e diretor da Emef Eliane Rodrigues dos Santos.....	74
Fotografia 39 – Conversa com professores/as da Emef Elzira Vivácqua dos Santos.....	74
Fotografias 40 e 41 – Conversas com professoras/es das Emefs Elzira Vivácqua dos Santos e Professor João Bandeira, respectivamente.....	74
Fotografias 42 e 43 – Conversa com professores/as da Emef Elzira Vivácqua dos Santos.....	75
Fotografias 44 e 45 – Conversas com professoras e pedagogas das Emefs Eliane Rodrigues dos Santos e Elzira Vivácqua dos Santos, respectivamente.....	75
Fotografia 46 – Conversa com um grupo de crianças e adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral da Emef Eliane Rodrigues dos Santos.....	77
Fotografias 47 e 48 – Grupos de crianças e adolescentes das Emefs Elzira Vivácqua dos Santos e Professor João Bandeira, respectivamente.....	78

Fotografias 49 e 50 – Grupos de crianças, respectivamente, das Emefs São Vicente de Paulo e Elzira Vivácqua dos Santos.....	78
Fotografias 51 e 52 – Grupos de crianças e adolescentes das Emefs Professor João Bandeira e Eliane Rodrigues dos Santos, respectivamente.....	79
Fotografia 53 – Educação em Tempo Integral... múltiplas cores! Pintura no muro do Polo Colégio Americano – Parque Moscoso – Vitória/ES.....	82
Fotografia 54 – Grupo de crianças e adolescentes em aula de reforço escolar no Centro de Convivência da Terceira Idade, em Jardim Camburi – Vitória/ES.....	93
Fotografia 55 – Autoridades municipais no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral, no Parque Barreiros – Vitória/ES.....	94
Fotografia 56 – Prefeito João Carlos Coser, juntamente com secretárias/os e subsecretárias municipais, discursando no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral, no Parque Barreiros – Vitória/ES.....	96
Fotografia 57 – Crianças da Educação Infantil atendidas em Tempo Integral.....	102
Fotografia 58 – Faixa alusiva ao lançamento do Programa Educação em Tempo Integral....	109
Fotografia 59 – Apresentação de coral de crianças da Emef Alberto de Almeida, no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral.	110
Fotografia 60 – Apresentação cultural no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral.....	110
Fotografias 61 e 62 – Brinquedos: escorregador e pula-pula disponíveis no Parque Barreiros, no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral.....	111
Fotografias 63 e 64 – Jogo: xadrez humano e distribuição de pipoca.....	111

Fotografias 65 e 66 – Alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral em aula de música e apresentação teatral no Polo Americano.....	116
Fotografia 67 – Adolescentes do programa em aula de canoagem na Praia de Camburi – Vitória/ES.....	117
Fotografia 68 – Possibilidades de superação de desafios... aula de <i>skate</i> no Polo Americano.....	118
Fotografias 69 e 70 – Formação dos coordenadores do Programa Educação em Tempo Integral no auditório da Seme.....	122
Fotografia 71 – Aula de ginástica olímpica no Centro de Educação Física e Desportos – Ufes.....	123
Fotografia 72 – Aula de capoeira no Clube Anchiétinha –Fradinhos – Vitória/ES.....	123
Fotografia 73 – Alunos do programa em passeio de barco inflável na Praia de Camburi – Vitória/ES.....	124
Fotografia 74 – Crianças do programa em atividade desportiva na praça pública em Jardim Camburi – Vitória/ES.....	124
Fotografia 75 – Alunos do programa em atividade coordenada pelo Planetário de Vitória – Ufes.....	129
Fotografias 76 e 77 – Composição da mesa de abertura e participantes do 1º Seminário do Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES.....	131
Fotografias 78 e 79 – 1º Fórum de Adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral.....	135
Fotografia 80 – Dinâmica de apresentação dos/as adolescentes no 1º Fórum de Adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral.....	136

Fotografias 81 e 82 – Mesas-redondas com representantes da Secretarias, escolas e espaços Públicos do município de Vitória/ES.	139
Fotografia 83 – Apresentação cultural do Projeto King Congo dos/as alunos/as das Emefs Álvaro de Castro Mattos, Éber Louzada Zippinotti e Experimental de Vitória /Ufes.....	139
Fotografias 84 e 85 – Participantes do III Seminário do Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES.....	140
Fotografia 86 – Iniciação à ginástica olímpica.....	150
Fotografia 87 – Atividade de Educação Ambiental no Parque Botânico da Vale, Jardim Camburi – Vitória/ES.....	153
Fotografias 88 e 89 – Infraestrutura de transporte e alimentação garantidos para a viabilização do Programa nas escolas.....	154
Fotografia 90 – Crianças do Programa no Parque da Cidade – Jardim Limoeiro – Serra/ES.....	159
Fotografia 91 – Lazer utilizando a charrete na Fazenda Clube – Barra do Jucu – Vila Velha/ES.....	159
Fotografias 92 e 93 – Atividades recreativas na Fazenda Clube – Barra do Jucu – Vila Velha/ES.....	160
Fotografias 94 e 95 – Participação dos/as alunos/as do programa em atividades culturais de dança e cinema.....	160
Fotografia 96 – Atividades na Escola da Ciência Física – Parque Moscoso – Vitoria/ES.....	160
Fotografias 97 e 98 – Orientação e práticas de atividades físicas em espaços da cidade – Jardim Camburi – Vitória/ES.....	161

Fotografia 99 – Visita às paneleiras e confecção da panela de barro – Goiabeiras – Vitória/ES.....	161
Fotografias 100 e 101 – Aulas de orientação e prática com o caiaque e primeiros socorros no Corpo de Bombeiros de Vitória/ES.....	162
Fotografia 102 – Mais do que alteridade... crianças e adolescentes no Parque Barreiros – Vitória / ES.....	166
Fotografia 103 – Alunos/as do programa em atividade no 38º Batalhão de Infantaria – Vila Velha /ES.	172
Fotografia 104 – Oficina de bijuterias no Polo Americano – Parque Moscoso – Vitória /ES.....	172
Fotografia 105 – Alunos/as do programa na Colônia dos Pescadores – Praia do Suá – Vitória /ES.....	177
Fotografia 106 – Crianças do programa na Fazenda Clube – Barra do Jucu – Vila Velha /ES.....	181
Fotografia 107 – Brincadeira de crianças no Parque da Cidade – Jardim Limoeiro – Serra /ES.....	181
Fotografia 108 – Alunos/as do programa preparando-se para apresentação cultural no teatro Carmélia Maria de Souza – Mário Cypreste – Vitória/ES.....	183
Fotografia 109 – Alunos/as do programa cuidando da horta escolar.....	187
Fotografia 110 – Causando... alunos/as do programa na Praça dos Namorados – Praia do Canto – Vitória/ES.	187
Fotografia 111 – Hora de estudar: reforço escolar na Emef Eliane Rodrigues dos Santos....	188

Fotografia 112 – Aula de <i>skate</i> no Polo Americano em função da comemoração do Dia do Estudante.	189
Fotografia 113 – Aula de percussão com o Núcleo Afro Odomodê.	191
Fotografia 114 – Apresentação de quadrilha no Polo Americano – Parque Moscoso – Vitória /ES.	196
Fotografia 115 – “Viagem pela literatura” – contação de histórias no Parque Barreiros – Vitória /ES.....	199
Fotografia 116 – Apresentação musical dos/as alunos no Polo Americano – Parque Moscoso – Vitória /ES.	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educador brasileiro Anísio Teixeira.....	85
Figura 2 – Da esquerda para direita, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e Oscar Niemeyer.....	86
Figura 3 – Fachada do Centro Integrado de Educação Pública Brizolão 172 Nelson Rodi – Nova Iguaçu/RJ.....	
Figura 4 – Capa de jornal com destaque para investimentos na educação do município.....	98
Figura 5 – Ampliação do Programa Educação em Tempo Integral.....	120
Figura 6 – Capa do “caderno” de publicações das criações musicais dos/as alunos/as.....	125
Figura 7 – Composição e interpretação musical dos/as alunos/as do programa da Emef Maria José Costa Moraes	126
Figura 8 – Capa do folder de divulgação do I Seminário do Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES.	131
Figura 9 – Capa do folder de divulgação do III Seminário do Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES.	138
Figura 10 – Vitória é reconhecida como Cidade Educadora.....	144
Figura 11 – Tempo na escola... ..	149
Figura 12 – Paulo Freire, educador e filósofo considerado “Patrono da Educação no Brasil”.....	152
Figura 13 – Múltiplas possibilidades de compreensão sobre o significado da escola.....	155
Figura 14 – Outros significados de currículo... ..	173

Figura 15 – Influência dos artefatos tecnológicos nas relações sociais.179

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO... INICIANDO A NOSSA CONVERSA.....	21
1.1	Um convite ao diálogo... <i>fi</i> os que tecem a nossa história.....	21
1.2	Tecendo os fios da minha “constituição: <i>alunoprofessorpedagogomilitante</i> ”.....	26
2	ABRINDO A CENA... UMA TESE E SUA PROBLEMATIZAÇÃO.....	38
3	TÁTICAS DE CAPTURA USADAS NA/DA PRODUÇÃO DE DADOS	50
3.1	“Processualidade” <i>na/da</i> investigação: cartografia e pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos escolares.....	50
3.2	Territórios habitados na produção de dados.....	57
3.3	Sujeitos “comuns”: os/as <i>praticantespensantes</i> do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES.....	71
4	TÁTICAS DOS/AS <i>PRATICANTESPENSANTES</i> DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	82
4.1	Percursos... trajetórias... e <i>praticaspolíticas</i> marginais dos/as <i>praticantespensantes</i> do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES.....	92
4.2	Espaços... lugares do Programa Educação em Tempo Integral... Quando “tudo” começou?.....	99
4.3	Ampliação da jornada escolar <i>nodocom</i> o Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES.....	148
5	POSSÍVEIS ENREDAMENTOS E TESSITURAS DOS CURRÍCULOS <i>PENSADOSPRATICADOS</i> NO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	165
5.1	Invenção dos currículos <i>pensadospraticados</i> pelos/as <i>praticantespensantes</i> do Programa Educação em Tempo Integral <i>nosdoscom</i> os cotidianos escolares.....	171
5.2	<i>Praticaspolíticas</i> cotidianas dos/as <i>praticantespensantes</i> do Programa Educação em Tempo Integral enredando os currículos escolares.....	185
6	PISTAS PARA CONTINUAR A CONVERSA... CONCLU(INDO).....	203
	REFERÊNCIAS.....	210
	ANEXOS.....	220

1 INTRODUÇÃO... INICIANDO A NOSSA CONVERSA



“Este espaço é muito importante para nós. Só se aprende coisas boas. Aqui aprendi que não é preciso bater, que podemos resolver na conversa. Antes queria ser ‘chefão’. Agora mudei, quando crescer, quero ser arqueólogo. Aqui, é igual um jardim florido, bonito. Tem muitas pessoas boas, animadas. Fico emocionado, com o coração apertando quando chega a hora de ir embora” (**Weverson Tiago**

da Silva, 13 anos – publicado no **Jornal Vitória da Educação**, produzido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura Municipal de Vitória, a.1, fev. 2008, p. 8).

1.1 Um convite ao diálogo... *fios* que tecem a nossa história...

A epígrafe acima nos incita e provoca a pensar sobre as utopias¹ e as possibilidades concretas que temos quando ocupamos cargos, funções e posições nos diferentes planos, onde se manifestam as nossas *praticaspolíticas*,² sejam no nível pessoal/privado, seja no social/coletivo de produção da existência humana. Dessa forma, a iniciativa pessoal de esboçar por meio da escrita a minha tese, particularmente, situa-se também no campo das intensidades, uma vez que nos remete a perceber as *formasforças* que configuram... impulsionam... movimentam *açõesepensamentos* que são engendrados nos cotidianos em suas múltiplas e plurais possibilidades. Entendo que esta é uma delas, quando me provoca a resgatar a minha própria história de vida pessoal (será mesmo pessoal?) na medida em que acredito que as inúmeras pesquisas e produções desenvolvidas por diferentes sujeitos expressam as expectativas, anseios, necessidades, medos, crenças, valores, ideias e dificuldades que permanentemente acompanham e movem a trajetória e o percurso da nossa vida.

¹ A perspectiva de utopia é alicerçada na concepção de Santos, a qual o autor define como a “[...] *exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar*” (SANTOS, 1995, p. 323).

² Escrita utilizada como tentativa de romper com a dicotomização entre polos opostos e produzir outros sentidos que não expressem as binaridades e polaridades características da ciência moderna.

Com isso quero ressaltar que os modos e as formas atuais que operacionalizam as nossas ações advêm de processos e enredamentos entre os conhecimentos acumulados e as circunstâncias que a nossa própria vida vai circunscrevendo.

A partir dessa circularidade e das influências mútuas entre os fatores elencados, produzem-se sentidos que direcionam as nossas ações, mesmo considerando a impossibilidade de definirmos com clareza e objetividade o produto e/ou o resultado de cada uma delas.

A minha inserção no âmbito da educação escolar se iniciou bem cedo... Recordo-me das ocasiões em que estive, juntamente com a minha madrinha de batismo, frequentando a sala de aula regular da escola em que ela exercia a função de professora dos anos iniciais do 1º Grau,³ e com isso me levava para a escola sem ainda eu ter a idade específica para frequentar a referida turma em que ela atuava. Posteriormente, no período em que estava para completar sete anos de idade, fui matriculado no 1º ano, na Escola de 1º Grau Suzette Cuendet, na época pertencente à rede estadual de ensino, localizada no bairro Maruípe/Vitória-ES.

Vários/as colegas e vizinhos/as, que moravam próximos à minha residência, que também se localizava no mesmo bairro da escola, estudavam nessa instituição escolar, o que, de certo modo, estendia a nossa relação de amizade para além do contato no âmbito da escola. Lembro que frequentava as aulas no turno vespertino, demonstrando sentimento de alegria, empolgação e disposição na realização e participação das diversas atividades realizadas no âmbito *internoexterno* à unidade escolar. Vivenciei momentos e acontecimentos inesquecíveis que frequentemente evocam minha memória... Entre tantos momentos, um desses refere-se ao fato de que, habitualmente, em um dos dias da semana, participávamos do hasteamento da Bandeira do Brasil com concomitante atitude de cantar os hinos “Nacional Brasileiro ou da Independência” com todos/as demais alunos/as da escola... Outro momento refere-se ao período final de conclusão do 1º ano do 1º Grau, quando a professora, no último dia de aula, após uma “festinha” organizada por ela com direito a bolo e refrigerante, nos entregou as “Provas Finais”, ainda realizadas em folhas de papel almaço. Foi um momento de tensão e alegria, pois verifiquei que obtive a nota máxima 100 (cem) em todas as disciplinas que compunham o currículo escolar.

³ Por opção pessoal, na escrita da tese mantereí as denominações e nomenclaturas correspondentes à sua utilização *nodo* período em que elas foram por mim experienciadas.

Um outro momento que me vem à memória diz respeito às festividades juninas em que ensaiávamos e apresentávamos, com vigor e satisfação, danças típicas relacionadas com a época, ensaiadas pela professora de Educação Física. Cabe destacar, ainda, um momento inesquecível, quando já me encontrava no 4º ano do 1º Grau, e uma das nossas professoras se propôs a realizar uma peça de teatro conosco. Lembro que era baseada no conto de fadas “O Soldadinho de Chumbo”, de autoria de Hans Christian Andersen, publicado, pela primeira vez, em 1838. Recordo que, com o número de personagens especificados no roteiro da peça teatral, não havia possibilidade de todos/as os/as alunos/as da turma atuarem como “ator/atriz”, mas, entre tantos colegas, fui escolhido para executar um dos papéis. Na ocasião dos ensaios, tanto eu quanto os/as demais colegas selecionados nos empenhamos para “decorar” o texto e ensaiar cada ato composto por diversos personagens. A peça foi apresentada no palco do auditório da escola, em um dia específico para as demais turmas do turno vespertino.

Em meu caso, em particular, foi a primeira vez que participei de uma peça teatral no espaço específico destinado às apresentações culturais e artísticas sob os olhares de um número significativo de pessoas. Por ocasião do período de proximidade da apresentação da peça, convivia com sentimentos e sensações paralelos de expectativa, ansiedade, medo, emoção e nervosismo, pois a atividade proposta não se configurava como uma prática pedagógica regular viabilizada pelos/as demais professores/as da escola. Essa atividade “descaracterizou” a suposta rotina do cotidiano escolar, inclusive afetando consideravelmente a minha memória e as lembranças dos momentos alegres que experienciei em meu processo de formação. A nossa participação como ator/atriz no elenco da peça teatral nos logrou o êxito de ficarmos conhecidos por “toda a escola”.

Permaneci na referida escola durante quatro anos, até o período de conclusão do 4º ano do 1º Grau. Considero, até então, que foi um dos momentos mais prazerosos de convívio social e de descoberta das possibilidades e amplitude dos *espaçotempos* escolares.

Ao término do 4º ano, iniciei a etapa seguinte (5ª a 8ª série do 1º Grau) na Escola Integrada José Áureo Monjardim, no bairro Fradinhos-Vitória, pertencente à rede municipal de ensino. Esse período, inicialmente, provocou insegurança... instabilidade... medo... ansiedade e exigiu adaptação a partir do convívio com as situações, orientações e dinâmicas próprias desta nova

etapa de formação, uma vez que se constituiu num *tempoespaço* escolar diferenciado daquele com que, até então, havia convivido e me estabelecido.

As lembranças e experiências⁴ recorrentes desse período também são inúmeras... Em minha memória, os fios que tecem a rede de acontecimentos escolares evocam cenas em diferentes *tempoespaços*. No pátio interno da escola, recordo-me: da relação amigável e respeitosa que estabelecia com o pipoqueiro da escola; das comemorações realizadas anualmente no Dia das Mães; no âmbito interno da sala de aula: lembranças das aulas dos/as professores/as de Ciências, Geografia, Educação Artística e Matemática que, em função de características singulares, se diferenciavam de todos/as os/as outros/as. Em relação a esta última, destacava-se em função da sua avançada idade, assim como a maneira como habitualmente se vestia e se deslocava até à escola, o rigor e a dureza na relação com os/as alunos/as, sobretudo aqueles/as que não dominavam a tabuada, as expressões numéricas e as sentenças matemáticas; as orientações e o acompanhamento da professora de Ciências por ocasião da nossa participação nas “Feiras de Ciências”, seja *nada* escola, seja no âmbito municipal – envolvendo as demais escolas municipais – e estadual, envolvendo escolas públicas e privadas; os jogos escolares municipais de Vitória (Jemvi); a formatura de conclusão do 1º Grau, quando me dei conta de que, nesse período e precocemente, já era necessário optar por um suposto ramo profissional, uma vez que, no ano seguinte, estaria frequentando uma escola com cursos profissionalizantes; enfim, *tempoespaços* que me conduziram a sentimentos diferenciados de angústia, medo, insatisfação, tristeza, mas também de acontecimentos que me afetaram e provocaram alegria e satisfação tanto a mim quanto às/aos demais colegas, com isso contribuindo com a nossa convivência e a relação estabelecida no âmbito *intraeextra* escolar.

Na etapa seguinte, que se refere ao antigo 2º Grau, frequentei e concluí o curso Técnico de Mecânica na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes). Dessa etapa, quando estava no 1º ano, recordo-me e ressalto minha participação no desfile militar de “7 de setembro”, na avenida Jerônimo Monteiro, no Centro de Vitória-ES; as aulas especializadas realizadas nos laboratórios e nas oficinas; as conversas, as brincadeiras e o convívio com os/as colegas no pátio interno da escola; a morte trágica de um dos nossos professores; a carga horária excessiva de estudo semanal, concentrada de segunda a sábado; os jogos internos e as

⁴ Estou utilizando o conceito de experiência fundamentado em Larrosa (2008, p. 187) em que ele afirma que o “[...] *sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos. O desejo de realidade seria, então, um **desejo de acontecimentos***” (grifo do autor).

competições esportivas realizados, mesmo reconhecendo a dificuldade de ser escolhido ou “convidado” pelos demais colegas da turma, em função da minha “baixa estatura”; as visitas técnicas realizadas em empresas que se associavam ao nosso ramo de formação; a assistência odontológica fornecida pela escola; os momentos de tensão e apreensão quando concentrava um número excessivo de provas em um período curto; as saídas com um grupo de colegas, após aula, para assistir a filmes nos cines locais; a dúvida em prosseguir na mesma área técnica de formação e/ou arriscar outra que também me despertava o desejo e a possibilidade de buscar outros rumos profissionais.

Ainda me recordo de que, ao final do 3º ano do 2º Grau, quando estava para concluir o Curso Técnico de Mecânica, tive possibilidade de substituir, por inúmeras vezes, professores/as, especificamente, de 5ª a 8ª série do 1º Grau, das disciplinas Geografia e Matemática, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Aristóbulo Barbosa Leão, localizada no mesmo bairro em que eu residia – Parque Residencial Laranjeiras/Serra-ES.

A possibilidade de substituição dos/as professores/as das referidas disciplinas me aproximou dessa instituição escolar, em particular, por dois motivos: pelo fato de que os/as professores/as me conheciam e moravam próximo à minha residência, o que facilitava a comunicação e, posteriormente, porque pagavam um valor financeiro menor, devido à minha condição de estudante do 2º Grau, contrariamente, caso optassem por recorrer a um/a professor/a licenciado/a nas referidas disciplinas. Compreendia, também, que essa era uma das possibilidades que eu possuía para obtenção de recurso financeiro e de renda própria, o que ajudava nos meus custeios, uma vez que não tinha nenhum vínculo empregatício que me mantivesse com uma renda fixa mensal.

No ano seguinte, após a conclusão do 2º Grau, iniciei o curso pré-vestibular, preparando-me para o processo seletivo do vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo/Ufes, no curso de Matemática. Considero que talvez essa opção tenha sido influenciada pela experiência relatada. Naquela época, já havia definido com certa clareza que a minha trajetória profissional já estava se delineando, uma vez que o fato de ter experienciado a dinâmica da sala de aula anteriormente me aguçava a satisfação subjetiva de conviver com adolescentes e jovens nos *espaçostempos* da instituição escolar.

Ao final do ano, concorri a uma vaga e fui aprovado no vestibular, no Curso de Matemática. Logo no primeiro período do curso, iniciei atuando como professor de 7ª e 8ª séries do 1º Grau, substituindo uma professora da referida disciplina, por um período de quatro meses na Escola de 1º Grau Rômulo Castelo, no bairro Carapina/Serra/ES. Concluí o período letivo das respectivas turmas e, no ano seguinte, coincidentemente, na escola pública estadual em que havia substituído vários/as professores/as – Escola de 1º e 2º Graus Aristóbulo Barbosa Leão –, iniciei uma nova experiência como **professor monitor** – designação atribuída aos docentes que não possuíam vínculo estatutário com o Estado – regente na época, na disciplina de Matemática. Esta última, agora, por um período mais prolongado que a experiência anterior.

A partir da evocação das diversas ações e experiências anteriores, considero relevante ressaltar que a minha condição como *sujeitopraticantepensante* de currículos constitui-se a partir das diversas redes com as quais estive e estou em permanente interação.

1.2 Tecendo os fios da minha “constituição: *alunoprofessorpedagogomilitante*”

Fotografia 1– Fachada frontal da Escola de 1º e 2º Graus Aristóbulo Barbosa Leão – Parque Residencial Laranjeiras-Serra/ES



Fonte: Arquivo da Escola de 1º e 2º Graus Aristóbulo Barbosa Leão.

A Escola de 1º e 2º Graus Aristóbulo Barbosa Leão funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo ao bairro local – Parque Residencial Laranjeiras – e comunidades adjacentes. Caracterizava-se como uma instituição escolar grande, com turmas

de Educação Infantil (pré-escola), uma turma de Educação Especial composta por alunos/as portadores/as de necessidades educativas especiais, 1ª a 8ª séries do 1º Grau, Supletivo do 1º Grau e Ensino Médio Profissionalizante. Essa experiência foi mais marcada pela convivência com a pluralidade de atendimento e estrutura dessa instituição escolar em relação à anterior, uma vez que me permitiu também iniciar o período letivo e conviver com situações desafiadoras que historicamente têm demarcado os *espaçostempos* escolares.

Aqui quero ressaltar, sobretudo, que, nesta última experiência relatada, foi nela que, pela primeira vez, convivi com diferentes situações que constituem práticas escolares, no que diz respeito à(s): forma e critérios utilizados pelos/as professores/as e pedagogas/supervisoras escolares para selecionar as turmas e distribuir a carga horária das disciplinas; estratégias utilizadas de ambientação e inserção de novos membros no grupo e na cultura organizacional dessa instituição em particular; comunicação e divulgação de normas, procedimentos e orientações que se relacionavam com as práticas docentes; prática do planejamento escolar e suas implicações na sala de aula e na escola; questões da avaliação dos *processosdeensinoeaprendizagem* e recuperação dos/as alunos/as; disponibilidade e utilização de recursos pedagógicos como meios para mediar as aprendizagens; hierarquização entre as disciplinas e áreas de conhecimento, conseqüentemente, entre a articulação dos diferentes saberes e tantas outras questões! ...

Quando cito essas situações, destaco, sobretudo, a primeira onde convivi com ritos e procedimentos da seguinte natureza: a *escolhaseleção* das turmas e distribuição de carga horária deu-se em função de um suposto critério “neutro e objetivo” estabelecido, unicamente, pelo tempo de exercício da profissão; a composição das turmas denominadas em “A”, “B”, “C”, “D” ou “E”, ou melhor, a primeira supunha que fosse composta por alunos/as “mais inteligentes” que as demais, atendendo à classificação de “maior” ou “menor” grau de inteligência, assim como uma certa equiparação no quantitativo do número de meninos e meninas na mesma sala de aula.

Dessa forma, como eu era novo no “espaço” e no grupo e o último professor que havia chegado na escola, ou seja, o sexto professor, na ordem de escolha das turmas, a mim ficou destinada uma “7ª série E” e duas “8ªs séries A e B”. As duas últimas me foram dadas porque, uma vez que um dos professores que eu tinha o hábito de substituir, num ato de “solidariedade” por mim, disponibilizou a carga horária da disciplina, *nasdas* duas 8ªs séries,

para compor uma totalidade de 15 horas, pois, assim, justificava a necessidade de contratar mais um professor da referida disciplina pelo órgão competente – Secretaria Estadual de Educação (Sedu).

Cabe também ressaltar que havia, entre os/as seis professores/as de Matemática, uma professora que historicamente atuava com as 6^{as} séries e outra que sempre atuou com as 7^{as} séries, coincidentemente, aquelas que possuíam mais tempo na educação. Ambas demonstravam desconforto e instabilidade quando alguém do próprio grupo ou professores/as novatos/as “ameaçavam” a retirada das suas turmas. Foi também nesse *espaçotempo* composto por essas múltiplas singularidades que permaneci por, aproximadamente, três anos, onde fui convivendo e adquirindo experiências que me constituíram como *alunoprofessorpedagogo*.

Posteriormente, paralelamente ao Curso de Matemática, tive possibilidade de fazer novamente o vestibular na Ufes e ser aprovado no Curso de Pedagogia. Iniciei o curso em busca de fundamentos *teoricometodológicos* que me permitissem entender os processos educacionais para além das experiências *academicouniversitárias* que estava obtendo anteriormente no Curso de Matemática, convivendo com sucessivos e altos índices de reprovação nas disciplinas básicas e fundamentais do curso, o distanciamento e a frieza na relação professor/a e aluno/a; a mecanização e a rotina de exercícios que exacerbavam sua falta de sentido na minha prática docente e utilização de metodologias centralizadas na figura do/a professor/a como o/a único/a detentor/a de conhecimento, inclusive com a disposição das carteiras e a ocupação espacial da sala de aula, configurada de forma que cada aluno/a pudesse sentar somente um/a atrás do/a outro/a, dirigindo seu olhar para o pescoço e as costas daquele/a que estava à sua frente.

É oportuno também destacar que a composição da turma, no Curso de Matemática, em sua maioria, era constituída, preponderantemente, pelo gênero masculino em relação ao feminino, reafirmando a hipótese de que os cursos que compõem as Ciências Exatas, em sua maioria, eram procurados por homens. Essas e outras razões me fizeram buscar outras referências no campo da educação, o que justificou, posteriormente, a minha permanência e conclusão no Curso de Pedagogia, nas Habilitações de Magistério e Supervisão Escolar.

Ainda durante o período de realização e conclusão do Curso de Pedagogia na Ufes, fui convidado para atuar como professor regente da disciplina Ensino Religioso, nas séries finais do Ensino Fundamental, numa escola confessional privada de Vitória-ES. Essa experiência no âmbito da educação privada e confessional adveio da minha inserção, desde a fase de juventude, numa Comunidade Eclesial de Base (CEBs), no bairro onde morava, no município de Serra-ES.

A experiência, em particular, foi bastante desafiadora, uma vez que constantemente me encontrava em situações complexas na sala de aula, quando necessitava me posicionar na condição de professor em relação aos conceitos, valores, princípios, crenças e atitudes dos/as alunos/as do Ensino Fundamental, provenientes, em sua maioria, da classe média alta do município de Vitória-ES. Os desafios e a complexidade da situação apresentavam-se em função da especificidade e natureza dos conteúdos da disciplina na qual atuava, colocando em confronto as posições, atitudes, experiências e valores dos/as alunos/as.

Permaneci nesta escola durante um período significativo na condição de professor. Posteriormente, ao me “afastar” dela, retornei em período distinto, assumindo a função de Coordenação Pedagógica Geral (CPG) da Educação Infantil ao Ensino Médio, uma vez que já havia concluído o Curso de Pedagogia na Universidade.

Destaco ainda que, no ano de conclusão do Curso de Pedagogia, aconteceram dois Concursos Públicos para o Magistério nos Municípios de Vitória-ES e Serra-ES, participei e fui aprovado, assumindo o cargo de Supervisor Escolar, primeiramente no município de Serra, compondo uma Equipe Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação-Serra, atuando no turno matutino e, posteriormente, em Vitória, no turno vespertino que se apresentava naquele ano, em particular, e nos três anos subsequentes, sob a égide da administração do Partido dos Trabalhadores (PT/1989-1992) com perspectivas de mudanças de paradigmas das políticas educacionais viabilizadas pelas administrações públicas anteriores, oferecendo condições mais satisfatórias de trabalho no âmbito da Política Educacional da Educação Infantil e Ensino Fundamental o que, conseqüentemente, afetou os modos de *pensar/fazer/acontecer as praticaspolíticas pedagógicas nasdas e com as instituições escolares.*

Reconhecidamente, com os quatro anos da administração do Partido dos Trabalhadores (PT), investindo financeira, pedagógica e administrativamente na busca da efetivação da bandeira da “qualidade da educação”, marcou-se a política educacional no município de Vitória-ES, diferenciando-se das gestões anteriores, no que diz respeito aos processos e dinâmicas efetivados nas relações estabelecidas, envolvendo a Administração Central – Poder Executivo – com a população em geral, refletindo, conseqüentemente, no aperfeiçoamento da prestação dos serviços executados, pelas diferentes Secretarias, por meio da definição de políticas públicas locais.

Assim, a Secretaria de Educação de Vitória-ES desenvolveu diversas ações que potencializaram os múltiplos *espaçostempos* e contextos de formação dos profissionais da educação, vinculados à discussão sobre o currículo escolar,⁵ articulado à alfabetização e avaliação dos processos de *aprendizagemensinoaprendizagem*; à diversificação de metodologias potencializadoras e motivadoras de aprendizagens significativas; ao fortalecimento e autonomia do processo de gestão administrativa, financeira e pedagógica da instituição escolar por meio da composição dos Conselhos de Escola e discussão e sistematização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição; ao fortalecimento e composição dos grupos de estudos permanentes que aprofundavam as questões vinculadas às relações de poder experimentadas nas práticas *administrativaspedagógicas* nas escolas e outras questões.

Fotografia 2 – ATITUDE... grafitada no pátio interno da Escola de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo – Centro de Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

⁵ A discussão sobre o currículo escolar na rede municipal do ensino de Vitória-ES foi sistematizada no documento denominado “Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Vitória para o Ensino de Primeiro Grau (Relatório Final/1989 a 1992)”, sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço que, no referido período, exercia o cargo de chefe da Divisão de Orientação Pedagógico-Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, então, atuando na condição de *pedagogosupervisor escolar*, em uma das escolas de Ensino Fundamental pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória, fui conhecendo, tateando e apropriando-me de *praticaspolíticas* pedagógicas que orientavam e subsidiavam a minha ação como supervisor escolar, sobretudo no acompanhamento e orientação das *praticaspolíticas* pedagógicas dos/as professores/as, consubstanciando em ações coletivas, inclusive na sala de aula. Já compreendia que, mesmo sem um quantitativo de “anos” de exercício da função de *pedagogosupervisor escolar*, havia necessidade de experienciar *praticaspolíticas* pedagógicas que possibilitassem a superação da divisão social do trabalho na educação, caracterizado pela histórica dissociação entre aqueles/as que “pensam e planejam” e aqueles/as que “operacionalizam e executam o que outros/as pensaram”.

Diante dessas considerações, tentava me colocar também como aprendiz, inclusive, possibilitando a reflexão, o planejamento e a sistematização das *praticaspolíticas* pedagógicas *nada* e com a escola, a partir das circunstâncias vividas, inclusive as imprevisibilidades e os acasos, como elementos que compõem a complexidade escolar.

A partir, então, de um *tempoespaço* experienciado na função de *pedagogosupervisor escolar*, no âmbito da minha atuação na Secretaria de Educação de Serra-ES e, paralelamente, atuando na mesma função em diferentes instituições escolares e, em períodos distintos, em escolas de Ensino Fundamental (Vercenílio da Silva Pascoal, Marechal Mascarenhas de Moraes, Professor João Bandeira e Isaura Marques da Silva) do município de Vitória-ES, busquei dar continuidade ao meu processo de formação num Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, Especialização em Educação, promovido pelo Instituto de Ensino Superior Professor Nelson Abel de Almeida (Vitória-ES), com a apresentação de um trabalho monográfico individual intitulado: “O pedagogo: supervisor escolar – um intelectual em busca da redefinição de sua prática político-pedagógica”, orientado pela professora Dra. Lúcia Helena Tose Zandonadi (recentemente aposentada pela Ufes), obtendo a certificação com o título de “Especialista em Fundamentos da Educação”.

Logo após a conclusão da Especialização, fui aprovado no processo seletivo do Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Ufes, na linha de pesquisa denominada “Formação e Práxis Político-pedagógica do Professor”, entendendo que essa era uma das oportunidades que possuía para experienciar efetivamente o desenvolvimento de pesquisas na área educacional; possibilitar a minha inserção no Ensino

Superior, como também dar prosseguimento aos estudos e aprofundamentos necessários em relação ao campo específico que originou o meu projeto de pesquisa de mestrado.

Vale também ressaltar que, paralelamente à realização do Curso de Mestrado, uma vez que me encontrava de licença para estudo, proveniente dos meus vínculos nas Secretarias de Educação de Vitória-ES e Serra-ES, tive possibilidade de exercer a minha primeira experiência como docente no Ensino Superior, durante um semestre letivo, atuando nos Cursos de Licenciaturas de Letras/Português e Pedagogia na Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo (Ceunes/São Mateus-ES), respectivamente com as disciplinas Fundamentos da Educação e História da Educação, vinculadas a um dos Departamentos do Centro Pedagógico/Ufes. Mesmo considerando um período exíguo, resalto que foi de fundamental importância, pois colocou-me em contato com alguns/mas alunos/as que já exerciam e possuíam experiência como professor/a em escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio nas regiões urbanas e rurais do município de São Mateus-ES ou em escolas que se localizavam em municípios vizinhos, no norte do Estado.

Assim, concluí o Curso de Mestrado em Educação pelo PPGE/Ufes, apresentando dissertação, abordando a seguinte temática: “A práxis do professor das séries iniciais do ensino fundamental no processo de mediação do conhecimento escolar numa perspectiva político-emancipatória”, orientado pela professora Dra. Regina Helena Silva Simões.

Após a conclusão dessa etapa da minha formação, retornei às minhas atividades regulares nos Sistemas Municipais de Ensino de Vitória-ES e Serra-ES, compreendendo que o meu “retorno” agregava às experiências a minha participação em atividades que somente o Mestrado em Educação me possibilitou, a saber: a produção e publicação de artigos científicos em revistas e/ou como capítulo de livro de circulação local, nacional e internacional; o acesso a referências bibliográficas que ainda não havia tido possibilidade de conhecer; a participação em atividades, minicursos, seminários e encontros nacionais e/ou internacionais; Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped); Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e outros/as, mas, sobretudo, a felicidade e a riqueza da experiência de conviver com “instrumentos” que afetassem a minha constituição *socialculturaleticapoliticabiopsíquica* e deles me apropriar uma vez que as oportunidades efetivadas, via a educação, possibilitam novas formas de exercício do pensamento, influenciando os diversos contextos de relação e formação.

Assim, a partir dessa etapa de formação experienciada em diferentes contextos de atuação, as possibilidades *nodo* campo de trabalho se expandiram, especificamente em relação ao Ensino Superior, permitindo-me, a partir de então, retomar, novamente, a experiência da docência nesse nível de ensino, paralelamente a algumas das já citadas. Inicialmente, no Centro Capixaba de Ensino Superior (Uniserra), no município de Serra-ES, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração de Empresas; no Curso de Pedagogia, no Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira (Cesat), também no município de Serra-ES; no Curso de Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar e Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Instituto Superior de Cultura Capixaba (Unices), no município de Vitória-ES e atualmente nos Cursos de Licenciaturas da Associação Educacional de Vitória-ES (Faesa), atuando na função docente, em um e/ou em outro Curso de Licenciatura e/ou Bacharelado – Ciências Biológicas, Educação Física, Química e Pedagogia. Em períodos também distintos, paralelamente à função docente na graduação, atuei na pós-graduação *lato sensu*, na mesma instituição, no Curso Pedagogia nas Organizações. Esporadicamente, convidavam-me para trabalhar em Cursos de Qualificação ou Formação de Professores, pelo Núcleo de Desenvolvimento Regional (NDR/Faesa), em alguns municípios do Estado (Guarapari, Anchieta, Itapemirim, Nova Venécia e Apiacá).

Priorizei, até aqui, destacar a minha experiência vivida no âmbito da relação com a instituição escolar, principalmente algumas daquelas vivenciadas na Educação Básica e no Ensino Superior. Tenho a clareza de que a pluralidade de experiências explícitas não representa a integralidade e totalidade de todos os movimentos experienciados nessas duas etapas da minha formação. Na verdade, objetivei somente relatar algumas experiências na instituição escolar, considerando que são cenas, em que concordo com Ferrazo, quando, sabiamente, destaca que

[...] a escola pública [...] [traz] tantas lembranças [...] tantas tristezas e felicidades [...]. *Cenas que não saem da memória e marcam a vida de professor. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por professores/professoras.* Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político, com sua realização. A escola pública é o nosso ‘lugar’. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse ‘lugar’ chamado escola (FERRAÇO, 2003, p.159, grifos do autor e meu).

Sobretudo quando tal “lugar”, especificamente, aqui, no Brasil, nos últimos anos, também vem mediando, atravessando e marcando a vida de um número significativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam e ocupam, astuciosamente, os bancos escolares das escolas públicas *nodo* nosso país – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos – e que, particularmente, demandam, na sua relação com tal instituição, um movimento contínuo e interativo, considerando as circunstâncias advindas de diferentes contextos, tecendo redes, cenas, movimentos, processos e trajetórias escolares que, em meio a tantas experiências, possam conectar “[...] *os fragmentos (da vida) aos processos mais amplos, indicando que o ordinário, o insignificante, o episódico – são expressões singulares das interações humanas que carregam as marcas da trama social na qual se constituem*” (ESTEBAN, 2003, p. 204) .

Entretanto, mesmo considerando essa diversidade de atuação, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, em situações díspares e tão distintas, permaneceu o desafio e a perspectiva de continuar e persistir na busca do meu processo formativo na educação, agora, neste tempo, em particular, por meio da minha inserção no Curso de Doutorado em Educação.

Enfim, momentos, percursos e trajetórias que nos atravessam todos nós e continuarão nos afetando ao longo da nossa vida, constituindo-nos como “sujeitos encarnados” (NAJMANOVICH, 2001) afetados por diversos fatores e condicionantes das múltiplas e plurais experiências, assim como a expressão das marcas evidenciadas no nosso corpo, advindas das manifestações dos acontecimentos vividos em *temposespaços* distintos.

São expressões, marcas e manifestações vividas em processos e dinâmicas muito singulares como *sujeitos partícipes e coartífices do mundo* (NAJMANOVICH, 2001) advindas também do acaso, da imprevisibilidade, dos acontecimentos... como também dos determinismos e linearidades locais. Corroborando tal perspectiva, Najmanovich (2001, p. 93) destaca que o

[...] sujeito desde a perspectiva das ciências da complexidade, é uma *unidade heterogênea*, organização emergente da interação de sub-organizações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação, que são as formas de interação do sujeito com o mundo. *O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações*. As noções de *história e vínculos* são os pilares fundamentais para a construção de uma nova perspectiva transformadora de nossa experiência do mundo não só no plano conceptual, mas que implica também com a nossa sensibilidade de acionar, já que a partir do olhar

complexo estas dimensões são inseparáveis no viver humano. O sujeito não é o dado biologicamente, mas o construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando. Agora não devemos confundir o sujeito com a *subjetividade*. *Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade* (grifos da autora).

A supremacia anterior da nossa memória, tanto no sentido de arquivar, quanto de evocar lembranças dos acontecimentos escolares, não pode ser entendida como se as experiências nos demais *espaçostempos* e contextos distintos do primeiro fossem por nós relativizadas como “instâncias” insignificantes de sentidos e de produção de discursos, para assim não considerá-las como relevantes. Entendemos que elas se *articulamconectamimbricam* nas demais, atravessando e produzindo múltiplas linguagens tanto em mim, quanto *nosdos* diferentes sujeitos que participaram e participam das mesmas ações.

Penso que agora, em meu caso em particular, isso me remete a buscar algumas das demais organizações, instâncias e contextos de formação que são evocados na minha memória: no âmbito da educação informal, na fase de juventude, lembro que, quando atuava como membro de um Grupo de Jovens, integrado e articulado à Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), pertencente à Comunidade Católica São Francisco de Assis, no Parque Residencial Laranjeiras/Serra-ES, vivenciava diferentes momentos de formação fundamentados aos preceitos da Teologia da Libertação, o que, de certo modo, me impulsionou, paralelamente ao meu engajamento e inserção no Movimento Popular/Associação de Moradores, do mesmo bairro. Esses diferentes momentos experienciados me possibilitaram o exercício de *praticaspolíticas* que potencializaram a minha visão sobre a vida e seus desdobramentos em seus diferentes aspectos *socioambientalpoliticoeticoeconomicoideologicoreligiosoculturais*.

Com isso, quero destacar que a questão temática abordada na minha pesquisa tem a ver comigo, como sujeito caminhante em diferentes *temposespaços* de formação, seja na condição de *alunoprofessorpedagogomilitante*, seja em outras que as circunstâncias da vida vão forjando... mas sempre impulsionado pela utopia de experimentar outros modos de *pensarpraticar* a vida e a “escola”, produzindo e movimentando-me nas fissuras *nosdos* e

com os cotidianos escolares, buscando astuciosamente vivenciar as artes do *pensarfazer* currículos, operando e desinibilizando os discursos e processos produzidos pelos *praticantespensantes*⁶ do Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES, mesmo considerando que seja resultante de uma rede imbricada de relações complexas, múltiplas e plurais, em que de

[...] um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado [...] a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é seu autor ou seu veículo. (Pretendemos) [...] explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’ [...], [onde o] cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada* (CERTEAU, 2011, p. 37-38, grifos do autor).

Contudo, essa tentativa de buscar as tessituras e os enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* experienciadas pelos/as *praticantespensantes* dono e com o Programa Educação em Tempo Integral, nos diferentes *temposespaços* de sua viabilização, no território-cidade de Vitória-ES, inscreve-se como uma das possibilidades de produzir conhecimentos e, conseqüentemente, currículos *pensadospraticados* a partir das perspectivas apontadas *nosdos* e com os cotidianos escolares.

Essa *ideiaforça* ainda se articula ao desejo de escriturar intensidades repletas de múltiplos sentidos experimentados pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES, consubstanciando em outros modos e possibilidades de *verfazerdizersentirpensarproblematizar* currículos *pensadospraticados*, tendo como referências as *praticaspolíticas nasdas* instituições escolares.

Dessa forma, o que queremos alcançar... desinibilizar... inventar... e... e..., juntamente com os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, é a compreensão de que é no cotidiano da vida dos “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 2011) e/ou dos “sujeitos encarnados” (NAJMANOVICH, 2001) *praticantes dosnos* e com os cotidianos que se processam acontecimentos que de maior ou menor intensidade se projetam em

⁶ Estou considerando a condição de *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral todos/as *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 2011) que se vinculam e atuam no referido programa, independente do espaço de referência de sua atuação e implicação.

“[...]’operações culturais [que] são movimentos’ e cujas ‘trajetórias não são indeterminadas, mas insuspeitáveis’, constituindo aquilo cuja formalidade e modalidades se deve estudar para dar-lhes o estatuto de inteligibilidade” (CERTEAU, 2011, p. 13). Com isso, apresento, a seguir, a questão temática que orientou a produção desta investigação.

2 ABRINDO A CENA... UMA TESE E SUA PROBLEMATIZAÇÃO

Consideramos importante iniciar a enunciação da problemática que originou a processualidade da investigação, ressaltando que, na verdade, ela se vincula à nossa experiência na discussão, implementação e avaliação do Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES, envolvendo, especificamente, as escolas de Ensino Fundamental, no período compreendido entre 2007 e 2009, atuando na equipe de coordenação, na Secretaria Municipal de Educação (Seme) e, posteriormente, em períodos distintos, no acompanhamento das atividades realizadas, via a nossa participação na equipe que compunha a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE/Seme).

No período inicial de implementação do referido programa, a equipe responsável e referência na Secretaria de Educação foi composta por três profissionais pertencentes ao quadro estatutário do Sistema Municipal de Ensino. A equipe foi constituída por um pedagogo (25 horas), uma pedagoga (40 horas) e um professor (40 horas). Este último exerceu a função de coordenação da equipe.⁷ Desde a sua origem, contemplando as demais fases, a Secretaria de Educação já entendia que a composição da equipe referência responsável pelo desenvolvimento e implementação do referido programa na Seme deveria ser composta por profissionais que apresentassem interesse e disponibilidade para o exercício da função, uma vez que o programa se apresentava e se constituía com singularidades específicas desde a sua concepção, conforme consta no documento intitulado “Programa Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas”, da Secretaria municipal de Educação de Vitória:

Na busca da consolidação desse projeto, destacamos o esforço coletivo que vem sendo realizado pela atual gestão, principalmente, através da comissão composta por membros **articuladores** de cada secretaria, no sentido de integrar as políticas públicas, conjugando esforços e recursos, tendo como foco, o Programa Educação em Tempo Integral. Sendo assim, esse Programa é eminentemente resultado de trabalho coletivo [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, s/d, grifo do autor).

Assim, evidenciamos que, a partir da perspectiva *teoricoepistemológica* e metodológica de pesquisa, apontada no processo de investigação, a problemática abordada interage com o

⁷ A equipe foi composta pelos seguintes profissionais: José Arlon da Silva (professor de Matemática), Edileuza Maria da Silva D. Ferreira (pedagoga) e Ricardo Figueiredo (pedagogo) e tinha como função principal coordenar e articular as ações do Programa Educação em Tempo Integral na Seme juntamente com as demais Secretarias Municipais, instituições e organizações governamentais e não governamentais.

pesquisador, assumindo características distintas e complementares ao longo da trajetória percorrida.

A investigação da problemática pressupõe que, ao fazermos investigação, somos também investigados, uma vez que estamos implicados e imbricados sobre e com ela mutuamente.

Fotografia 3 – Praças... parques... monumentos... de Vitória-ES, banner exposto no mural da Escola de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Entendemos que a nossa atuação como membro de uma equipe de trabalho responsável pela cogestão e concretização de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nas diferentes instâncias e setores responsáveis pelo fenômeno educativo, indiferentemente da posição, situação e cargos que ocupamos, nos *temposespaços* de coexistência humana, possibilita garantir o atendimento do direito subjetivo das crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação institucional e, paralelamente, conjugar esforços que nos instiguem a conhecer a escola, tendo como

Dessa forma, é a partir dessa tessitura de enredamentos mútuos que estamos envolvidos com a pesquisa, assumindo as possibilidades, os desafios, as potencialidades e os limites de sua própria compreensão.

“Essas artes de fazer dos praticantes pensantes da vida cotidiana, os usos e táticas que criam, se inscrevem nos limites das redes de relações de forças entre o forte e o fraco, que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas ‘ações’” (OLIVEIRA, 2012, p. 94).

referências as invenções dos sujeitos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, desinvibilizando os movimentos de tessituras e as práticas ordinárias viabilizadas. Assim, a

[...] cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A *pluralização* nasce do ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças [...]. Neste sentido, a cultura ordinária é antes de tudo uma *ciência prática do singular*, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos de pensamento e suas técnicas de uso em função desses critérios (CERTEAU, 2009, p. 341-342).

Contudo, é nesse contexto de análise e atuação que nós, educadores/as, devemos atuar, constituindo-nos como sujeitos ordinários de ações, transgressões e provocações recíprocas que exigem estabelecer táticas que, segundo Certeau, correspondem à “[...] *possibilidade de se agir dentro de determinadas condições – o campo de batalha, o contingente ou dentro dos limites de discursos hegemônicos*” (In: JOSGRILBERG, 2005, p. 30), que, ainda de acordo com Carvalho (2009, p. 168-169),

[...] apontam uma hábil utilização do tempo. Têm constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Assim, as táticas devem ser consideradas como campos de possibilidade de professores e alunos transcenderem a trajetória, transcenderem o lugar próprio de autoria individualizada rumo a um projeto estratégico/tático de criação coletiva contextualizada e problematizada, enfim, enraizada no princípio da comunidade.

Dessa forma, cabe-nos, neste momento, enunciar a problemática que perseguimos neste processo de investigação, entendendo as escolas como instituições *espaçotemporais*, de natureza *sociocultural* e educativa, imbricadas e engendradas numa rede de relações plurais, multidimensionais e complexas que cumprem finalidades e intenções que nos “ensinam” muitos códigos, normas, ritos e representações de convívio social.

É nessa teia e rede de relações sentidas e tecidas sob diferentes fios que **nos desafiamos a investigar os enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* curriculares inventadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral *nasdas* e com as Escolas de Ensino Fundamental de Vitória-ES.**

Fotografias 4 e 5 – Alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliane Rodrigues dos Santos em atividade no Parque Botânico da Vale – Jardim Camburi –Vitória - ES



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral da Emef ERS.

Mesmo considerando a polissemia na definição de “rede” e a dúvida em relação ao conceito, Musso (2010, p. 17) ressalta que “[...] *o excesso de seus usos metafóricos parece condenar a própria noção [...], [entretanto] poder-se-ia concluir em sentido contrário, constatando-se que a utilização de uma noção é uma prova de seu poder e de sua complexidade*”. Assim, as redes de relações em que as escolas estão inseridas não fogem às regras das demais redes de relações com que outras instituições, organizações e instâncias da sociedade e comunidades convivem e estabelecem entre si, consigo mesma e com as demais. Algumas delas, atravessando um período de tensão entre o encanto e o desencanto, sobretudo nas escolas, ocasionando a desconfiança da sua função, o descrédito de suas possibilidades e a apatia diante das potencialidades da sua criação e invenção.

A partir de tal reflexão, Parente (2010, p. 91-107) destaca que as

[...] redes são por demais reais. [...] a rede não têm unidade orgânica; nela abundam muitas redes que atuam sem que nenhuma delas se imponha às demais; ela é uma espécie de galáxia mutante, com diversas vias de acesso, sem que nenhuma delas possa ser qualificada como principal; os códigos que mobiliza [sic] se estendem até onde a vista alcança, são indetermináveis.

Estas características das redes podem ser aplicadas aos organismos, às tecnologias, aos dispositivos, mas também à subjetividade. Somos uma rede de redes (multiplicidade), cada rede remetendo a outras redes de natureza diversa (heterogênesa), em um processo autorreferente [...] estas ‘capacidades’ que coemergem com o indivíduo em um processo de autoengendramento não podem ser vinculadas apenas a seu cérebro, mas a seu corpo, que ultrapassa de longe o seu invólucro corporal e se estende até onde se estendem suas redes sociotécnicas, seus hábitos, seus apegos.

Desse modo, torna-se um desafio para os/as educadores/as *praticantespensantes* dos cotidianos desenvolver táticas que afirmam seu papel de articuladores/as de relações *intraeextraescolares*, transversalizando e interseccionando com a sua concepção de: *aprendizagemensino*, *sensocomum* e ciência, sujeito e objeto, *reflexãoação*, disciplinar e interdisciplinar, curricular e não curricular, religioso e profano, singularidade e pluralidade, *teoriaprática* e tantas outras... Com isso, ainda, sobre a noção de tessitura dos conhecimentos em redes, Oliveira evidencia que

Fotografia 6 – Alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral em atividade – composição de rede – no Planetário de Vitória – Campus Universitário/Ufes



“[...] não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de tessituras de redes de conhecimentos e de aprendizagens. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimentos através dos modos como atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos” (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

Fonte: Arquivo do Planetário de Vitória - Ufes.

É importante destacar que o Programa Educação em Tempo Integral, no território-cidade de Vitória-ES, foi *pensadopracicado* em diferentes contextos de viabilização das suas *praticaspolíticas*, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, inclusive, considerando modalidades distintas de execução.

Dessa forma, evidenciamos que, a partir da problematização apontada, o “foco” da processualidade da nossa investigação concentrou-se nas *praticaspolíticas* dos *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, especificamente, das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental. Esse recorte *metodologicoepistemológico* permitiu nos aproximar das possibilidades de compreensão dos movimentos, complexos e multidimensionais, realizados pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação e Tempo

Integral no território-cidade de Vitória-ES, em relação aos enredamentos dos currículos *pensadospraticados*, especificamente, nessa modalidade de atendimento.

Estamos aqui adotando e assumindo a compreensão de currículos *pensadospraticados* de Carvalho (2012a) que, apoiada em Oliveira (2003, 2011), afirma que são aqueles em que,

[...] além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, [os programas], os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as *praticasteorias* escolares compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes [dos cotidianos] (CARVALHO, 2012a, p. 190, grifo da autora).

Entendemos que as *praticaspolíticas* se efetivam e se constituem em diferentes contextos cotidianos de formação em que os sujeitos *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral atuam, implicando movimentos e processos cotidianos distintos, expressos nas ações realizadas tanto nas escolas, quanto nos demais *espaçostempos* em que são viabilizadas.

Com isso, destacamos que o que queremos capturar são as ações e operações efetivadas que tecem currículos, a partir dos usos que os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral *fazempraticam* nos *temposespaços* de viabilização das atividades realizadas, considerando os modos como os currículos *pensadospraticados* são tecidos, assim como as circunstâncias e a complexidade das suas tessituras.

Ainda evidenciamos que, na problematização da relação entre “práticas e políticas”, quando se referem às pesquisas envolvendo as questões curriculares, elas devem ser compreendidas a partir da consideração

[...] de que as políticas são práticas, ou seja, são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias. Dessa maneira, as pessoas e os grupos, em suas ações, produzem políticas [...] visto que as práticas são políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes [do Programa Educação em Tempo Integral], das

escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como políticas de currículo (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 3).

Para tanto, algumas questões ainda precisam ser explicitadas, uma vez que a problemática central exigiu a necessidade de ser compreendida para além da possibilidade de um estudo que incorporasse somente a dimensão institucional, administrativa, organizacional ou pedagógica da instituição escolar e, conseqüentemente, do Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES ou, ainda, sob o enfoque unilateral da perspectiva legal e burocrática de compreensão, organização e análise de currículos *pensadospraticados*. Nessa perspectiva, alguns/mas dos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, a partir das redes de conversas estabelecidas, referem-se ao programa da seguinte forma:

Praticantepensante: “Eu acho que o Programa Educação em Tempo Integral não deve acabar, porque nós aprendemos a respeitar as pessoas... aprendemos mais, a ler e escrever e muitas outras coisas!”

Praticantepensante: “O Tempo Integral foi criado porque tem mães que trabalham o dia todo, como a minha e a de muitas outras pessoas daqui, praticamente todo mundo. E elas não têm lugar de deixar seus filhos, então, elas têm medo de deixar eles em casa, sozinhos, porque acontecem muitos acidentes, muito tiroteio, tem gente que mora por esses lados. E o Integral foi feito para isso, para que essas crianças possam ficar aqui mais tempo do que elas já ficam... E aqui também eles tratam da nossa saúde, porque aqui a alimentação é balanceada”.

Praticantepensante: “E, também, têm algumas mães que deixam os filhos na casa de alguma pessoa e vai que a pessoa faz aquilo, aquilo, aquilo com a criança, ‘malvadeza’, assim, pode causar algum efeito ruim para criança”.

Praticantepensante: E, também, nós lanchamos na hora de lanche, nós almoçamos. De manhã, quando eu estou no Integral, têm muitos recreios! Hoje, onze e meia, onze e quarenta, vamos almoçar. E tem vez que, na hora de ir embora, comemos frutas... vários alimentos”.

Praticantepensante: “Eu entrei no Tempo Integral porque eu ia para rua e ficava mexendo com coisa errada”.

Praticantepensante: “Na minha rua tem tráfico de drogas. Eu saía com as meninas e os meninos ficavam mexendo com a gente”.

Praticantepensante: “Porque eles acham que o Tempo Integral é chato, é só você ficar dentro da escola, e não! O Tempo Integral ensina atividades diferentes, ensina atividades novas. E você aprende dentro do Tempo Integral e na escola. E fora também!”

Praticantepensante: “Eu entrei no Integral porque eu moro muito longe. Daí, eu vindo para o Integral de manhã, eu não corria o risco de ficar chegando atrasada... No começo, não gostei, mas depois acho que fui a que mais gostei do Integral”.

Praticantepensante: “Eu entrei no Integral porque não tem ninguém para ficar comigo em casa e minha mãe procurou alguém, mas tem que pagar seiscentos reais. Eu não gosto de ter que falar muito sobre isso... mas, só um aviso ‘que eu vou faltar amanhã’, devido a problemas de família... não quero falar muito sobre isso, porque não é sobre a escola!”

Praticantepensante: “Eu entrei no Tempo Integral, porque minha mãe ficava preocupada... Lá, no meu morro, dá muito tiroteio. Minha avó também já é de idade, e não têm condições de ficar comigo. Eu entrei tem um ano e meio, mas só posso ficar esse ano”.

Praticantepensante: “Como eu não tenho pai, entre aspas, meu pai mora em São Paulo, minha mãe separou dele e trabalha o dia todo... como eu sou Tempo Integral, tinha um professor aqui chamado ‘X...’ eu considerava como pai. Porque, como eu ficava aqui o dia todo, e quando chego, em casa, só tem a minha mãe, eu considerava ele como o ‘meu’ pai”.

Praticantepensante: “Eu também gosto de informática, porque lá em casa tem um computador e eu não sabia mexer. Eu aprendi a mexer foi aqui, com a ‘V’, ‘A’ e ‘E’... Misturando as professoras ‘tudininho’, eu aprendi a fazer um pouquinho de cada coisa, até dançar!”

Trata-se da necessidade de compreender e desvendar outras *praticaspóliticas* de viabilização de currículos *pensadospraticados* a partir da teia de relações estabelecidas e dos enredamentos possíveis viabilizados pelos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES.

Entendemos que as *praticaspolíticas* experienciadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, para além do consumo das condições objetivas que tecem os currículos *pensadospraticados* na instituição escolar, produzem formas singulares de expressão e invenção de “currículos” que

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 2011, p. 88-89).

A problemática abordada na pesquisa exigiu, envolveu e apontou referências necessárias que incorporassem a apreensão dos movimentos e as dinâmicas próprias das instituições escolares na viabilização e concretização do Programa Educação em Tempo Integral, em ambos os turnos de seu funcionamento, assim como em sua *articulaçãointegração* com os diferentes equipamentos/espços públicos, privados e educativos da cidade, em sua dinâmica própria de funcionamento e/ou em sua relação com os demais da territorialidade onde as escolas se inserem, a partir das seguintes **questões**:

Fotografia 7 – Mãos que se juntam... possibilidades de corpos *praticantespensantes* – pátio interno do Polo Colégio Americano – Parque Moscoso/Centro de Vitória-ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

– Como os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral inventam os *espaçostempos* das escolas e dos currículos *pensadospraticados* nas instituições escolares?

– Como os/as alunos/as experienciam as *praticaspolíticas* curriculares *nodo* Programa Educação em Tempo Integral na sua relação com o território-cidade?

– Em que as diferentes *praticaspolíticas* curriculares experienciadas pelos/as alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral na ocupação do

território-cidade colaboram com as experiências deles/as nos *espaçostempos intraextraescolares*?

A partir da enunciação da problemática central que originou e orientou a processualidade da investigação, objetivamos **compreender as *praticaspolíticas* cotidianas engendradas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral nas processualidades de invenção dos currículos *pensadospraticados* nas instituições de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES.**

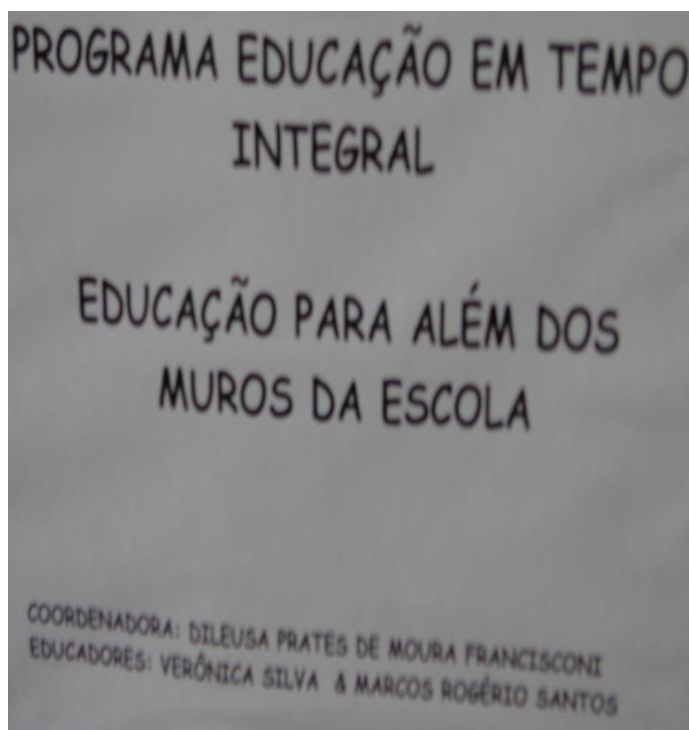
Ainda na perspectiva de desinibilizar a interseção, influências e relação das referidas *praticaspolíticas* curriculares inventadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral nos cotidianos escolares, evidenciamos que as questões anteriores referenciadas, juntamente com o objetivo, perseguiram e impulsionaram a realização da processualidade de investigação, articuladas às necessidades de compreensão e apreensão dos movimentos de constituição de outras *praticaspolíticas* de invenção dos *espaçostempos* das escolas e dos currículos *pensadospraticados*, possibilitando nos aproximar do desenho de construção de um cenário escolar sob outras perspectivas e, conseqüentemente, na descoberta das potencialidades da relação das escolas com as demais instituições e organizações de sua territorialidade, expressas pela conversa de um/a das *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral:

“Partimos do pressuposto de que os/as alunos/as já experimentam situações extremas que afligem seu convívio social... principalmente, aqui, ao redor da escola. Eles/as convivem com isso, é presente demais na vida deles/as. E o nosso objetivo aqui não é ser o ‘salvador da pátria’ com as crianças e os/as adolescentes, mas possibilitar outras situações que eles/as possam enxergar a vida diferente daquela que eles/as já têm, outras possibilidades de vida. Então, seria muito fácil fingir e desconsiderar isso... Para quê? O que queremos é fazer com que isso seja diferente, no sentido de possibilitar a eles/as um ‘novo olhar’ para vida, um ‘outro olhar’ para o Mundo, para as coisas, novas possibilidades... que eles/as possam ter, porque o fato de você estar nesse ‘mundinho’ aqui, não significa que você vai ter que viver esse ‘mundinho’. Mundo é ‘para além’ disso. Você pode conseguir ir para além disso. Então, isso me move demais!” (PRATICANTEPENSAnte, 2012).

Mas, também é importante destacar que, mesmo diante do objetivo elencado e da trajetória definida, o movimento em si, de cada uma das instituições escolares, contemplou... incluiu e sofreu alterações, advindas dos processos vividos, assim como das imprevisibilidades decorrentes dos percursos e trajetórias viabilizados por todas as escolas, pois elas

apresentaram singularidades específicas que foram forjadas no âmbito das relações efetivadas, nos enredamentos das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral na sua territorialidade.

Fotografia 8 – Cartaz fixado no corredor próximo à sala do Programa Educação em Tempo Integral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor João Bandeira



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Assim, consideramos que a iniciativa de capturar a **tessitura da produçãoinvenção dos currículos pensadospraticados a partir do itinerário investigativo advindo das relações que são tecidas e produzidas nos *espaçostempos* em que o Programa Educação em Tempo Integral se concretiza, ocupando o território-cidade de Vitória-ES**, apresenta-se como uma das possibilidades de compreensão de currículos *pensadospraticados* no âmbito das escolas e para além delas, configurando-se como uma experiência única e singular de produção de culturas e sentidos e, consequentemente, de subjetividades

que são enredadas em modos próprios de se estabelecer conexão com os conhecimentos, valores, normas, ideias, crenças, experiências, sentimentos e atitudes dos/as *praticantespensantes nosdos* e com os cotidianos escolares.

Entendemos que os diferentes *espaçostempos* sociais produzidos e ocupados pelos sujeitos, a partir da pluralidade de experiências vividas oriundas das circunstâncias e possibilidades experimentadas nos, pelos e a partir dos cotidianos escolares numa relação de reciprocidade, circularidade e influências mútuas, corroboram processos formativos que ajudam a compreender as tessituras das redes de conhecimentos, a partir dos currículos *pensadospraticados* na escola, como artefato cultural que (in)visibiliza *praticaspolíticas* plurais “[...] de criações anônimas e “*perecíveis*” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (CERTEAU, 2011, p. 13).

Fotografia 9 – Mural no pátio interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Elzira Vivácqua dos Santos, composto por fotos que contemplam atividades realizadas pelo Programa Educação em Tempo Integral em diferentes *espaçotempos*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Portanto, o desafio está posto e consideramos que é de extrema relevância, uma vez que urge o tempo necessário para construção de outras potentes narrativas sobre/com e na escola pública brasileira, desinibilizando *praticaspolíticas* cotidianas que, por ora e por longo tempo, a “[...] respeito delas não se pergunta se há saber (*supõe-se que deva haver*), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores” (CERTEAU, 2011, p. 134).

Assim, seguem, na escritura das próximas páginas, as táticas de captura usadas *nada* processualidade de investigação.

3 TÁTICAS DE CAPTURA USADAS NADA PRODUÇÃO DE DADOS

3.1 “Processualidade” *nada* investigação: cartografia e pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares

Num panorama conjuntural de extrema complexidade, perplexidade e desencanto, a iniciativa de compreender as *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral na processualidade em que se constitui em processos de invenção dos *espaçostempos* escolares, a partir dos currículos *pensadospraticados* se apresentam com extrema relevância, uma vez que elas possibilitam a ampliação da noção de “salas de aula” e, conseqüentemente, de escolas, assim como as possibilidades e funções educativas desses *espaçostempos*.

Isso implica e envolve a necessidade de buscarmos outras possibilidades de compreensão dessa lógica, uma vez que não há uma única forma de manifestação e expressão dos cotidianos escolares, pois corroboramos a ideia de que os “cotidianos escolares” se apresentam como um emaranhado complexo, fugaz e múltiplo de produção de sentidos em cada uma das instituições escolares, onde eles acontecem a partir das situações vividas e dos espaços habitados, conforme relato de um/a dos/as *praticantespensantes* do Programa:

“Mesmo tendo estabelecido, no início do ano, no nosso planejamento inicial, que tal dia e tal hora é o horário da biblioteca, é horário do uso do laboratório de informática, às vezes a gente sabe que isso não flui, porque a escola é movimento e o seu cotidiano é dinâmico. Estava planejado de usar o laboratório, faltou o professor, os/as alunos/as têm que ser deslocados/as para o laboratório, aí volta para gente: ‘Para onde nós vamos?’, ‘O que vamos fazer?’, e a gente sempre tem que redescobrir na escola um espaço para ser usado. Então, a gente usa o corredor, a gente usa o auditório, a gente usa o cantinho ali, o cantinho acolá e a gente está sempre se redescobrimdo e se reinventando. Mas eu penso que o fato de nós sentarmos tanto com os/as alunos/as, quanto com os/as professores/as para dialogar faz com que eles/as entendam, o porquê de as coisas estarem acontecendo” (2012).

Essa compreensão possibilita acompanhar os movimentos feitos pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral em relação às tessituras para

inventarem currículos pelas, nas e com as escolas, a partir das experiências sentidas e vividas em cada uma delas.

Assim, na tentativa e possibilidade de capturar as tessituras e os enredamentos realizados pelos/as *praticantespensantes* do programa, em cada uma das escolas de Ensino Fundamental em que produzimos a pesquisa, constatamos uma potencialidade na sua viabilização, pois consideramos que os/as *praticantespensantes* do referido programa são concomitantemente autores/as e produtores/as de conhecimentos e, conseqüentemente, da pesquisa. “A recuperação da autoria permite devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo social que, se é quem os tece, é também tecido por eles” (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Com isso, queremos aqui evidenciar e ressaltar a forma como nós, pesquisadores/as, selecionamos, definimos e nos aproximamos e lidamos com os campos de investigação basilares que sustentam a produção de conhecimento das nossas pesquisas. A esse respeito, Oliveira (2012, p. 54-55), por meio de questionamento às formas hegemônicas dos processos produtores de conhecimentos científicos, ressalta que os

[...] diferentes estudos entendem que toda produção de conhecimento dito científico se dá num *espaço-tempo* determinado, numa sociedade em que as relações de força e a distribuição de poderes e saberes têm uma especificidade que interfere na produção social de conhecimentos e que, portanto, estes não podem ser entendidos como autônomos nem externos em relação à vida cotidiana e aos sujeitos que produzem [...] [Com isso, a] realização de pesquisas científicas das quais se espera como consequência a produção de conhecimentos, depende do interesse social que tenham e, portanto, da lógica do sistema social e da vida cotidiana daqueles que nele vivem.

Nessa lógica de compreensão, os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES, cotidianamente, inventam e *praticampensam* *praticaspolíticas* pedagógicas para tecerem currículos, a partir das tessituras das redes cotidianas por eles/as experienciados/as. “Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações, seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos” (CERTEAU, 2011, p. 38). Assim um/as dos/as *praticantespensantes* do programa destaca:

Fotografia 10 – Apresentação cultural das crianças no III Seminário do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo do pesquisador.

“Quando a gente definiu que a gente ia fazer o projeto ‘Negra Pele’, foi uma coisa que surgiu da equipe, porque os/as nossos/as alunos/as eles/as não se veem como negros/as. E aí, um dia, no ano passado, nós fomos visitar o Museu do Negro, e quando o ‘Washington’ perguntou, assim: ‘Quem aqui se vê como negro?’, nós estávamos com um Grupo de adolescentes... eles/as se olharam... se olharam, se olharam, estávamos em círculo, e aí o

‘Marcos’ falou, assim: ‘Eu’. Eles/as olharam para o ‘Marcos’, assim, espantados/as... ‘Como, assim, você?’... e aí o ‘Washington’ começou uma conversa com eles/as. Eu fiquei pensando naquilo, os/as nossos/as alunos/as, quase que 90% negros/as, não se veem como negros/as. Passou! Fomos com o grupo da tarde, e uma aluna fala, assim: ‘Aqui não é o Museu do Negro?’. ‘É!’ ‘Então como é que não tem negro aqui?’. Eu pensei: ‘Puxa, nós estamos aqui, ‘Washington’ está aqui, há uma série de coisas nesse espaço que nos remetem à África, e eles/as não conseguem associar, eles/as não conseguem se ver como parte dessa história’. E isso me incomodou o ano passado... O ano inteiro e, assim eu fui tentando fazer as coisas aqui isoladamente, dialogando muito com a ‘Amanda’ em relação a isso, até que, quando chegou o final do ano, eu falei: ‘Amanda’, a gente precisa criar alguma forma de debater isso com os/as alunos/as’. Foi quando definimos que íamos ter um projeto específico para pensar nisso. No início do ano, resolvemos criar o ‘Negra Pele’, que é um projeto, especificamente, para trabalhar questões da africanidade na escola. Por mais que tenhamos desenvolvido uma série de atividades, desde compreenderam o caminho que eles/as fizeram da África até aqui, desde compreender por que o ‘Marcos’ com a pele mais clara é negro, desde uma série de coisas, eu ainda tenho aluno/a que chega ao final do ano e fala assim: ‘Professora, eu não sei por que a

gente ganhou esse tema’. Então, isso me faz compreender que há muito ainda que se trabalhar, que há muito o que se construir. E que é preciso sistematizar mais, que é preciso ter mais espaços para dialogar com os/as alunos/as, eles/as ainda são pessoas que verbalizam muito pouco. Não sei se é porque, ao longo da vida escolar... dos momentos da sala de aula, sempre tem muito medo de falar errado, de ser repreendido/a” (*PRATICANTEPENSAnte*, 2012).

Nesta tentativa de acompanhar as mutações e tessituras dos movimentos imbricados na invenção de currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Município de Vitória-ES, Certeau (2011, p. 99-100) evidencia que a

[...] paisagem [e percursos imaginários] de uma pesquisa sempre tem algum valor, mesmo que destituída de rigor [...]. Mantém, portanto, presente a estrutura de um imaginário social de onde a questão não cessa de assumir formas diferentes e de surgir sempre de novo. Previne também contra os efeitos de uma análise que, necessariamente, não é capaz de apreender essas práticas a não ser nas extremidades de um aparelho técnico, onde alteram ou distorcem os seus instrumentos. E assim o próprio estudo se faz marginal com relação aos fenômenos estudados.

Dessa forma, para o desenvolvimento do referido estudo, utilizamos a contribuição dos pressupostos *teoricometodológicos* da investigação cartográfica na aplicação da análise dos cotidianos escolares, a partir da compreensão de que eles se compõem pelos fragmentos e tessituras das redes que são tecidas pelos “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 2011) em situações possíveis e diversas, particularmente aqui, em nosso estudo, naquelas que se associam aos enredamentos provenientes das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral nos modos de inventar currículos.

Ainda num movimento de apreender os preceitos relativos à pesquisa cartográfica, Carvalho (2007, p. 89) a ela se refere, atentando-se para as seguintes considerações:

[...] designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há método capaz de captar uma realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto, do ‘rigor metodológico’ das estratégias preestabelecidas. Assim, tem-se como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa, adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo.

Barros e Kastrup (2009, p. 58) nos advertem que falar “[...] *em investigação de processos exige que se faça uma advertência, pois a palavra processo possui dois sentidos muito distintos. O primeiro remete à ideia de processamento, o segundo à ideia de processualidade*”. Assumimos, no “processo” de investigação desenvolvido, o segundo sentido, ou seja, a investigação como processualidade, uma vez que ela remete ao “[...] *‘coração da cartografia’ e, na maioria das vezes, o processo já se encontra em curso, onde o cartógrafo, paradoxalmente, inicia pelo meio e o território pesquisado é portador de uma ‘espessura processual’*”⁸ (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58). Posto isso, as mesmas autoras afirmam que o percurso ou a trajetória de acompanhamento das processualidades *nada* pesquisa cartográfica que se associam e são recorrentes à temática em estudo

[...] é constituído de passos que se sucedem sem se separar [...] um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes [...] a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita dos textos [...] **falaremos de produção de dados e não de coleta de dados**. Não se trata de uma mera mudança de palavras, de apenas evitar o vocabulário tradicional, mas de propor uma mudança conceitual, visando nomear, de modo mais claro e literal, práticas de pesquisa que se distinguem daquelas da ciência moderna cognitivista (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59, grifo nosso).

Mesmo considerando as características acima da referida pesquisa, é oportuno destacar que a sua utilização na investigação dos cotidianos escolares, implicada com a invenção das *praticaspolíticas* curriculares, pressupõe a necessidade do nosso “mergulho” nos cotidianos das escolas, no sentido de desinvisibilizar o que supostamente esteve invisibilizado e silenciado para dar visibilidade às criações e invenções astuciosas presas pelas e/nas armadilhas dos modos de ver a realidade, consubstanciados nos preceitos da ciência moderna. Situações que, também, remetem aos cotidianos escolares:

⁸ Barros e Kastrup (2009, p. 58) destacam que a “[...] espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso”.

Fotografia 11 – Ensaio de dança dos/as alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral da Emef Eliane Rodrigues dos Santos



Fonte: Arquivo do Programa da Emef ERS.

“Tem um professor daqui da escola que fui conversar com ele num determinado dia para liberar uma aluna para participar de uma apresentação de dança e ele virou para mim e falou, assim: ‘Dançar ela sabe, né?! Estudar não sabe, não!’. Eu olhei para ele e falei, assim: ‘Mas, quem sabe que, na oportunidade que ela tem dançando, ela volte com ‘outra cabeça’ para fazer a sua atividade?’. Ele me respondeu: ‘Ah, leva!’. Chamei a menina e saímos... Depois, em um outro período, esse mesmo professor, diz: ‘Nossa, como essa menina está diferente!’. Eu ouvi e respondi para ele: ‘Pois é, quem sabe se as ‘aulinhas’

de dança não ajudaram a melhorar isso, inclusive a autoestima dela?’. Então, existem, ainda, essas falas, existe muito isso! Por que a criança e o adolescente que não dominam isso ou aquilo, têm que ser privados de fazer o que eles gostam? Nós não dominamos tudo, por que eles tem que dominar?” (PRATICANTEPENSAnte, 2012).

Praticaspolíticas que, pelas sutilezas de suas invenções, são obscurecidas pelos golpes e modos estratégicos de supostos ocultamentos, mas que, num momento ou outro, astuciosa e taticamente, ressurgem, traduzindo-se e recuperando-se pela sua força de criação e produção. Tal consideração remete à pesquisa cartográfica que exige a necessidade de se estabelecer:

a) a relação entre macro-microsocial; b) **a compreensão pelo ‘mergulho no real’ da complexidade tecida em redes de acontecimentos reprodutivos e produtivos**; c) a importância do coletivo nos processos de singularização que se desenvolvem entre as formas e as forças dos praticantes do cotidiano escolar; d) a realização do trabalho de pesquisa cartográfica como acompanhamento de processos que se abrem para os ‘possíveis’ modos alternativos de intervenção sobre o real (CARVALHO, 2008, p. 121, grifo nosso).

Ainda a partir das considerações anteriores, ressaltamos que, por meio da utilização dos “passos” da pesquisa cartográfica *nosdoscom* os cotidianos escolares, Carvalho (2008) aponta a necessidade da: definição do campo onde as pesquisas serão desenvolvidas com a respectiva problemática, destacando o foco central das pesquisas; forma de intervenção do pesquisador;

trajetória relativa à produção dos dados; participação horizontal e igualitária dos diferentes sujeitos envolvidos no processo; bem como a autoria das pesquisas e interpretação dos dados coletados na dinamicidade do processo de investigação.

Em relação às perspectivas *teoricopoliticoepistemologicometodológicas* das processualidades de investigação e produção de conhecimentos referendados pelos princípios que constituem as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, Esteban (2003, p. 205) considera que elas

[...] nos conduz[em] por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos – todos os sujeitos implicados na pesquisa – *à deriva*, percorrendo, portanto, um caminho que se vai constituindo como o possível, com riscos. O [...] que não significa a inexistência de tentativas teórico-metodológicas de condução rigorosa e responsável do processo, e de compromisso com os resultados apresentados, mesmo que entendidos como parciais e provisórios.

Também Oliveira (2011, p. 90) destaca que os desafios que se apresentam a essas perspectivas de investigação e de compreensão de mundo e de escola envolvem “[...] *muitas questões a respeito do que podemos aprender com o cotidiano e com os currículos praticados para além do que nos ensinam os modelos teóricos sociais, escolares e curriculares*”. Contudo, numa conversa com um grupo dos/as *praticantepensantes* do programa, eles/as ressaltaram que:

Praticantepensante: “Por exemplo, trabalho com eles/as na terça-feira, de manhã... Observo que eles/as vêm, participam das atividades que proponho, mas tem um dos grupos, de dez alunos/as, que era um grupo de 5^a à 8^a e, um outro aluno, que vêm desde o início do ano. Outros vêm esporadicamente, faltam bastante, ou chegam mais tarde. Então, não consigo estabelecer uma sequência, né? Manter uma ordenação de trabalho, o trabalho que estou desenvolvendo com eles/as é uma oficina de leitura e escrita. Então, às vezes, no mesmo grupo, eu tinha alunos/as que estavam no ‘ponto C’, numa escala que ia de ‘A a F’, e o outro, ainda, estava lá, desenvolvendo uma atividade ‘B’, sabe? Mas, mesmo assim, para minha surpresa, é que, ainda que seja uma atividade que não vá, no final, gerar uma nota quantitativa, pois não tem um resultado quantitativo, porque a atividade que eu desenvolvo com eles/as não vai gerar nota, né... A gente sabe que vai gerar um resultado qualitativo... Mas, ainda assim, os/as alunos/as, em geral, são movidos/as por uma nota, por um ponto. Mesmo, assim, eles/as fazem, desenvolvem... Assim, acho que a gente caminha entre altos e

baixos, entre umas tristezas aqui, com algumas posturas que são compensadas pela alegria de outras posturas” (2013).

Praticantepensante: “Isso me deixa um pouco intrigada. Não conseguimos avaliar de forma que a gente veja o reflexo dessas aprendizagens que eu tô chamando ‘para além’ da sala de aula, entendeu? Porque é um ‘para além’, não conseguimos ver e se, não conseguimos ver, também não conseguimos mapear. Não conseguimos determinar números desse resultado na sala de aula. Você entendeu?” (2013).

Praticantepensante: ”Eu sinto falta disso, mas compreendo que não conseguimos dar conta disso, tá!?” (2013).

Ressaltamos, ainda, que a busca pelo entendimento e compreensão de um fato, fenômeno, objeto ou problema, em quaisquer *espaçostempos* em que eles se encontram, na perspectiva apontada “[...] *coloca em cheque a possibilidade de se dizer a Verdade, única, de sentido estável, imutável*” (JOSGRILBERG, 2005, p. 36), pois a produção de sentido é construída nas trocas estabelecidas coletivamente, em que o significado advém dos usos dos elementos estruturantes e constituintes da linguagem concebida e emitida pelos/as participantes dos processos de interlocução, cartografados nos cotidianos escolares, a partir das complexas e múltiplas redes tecidas no seu interior,

[...] ressaltando, assim, a sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo e lingüístico, mas, igual e conjuntamente, de uma rede de trabalho afetivo, visto que são redes de produção de afetos, e, portanto, constituintes da produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida: produção de subjetividade e, portanto, de possível exercício micropolítico (CARVALHO, 2008, p. 136).

3.2 Territórios habitados na produção de dados

A partir da perspectiva *teoricometodológica* apontada, indicamos, como possibilidade de realização da pesquisa, um campo significativo e potencial de trabalho que nos permitiu aproximar da problemática de estudo e, conseqüentemente, dos territórios que foram habitados. Assim, vimos como possibilidade dos *temposespaços* de viabilização da referida pesquisa a composição de territórios constituídos por quatro escolas de Ensino Fundamental, das quarenta instituições de ensino que viabilizam o Programa Educação em Tempo Integral

na modalidade de atendimento das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental *nodo* Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES.

Consideramos também que o campo de viabilização da pesquisa, composto pelas quatro escolas, foi constituído pela seleção de uma escola de cada uma das regiões de organização e acompanhamento do Programa Educação em Tempo Integral. Além desse critério, elegemos como condição relevante para seleção das quatro escolas: a demonstração de interesse e desejo dos/as *praticantespensantes* do programa na viabilização, na participação e no compromisso com a pesquisa; as *praticaspolíticas* curriculares diferenciadas *nodo* e com o programa nas escolas que demonstraram interesse; o funcionamento do programa em dois turnos (matutino e vespertino); assim como o atendimento do referido programa a uma pluralidade de alunos/as, considerando a faixa etária dos/as alunos/as e o atendimento a grupo de alunos/as de séries/anos e gêneros distintos.

Mesmo considerando as condições especificadas, entendemos que é no território de viabilização das *praticaspolíticas* curriculares dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral que efetivamente se evidencia a tessitura das relações estabelecidas que, numa rede e teia de múltiplas relações, vai se compondo a partir dos critérios estabelecidos, agregando-se aos demais fios dessa rede que, conseqüentemente, vai evidenciando as situações, os limites e as potencialidades produtoras de discursos e sentidos em cada uma das instituições escolares implicada na pesquisa.

Com isso a produção dos discursos e sentidos se dão em territórios específicos da processualidade de investigação que expressam uma pluralidade de similitudes, convergências, divergências, enfim, singularidades e diferenças que efetivamente constituem e reconhecem as escolas como campos plurais de possibilidades. “*Ora, se assim o é, os movimentos táticos procuram em termos retóricos a identificação com seu ato [...]. O viver cotidiano estabelece [...] diversos interlocutores e contratos simultaneamente em uma dinâmica rica e inventiva*” (JOSGILBERG, 2005, p. 123).

Assim, a partir dos critérios evidenciados, seguem as escolas selecionadas⁹ e suas respectivas regiões:

⁹ Para a utilização das imagens, identificação dos *espaçostempos* escolares e rede de conversas estabelecidas, envolvendo diferentes *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, houve consentimento e

- Região I: Escola Municipal de Ensino Fundamental **Elzira Vivácqua dos Santos** (Emef EVS) – bairro: Jardim Camburi/Vitória-ES

Fotografias 12 e 13 – Fachada de entrada e um grupo de crianças do Programa Educação em Tempo Integral, organizando-se para uma atividade externa à escola



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 14 e 15 – Pátio interno e crianças e adolescentes do programa na quadra da escola



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A escola iniciou as *praticaspolíticas* do Programa Educação em Tempo Integral no dia 9 de junho de 2008, diante do seguinte contexto *socioeconômico* destacado por um dos *praticantepensantes* do programa que atuam no território:

Praticantepensante: “Jardim Camburi é considerado o maior bairro da cidade, em área e população. Possui em torno de 40 mil habitantes. Ainda é considerado um bairro de classe média, mas, mesmo com essa característica, não é classe média para todos/as. Existem muitas

autorização das partes envolvidas, conforme o que estabelece o Ofício nº 048/09 (SEME/GAB), emitido pelo gabinete da Secretaria de Educação às Unidades de Ensino do município, quanto às orientações relativas ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação (ANEXO A).

famílias no bairro que ainda dependem de cesta básica, por exemplo, de igrejas, de outras instituições e que vivem de aluguel em quarto e sala, em áreas do bairro que, no passado, foram 'invadidas'. Exemplo, condomínio Village e o condomínio Atlântica Ville, com 1.600 apartamentos. No interior do bairro, também têm situações em que muitas pessoas moram de aluguel, com um membro da família trabalhando e outro desempregado, com dois, três filhos/as. São famílias que vieram do sul da Bahia, leste de Minas Gerais etc. O bairro possui três escolas públicas municipais atendendo essa demanda, e dessas três escolas, infelizmente, somente o 'Elzira' possui o Programa Educação em Tempo Integral. O programa iniciou em outra escola, mas, no primeiro ano, ele terminou, e só o 'Elzira' permaneceu... Já temos cinco anos com o Programa Educação em Tempo Integral. A demanda de procura por vagas por essa escola inicia desde os/as meninos/as que vêm do Centro Municipal de Educação Infantil, com seis anos, quando as famílias vêm matricular as crianças na escola e procuram pelas vagas do Programa Educação em Tempo Integral. São crianças menores, oriundas de pais separados ou desempregados e que já chegam afirmando que gostariam que o/a filho/a estivesse no programa, porque precisam trabalhar e não têm com quem deixar a criança e nem possibilidade de pagar 600 ou 700 reais numa creche para que a criança permaneça no outro turno. Percebo que os maiores problemas no bairro, em relação às crianças, são pais separados. Não o fato de estarem separados, mas, sim, desempregados, com isso não repassam e nem pagam a pensão das crianças, afetando a relação familiar, trazendo consequências para o desenvolvimento delas. Outro problema refere-se ao tráfico de drogas dentro do bairro. Parece que não é algo tão 'gritante' quanto nos bairros de periferia da cidade, até porque fica uma coisa disfarçada. O bairro tem uma organização diferente de invasão, de morro, e isso é disfarçado dentro dos apartamentos. Só vem à tona quando a polícia descobre e sai publicado no jornal que 'No edifício tal... no apartamento tal, alguém trafica drogas'. É muito discreto, é uma coisa bem disfarçada! As pessoas moram em apartamento e, às vezes, não sabem que seu/ua vizinho/a é traficante. É diferente de um bairro horizontal, onde a 'boca de fumo' é uma casa e do lado tem outras casas, igrejas e etc, e todo mundo sabe como funciona ali. Esses são os principais problemas e desafios que temos, não somente em relação aos/às alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral, mas para todos/as alunos/as que estão dentro da escola... Problemas relacionados à falta de atenção dos pais, alunos/as que são criados/as por tios, avós e etc, famílias que, muitas vezes, não estão 'presentes', oferecendo carinho, atenção e tentam compensar por meio de presentes, com celulares, com roupas, com tênis e etc. Não vejo aqui, na escola, problemas de tráfico de drogas, envolvendo os/as alunos/as. Se tem é uma coisa muito disfarçada, ainda assim, algum

familiar envolvido, mas a gente acaba não sabendo. Pouquíssimos, um ou dois casos, se ouve de tráfico, de assalto... Isso chega até a escola, o resto não chega, a escola não fica sabendo e, às vezes, não tem como lidar com essas situações” (2012).

- Região II: Escola Municipal de Ensino Fundamental **Eliane Rodrigues dos Santos** (Emef ERS) – bairro: Ilha das Caieiras/Vitória-ES

Fotografias 16 e 17 – Entrada principal da escola e um grupo de crianças em atividade de reforço escolar na sala em que funciona o Programa Educação em Tempo Integral *nada* escola



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografia 18 – Crianças e adolescentes em atividade na sala utilizada para judô



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral da Emef ERS.

A Emef ERS iniciou as *praticaspóliticas* do Programa Educação em Tempo Integral no dia 2 de junho de 2008, configurando o seguinte contexto:

Praticantepensante: “O Programa iniciou no segundo semestre de 2008, atendendo os/as alunos/as e foi quando enfrentamos os maiores desafios, tanto na implantação do programa na rede, quanto dentro da escola... Foram ‘n’ problemas: o espaço físico da escola, a concepção dos/as professores/as em relação ao programa, os ‘nomes’ que nós recebemos dentro da escola, os apelidos que atribuíram aos/às alunos/as, como ‘os/as meninos/as do tempo infernal’ e essa era uma prática muito comum... É claro que, com o passar dos anos, isso foi desmitificando, mais o primeiro ano foi pesado!” (2012).

Praticantepensante: “Eu cheguei aqui na escola antes de iniciar o Programa Educação em Tempo Integral. Eu, particularmente, achei que o primeiro ano foi um ano muito confuso. A gente questionava muito, porque parecia que, para as crianças de São Pedro, qualquer coisa servia, porque ouvíamos relatos de alunos/as e colegas de outras escolas que havia outros espaços os quais as crianças frequentavam no horário que não estavam em sala de aula. Mas, no início, era só dentro da escola, o máximo que eles/as frequentavam era o Parque Bahia Noroeste, ou ‘famoso chiqueirão’, ou o campo do parque... Então, os/as meninos/as ficavam muito nesse entorno da escola... Foi muito complicado no início” (2013).

Praticantepensante: “É! eu peguei também o início. Foi muito tumultuado, não acreditávamos muito no programa. Na verdade, o programa conseguiu se organizar de tal maneira que as coisas foram acontecendo e aí começamos a perceber os/as alunos/as de forma diferente” (2013).

Praticantepensante: “Quando iniciou o programa, aqui na escola, lembro que, no primeiro Conselho de Classe, comparando com os outros Conselhos, no mesmo ano de início do programa, foi um ano de muitas críticas, inclusive tem ainda profissional que até hoje não aceita bem, né? Não são todos, não! É um caso ou outro. No começo, os/as profissionais não reconheciam os/as alunos/as do outro turno. Então, foram muitas dificuldades... Tanto na questão da aprendizagem, quanto no cumprimento das tarefas escolares, mas também em casa, eles/as não tinham esse aparato... A maioria deles/as estão soltos/as por aí, sem nenhuma referência...” (2013).

Praticantepensante: “Nós temos muito isso aqui... porque uma hora o/a menino/a está morando com a mãe, outra hora está morando com a avó, outra hora vai morar com o pai. Então, é esse vai e volta, joga para um, joga para outro e com isso nem sempre consegue a

vaga. Assim, fica fora da escola. Por exemplo, está morando aqui com a mãe e, de repente, muda para Vila Velha e vai morar com a avó... Fica lá um tempo, às vezes até o final do ano e perde um ano de escola. Com isso, o que acontece? No início do ano seguinte, retorna para morar com a mãe e vem procurar a vaga aqui, perdeu um ano, entendeu? Então, eu observo que acaba acontecendo muito isso! Principalmente, do ano passado para cá, na minha sala, isso aconteceu com muitos/as alunos/as” (2013).

Praticantepensante: “Também estou desde o início do programa aqui, na escola. Entrei no primeiro ano e realmente era tudo muito novo, o programa muito novo, a comunidade escolar não entendia muito bem a proposta do programa e, assim, passou por situações muito complicadas dentro da escola, assim como a visão que os pais possuíam, porque achavam que era uma forma somente de deixar as crianças aqui e não ficar na rua, não ficar em casa. Eles também não entendiam que era um momento a mais de aprendizagem. Achavam mesmo que era mais para se livrar da criança e deixar a criança aqui na escola. Os/as alunos/as também não entendiam... Não sabiam do que se tratava. Uns/umas não queriam ficar porque pensavam que seria mais aulas de Português, Matemática, História, Geografia... o dia inteiro. Outros/as achavam que era brincadeira o dia todo, então, eles/as também não entendiam. Tinha a questão da marginalização do programa, porque ao marginalizar o programa, marginalizavam também os/as alunos/as e os/as alunos/as se recusavam a permanecer, porque alguns/mas professores/as faziam questão de divulgar na sala de aula os critérios para entrar no programa e, às vezes, distorciam e, com isso, as crianças sofriam *bullyng*... porque estavam dentro de uma sala de aula e um/a professor/a falava, assim: ‘Ah, para você participar do programa tem que ser isso, tem que ser aquilo’ e, com isso, os/as alunos/as não demonstravam interesse em participar. Coisa que foi se rompendo, com o tempo” (2012).

- Região III: Escola Municipal de Ensino Fundamental **Professor João Bandeira** (Emef PJB)
- bairro: Consolação/Vitória-ES

Fotografias 19 e 20 – Entrada principal da escola e um grupo de crianças e adolescentes na sala do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 21 e 22 – Grupo de crianças em atividade no Laboratório de Informática e no pátio interno da escola no horário de almoço



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografia 23 – Grupo de crianças e adolescentes no palco do auditório da escola em aula de tango



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A Emef PJB iniciou as *praticaspolíticas* do Programa Educação em Tempo Integral no dia 19 de maio de 2008, diante o seguinte contexto:

Praticantepensante: “A escola que trabalhei, anteriormente, tinha o desejo de ser inserida nesse programa, mas, infelizmente, as pessoas que fizeram o concurso não a escolheram. O diretor da escola ficou muito triste com isso e buscou a Secretaria para verificar a possibilidade da indicação de um profissional da escola. Diante da conversa com a Secretaria, posteriormente, me fez o convite, inclusive, ressaltando que eu tinha o perfil para assumir o programa... Fui para uma entrevista com algumas pessoas da Secretaria e eu me apaixonei pelo programa. Permaneci, em 2008, na escola anterior e depois vim para cá, estou aqui desde 2009. Quando eu cheguei aqui, existia uma possibilidade muito grande de fecharem o Programa Educação em Tempo Integral. A experiência anterior não foi satisfatória, havia deixado algumas lacunas em relação à satisfação da comunidade escolar no que se refere ao relacionamento com os/as professores/as na escola. A comunidade gostava do programa, mas a relação que estabelecia com o colegiado não era uma relação muito boa. Eu cheguei num momento muito difícil, onde os/as professores/as pediam o término do programa. Estou aqui há quatro anos e hoje o programa é respeitado. É um programa que as pessoas têm um olhar diferenciado. Ainda, há muito o que conquistar, mas muito também já conquistamos na escola, estamos caminhando para isso. Estou no programa desde o início e acho que vou permanecer por mais um bom tempo” (2012).

Praticantepensante: “Estou no programa uns três anos e sete meses, caminhando para quatro anos. Iniciei esse trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil, no ‘Brincarte’, atuando com crianças menores... Quando eu cheguei na EMEF, eu vim de um recesso de três meses fora do programa, até ser contratada de novo... Assim, escolhi esta EMEF ‘morrendo de medo’ por não ter tido experiência com crianças e adolescentes maiores. Quando eu cheguei, o pessoal daqui já estava caminhando... Eu cheguei para uma primeira conversa, fui informada que ía trabalhar com adolescentes. O que ouvia falar dos/as adolescentes dentro do programa eram coisas que te deixavam de ‘cabelo branco’... eu pensava: ‘Eu não vou! Não vou’. Pensei em desistir no primeiro dia. Cheguei em casa e falei: ‘Não vou voltar, falei para minha mãe’. Minha mãe falou bem assim: ‘Mas logo você que nunca desistiu de nada, não vai voltar?’. Retornei no outro dia, conheci a turma, mas ainda apreensiva, pois não conhecia nada. Mas o trabalho foi caminhando e fui conhecendo... Foi muito legal... Aprendi muita coisa nesse começo de trabalho, tanto com o programa quanto com os/as adolescentes... Hoje estou caminhando. Se depender de mim, eu continuo. Eu gostei dessa experiência” (2012).

Praticantepensante: “Quando escolhi essa escola, não conhecia ninguém. No dia que cheguei, fui apresentado à coordenadora do programa e ela conversou comigo sobre o mesmo porque, até então, eu não conhecia. Eu vim da Secretaria, achando que daria aula de Educação Física junto com o professor da escola. Quando cheguei aqui que fiquei sabendo que não era isso! Então me deparei com 40 crianças, de 7 a 13 anos. No início, houve uma rejeição deles/as comigo, porque eu entrei para substituir uma pessoa. Mas não tenho medo de desafios, nunca tive! Com o passar do tempo, fui adquirindo confiança e conquistando a amizade deles/as. Tem seis meses que estou aqui, daqui há um tempo, estou concluindo o meu curso... me formando e vou ter que me desligar deles/as... Vou sentir muita falta. É um aprendizado que toda pessoa deveria ter. Vai ser muito útil, também, para minha formação” (2012).

- Região IV: Escola Municipal de Ensino Fundamental **São Vicente de Paulo** (Emef SVP) –
bairro: Centro/Vitória-ES:

Fotografias 24 e 25 – Prédio da escola e mural confeccionado, localizado na entrada principal



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografia 26 – Sala do Programa Educação em Tempo Integral *nada* escola



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 27 e 28 – Crianças em atividades na sala do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A Emef SVP iniciou as *praticaspolíticas* do Programa Educação em Tempo Integral no dia 27 de maio de 2008.

Praticantepensante: “Eu tive muita dificuldade de entender a Educação em Tempo Integral aqui, na escola... Era meio atropelado, embora tivesse uma coordenadora bastante capacitada, mas não conseguíamos perceber porque os/as alunos/as íam para lá para serem atendidos/as, uma vez que estávamos com muitas dificuldades com eles/as na sala de aula. Havia dificuldades na aprendizagem, no cumprimento das atividades em sala de aula, os deveres de casa... Como eles/as estavam no Tempo Integral, achávamos que haveria um momento de realizarem as atividades e não havia. É... Nós entramos até em conflito com alguns/mas educadores/as do Tempo Integral, porque os/as meninos/as estavam apenas indo para mais um dia de lazer... Eles/as tinham uma piscina que enriquecia, mas a sala de aula estava perdendo o sentido para alguns/mas desses/as meninos/as. Graças a Deus, essa visão de Tempo Integral mudou, tá bastante diferente agora! Percebemos que os/as profissionais que estão lá estão entrando em contato conosco, estão percebendo que eles/as são tão importantes para nós, tanto quanto nós somos para eles/as” (2013).

Praticantepensante: “Eu tenho dois anos que estou no programa e iniciou em 2008. No início foi uma confusão danada... ‘falação danada’, porque ninguém conseguia entender como seria esse programa. Tanto é que na escola foi perguntado quem queria e ninguém se prontificou... E ninguém quis porque não se entendia como seria o programa, assim surgiram as perguntas: ‘Como é que vão ficar esses/as meninos/as? Vão ficar aonde? Vão fazer o quê? O que nós

vamos fazer com esses/as meninos/as o dia todo na escola?’. A questão da cozinha também não foi fácil, a questão do almoço... O primeiro ano foi difícil, não tinha ônibus, ninguém aceitava os/as meninos/as, era uma loucura. E aqui estamos bem situados, pois temos, no entorno da escola, o Parque Moscoso, a Fafi, o Museu Padre Anchieta, como somos bem situados... Nesse ponto, a escola têm benefícios” (2012).

Entendemos que a constituição desse campo plural, diverso e múltiplo, constituído pelas diferenças se faz necessário, uma vez que se manifesta como um grupo expressivo da instituição escolar na sua originalidade, na sua composição e, conseqüentemente, na garantia da escuta de diversas vozes para permitir o diálogo, envolvendo diferentes sujeitos. Essa prática, ou melhor, esse princípio *teoricometodologicoepistemológico* de investigação “não se faz” e não se constitui “da noite para o dia”. Foi preciso nos imiscuir nos cotidianos escolares, vivendo e convivendo com a pluralidade de situações que configuram esses *tempoespaços*.

Essa dinâmica faz com que a totalidade não possa ser explicada isoladamente por seus componentes, já que só se conversa através de ligações com o meio, do qual se nutre e no qual se modifica. O contexto não é um lugar separado e inerte, e sim, pelo contrário, espaçotempo de intercâmbio (ALVES, 2004, p. 81).

Diante das situações e experiências vividas no decorrer da processualidade da investigação, foi necessário negociar com os *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral *nasdas* e com as quatro escolas de Ensino Fundamental envolvidas na pesquisa um cronograma de trabalho que nos permitisse nos envolver, participar, intervir e acompanhar as tessituras das *praticaspolíticas* curriculares das instituições escolares citadas.

Portanto, as *praticaspolíticas* curriculares que constituem a investigação foram *pensadaspraticadassentidas* por meio dos *usosconsumos* (CERTEAU, 2011) que os *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral teceram e enredaram no período de setembro/2012 a dezembro/2013,¹⁰ contemplando as seguintes pistas: contatos e

¹⁰ O Programa Educação em Tempo Integral na modalidade de atendimento das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental de Vitória-ES teve início no ano de 2007, correspondendo ao primeiro mandato do prefeito João Carlos Coser, do Partido dos Trabalhadores (PT), na gestão pública municipal (2005-2008). O mesmo programa permaneceu sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação no segundo mandato consecutivo do mesmo prefeito (2009-2012). Isso significa que o período da produção de dados da nossa pesquisa remete ao período de conclusão do segundo mandato do prefeito citado e parte do primeiro ano de mandato do atual prefeito, Luciano Rezende, eleito pelo Partido Popular Socialista (PPS), para o exercício do cargo no Poder Executivo municipal (2013-2016).

encaminhamentos com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES por meio da equipe que coordenava o Programa Educação em Tempo Integral, para solicitar a autorização para realização da pesquisa, envolvendo as quatro escolas de Ensino Fundamental, selecionadas a partir dos critérios explicitados; reunião com os/as coordenadores/as, educadores/as sociais e estagiários/as do Programa Educação em Tempo Integral das quatro escolas selecionadas para apresentação da proposta de pesquisa em cada uma delas; acompanhamento semanal (segundas às sextas-feiras) das *praticaspolíticas* curriculares, nos turnos matutinos e vespertinos, de cada uma das escolas; observação e registro, num caderno de anotações e/ou por meio de fotografias e filmagens, das *praticaspolíticas* do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES, assim como em municípios vizinhos, bem como gravação e transcrição das redes de conversas e diálogos estabelecidos nos *tempoespaços*, com e entre os diferentes *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral; sistematização e divulgação da escritura da pesquisa relativa à produção de dados para o coletivo das escolas *implicadasenvolvidas* na processualidade de investigação, nos *tempoespaços* possíveis de viabilização, considerando, inclusive, a complexidade, os limites e os desafios da sistematização dos processos relativos às redes estabelecidas para *criar desinibilizar* currículos *pensadospraticados* nas instituições escolares sob o viés que assumimos e apontamos aqui.

Queremos aqui ainda destacar que, mesmo com as indicações das pistas propostas, a iniciativa de aproximação e contato com as escolas e, conseqüentemente, com os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral fez-se também via uma rede afetiva de relações estabelecidas desde o *tempoespaço* em que nos dedicamos à potencialização da constituição de outros modos de experimentar *praticaspolíticas* curriculares nas escolas em que tivemos possibilidade de atuar, via a nossa participação na equipe do Programa Educação em Tempo Integral, na Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. Período este correspondente ao início da organização e implementação do programa nas escolas de Ensino Fundamental, via o primeiro mandato da gestão pública municipal (2005-2008). Dessa forma, a nossa penetração no campo de investigação da pesquisa deu-se

[...] numa abertura engajada e afetiva ao(s) território(s) [...] numa perspectiva de composição e conjugação de forças [...]. Tal receptividade não pode ser confundida com passividade. Na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e

campo da pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 137).

Possibilidades que são forjadas a partir da compreensão de que a

[...] multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo vai nos exigir, de início, a incorporação das noções de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos, permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e que, neste cotidiano, tecemos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a produção de outros conhecimentos em redes. Dessa maneira, não só não podemos identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, como eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados. Se vamos investigar, por exemplo, os valores, estes conhecimentos especiais com os quais orientamos nossas ações, especialmente em seu aspecto negativo – os preconceitos –, quase que com certeza não conseguiremos (e mais comumente, não poderemos, pelas mesmas múltiplas questões que lhes facilitaram o aparecimento) identificar em que intrincadas redes de relações cotidianas os fomos criando e firmando, transformando-os em ‘verdades’ orientadoras. Por isso mesmo é que para identificar, caracterizar, analisar e, no exemplo dado, superar estes conhecimentos ‘verdadeiros’, será preciso trabalhar com suas próprias lógicas, o que exige muito trabalho já que tão pouco deles conhecemos (ALVES; AZEVEDO; OLIVEIRA, 1998, p.1).

Com isso, compactuamos da ideia de que devemos buscar compreender as racionalidades e os discursos que dão significados à extensa produção de currículos dos diferentes grupos que se dedicam ao estudo e à pesquisa dessa temática, a partir, fundamentalmente, daquilo que efetivamente é inventado pelas escolas, na medida em que reconhecemos que elas vivem cotidianamente, tanto com a produção quanto com a reprodução, mas também com a criação e, ao inventarem “os currículos”, também inventam “as escolas”, “a vida” e nossa “existência”.

3.3 *Sujeitos “comuns”*: os/as praticantes/pensantes do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES

Para captura e produção dos dados, utilizamos o registro de diferentes momentos e fontes, conforme já evidenciamos, e não somente, mas, prioritariamente, as provenientes dos dispositivos escritos.

Fotografias 29 e 30 – Conversas com as coordenações do Programa Educação em Tempo Integral, respectivamente, das Emefs Eliane Rodrigues dos Santos e Elzira Vivácqua dos Santos



Fonte: Arquivo do pesquisador

Fotografias 31 e 32 – Conversas com as coordenações do Programa Educação em Tempo Integral, respectivamente, das Emefs Professor João Bandeira e São Vicente de Paulo



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Além dos recursos das fotografias e filmagens utilizadas na captura da produção de dados, as redes de conversas implicaram e envolveram um número significativo dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral: coordenadores/as do programa, educadores/as sociais – integradores/as sociais, estagiários/as, alunos/as do programa das quatro escolas, professores/as dos anos iniciais e finais dos diferentes componentes curriculares, diretores/as, assistentes técnicos de direção, bibliotecárias/os, ex-secretária de Educação de Vitória-ES do período de implementação do Programa no Sistema Municipal de Ensino (2005-2008), pedagogas, coordenadores/as, mediadores/as ou representantes dos *espaçostempos* de viabilização das múltiplas *praticaspolíticas* curriculares realizadas no território-cidade de Vitória-ES, assim como nosso *acompanhamentoimplicação* e participação *in loco* nas *praticaspolíticas* curriculares *pensadaspraticadas* pelos/as *praticantespensantes* do programa nos *espaçostempos* onde elas aconteceram.

Fotografias 33 e 34 – Conversas, respectivamente, com a equipe que atua na escola da Ciência, Biologia e História e Corpo de Bombeiros



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 35 e 36 – Conversas com a equipe do Polo Colégio Americano e da coordenação do Planetário de Vitória, respectivamente



Fonte: Arquivo do pesquisador.

As conversas foram, concomitantemente, gravadas a partir da autorização dos/as interlocutores/as da pesquisa e, posteriormente, transcritas, preservando a autenticidade e autoria.

Fotografias 37 e 38 – Conversas, respectivamente, com as professoras da Emef São Vicente de Paulo e professoras, pedagoga e diretor da Emef Eliane Rodrigues dos Santos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografia 39 – Conversa com professores/as da Emef Elzira Vivácqua dos Santos



Para Certeau,

“[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’” (CERTEAU, 2011, p. 49).

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 40 e 41 – Conversas com professoras/es das Emef Elzira Vivácqua dos Santos e Professor João Bandeira, respectivamente



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A partir das contribuições de Certeau, consideramos que as “conversas ordinárias” dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral se constituem como “experiências produtoras de textos”, em que o “[...] enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2011, p. 61).

Fotografias 42 e 43 – Conversa com professores/as da Emef Elzira Vivácqua dos Santos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 44 e 45 – Conversas com professoras e pedagogas das Emefs Eliane Rodrigues dos Santos e Elzira Vivácqua dos Santos, respectivamente



Fonte: Arquivo do pesquisador.

As redes de conversas que envolveram grupos distintos – *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral – foram tecidas em dias, horários e locais diversos: salas de professores/as, bibliotecas escolares, salas de aula e nos múltiplos espaços em que aconteceram as *praticaspolíticas* do programa. Assim, evidenciamos *praticaspolíticas* que circunscrevem *temposespaços* habitados, conforme a conversa a seguir:

“Trabalhamos a questão da responsabilidade, do respeito, do ‘trabalhar’ em grupo. Quando os dois turnos estão nos ensaios, procuramos não parar, porque não existe um horário que eles/as falam, assim: ‘Agora vou parar um pouquinho’. No horário de almoço, também estamos com os dois turnos para eles/as entenderem que o Integral é um ‘grupão’, é um grupo só. Eu falo para eles/as, assim: ‘Não precisam me provar mais nada, porque só o fato de estar ali, junto, com compromisso, para mim está ótimo! A dança não é composta por uma única pessoa, é um grupo, então, se você percebe que um/a colega, não está conseguindo fazer determinado movimento, pare o seu, vai lá e ajuda’. As apresentações que realizamos não é por idade, porque o Integral não é dividido por idade, então, nós compomos o grupo com meninas de 7 a 14 anos, todas juntas, uma respeitando o espaço da outra, entendendo que não importa o erro, porque, para mim, não tem erro e as apresentações são somente ‘um detalhe a mais’ de tudo que foi feito ao longo do tempo. Teve um dia, no sábado, que nós fomos fazer uma apresentação na EMEF Maria José Costa Moraes pelo Programa Escola Aberta e estava chovendo muito... Vitória ficou embaixo d’água! Achei que ia chegar na escola e não ia ter ninguém... Compareceram quinze meninas... Falei assim: ‘Nossa, eu já estava preparada para cancelar a apresentação, porque achei que não ia comparecer ninguém’. Com isso, uma das meninas virou para mim e falou: ‘Você acha que nós íamos deixar você na mão?’ Isso para mim já valeu ‘qualquer coisa’, porque essa responsabilidade, essa questão do compromisso delas, inclusive dos meninos, isso foi construído. Já conseguimos construir isso, apesar de, ainda, convivermos com uma ‘briguinha’ aqui, uma ‘briguinha’ ali... No início, eles/as se ofendiam demais, se agrediam demais... Conseguimos construir a questão do respeito, a questão do grupo... É um grupo! Principalmente por tudo que passamos, tivemos que nos fortalecer... Ou a gente se fortalece, ou não conseguimos realizar o trabalho... Nos fortalecemos na questão de grupo. Outra questão refere-se à autoestima deles/as... Confesso que transformamos uns ‘monstrinhos’... Antes chegavam aqui com o cabelo para cima, pernas ‘russas’, roupa que era uma loucura! Hoje, para sair, estão se cuidando mais... Inclusive, se estão com uma ‘manchinha’ na camisa, me solicitam outra” (PRATICANTEPENSAnte, 2012).

Dessa forma, as conversas narraram e elucidaram diferentes *praticaspolíticas* curriculares *nodo* e com o Programa Educação em Tempo Integral. Os diálogos se conectam e os participantes se inter-relacionam, potencializando a teia de relações possíveis que se constituíram a partir das *praticaspolíticas* curriculares dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no território- cidade de Vitória-ES.

Ainda em relação às redes de conversas estabelecidas e tecidas, envolvendo os/as diferentes *praticantespensantes* do programa, Garcia e Alves (2006, p. 274) destacam que é

[...] preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre o fio do nosso modo próprio de contar [...]. Narrar histórias é pois uma forte experiência humana.

Carvalho (2009, p. 188-189) complementa afirmando que as redes de conversas

[...] busca(m) os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola [...] como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas.

A autora ainda combina e articula “[...] *duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada*” (CARVALHO, 2009, p. 189). Ou seja, a noção de redes de conversas interage com o entendimento de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa.

Fotografia 46 – Conversa com um grupo de crianças e adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral da Emef Eliane Rodrigues dos Santos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ainda na perspectiva de captura da produção dos dados, nas conversas e diálogos estabelecidos, especificamente com os/as alunos/as, os grupos foram constituídos com um quantitativo de crianças e adolescentes de cada escola envolvida na pesquisa. Dessa forma, os grupos foram compostos pelos/as alunos/as que demonstraram desejo de participar das redes de conversas, contemplando aqueles/as de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental, idades, turnos (matutino e vespertino), gêneros e tempos distintos de participação no Programa Educação em Tempo Integral. As conversas foram realizadas em horários e

Nesse direcionamento, as conversações são referenciadas entre ações complexas (noção de rede) porque são tecidas em um complexo enredamento de acontecimentos, de acasos, ações emaranhadas, interações e retroações, traçando-se, assim, redes de subjetividades compartilhadas e tornando a potência dessas conversações muito mais relacionadas com o *enredamento produzido* – envolvendo *formas e forças de agenciamento* – do que com a vontade dos interlocutores (CARVALHO, 2009).

espaçotempos distintos nas escolas e/ou nos locais onde as *praticaspolíticas* curriculares aconteciam.

É importante evidenciar que, mesmo considerando o desejo de participação das crianças e dos adolescentes nas redes de conversas estabelecidas, algumas/uns deles/as, inicialmente, demonstraram timidez e/ou falta de destreza e habilidade para se “lançarem” nas conversas. Outros/as foram mais espontâneos/as, empolgados/as, alegres, descontraídos/as, incentivando os/as demais colegas a participar das conversas. Contudo, o “tempo” foi um fator significativo para aqueles/as que demonstraram timidez e/ou dificuldades para se “lançarem” nas redes de conversas, uma vez que, após um certo período, as crianças e os adolescentes sentiram-se mais implicados/as e motivados/as para participar do diálogo.

Fotografias 47 e 48 – Grupos de crianças e adolescentes das Emefs Elzira Vivácqua dos Santos e Professor João Bandeira, respectivamente



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 49 e 50 – Grupos de crianças, respectivamente, das Emefs São Vicente de Paulo e Elzira Vivácqua dos Santos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 51 e 52 – grupos de crianças e adolescentes das Emefs Professor João Bandeira e Eliane Rodrigues dos Santos, respectivamente



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Destacamos que a indicação e a utilização dos recursos e das fontes vincularam-se à possibilidade de produzir dados que desinvisibilizassem os cotidianos escolares, assim como também as processualidades que explicitam a compreensão dos enredamentos das *praticaspolíticas* dos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral. Assim, é “[...] *preciso cuidado para preencher os silêncios [...] completar as faltas [...] traduzir os atos [...] recortar as expressões dos sujeitos [...] não silenciar aqueles com quem pretendemos dialogar e cujos conhecimentos pretendemos identificar e explicitar*” (ESTEBAN, 2003, p. 207).

Portanto, na processualidade da investigação quanto aos enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* dos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, convivemos com situações que às vezes geravam dúvidas, incertezas e inseguranças na vivência das questões que atravessam os cotidianos escolares, assim como a experiência dos acertos. A “boniteza” do processo expressava-se pela humildade e generosidade daqueles/as que se colocavam em busca permanente de enfrentar as situações com as quais conviviam nos cotidianos escolares, bem como no acolhimento e solidariedade dos/as demais, na expressão do convívio do coletivo estabelecido pela composição dos/as diferentes *praticantepensantes* que atuam, se inserem e se implicam com e nas ações do programa, conforme a rede de conversas, abaixo:

Praticantepensante: “Um dos Polos de atendimento que eles/as mais gostam é o Parque Baía Noroeste, a equipe da Secretaria de Esportes que atende lá é maravilhosa.

Praticantepensante: Quando chegamos lá, eles/as nos abraçam.

Praticantepensante: As crianças e os/as adolescentes também sentem isso, ‘abraçados/as’.

Pesquisador: E quais as atividades que eles/as desenvolvem no parque?

Praticantepensante: Futebol de areia, vôlei, pintura, recreação com desenho.

Praticantepensante: Queimada, cama elástica, eles/as costumam diversificar as atividades.

Praticantepensante: E lá nós percebemos que, desde o vigilante ao administrador, é todo mundo envolvido.

Praticantepensante: Tem dia que têm os jardineiros que trabalham lá cortando grama. Inclusive, eles, quando a gente chega com as crianças e os/as adolescentes, eles cumprimentam a gente com um ‘bom-dia!’

Praticantepensante: Quando as crianças e os/as adolescentes estão chegando lá, você não percebe aquele olhar: ‘Ih, lá vem mais uma escola’. Não é assim, pelo contrário: ‘Que bom, lá vem mais uma escola!’. Independente se há uma ou mais escolas, o atendimento é o mesmo.

Praticantepensante: Eles/as sabem receber as crianças e os/as adolescentes... Eles/as se sentem acolhidos/as.

Praticantepensante: É muito legal! Toda vez que entramos no ônibus, eles perguntam logo: Nós vamos para o Baía Noroeste?

Praticantepensante: Eles querem ir logo...

Praticantepensante: É um parque muito simples. Se uma criança estiver tirando uma manguinha verde, eles/as sabem lidar com isso na boa com as crianças e os/as adolescentes”.

Isso nos possibilitou compreender a complexidade das *praticaspolíticas* curriculares inventadas pelos/as *praticantepensantes nodo* e com o Programa Educação em Tempo Integral em cada uma das escolas especificamente e/ou na ocupação do território-cidade, via a nossa inserção e participação na viabilização das atividades, seja nas escolas, seja nos demais espaços em que as atividades aconteciam. Foi possível também, pelo caminho e relações estabelecidas, desinvisibilizar a tessitura e o enredamento das *praticaspolíticas* realizadas devido à composição das experiências cotidianas produzidas no coletivo, apesar de reconhecermos que, em função da natureza do estudo apontado e, conseqüentemente, do viés *teoricometodológico* aqui assumido,

[...] em muitos momentos, pode não (ser) [...] possível dar visibilidade aos laços que conectam o fragmento à teia das relações que o conformam [...]. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade. Os opostos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam

rupturas, promovem encontros, convivem nas contradições, criam um movimento difícil de ser percebido, acompanhado, apreendido, interpretado, compreendido, traduzido (ESTEBAN, 2003, p. 201- 202).

A processualidade da produção de dados, assim como a participação dos/as envolvidos/as no percurso da pesquisa e a interpretação dos dados, advindos da dinâmica de inserção e aproximação nos campos, foram incorporadas na escritura do texto, entendendo que o seu detalhamento adveio do processo de negociação no e com os *territoriosespaços* de realização da pesquisa, como também das *praticaspolíticas* curriculares tecidas pelos/as *praticantespensantes nodo* e com o Programa Educação em Tempo Integral que efetivamente se constituíram autores/as. Logo, enfrentamos juntos,

[...] a questão de que é possível iniciar um trabalho sobre/com/no cotidiano, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as idéias prévias, aos quais fomos acostumadas na academia. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais idéias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdade) (GARCIA; ALVES, 2006, p. 267)

estão presentes no referido trabalho, porém devem ser admitidas como possibilidades e referências de produção para nos incitar e nos lançar no “mergulho sem as boias”, admitindo-se que a instabilidade e a insegurança inicial são as únicas referências aceitas e concebidas.

4 TÁTICAS DOS/AS PRATICANTESPENSANTES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Fotografia 53 – Educação em Tempo Integral... múltiplas cores! Pintura no muro do Polo Colégio Americano – Parque Moscoso – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A iniciativa de discussão e abordagem relativa à “educação integral”, “educação em tempo integral” e/ou “educação integral em tempo integral” no Brasil não é nova, mesmo considerando a sua inclusão recente nas pautas de discussões e definições políticas de representantes das organizações governamentais¹¹ e não governamentais. Tal afirmação é evidenciada a partir da consideração de Coelho e Portilho (2009a, p. 90) em que as autoras afirmam que, “[...] no Brasil, as ações sobre essa concepção de educação estejam em evidência nos últimos 20 anos, seja nas políticas

públicas para educação, seja nos segmentos privados de ensino”.

Ressaltamos que as diferentes iniciativas de discussão da temática em períodos distintos da história da educação estiveram associadas à diversidade de interpretação e, conseqüentemente, às matrizes *socio-históricas* e ideológicas diferenciadas, constituindo concepções e *praticaspolíticas* plurais de viabilização da temática, assim como interesses político-filosóficos de naturezas distintas.

Dessa forma, destacamos que as diferentes matrizes de compreensão da Educação em Tempo Integral corroboram representações e construções epistemológicas diversas e diferentes entre si. Particularmente aqui, é nosso objetivo evidenciar as concepções de Educação em Tempo

¹¹A afirmação toma como referência, sobretudo, o período correspondente à veiculação das propagandas eleitorais na televisão e/ou redes sociais, referentes às propostas no campo da educação, dos/às diferentes candidatos/as à Presidente/a do Brasil e/ou Governador/a do Estado do Espírito Santo, para o período compreendido entre 2015 e 2018. As propagandas veiculadas, independente das filiações partidárias e/ou coligações dos/as diversos/as candidatos/as, tomavam como referência a viabilização da proposta da escola em tempo integral, ou seja, ampliação da jornada escolar, sem necessariamente aprofundar as diferentes abordagens dessa temática.

Integral que, efetivamente, se associam à ampliação do tempo e jornada escolar na escola pública brasileira, conseqüentemente, na sua relação com os currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral *nosdos* e com os cotidianos escolares.

O objetivo elencado nos instiga a buscar referências que se aproximam da suposta relação entre a Educação em Tempo Integral e as *praticaspolíticas* de currículos. Iniciaremos a abordagem por meio de um retorno à história da educação, quando identificamos alguns elementos constitutivos e originários de um processo de formação integral, especificamente, a partir do século XVIII. Coelho (2009, p. 86) afirma que

[...] mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – ‘o que significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno’ [...]. Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a *Paideia*, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Gallo (2002) destaca que, desde a Revolução Francesa, em 1789, a massa de trabalhadores já vinha se organizando para conquistar, via reivindicação ao Estado, um sistema educacional que proporcionasse maiores e melhores oportunidades para eles próprios e os seus filhos. Com isso os partidos políticos, particularmente, aqueles que eram considerados de “esquerda” inseriam em seus programas específicos propostas e sugestões no âmbito da educação que pudessem superar uma educação com propósitos elitistas e burgueses.

Em períodos distintos e mais recentes da história, particularmente no século XIX, outros autores também abordaram a Educação Integral, inclusive influenciando a perspectiva de apontar propostas sobre a viabilidade dessa modalidade de ensino.

Moraes (2009) destaca que o inglês Robert Owen, durante o período de 1816 a 1820, por meio de recursos próprios e doações, criou uma instituição educacional gratuita que possuía espaços para refeitório e enfermaria, atendendo a 800 alunos a partir de dois anos de idade. A partir dos dez anos, a instituição escolar desenvolvia instrução e preparação profissional, em

que as crianças participavam da vida produtiva em uma fábrica. Moraes ainda explicita que Owen defendia uma “pedagogia do trabalho” consistindo em atividades educativas, de higiene e trabalho de natureza manual, como possibilidade de uma formação completa. A referida escola destinava-se aos filhos de trabalhadores.

Tendo como referência a discussão sobre a temática, aqui, no Brasil, Gabriel e Cavaliere (2012, p. 279- 280) apontam que o

[...] conceito de educação integral [...] na área educacional do Brasil e do mundo [traz a] ideia [...] de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas [...]. A concepção de educação integral, como prática político-social, visando à interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII.

As mesmas autoras destacam que a difusão do processo de escolarização ao final do século XVIII e a generalização social da escola apartada da vida cotidiana e produtiva originam e implicam duas interpretações antagônicas da relação estabelecida entre a instituição escolar e a vida dos sujeitos.

De um lado, a compreensão deste apartamento como sendo a base para a realização da tarefa educativa; situam-se aí os esforços de Comenius e Herbart pela definição de uma cultura especificamente escolar. De outro lado, a preocupação com a necessidade de reatamento entre educação e vida que teve sua expressão precoce em Rousseau e, posteriormente, nos séculos XIX e XX, nas concepções libertárias, socialistas e liberais da educação (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Ressaltamos, ainda, que essas concepções assumem matrizes diferenciadas de compreensão da Educação em Tempo Integral, implicando ordenamentos e experiências distintas de viabilização e, conseqüentemente, a expressão de seus valores, de suas finalidades e dos alcances nos enredamentos possíveis que potencializam a vida dos sujeitos para um justo e digno viver.

Já evidenciamos que, ultimamente, a temática tem sido abordada e destacada nos diferentes meios e tecnologias de comunicação e informação, esvaziada de sentidos e significação que engedram *praticaspolíticas* de formação que afirmem a diferença na pluralidade

epistemológica de mundo, assim como o sujeito “[...] *como produto e produtor das relações que o constituem, podendo e devendo ser o agir humano uma expressão de potência, ou seja, de uma ética da existência*” (CARVALHO, 2009, p. 171).

Mesmo diante de tal afirmação, quando nos referimos à Educação em Tempo Integral aqui, no Brasil, diferentes autores/as (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; MOLL, 2009) convergem na afirmação de que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que iniciaram as discussões e tentativas de implementação de um sistema público de educação com a finalidade de “formação integral” que incluía alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania, contemplando a ampliação da jornada escolar em Tempo Integral.

Ainda quando se referem à temática, situam-na ressaltando o empenho e a iniciativa do educador em relação à defesa e implantação dessa experiência em dois *temposespaços* distintos: a primeira no “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, na cidade de Salvador, no ano de 1953, durante sua gestão como secretário de Educação e Saúde da Bahia; e a segunda, decorrente da primeira, refere-se à construção das Escolas-parque, no Distrito Federal – Brasília, implantadas em 1961, um ano após a inauguração da Capital brasileira. Contudo, em relação às experiências implementadas, o próprio Teixeira (1997, p. 243) apontava na sua proposta:

Figura 1 – Educador brasileiro Anísio Teixeira



“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.
Anísio Teixeira

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos para cada criança [...] no primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

Figura 2 – Da esquerda para direita, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e Oscar Niemeyer



Fonte: PENALVA, W. Disponível em:<
<http://www.pdt.org.br/index.php/quatro-sem-niemeyer-o-arquiteto-dos-cieps/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

Ainda na busca das referências históricas em relação à temática, posterior às primeiras, outra experiência de destaque, nas décadas de 80 e 90, refere-se aos denominados Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) implantados no Estado do Rio de Janeiro, concebidos por Darcy Silveira Ribeiro (antropólogo e ex-ministro da Educação do governo João Goulart), tendo como inspiração as Escolas-classe e Escolas-parque de Anísio Teixeira. Os

Cieps foram projetados por Oscar Niemeyer e sua implementação aconteceu em duas gestões (1983-1987 e 1991-1994) do governador Leonel Brizola pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Cavaliere (2002, p. 93 94) destaca que, com a implantação dos Cieps, pretendia-se

[...] promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. [...] Ao longo das duas gestões citadas, foram construídos 506 CIEPs em todo o Estado. Criaram-se estruturas extraordinárias [...] visando implantar e gerir as novas escolas. Os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso, tendo sido a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, descaracterizadas em relação à sua proposta original.

O projeto dos Cieps previa a permanência das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental em horário integral de dois turnos. Dessa forma, fornecia possibilidades de alimentação diária e higiene pessoal, pois possuía uma infraestrutura contemplando espaços de bibliotecas, quadras de esporte, vestiário, refeitórios, assim como assistência médico-odontológica. Com isso garantia o desenvolvimento de um conjunto de atividades curriculares, envolvendo as crianças e adolescentes. Contemplava, ainda, a participação da comunidade na unidade escolar.

Figura 3 – Fachada do Centro Integrado de Educação Pública Brizolão 172 Nelson Rodrigues – Nova Iguaçu/RJ



Fonte: BLOG GEOGRAFIA ATUALIDADE. Disponível em: <http://geografiaatualidade.bolgsport.com.br/2010_05_01_archive.html>. Acesso em: 22 jan. 2015.

Por meio da análise do “Livro dos CIEPS’s” de autoria de Darcy Ribeiro (1986), Cavaliere evidencia

[...] que esta obra faz um diagnóstico essencialmente político e não técnico da educação pública brasileira e que propõe currículo comprometido ideologicamente com a transformação social. O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: [...] prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola do para a formação do cidadão. O currículo apresenta diferentes origens filosóficas, refletindo as diversidades do pensamento educacional brasileiro (CAVALIERE, [...] 2002, p. 115).

Os Cieps, que ficaram conhecidos posteriormente por “Brizolões”, envoltos numa ampla propaganda, provocaram e impulsionaram reações contraditórias tanto de aceitação como rejeição de diferentes naturezas. Diante das iniciativas de descaracterização, críticas e rejeição em relação à proposta original e implantação dos Cieps, Ribeiro (2009, s/p) reagia afirmando:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

Ainda em relação às iniciativas de implementação da Educação em Tempo Integral, no início dos anos 90, com a eleição do presidente Fernando Collor de Mello pelo Partido da Renovação Nacional (PRN), com previsão da sua permanência no cargo no período de 1990-1993, ele anuncia e divulga o “Projeto Minha Gente”, que previa a construção e implantação

de cinco mil escolas de Ensino Fundamental no País, em horário integral, contemplando uma estrutura física que permitisse atingir essa finalidade. As escolas denominavam-se Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs). O primeiro foi inaugurado em outubro/1991, na cidade de Brasília. No ano seguinte, Collor inaugura mais um Ciac no Estado do Rio de Janeiro. Contraditoriamente, o ano de 1992 foi intensamente marcado por grandes manifestações *pró-impeachment* do presidente que culminou com a sua saída do governo, em dezembro do mesmo ano.

Giolo (2012, p. 94) afirma que é

[...] comum ouvir-se a tese de que, no Brasil, a escola de tempo integral teve presença precária e restrita. Citam-se, como exemplos comprobatórios dessa assertiva, o caso da Escola Parque, concebida por Anísio Teixeira [...], o dos Ginásios Vocacionais de São Paulo, dos anos 60, e até o dos CIEPs [...], entre outros. Essas experiências, de fato, foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira. Mas essa não é toda a verdade. No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram 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 empresários laicos.

Prosseguindo em relação à abordagem da temática, destacamos que a influência dos processos de globalização que originam e afetam as mudanças e as transformações significativas no mundo do trabalho, nas relações que envolvem técnica e ciência, assim como naquelas que se vinculavam às mudanças de natureza socioambientais, impõe e requer outros modos de viabilização das políticas públicas, em geral, e, especificamente, aquelas que se dão no campo de atendimento da educação na contemporaneidade.

Nesse sentido, evidenciamos que, mais recentemente, algumas prescrições de natureza legal, originárias das diferentes instâncias da esfera pública estatal, têm impulsionado, induzido e apoiado as instituições e organizações em geral à possibilidade de buscar formas alternativas e manifestações expressivas de *praticaspolíticas teoricometodologicoepistemológicas* que efetivem seus interesses e necessidades. Em relação às invenções de alternativas e formação de novas subjetividades, Oliveira (2012, p. 19) afirma:

As novas alternativas de realização pessoal e coletiva só o serão de fato se puderem ser apropriadas por aqueles a quem se destinam. Ou seja, um conhecimento complexo, permeável a outros, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais – eis uma ideia fundamental para a educação – exige uma subjetividade com características similares ou, pelo menos compatíveis. A ideia de que somos redes de sujeitos produzidos nos modos como se articulam na nossa formação os diferentes modos de inserção social implica, ela mesma, no reconhecimento de uma subjetividade mutável e multidimensional. **Isso permite considerar a pluralidade de alternativas credíveis que ela pode comportar, em função das diferentes possibilidades engendradas em cada *espaçotempo* estrutural e das composições entre elas.** Os obstáculos são muitos, pois em cada um desses *espaçotempos* há *habituses* de regulação, subordinação e conformismo aos quais é necessário opor *habituses* de emancipação, insubordinação e revolta (grifo nosso).

Portanto, cada uma das iniciativas e experiências expressas em *tempoespaços* distintos, de manifestação da Educação em Tempo Integral, preserva-se e fundamenta-se em matrizes e princípios políticos e ideológicos diversos, mas mantêm naturezas semelhantes em relação às *praticaspolíticas* curriculares viabilizadas no atendimento das crianças e adolescentes em Tempo Integral.

Ressaltamos que o legado desses precursores, assim como a arquitetura, o desenho e os modos com os quais cada um, em seu *tempoespaço*, *pensoupraticou* a Educação em Tempo Integral têm inspirado, mais recentemente, a explicitação de diferentes experiências e perspectivas de Educação em Tempo Integral e jornada ampliada no País,¹² considerando a pluralidade de concepções sustentadas pelos diferentes campos *teoricometodologicoepistemológicos* referentes à sua viabilização, assim como aos limites, aos desafios e às possibilidades inerentes a cada *tempoespaço* em que essas experiências se efetivam, sobretudo quando levamos em consideração as características regionais, originárias de diferentes natureza, num país com dimensões continentais.

¹² Em relação a essa questão, destacamos a pesquisa coordenada pelo Ministério da Educação entre 2008 e 2009, intitulada “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas e realizada por um grupo interinstitucional das universidades federais do Paraná (UFPR), do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), de Minas Gerais (UFMG) e nacional de Brasília (UnB) e explicita um panorama atual da pluralidade de experiências de diversos municípios das cinco regiões brasileiras em relação à educação em tempo integral com foco na discussão sobre currículo. Cabe destacar que, no Relatório da Pesquisa, em relação à participação dos Estados da Região Sudeste, o Espírito Santo foi o que teve o maior percentual de municípios que participaram da pesquisa.

Vivemos no Brasil um contexto político e social favorável ao debate da Educação Integral com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de Educação Integral em Tempo Integral ou Educação Integral em jornada ampliada (MOLL, 2012).

Contudo, temos visto que, nas últimas três décadas, especificamente, a partir dos anos 80, diversas experiências de ampliação da jornada escolar se efetivaram no País, o que não significa e nem se configura como Educação em Tempo Integral. Os

[...] dados do censo escolar 2010 revelaram [...] [que mais] de 1,3 milhão de alunos matriculados no ensino fundamental vivenciam a educação em tempo integral, sendo que 4,7% deles estudam em escola pública, contra 1,6% que estudam em rede privada de ensino. Das matrículas de educação em tempo integral, 65% completam sete horas diárias (LECLER; MOLL, 2012, p. 25).

Coelho (2009, p. 94) nos adverte que,

[...] vemos hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar [...].

Numa tentativa de explicitar algumas das diversas experiências mais recentes em que os “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 2011), por meio dos *usosconsumos* dos *temposespaços*, praticam a “Educação em Tempo Integral” no Brasil, mesmo correndo o risco de sermos injustos com tantas outras, inclusive pelo nosso desconhecimento, e sem estabelecer “juízo de valor”, explicitamos, a seguir, aquelas a que, neste momento, tivemos a possibilidade de ter acesso, via fontes bibliográficas.¹³

Dessa forma, destacamos que priorizamos, nesse ato seletivo, aquelas experiências que possuem a “escola pública” como campo possível e potencializador da Educação em Tempo Integral. Assim, enunciamos o/a: “Programa de Educação Integral” – Apucarana (PR); Programa “Bairro-Escola” – Nova Iguaçu (RJ); Programa “Escola Integrada” – Belo Horizonte (MG); Aldeia “Guarani-Kaiwá” (Caarapó- MS); “Escolas de Tempo Integral” –

¹³Basicamente utilizamos as seguintes fontes: “Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009”; “Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012” e outras já referenciadas na pesquisa.

Palmas (Tocantis); Programa “Mais Tempo na Escola” – PMTE/SEDU-ES (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo); Escolas de Tempo Integral – SME/Curitiba (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba- PR); Projeto de “Atividades Educativas Complementares” – Praecs – Seduc/GO (Secretaria Estadual de Educação de Goiás); Programa “Diadema Mais Educação” – Diadema (SP); Escolas de “Educação em Tempo Integral” – Juiz de Fora (MG); Programa “Educação em Tempo Integral” – SME/Vitória (Secretaria Municipal de Educação de Vitória - ES); Programa “Mais Educação” – Santarém (Pará); Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, respectivamente, de Americana (SP) e Santa Bárbara d’Oeste (SP); “Educação Integral” – Betim (MG); Programa “Escolas do Amanhã” e “Bairro Educador” – SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro- RJ) e “Educa Mais - Escolas de Educação Integral” – SME/Cuiabá (Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT).

Reconhecemos que, mesmo diante das inúmeras experiências citadas, em *temposespaços* históricos distintos, em municípios e/ou Estados com condições diferenciadas e situações peculiares, ainda assim, vinculam-se a cada uma das experiências tantas outras que, pela nossa limitação, já assumida anteriormente, não tivemos possibilidade de contemplar. É bem verdade, também, que, diante da *fragilidadefraqueza*, limitações e dificuldades de algumas das propostas e das reais condições de sua viabilização, dependendo dos contextos *politicossocialeconômicosoculturais* e das relações de força estabelecidas, algumas das propostas tendem a permanecer, em função das microrresistências (CERTEAU, 2011) assumidas pelos/as *praticantespensantes*, inclusive, dinamizando-se na rapidez dos movimentos estabelecidos, outras a conformar-se ao circunscrito e/ou seu (des)aparecimento. Diante dessa configuração, Luce Giard nos adverte que

[...] sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto a seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento [...] de microrresistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos [...]. Parecendo por fora submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, de fato ‘metaforizavam a ordem dominante’, fazendo funcionar as suas leis e suas representações ‘num outro registro’, no quadro de sua própria tradição (CERTEAU, 2011, p. 17- 18).

Outra consideração relevante é que as propostas referentes às experiências de Educação em Tempo Integral no País, via de regra, são iniciativas impulsionadas e/ou potencializadas por

programas e/ou projetos das instituições governamentais,¹⁴ nas suas várias instâncias de organização, o que, de certa forma, evidencia a dependência das instituições escolares tanto na sua viabilização quanto na permanência e continuidade, acarretada pelas mudanças sucessivas dos diferentes governos.

Essa questão é uma das tensões candentes que se apresentam em frente às experiências viabilizadas, uma vez que o encantamento das proposições em diferentes *tempoespaços* históricos não impossibilita e/ou inviabiliza o seu processo de reinvenção em períodos distintos.

Há sempre uma saudável e necessária contaminação das propostas no momento em que elas entram em diálogo com a história, a cultura, as formas de inserção social daqueles que as implantam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente no contexto da realidade vivida, sempre complexa e, portanto, irreduzível aos seus elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis (OLIVEIRA, 2012, p. 101).

Assim nos permitimos convidá-lo/a para que, nas escrituras seguintes, possamos tecer mais fios dessa rede complexa e multidimensional que diz respeito às experiências de Educação em Tempo Integral, agora, em particular, os enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* dos *praticantespensantes* do referido programa, no território-cidade de Vitória-ES.

4.1 Percursos... trajetórias... e *praticaspolíticas* marginais dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES

Historicizar a processualidade relativa à implementação do Programa Educação em Tempo Integral no município pressupõe narrar a tessitura dos movimentos inventivos, os enredamentos e as práticas ordinárias dos seus *praticantespensantes* no território-cidade de Vitória-ES.¹⁵ Historicizar pressupõe a possibilidade de “[...] *puxar os fios, desnovelar,*

¹⁴ Para exemplificar essa afirmação, destacamos, especialmente, dentre tantas outras prescrições legais do Governo Federal, a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituiu o Programa Mais Educação como ação política indutora e fortalecedora de experiências no âmbito da educação integral em nível nacional, numa parceria firmada que envolve os Ministérios da Educação, Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Esporte.

¹⁵ A cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, um dos Estados que compõem a Região Sudeste brasileira, foi fundada em 8 de setembro de 1551, correspondendo à segunda capital mais antiga do Brasil. Integra a Região Metropolitana da Grande Vitória, juntamente com os municípios Serra, Fundão, Vila Velha, Cariacica, Viana e Guarapari. Possui uma população de 319.163 habitantes (Censo, 2010) e uma área de 98.194

desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios [...], a organizar os acontecimentos [...]. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano em seus múltiplos contextos” (AZEVEDO, 2008, p. 70).

Essa iniciativa não é muito simples, uma vez que convivemos com *praticaspolíticas* cotidianas que se associam ao imprevisível, ao inesperado, ao indeterminado e... e.... pois, compreendemos que elas também se interconectam, interseccionando-se com as demais. Dessa forma, nas redes de relações tecidas, utilizando uma pluralidade de fios, buscamos *envolverimplicarcomprometer* diferentes *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, entendendo que, na perspectiva de trabalho apontada, as redes cotidianas só se constituem na relação com as demais.

Nessa perspectiva, entendemos que a constituição das redes se efetiva na dimensão de

Fotografia 54 – Grupo de crianças e adolescentes em aula de reforço escolar, no Centro de Convivência da Terceira Idade, em Jardim Camburi – Vitória/ES.



Fonte: Arquivo da Emef Elzira Vivácqua dos Santos.

trabalhos coletivos, em que os/as *praticantespensantes* do programa assumem

intensamente as *praticaspolíticas* de enredamentos, tecendo cotidianamente as redes de relações, conforme explicita um/a dos/as *praticantespensantes* do programa: “Desde 2008 quando iniciamos o programa na rede municipal de ensino, uma das atribuições do/a coordenador/a é realizar o mapeamento dos espaços, públicos ou privados, que se localizavam no entorno da escola, com o objetivo de verificar a possibilidade de utilizá-los com os/as alunos/as do Tempo Integral, por exemplo: a nossa escola, apesar de ser uma escola grande, com 14 salas de aulas, com salas de

km² (IBGE, 2010), hoje composta com 80 bairros, organizados em nove regiões administrativas do município. Segundo a Gerência de Planejamento e Avaliação da Secretaria de Educação, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória possui 49 Centros Municipais de Educação Infantil e 53 escolas de Ensino Fundamental e concluiu o ano de 2014 com um quantitativo de 18.990 alunos/as matriculados/as na Educação Infantil e 31.040 no Ensino Fundamental. Do total de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental, 2.906 pertencem à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

educação especial, com todo o espaço que ela tem, ela não tinha um espaço disponível para os/as alunos/as fazerem atividades de leitura e produção de texto, então buscamos alguns espaços dentro do bairro e o Centro de Convivência da Terceira Idade de Jardim Camburi nos ofereceu uma sala, que foi utilizada nos primeiros anos para realização dessa atividade. Os/as alunos/as se encaminhavam direto para aquele espaço, para participarem das atividades relacionadas à leitura e produção de textos e permaneciam por duas horas. Esse espaço foi utilizado até a construção de uma sala dentro da escola para realização das oficinas de leitura e produção de texto, inclusive para possibilitar a participação dos/as demais alunos/as. Outro espaço que utilizamos foi a Unidade de Saúde do bairro que é um equipamento público pertencente à Prefeitura. A mesma foi muito utilizada no período em que realizamos o exame de pele dos/as alunos/as para participarem das aulas de natação no Clube Ítalo Brasileiro... Conversamos com a diretora da Unidade de Saúde e ela nos atendeu, organizando uma agenda de horários, constando a disponibilidade dos médicos para realizarem os exames de pele das crianças e dos/as adolescentes, tanto o turno matutino, quanto o vespertino e, frequentemente, mantemos contato para viabilizar atendimento médico aos/às alunos/as” (PRATICANTEPENSA, 2012).

Fotografia 55 – Autoridades municipais no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral, no Parque Barreiros – Vitória/ES



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados. É essa constatação que força o institucionalismo a colocar em questão os ideais de objetividade, neutralidade, imparcialidade do conhecimento. Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças etc (PASSOS; BARROS, 2009, p. 19).

As redes vão se constituindo em *tempoespaços* distintos por meio de movimentos e processos instituintes de relações complexas e multidimensionais que incorporam elementos de diferentes natureza. Assim, a compreensão dessa lógica só se estabelece a partir da apreensão de alguns fragmentos que compõem as redes. Nesse

sentido, as condutas, as manifestações e as expressões individuais dos *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral não podem ser compreendidas na sua individualidade e/ou identidade singular do sujeito, como um sujeito autônomo, autocentrado e provido de uma consciência individual.

Dessa forma, ressaltamos que, na problemática apontada em nossa pesquisa, não são as *praticaspolíticas* individuais dos *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral que nos interessam, mas sim aquelas que se efetivam no coletivo dos enredamentos possíveis de invenção de currículos *pensadospraticados* no território-cidade de Vitória-ES, a partir da expressão das relações coletivas manifestadas na composição do território de cada uma das instituições escolares.

Com essa compreensão, enunciamos a seguir o contexto *historicopolítico*¹⁶ que evidencia a processualidade de constituição do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES. Temos clareza de que essa narrativa, correspondente à processualidade, que evidencia o contexto *historicopolítico* de implementação do programa, constitui-se como um dos discursos produtores de linguagens e, conseqüentemente, de uma realidade específica, sem a pretensão de estabelecer vínculos que se aproximem de hipóteses generalistas com caráter de VERDADE!

Essa consideração, em relação à produção de “linguagens”, pode evidenciar uma fragilidade de quem ousa “produzi-la”, mas também uma potencialidade que emerge da possibilidade de se diferenciar de tantas outras, a partir da utilização de artifícios e da processualidade na constituição da sua produção, logo de outra significação. “*Portanto, voltar o olhar para as pessoas e as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida. Reencontrar ‘o gosto da germinação anônima inominável’ e tudo o que constitui o vivo do sujeito*” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2009, p. 217).

Dessa forma, o que enunciaremos aqui consiste em *espaçostempos* singulares de referências que constituíram sua produção, por meio da utilização da enunciação e da sucessão das redes

¹⁶ Para a composição do contexto *historicopolítico* que evidencia a processualidade de constituição do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES, estamos utilizando, como referência, a contribuição dos/as *praticantespensantes* do programa que atuavam como gestores públicos municipais nas diferentes instâncias governamentais.

de conversas estabelecidas, envolvendo os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral e de imagens que provocam “galáxias de significação”.

O Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES vinculou--se a um dos “programas” correspondentes as três perspectivas que orientaram a estruturação do plano de Governo Municipal para a gestão correspondente ao período de 2005 a 2008:

Fotografia 56 – Prefeito João Carlos Coser, juntamente, com secretárias/os e subsecretárias municipais, discursando no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral, no Parque Barreiros – Vitória/ES



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

“[...] três perspectivas chaves que estruturaram nosso plano de governo para a gestão de 2005-2008, ‘Defesa da Vida e Respeito aos Direitos Humanos, Democratização da Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável’, **procuramos criar na cidade políticas públicas, programas e ações visando contribuir para a construção de um ambiente urbano saudável, sustentável e humano. Na gestão da educação em Vitória, fizemos mudanças significativas com ações estratégicas de médio e longo prazo, que retomaram o planejamento da rede física, a ampliação de vagas na perspectiva da universalização do ensino fundamental, a redução do número de alunos por sala, a ampliação extremamente significativa da educação infantil, o atendimento à quase totalidade das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, a distribuição de**

uniformes para todos os alunos da Rede Municipal, a ampliação do acesso a novas tecnologias educacionais, o aprimoramento do programa de alimentação e, dentre outros, a implantação do Programa Educação em Tempo Integral, atendendo crianças, dos seis meses à oitava série. Este programa beneficia prioritariamente os alunos em situação de maior vulnerabilidade social, e se desenvolve por meio de ações intersetoriais que potencializam o compromisso de oferta e implantação de serviços públicos de qualidade e eficazes (grifo nosso)” (COSER, 2012, s/p).

Ressaltamos que o referido programa se constituiu como uma das ações no âmbito das políticas educacionais do município, especificamente, da Secretaria Municipal de Educação, mesmo considerando sua dimensão intersetorial. Ainda em relação as três perspectivas que orientaram o plano de Governo Municipal, Magalhães (2010, p. 12) complementa que, a partir das perspectivas apontadas, reflexões e princípios,

[...] teve início em 2005 a implantação do novo modelo de gestão na Prefeitura de Vitória. O principal objetivo era construir instâncias

permanentes e sistemáticas de debate e monitoramento das políticas públicas de forma integrada, com o propósito de se empreender uma gestão mais eficaz dos recursos municipais [...] na perspectiva de incidir na formulação de uma nova cultura organizacional [...] com visão integral das problemáticas da cidade e de seus cidadãos. Para isso, foram implantados fóruns nos diversos âmbitos de atuação da gestão, proporcionando a articulação dos gestores e buscando um maior comprometimento destes com projetos e ações prioritizadas. Nos diferentes fóruns constituídos em momentos distintos, reúnem-se secretários e sub-secretários de governo, gerentes de áreas, assessorias técnicas e gestores locais responsáveis diretos pela implementação das ações, do atendimento e prestação de serviços aos cidadãos.

Nesse sentido, Cravo (2012a) e Magalhães (2010) afirmam que uma das instâncias de debate, deliberação, avaliação e integração dos programas e ações da gestão municipal consistiu na criação de três comitês temáticos: Políticas Sociais, Desenvolvimento Econômico e Urbano e Atividades Meio compostos, especificamente, pelos/as secretários/as das diferentes áreas que se reuniam quinzenalmente.

Enunciamos que concentramos o nosso foco, precipuamente, em relação à composição do Comitê de Políticas Sociais, uma vez que foi composto pelas Secretarias afins (Educação, Assistência Social, Cidadania e Direitos Humanos, Saúde, Meio Ambiente, Cultura, Esporte e Lazer, Segurança, Trânsito, Trabalho e Geração de Renda e Companhia de Desenvolvimento de Vitória), contemplando aquelas que efetivamente se envolveram com o Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES.

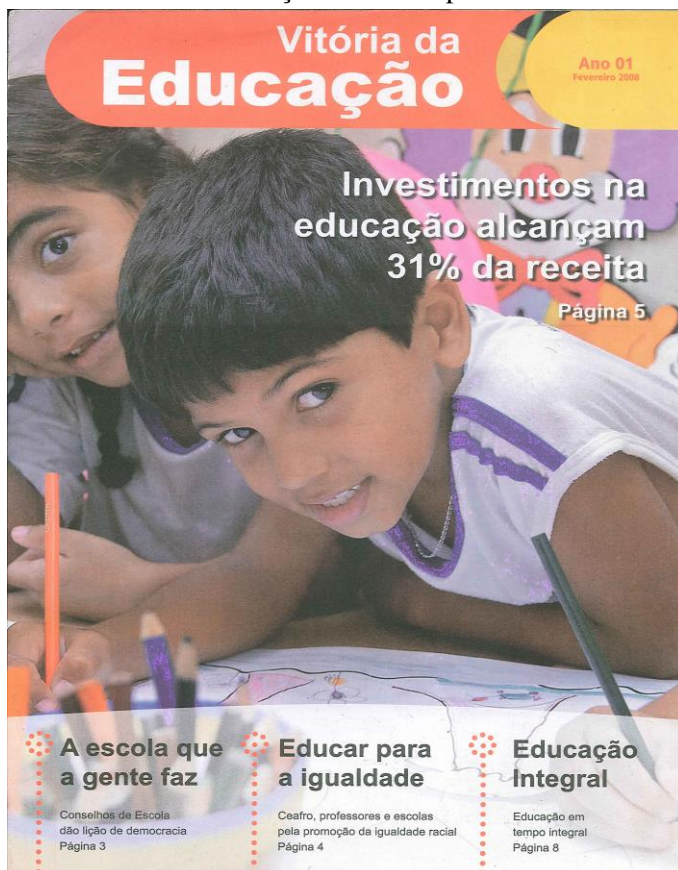
Assim, compreendendo que a educação é uma das políticas sociais de fundamental relevância, o Comitê de Políticas Sociais, envolvendo os/as secretários/as afins, definiu três focos de ação, a saber: criança e adolescente, idoso e promoção da cidadania e, a partir deles, os programas, projetos e ações correspondentes. Nesse sentido, o Programa Educação em Tempo Integral, juntamente com mais outros quatro programas compuseram o foco “criança e adolescente”.

Dessa forma, o planejamento estratégico do governo, no âmbito municipal,

[...] indicou um caminho para o exercício da política pública articulada, das várias Secretarias. Trazer para a experiência de governo a prática das políticas públicas articuladas foi e continua sendo um desafio permanente [...]. A implementação dessa dinâmica enfrentou os limites da máquina estatal excessivamente burocratizada, cuja forma predominante de resolver os problemas no serviço público era pelos procedimentos formais, ainda desconectados do exercício do diálogo (CRAVO, 2012a, p. 26).

Contudo, com referência aos programas, projetos e ações, especificamente da Secretaria Municipal de Educação, em relação ao Programa Educação em Tempo Integral, buscou-se efetivá-lo como uma das ações contempladas, na perspectiva da “universalização do acesso ao ensino fundamental com qualidade” (CRAVO, 2012a).

Figura 4 – Capa de jornal com destaque para investimentos na educação do município



Fonte: Vitória da Educação. Prefeitura de Vitória, Secretaria Municipal de Comunicação, Vitória, a.1, fev. 2008, p. 1-8.

Assim, Araújo (2011, p. 146) destaca que as “[...] *políticas públicas em educação na cidade de Vitória têm apostado na superação de uma racionalidade despojada de dimensão ética e pública com projetos e programas que traduzam parâmetros mais igualitários de ação*”.

Quanto às políticas públicas em educação viabilizadas no município e, particularmente, em relação ao Programa Educação em Tempo Integral, um/a dos/as *praticantespensantes* evidencia sua preocupação sobre essa questão, quando afirma:

“Tem duas coisas que precisam ser ressaltadas em relação às políticas públicas... Uma delas muito grave refere-se à histórica descontinuidade das políticas que foram implementadas no País e aqui, no município, não é diferente, por exemplo: a natação era uma atividade que nossas crianças e adolescentes participaram até o ano retrasado, porque a nova administração municipal que iniciou em 2013 acabou com o convênio... As crianças saíam daqui e iam para um clube que eles não tinham acesso, ou melhor, a classe social deles/as não tem acesso, uma vez que a natação é um esporte extremamente elitizado... Basta você observar as competições que, raramente, você encontra um negro, então esse é um problema grave. Em relação ao judô, tenho que fazer outra observação... O judô só existe nas escolas porque é usado o recurso financeiro do

Programa Mais Educação... nossa escola tinha judô, só que existe um processo de voluntarismo e de baixo salário, uma desprofissionalização muito grande na educação. Com isso, a observação que eu faço é que o que está me indicando, atualmente, em relação à política do Programa Educação em Tempo Integral que, inicialmente, foi deficitária, nessa nova administração, é muito pior. Porque eles/as estão usando o Programa Mais Educação, via voluntarismo, para manterem o Tempo Integral daqui para frente. E aí dispensando educador social... Então, assim, com a política que está sendo implementada na rede municipal de ensino de Vitória, eu vejo com muito pessimismo o futuro do Tempo Integral” (PRATICANTEPENSAnte, 2013).

É diante deste contexto que o Programa Educação em Tempo Integral no território- cidade de Vitória-ES foi *pensadopracicado*, inclusive, emergindo de um movimento singular referente aos apontamentos em relação às políticas de gestão *nodo* município, em que as *praticaspolíticas*

[...] cotidianas demandam, em última instância, uma nova organização de poder. A organização de poder depende do corpo para existir e, se este de alguma forma lhe escapa, há uma fissura no processo de controle, exigindo, assim, outras formas de poder. Não se trata de uma fórmula para uma revolução, mas aponta para as tensões envolvidas nas relações sociais que reorganizam a geografia social (JOSGRILBERG, 2005, p. 104-105).

Com isso, destacamos que a contingência de viabilização do Programa Educação em Tempo Integral, no âmbito da gestão municipal, se articula aos demais movimentos e enredamentos que compõem a dinâmica social de efetivação dos demais programas, projetos e ações no âmbito da gestão municipal e para além dela.

4.2 Espaços... lugares do Programa Educação em Tempo Integral... Quando “tudo” começou?

A tecedura da historicidade em relação aos fios que tecem a rede – Programa Educação em Tempo Integral – complexa, dinâmica e múltipla vai se trançando, desfiando a partir de outros tantos fios, alguns, inclusive, que compõem a trama, mas, no emaranhado de fios, não conseguimos capturá-los pela nossa impossibilidade de enquadrá-los e estabelecermos uma

unidade aparente diante da diversidade e multiplicidade da problemática abordada na processualidade de investigação.

Essa trama que constitui a rede relativa ao Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES é composta pelos fios que tecem as experiências do programa tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, considerando as especificidades das diferentes modalidades de atendimento.

Particularmente na **Educação Infantil**, enunciaremos a historicidade do Programa, destacando o **atendimento de seis meses a três anos e quatro a seis anos**. No **Ensino Fundamental**, a enunciação far-se-á, também, distintamente, considerando a modalidade de **atendimento às 8^{as} séries (9^o ano)** do Ensino Fundamental e **da 1^a às 7^a séries (1^o ao 8^o ano)**, do mesmo nível de ensino.

Assim, ainda para a composição da trama e como possibilidade de organizar os acontecimentos relativos à rede, o **Programa Educação em Tempo Integral**, no território-cidade de Vitória-ES, inicia-se no ano de 2005, com o atendimento somente no **nível da Educação Infantil**, mediante a articulação das Secretarias Municipais: da Educação, da Saúde e de Assistência Social, conforme é ressaltado abaixo, numa das conversas estabelecidas com um/a dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral:

“O município de Vitória estava exatamente com esse dilema... O prefeito municipal já havia assumido, como compromisso de sua campanha eleitoral, a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil, inclusive divulgado no programa de governo... Um prefeito, quando é eleito, ele assume compromissos por meio da proposta de governo e trabalhamos a partir dela. Todos os Centros Municipais de Educação Infantil em Vitória só atendiam às crianças em meio horário, mas havia uma reivindicação de muitas mães trabalhadoras de que as creches deviam atender o dia todo... Elas diziam: ‘Das 7h30min às 11h30min ou das 13h às 17h30min, não! O que é isso, para uma mãe que trabalha o dia todo?... Qual mãe que trabalha pode pegar a criança às 11h30min ou às 17h30min na escola?’. Então, devido a essa demanda debruçamos na Educação Infantil e constatamos a dificuldade de espaço físico... E eu dizia: ‘Gente, onde nós vamos colocar as crianças?...’ Em Vitória um grande dilema foi espaço físico. Isso nos permitiu e forçou ampliar o nosso olhar para além do município de Vitória e

conhecer experiências que acontecem em Belo Horizonte... Nova Iguaçu... Goiânia... e chegamos à definição que, para os/as pequeninhos/as de seis meses a três anos, a Educação em Tempo Integral deveria acontecer no próprio espaço do Centro Municipal de Educação Infantil... porque o espaço do CMEI oferecia mais proteção para as crianças e melhores condições de viabilizar... Isso também não foi fácil... Foi um movimento difícil... E com isso fomos fazendo várias prospecções, inclusive financeiras e constatamos que, para um percentual de 15% do total de crianças de seis meses a três anos, nós tínhamos condições de assumir no espaço do próprio CMEI. E depois... posteriormente com as crianças de quatro a seis anos, que são mais autônomas, nós trabalhamos com outra perspectiva... foi uma discussão imensa!” (*PRATICANTEPENSAnte*, 2013).

Dessa forma, conforme relato anterior, inicialmente, a experiência relativa ao atendimento, reservou-se ao envolvimento das crianças na faixa etária de seis meses a três anos, nos espaços físicos em que funcionavam os Centros Municipais de Educação Infantil. Definiu-se atender, prioritariamente, as crianças em situações de vulnerabilidade pessoal e social, atingindo um percentual de 15% das vagas na referida faixa etária. Ainda sobre essa questão, Araújo e Cravo (2010, p. 73) destacam que a

[...] realidade de vulnerabilidade social presente em nossa sociedade indica que o debate atual perpassa não somente pelo direito ao acesso à educação, mas, sobretudo, pela garantia da permanência dos alunos na instituição de ensino, com uma educação de qualidade socialmente referenciada. Esse direito é um elemento fundamental que vem assegurar a ampliação dos demais direitos sociais.

Posteriormente, em 2007, ampliou-se o atendimento do Programa Educação em Tempo Integral para uma das etapas da Educação Infantil – crianças de quatro a seis anos –, a partir do convênio estabelecido entre o município e os núcleos denominados “Brincarte’s”,¹⁷ uma vez que os CMEIs, em função do seu limite de espaço, não possibilitavam a ampliação do atendimento nas unidades escolares. A ampliação do atendimento do Programa na Educação Infantil, nos anos posteriores, foi gradativa, conforme consta no quadro a seguir:

¹⁷ Denominação atribuída aos Núcleos de Atendimento da Educação em Tempo Integral da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES. O referido espaço estabelecia também parcerias com outras Organizações Não Governamentais que atendiam crianças da respectiva faixa etária.

Quadro 1 – Demonstrativo da ampliação de atendimento dos Núcleos “BRINCARTES”

Núcleo	CMEIs	Início do atendimento
São Benedito	Rubens Duarte de Albuquerque, Santa Rita de Cássia e Theodoro Faé	2007
São Pedro	Georgina da Trindade Faria, Gilda Athayde Ramos, Padre Giovanni Bartesaghi	2007
Ilha de Santa Maria	Luiz Carlos Grecco, Maria Goretti Coutinho Cosme, Robson José Nassur Peixoto, Terezinha Vasconcelos Salvador	2007
Goiabeiras	Jacyntha Ferreira de Souza Simões, Reinaldo Ridolfi, Darcy Castello de Mendonça, Marlene Orlande Simonetti	2007
Santo Antônio	Darcy Vargas, Luíza Pereira Muniz Corrêa, Sinclair Phillips	2008
Resistência	Anísio Spínola Teixeira, Dr. Thomaz Tommasi, Nelcy da Silva Braga, Ocarlina Nunes Andrade, Zilmar Alves Mello (2009)	2008
Consolação	Rubem Braga, Cecília Meireles, Laurentina Mendonça Corrêa, Dr. Pedro Feu Rosa, Valdívia da Penha Antunes Rodrigues	2009

Fonte: Documento do Programa Educação em Tempo Integral da Educação Infantil da SEME/GEI, abril/2011.

Fotografia 57 – Crianças da Educação Infantil atendidas em Tempo Integral



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Paula Barreto).

Destacamos que as atividades do Programa na Educação Infantil, tanto para as crianças de seis meses a três anos, quanto para as demais, aconteciam, entre os horários das 7h às 17h30min, de segundas as sextas-feiras, conforme o calendário escolar. As crianças participavam de atividades diferenciadas tanto nos CMEIs quanto nos demais *espaçostempos* em que se efetivavam, contemplando música, dança, literatura, brinquedos e brincadeiras, higienização, bem como visitas a parques municipais, exposições de arte, museus, praças da cidade, praias e manguezais.

Em relação à participação das crianças da faixa etária atendida pela Educação Infantil, um/a dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral ressalta:

“A criança muitas vezes não é bem-vista na cidade, os espaços destinados às crianças praticamente não existem, a cidade é construída a partir do ponto de vista do adulto... Por exemplo, o Parque Moscoso, por mais brinquedos que tenham ali, ainda não possui sequer um bebedouro para as crianças... Aqui também temos algumas dificuldades, mais pensar nessas possibilidades da criança estar aqui e nesse entorno é muito importante... Discutir essas infâncias, porque não é uma infância abstrata... Temos procurado trazer essa discussão para as reuniões de planejamento, no sentido de olhar mais carinhosamente, de olhar mais atentamente para esse grupo. De que maneira podemos melhorar e qualificar isso? Pensando que é um espaço que possibilita boa convivência, segurança, boas relações, a educação envolve e é muito presente nisso tudo... Pensar no crescimento como algo que dá prazer, dá alegria, proporciona curiosidade, é fruto da curiosidade. De que maneira, interagimos? De que maneira nos relacionamos com isso tudo?” (*PRATICANTEPENSAnte*, 2012).

Araújo e Cravo (2010, p. 73) afirmam que, quando as crianças do Programa Educação em Tempo Integral “[...] *circulam pela cidade com atividades programadas [...] ocorrem processos de aprendizagem [...] mais dialógicos, que favorecem o conhecimento mais abrangente sobre a cidade de Vitória*”. Nesse sentido, o Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil, de responsabilidade da Secretaria de Educação, apresentou singularidades específicas dessa faixa etária que

[...] contêm em si o desafio de pensar o espaço [...] numa perspectiva socioambiental, que possa articular práticas, experiências, desejos e direitos que não se restringem às formas adultas e transitórias de se pensar [...], invisibilizando as crianças [...] como atores políticos concretos (ARAÚJO, 2011, p. 147).

Ainda destacamos que, à medida que o Programa na Educação Infantil foi sendo tecido, nos anos subsequentes, outras exigências se colocavam, evidenciando e reivindicando da gestão municipal os encaminhamentos necessários para a efetivação do programa. Por exemplo: quantitativo de profissionais para viabilização das atividades, organização e articulação dos *temposespaços* para atender às crianças da faixa etária da Educação Infantil, transporte, alimentação (merenda e almoço diário) das crianças, processo de seleção e formação dos/as profissionais.

Arroyo (2012, p. 33) explicita que os programas referentes a mais *temposespaços* de educação para a infância remetem à responsabilidade do Estado e dos governos em relação ao “[...] *dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional*”. Nessa perspectiva, incluímos a seguinte discussão e proposição relatada:

“Nas reuniões de planejamento que acontecem toda segunda-feira, fazemos a avaliação da semana anterior, enfocando aspectos relevantes do trabalho, aquilo que fizemos que deu certo, mas também aquilo que percebemos como problema... É importante lembrar que, nessas nossas conversas na reunião de planejamento, sempre buscamos e tentamos fazer uma discussão com qualidade. Nós temos uma produção teórica... Não só a produção específica do Programa Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental, mas também aquelas que dizem respeito à inclusão da criança da Educação Infantil... O material que utilizamos tem como objetivo estimular as pessoas a lerem, para que possamos refletir sobre o nosso trabalho com mais elementos, mais riqueza, percebendo justamente as particularidades. Você falou de uma escola da rede municipal de ensino que praticamente não tem um espaço físico para as crianças brincarem... Aqui, as crianças destas escolas têm uma certa prioridade em relação às demais... Tem, porque percebemos isso e precisamos perceber isso... Precisamos muitas vezes tomar cuidado com o discurso da igualdade, porque, pelo discurso em defesa da igualdade, cometemos também injustiças, porque algumas escolas precisam mais desse espaço do que outras escolas e, se não tivermos um ‘olhar atento a isso’, corremos o risco de cometer essas injustiças e às vezes até torná-las algo naturalizado, o que é muito perigoso. Então, a percepção de que cada escola possui particularidades traz coisas que nos auxiliam a melhorar o nosso trabalho e algumas coisas que nos incomodam também... É bom pensarmos nesse espaço aqui, mais nesse espaço, se relacionando com outros espaços” (*PRATICANTEPENSAnte*, 2012).

Entretanto, os fios que tecem a complexidade da rede referente ao Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil na cidade de Vitória-ES, em sua relação de movimento, de *dependência e reciprocidade* com o Programa Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental, no mesmo território,

[...] essas ‘unidades’ são o efeito de distinções recíprocas dentro de configurações históricas sucessivas e imbricadas [...]. Sendo assim, [...] esses dois termos não são iguais ou comparáveis nem no que diz respeito à sua coerência [...] nem no que diz respeito à sua operatividade [...]. Portanto é impossível supor que tenham funcionamentos homólogos [...] (CERTEAU, 2011, p. 203).

A partir da consideração em que se estabelecem referências para distinguir as configurações dos Programas de Educação em Tempo Integral da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dando prosseguimento à historicidade em relação à composição da rede, apresentamos, a seguir, os fios da tecitura do referido Programa Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental.

Inicialmente, ressaltamos que o Programa Educação em Tempo Integral estava previsto no Plano do Governo Municipal (2005-2008) como uma das ações a serem executadas somente para a Educação Infantil, uma vez que, segundo Cravo (2012b, p. 83-84), quando analisa o contexto das políticas municipais de educação em Vitória-ES, anterior ao período especificado:

[...] no desenvolvimento de políticas públicas na área de educação [...] (os) processos de descontinuidade das políticas de educação, com redução do orçamento [...], acompanhado dos processos de municipalização, em que o município de Vitória, ao longo dos últimos anos, foi absorvendo novas matrículas antes estaduais em sua rede, [...] **na educação infantil, mesmo tendo ocorrido o aumento da oferta de vagas, diagnosticou-se déficit no atendimento, particularmente nos bairros onde residem famílias com menor poder aquisitivo na cidade.** Os dados relativos à população de Vitória segundo bairro e por faixa etária [...] indicaram que a população estimada entre zero e três anos no município de Vitória foi de 18.907 crianças, para um atendimento de 7.409 crianças pela rede municipal, o que significa um percentual de atendimento de 39% da referida faixa etária. No mesmo ano, estimou-se uma população de 14.305 crianças entre quatro e seis anos, para um atendimento de 9.841 crianças atendidas pelas Unidades de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Vitória, correspondendo a um percentual de 66% de toda a população dessa faixa etária (grifo nosso).

Dessa forma, Cararo e Fraga (2012, p. 159-160) ressaltam que, nessa

[...] perspectiva, quando assumimos a gestão SEME/PMV, no início de 2005, os compromissos assumidos em campanha pelo Governo eleito já indicavam as principais prioridades na área de educação e já nos mostravam um horizonte complexo e paradoxal [...]. Assim, o grande desafio da gestão que se iniciava era programar políticas educacionais radicalmente inclusivas e assumir um direcionamento político, no sentido de promover justiça social

na distribuição dos recursos públicos para as **regiões com maior demanda de vagas em unidades escolares e no atendimento em tempo integral** (grifo nosso).

Portanto, a constatação em relação às políticas de educação no município, especificamente no atendimento da Educação Infantil, apresentava-se como prioridade quanto às demais, colocando-se em primazia em relação ao atendimento no Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação de atendimento do Programa Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental somente iniciou no segundo semestre do ano de 2005, assumindo especificidades e necessidades características dessa forma de atendimento em relação ao público a que se destinava.

Assim, em 2005 e 2006, a Secretaria Municipal de Educação inicia a **experiência de Tempo Integral – denominada, inicialmente, de Pré-Médio** –, envolvendo os/as alunos/as das 8^{as} séries diurnas, nos contraturnos das escolas, “[...] *objetivando o fortalecimento dos conhecimentos do ensino fundamental, tendo em vista o estímulo à continuidade dos estudos no Ensino Médio*” (ARAÚJO; CRAVO, 2010, p. 72).

Os/as alunos/as das 8^{as} séries do Ensino Fundamental frequentavam aulas no contraturno escolar, em dois dias semanais (segundas e quartas-feiras ou terças e quintas-feiras) e participavam das atividades desenvolvidas somente por professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Inicialmente, a perspectiva de trabalho, nessa modalidade, pautava-se, sobretudo, na preparação dos/as alunos/as das 8^{as} séries para o processo seletivo do Centro Federal Tecnológico do Espírito Santo (Cefetes) e/ou a participação deles/as nos “Bolsões” promovidos pelas escolas privadas da Grande Vitória. Os/as professores/as que atuavam nessa modalidade pertenciam ao quadro funcional da Prefeitura e, por meio de uma extensão de carga horária, num turno, atuavam na sala de aula regular e, no contraturno, no Pré-Médio.

Essa modalidade iniciou oferecendo um quantitativo de 400 vagas e, no ano de 2007, ampliou para 600. O número de vagas ofertado correspondia ao de alunos/as que demonstraram interesse em participar da experiência.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação foi ampliando, gradativamente, o atendimento no Pré-Médio, oportunizando a experiência para todos/as alunos/as matriculados/as nas 8^{as} séries do Ensino Fundamental, dos turnos matutino, vespertino e noturno (Educação de Jovens e Adultos). A experiência foi desenvolvida pela Organização não Governamental denominada “Universidade para Todos” e subsidiada por repasse de recursos financeiros da Prefeitura, possibilitando o deslocamento dos/as alunos/as da sua residência ao local onde a experiência se efetivava (prédio da antiga Unives- Vitória/ES), por meio de passe escolar. Também eram oferecidos o material didático utilizado e o uniforme, assim como profissionais do quadro de pessoal da Prefeitura para acompanhar e coordenar as atividades do Pré-Médio, juntamente com a Organização Não Governamental citada.

Os/as alunos/as das turmas regulares, oriundos dos turnos matutinos e vespertinos, das escolas de Ensino Fundamental, participavam de aulas no contraturno escolar, também em dois dias semanais (segundas e quartas-feiras ou terças e quintas-feiras). As sextas-feiras eram destinadas para monitoria, aulas de revisão, atendimentos individualizados, aplicação de simulados e realização de atividades extraclasse (palestras e confraternização) a partir da organização de um calendário de atividades estabelecido pela Coordenação da Organização não Governamental. Aos/às alunos/as do turno noturno, provenientes da EJA, a experiência foi oportunizada aos sábados, no turno vespertino, e possibilitou a adesão de 1.000 alunos/as no referido ano, conforme consta no documento “Programa Educação em Tempo Integral” (2010).

Ainda Cararo e Fraga (2012, p. 166-167), referindo-se ao Pré-Médio consideram esse nível de ensino “[...] *como uma modalidade de ensino integral [...] (em que) foi desenvolvido em espaço alocado para esse fim. Assim, ao longo da gestão [...] o Programa Educação em Tempo Integral foi implementado gradativamente [...]*”.

Em 2009, as experiências do Programa Educação em Tempo Integral envolvendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental que, até então, compunham ações específicas das gerências responsáveis pelos níveis de ensino, na Secretaria Municipal de Educação, a partir de debates com ambas as equipes se definiram pela articulação e integração das ações, considerando que, mesmo havendo especificidades em relação ao Programa Educação em Tempo Integral, em cada um dos níveis de ensino, o foco era comum as duas equipes. Assim, Araújo e Cravo (2010, p. 71) afirmam que

[...] com a integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, articulado pelo Comitê de Políticas Sociais [...] (no) mesmo ano foi organizada uma comissão sistematizadora para reelaboração do documento, constituída por profissionais das diversas áreas do conhecimento, representando as secretarias cogestoras do programa.

Essa articulação influenciou, inclusive, a alteração da denominação da modalidade de atendimento do programa nas 8^{as} séries que, anteriormente, se denominava “Pré-Médio” e, a partir de então, intitulou-se “8^a Série Integral”, constituindo-se a partir da nova denominação. “*O fato de mudarem de nomes [...] nada tira a essa força múltipla, insidiosa, móvel. Ela sobrevive aos avatares da grande história que os desbatiza e rebatiza*” (CERTEAU, 2011, p. 198). Contudo, o relatório do Programa Educação em Tempo Integral ainda afirma que, após a

[...] avaliação da Secretaria de Educação, as atividades da 8^a série integral foram suspensas. Em 2010, o atendimento aos alunos da 8^a série passou a ser feito numa integração Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos [...] e Secretaria Municipal de Educação [...] no Projeto 8^a Cidadã (Educação em Tempo Integral: relatório, 2011, s/p),

assumindo, assim, outras referências de constituição *nada* rede do programa que, até então, não haviam sido incorporadas.

Carvalho (2009, p. 146), na análise referente às aproximações e afastamentos de “comunidades de cooperação, solidariedade e afetos” que se propõem a potencializar suas *praticaspolíticas* “[...] *por meio do potencial desconstrutivo e reconstrutivo/criativo que acena para processos disruptores de outra ordem ou natureza do humano [...]*”, destaca a seguinte consideração:

[...] a unidade de um projeto (e/ou programa) não pode ser imposta a partir de dentro [...] a formulação proposta é das alianças espontâneas e temporárias, coordenando agendas diferentes, sem um comando central. Nesse sentido, a questão da unidade é elaborada de modo diferente, pois se efetiva pela destruição da separação entre o social e o político e a predisposição das subjetividades para uma ação comum (CARVALHO, 2009, p. 146).

Ainda Araújo e Cravo, em relação ao Programa Educação em Tempo Integral, considerando as suas diferentes modalidades de atendimento, nos dois níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, destacam que

[...] em seu quinto ano de existência, atende a 2.980 crianças na Educação Infantil e 4.680 alunos(as) no Ensino Fundamental, totalizando 7.660 crianças e adolescentes atendidos(as). Para esse atendimento ocorre um investimento público de aproximadamente R\$ 5 milhões por ano. Os gastos mais significativos estão na área de pessoal e transporte, que são assumidos majoritariamente pelo poder público municipal e, uma pequena parcela pelo Programa Mais Educação, do governo federal (ARAÚJO; CRAVO, 2010, p. 71).

A trama relativa à organização dos acontecimentos prossegue, enunciando, a seguir, a historicidade do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES, especificamente, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries (1^o ao 8^o ano) do Ensino Fundamental, foco principal dos movimentos expressivos que constituíram a problematização que originou a processualidade da nossa pesquisa.

Fotografia 58 – Faixa alusiva ao lançamento do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

Portanto, o **Programa Educação em Tempo Integral**, como modalidade de atendimento aos/às alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, tem como seu “marco” de historicidade, o dia 27 de maio de 2007, data equivalente ao lançamento do Programa no Sistema Municipal de Ensino, no Parque Municipal Barreiros, localizado no bairro São Cristovão – Vitória-ES.

Esse programa foi lançado oficialmente pelo prefeito, juntamente com os/as demais secretários/as das áreas que compõem as políticas sociais, assim como autoridades locais, diretores/as, pais e mães, alunos/as, professores/as, membros das equipes da Secretaria Municipal de Educação e comunidade local.

Fotografia 59 – Apresentação de coral de crianças da Emef Alberto de Almeida no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

O lançamento do programa no local especificado foi estabelecido a partir da perspectiva de compreensão de que esse era um dos espaços públicos da cidade de responsabilidade da gestão municipal, via Secretaria Municipal de Meio Ambiente e, conseqüentemente, potencializador de *praticaspolíticas* educativas a partir da articulação das diversas Secretarias gestoras do programa no município de Vitória-ES.

Fotografia 60 – Apresentação cultural no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

Fotografias 61 e 62 – Brinquedos: escorregador e pula-pula disponíveis no Parque Barreiros, no lançamento do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

Fotografias 63 e 64 – Jogo: xadrez humano e distribuição de pipoca



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Marcos Salles).

Araújo e Cravo (2010, p. 73) quando se referem ao Programa Educação em Tempo Integral, explicitam que o fato de ofertar

[...] outras possibilidades educativas às crianças e aos adolescentes, no município de Vitória, que historicamente tiveram seus direitos de aprender negados, nos faz assumir um conceito mais amplo de educação, relacionando-o com a efetivação dos direitos humanos, aberto ao diálogo e às diferentes formas de aprender, para além da sala de aula.

Em 2007, então, o programa, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, iniciou com a participação das seguintes escolas: **Maria José Costa Moraes, Maria Stella de Novaes, Rita de Cássia S. de Oliveira e Tancredo de**

Almeida Neves, todas elas no mesmo dia (31 de maio de 2007) e, posteriormente, **Ronaldo Soares** (29 de outubro de 2007). As quatro escolas, localizadas na Região da Grande São Pedro – Vitória-ES, envolveram e beneficiaram um quantitativo de 352 crianças e adolescentes de 1ª a 7ª série do Ensino Fundamental.

O início do programa nessa região do município deu-se a partir do diálogo estabelecido entre a Secretaria de Educação e os/as diretores/as das escolas de Ensino Fundamental do território, avaliando as condições de viabilização e implementação do programa na região. Diante da definição dos/as diretores/as das escolas quanto às possibilidades reais de início da experiência no território, a Secretaria de Educação, juntamente com as escolas citadas, intensificaram o diálogo, estabelecendo e planejando ações que potencializassem o início da experiência, a partir da data de lançamento do Programa Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino. Assim, 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).

Isso implicou um movimento interno tanto da Secretaria de Educação quanto das escolas, para organizar ações específicas que subsidiassem a viabilização da experiência.

Inicialmente, as responsabilidades e demandas relativas à Secretaria de Educação pautaram-se naquelas correspondentes à infraestrutura: transporte; levantamento e viabilização de espaços e recursos *didaticopedagógicos* para o desenvolvimento das *praticaspolíticas*, envolvendo as crianças e os/as adolescentes; agilidade na liberação dos recursos financeiros para as unidades escolares aplicar nas ações referentes ao programa; e articulação entre Secretarias de Políticas Sociais quanto ao planejamento das atividades e ações específicas em relação ao programa. Nessa fase inicial relativa à implementação do Programa Educação em Tempo Integral na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1ªs às 7ªs séries do Ensino Fundamental, utilizamos a contribuição de um/a dos/as *praticantespensantes* do programa:

“No Ensino Fundamental, percebemos o movimento que já estava acontecendo no Brasil em relação à Educação em Tempo Integral... O Ensino Fundamental é o ‘grande gargalo’ e com isso fomos nós... Já entendíamos que, como na Educação Infantil, também no Ensino Fundamental não havia espaços nas escolas, inclusive faltava espaço físico para o

fundamental regular... Então a nossa opção foi pensar o programa no Ensino Fundamental na perspectiva da cidade educadora com cuidado e critério... Fomos identificando e mapeando os espaços públicos, num primeiro momento, municipais... estaduais e federais que havia em Vitória... Espaços públicos de boa qualidade, de preferência, e identificamos praças... parques e jardins públicos... bibliotecas... ginásios poliesportivos... Universidade Federal do Espírito Santo... e, posteriormente, espaços privados... Praia Tênis Clube... Colégio Salesiano... Aqueles com possibilidades das crianças e dos/as adolescentes desenvolverem atividades no contraturno escolar... sempre acompanhados/as por alguém... um/a coordenador/a da escola, inclusive mantendo os/as alunos/as nas escolas... onde eles/as almoçariam, tomariam um banho, se fosse o caso, e permaneceriam sob a supervisão escolar de 7h da manhã às 17h30min da tarde. Nos primeiros tempos, foi complicado e desafiador, mas percebemos que ‘a coisa’ dava certo, sim... Outra situação complexa foi definir quem seria o público-alvo?...’ E agora, para quem?... Já sabíamos também que não dá para todos/as... uma vez que iniciamos utilizando a aplicação de recursos financeiros advindos somente de arrecadação do município sem contribuição específica do Governo Federal para essa finalidade... Isso é importante ressaltar! O que só foi viabilizado depois com o Programa ‘Mais Educação’ do Governo Federal... Eram aproximadamente 30 mil alunos/as e era impossível atender a todos/as, então tivemos que estabelecer prioridades e, assim, a partir da articulação com as demais Secretarias, definimos que, da mesma forma que na Educação Infantil, atenderíamos os/as alunos/as em situação de vulnerabilidade social” (*PRATICANTEPENSAnte*, 2013).

Em relação às ações e responsabilidades internas das escolas, elas pautaram-se na/o(s): na seleção e definição de 40 alunos/as por turno, totalizando 80 que participarão do Programa;¹⁸ identificação e definição de um profissional da escola, por turno, para acompanhamento das atividades e das ações; providências relativas à garantia dos lanches, almoço e banho diário das crianças e dos/as adolescentes, a partir do cardápio diário estabelecido pelas nutricionistas da Secretaria de Educação e registros do acompanhamento das atividades e frequência dos/as alunos/as, assim como os conflitos e as dificuldades encontrados no desenvolvimento do trabalho.

¹⁸ Assim como na Educação Infantil, o Programa Educação em Tempo Integral, nessa modalidade de atendimento, também se destinou às crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social. A seleção e identificação dos/as alunos/as ocorreram por meio de uma ação articulada envolvendo profissionais das escolas e das Secretarias Municipais de Educação, Assistência Social e Saúde, a partir de critérios estabelecidos pelas partes.

A partir das providências e responsabilidades de ambas as partes, o Programa Educação em Tempo Integral inicia suas *praticaspolíticas* envolvendo as crianças e adolescentes das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, concentrando inicialmente a maioria das suas ações no antigo Colégio Americano Batista, no Parque Moscoso- Centro de Vitória-ES. Cararo e Fraga (2012, p. 161-162) afirmam que esse educandário foi adquirido pela Prefeitura Municipal para

[...] atender a várias necessidades da Rede Municipal de Ensino na região. Possibilitou a oferta de 300 novas vagas de Educação Infantil para alunos do CMEI Ernestina Pessoa [...] [e funcionamento de um] **polo do programa Educação em Tempo Integral para o ensino fundamental**, atendendo a várias escolas (grifo nosso).

Dessa forma, evidenciamos que, a partir da definição do local e do planejamento das atividades das Secretarias e das escolas citadas, estabeleceu-se um calendário e cronograma de atividades que subsidiaram as ações tanto no Colégio Americano Batista – “Polo Americano”, quanto nas escolas envolvidas. O calendário previa ações e atividades em quatro dias semanais (segundas às quintas-feiras ou terças às sextas-feiras, ininterruptos), possibilitando aos profissionais das escolas e àqueles/as que atuavam no Colégio Americano Batista um dia reservado para planejamento interno, uma vez que a configuração do programa exigia tal demanda.

Concomitantemente à organização do calendário e do cronograma semanal de atividades, estabeleceu-se que as escolas teriam disponível para seu deslocamento, em dois dias semanais (segundas e quartas ou terças e quintas-feiras), um ônibus, para participar das atividades externas ao território da escola e, nos demais dias da semana, a partir da organização escolar, naquelas atividades internas nas unidades de ensino e/ou região das escolas, efetivando, assim, o atendimento em quatro dias semanais, contemplando nove horas diárias de atividades.

As escolas envolvidas por meio de repasse de recursos financeiros da Secretaria de Educação organizaram-se internamente para disponibilizar os lanches e as refeições diárias das crianças e adolescentes, assim como o banho àquelas que tinham possibilidade de garanti-lo, a partir das condições de utilização dos banheiros escolares. Essas situações implicavam e possibilitavam a permanência das crianças e adolescentes na escola e no programa, uma vez que se apresentavam como desafios e limites das condições estruturais e físicas de

operacionalização do programa, caso não fossem garantidos pela Secretaria de Educação. Assim,

“[...] as pessoas nos relatavam sobre os problemas que havia... e havia mesmo, mas ressaltavam também que o programa... a merenda, os lanches e o almoço... o funcionamento... as atividades de planejamento... eram interessantes. Mas havia problemas como na escola regular, e os problemas da escola regular também se refletem no programa... mesmo considerando as orientações da necessidade de articulação permanente com a escola... com o currículo... com os espaços que as crianças e os/as adolescentes frequentavam... E os depoimentos dos/as professores/as dos/as meninos/as do Tempo Integral já apontavam que eles/as começavam a fazer uma elaboração melhor, ou seja, se abrem possibilidades para esses/as meninos/as que nos permitem afirmar que é desejável que tivéssemos para todos/as. Agora, se vocês me perguntassem hoje se é dentro da escola ou se é no espaço extraescolar, eu não acho que tenha que ser obrigatoriamente na escola, não, eu nem sei se seria defensável, porque o espaço físico da escola, às vezes, já é tão marcado por rituais e procedimentos rígidos... que as crianças e os/as adolescentes querem alguma coisa mais fora dela... A imensa maioria das crianças do Tempo Integral nunca tinham ido à Ufes... ao Teatro Carlos Gomes ou ao Carmélia... para conhecer... para saber.. para ver... nunca haviam ido na marinha... Eles/as ficaram encantados/as... Inclusive, eu acompanhei uma aluna até lá e ela falava: ‘Puxa, quer dizer que eu posso ser marinheira, eu posso entrar na marinha!’, ou seja, isso abre mil possibilidades... Vai ampliando as perspectivas no/a: parque, biblioteca, teatro, museu... Temos que considerar isso, Vitória tem muitos espaços e esses precisam ser mais usados” (*PRATICANTEPENSAnte*, 2013).

Dessa forma, as crianças e os/as adolescentes das escolas envolvidas começaram a participar de uma pluralidade de atividades desenvolvidas pelos profissionais de diferentes áreas, provenientes das diversas Secretarias (Educação, Assistência Social, Saúde, Cidadania e Direitos Humanos, Esporte, Cultura, Transportes, Meio Ambiente, Segurança Urbana e Companhia de Desenvolvimento de Vitória). As atividades foram concentradas, em sua maioria, no Polo Colégio Americano Batista, conforme citamos e, gradativamente, foram sendo oportunizadas e incorporadas outras atividades para além daquelas viabilizadas no polo, uma vez que isso dependia da articulação das Secretarias, de disponibilidade de pessoal e de espaços.

Segundo documento do Programa Educação em Tempo Integral, as atividades realizadas pelas Secretarias e as instituições conveniadas deveriam pautar-se nos seguintes princípios:

- 1- Diálogo como princípio gerador da solidariedade, participação, compreensão e compromisso no desenvolvimento das ações do Programa.
- 2- Interação, articulação, problematização e socialização das atividades do Programa.
- 3 - Respeito e valorização das diferenças com rupturas de padrões pré-estabelecidos.
- 4 - Resgate da autoestima, valorizando as diferenças e o protagonismo juvenil, buscando a formação integral e o desenvolvimento das potencialidades da criança e do adolescente.
- 5- Humanização dos diferentes espaços da cidade, criando ambientes acolhedores que possibilitem e facilitem o processo de conhecimento (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2008b).

Fotografias 65 e 66 – Alunos/as do Programa Educação em Tempo Integral em aula de música e apresentação teatral no Polo Americano



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Sérgio Cardoso).

As atividades desenvolvidas pelas Secretarias associavam-se às suas ações específicas e que já constavam nos planos de trabalho das equipes internas, com o objetivo de viabilizá-las a partir do envolvimento das crianças e adolescentes. As Secretarias de Políticas Sociais oportunizaram às crianças e aos/às adolescentes as seguintes atividades: xadrez; teatro; dança de rua; *skate*; grafite; *funk*; *hip hop*; visitas aos monumentos históricos do Centro de Vitória-ES; capoeira; oficinas: leitura e escrita, educação para o trânsito, fotografia, higiene corporal e bucal, relações etnicorraciais, gênero e homofobia, direitos do cidadão, relações interpessoais, sexualidade, meio ambiente e reciclagem; apresentação de filmes; filosofia para crianças e adolescentes; teatro de bonecos; *street dance*; aulas de natação, velas e caiaque;

pintura, educação física; recreação; artes marciais; percussão, canto e poesia; e esportes: futebol de campo e de salão, voleibol e handebol (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2007).

Fotografia 67 – Adolescentes do programa em aula de canoagem, na Praia de Camburi – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral- Seme.

A pluralidade de atividades e oficinas evidenciadas foi desenvolvida no Polo do Colégio Americano e, gradativamente, em outros espaços da cidade, gerenciados pelas Secretarias e/ou convênios estabelecidos entre a Prefeitura e demais espaços: praças e parques públicos; clubes poliesportivos; espaços de educação, ciência e cultura da Secretaria Municipal de Educação (Escola da Ciência-Física, Planetário de Vitória, Escola da Ciência Biologia e História e Praça da Ciência); monumentos históricos do Centro de Vitória (Catedral Metropolitana, Convento de São

Francisco, Capela de Santa Luzia, Igrejas do Carmo, de São Gonçalo e do Rosário); Praia de Camburi; teatro Carlos Gomes; Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo e Museu do Negro. Diante dessa perspectiva de trabalho, um/a dos/as *praticantespensantes* do programa afirma:

“Nosso trabalho aqui, ele é muito importante, relevante, como sempre compreendi o programa, porque você trabalha com uma perspectiva fora da educação formal, embora essa definição seja criticada por alguns autores... Trabalhar com as crianças e os/as adolescentes para que eles/as consigam compreender os espaços públicos em que vivem, compreender as relações que têm que ter com as outras crianças e os/as adolescentes, com outras pessoas e com o próprio espaço, onde eles/as estão vivenciando. E isso é um trabalho interessante, porque você vê que algumas crianças, às vezes, têm muita dificuldade de se relacionar umas com as outras, ou de compreender bem o espaço em que está e como deve se comportar em determinados espaços.

Fotografia 68 – Possibilidades de superação de desafios... aula de *skate* no Polo Americano



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Kadidja Fernandes).

tensões, desafios e limites, compondo a

E aí o nosso trabalho vem mais nessa perspectiva mesmo, de conseguir trazer para as crianças e os/as adolescentes essa compreensão do espaço público, da vivência escolar, da relação interpessoal, da relação não só do/a aluno/a com a turma, mas com os/as profissionais da escola, o pessoal que trabalha no administrativo e outras funções. Acho que o nosso trabalho é esse, assim, é de fato um trabalho necessário” (PRATICANTEPENSAnte, 2012).

A partir do início das atividades, com a inserção e participação das crianças e dos/as adolescentes, foram surgindo, no decorrer da trajetória, algumas

foram surgindo, no decorrer da trajetória, algumas

foram surgindo, no decorrer da trajetória, algumas

foram surgindo, no decorrer da trajetória, algumas

A primeira avaliação do programa aconteceu no dia 13 de julho de 2007, no Polo Colégio Americano, envolvendo a participação de representantes das diversas Secretarias de políticas sociais, a Secretária de Educação de Vitória do período (2005-2008), a equipe de Coordenação do Programa, diretores/as das escolas envolvidas, juntamente com os/as profissionais das escolas, vigilantes e agentes de suporte operacional, professores/as de Educação Física, dança, xadrez, filosofia e teatro. A referida avaliação apontou algumas tensões e considerações relevantes com referência ao programa, a saber:

- Em **relação aos profissionais**: dificuldades em desenvolver atividades especificamente voltadas para crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, o que demandou, por parte dos/as estudantes revisitar seus princípios e verdades; formação para os coordenadores/as e representantes das Secretarias de Políticas Sociais; manifestação da necessidade de conhecerem os desejos, os gostos e as expectativas das crianças e adolescentes do programa; articulação *nas* das escolas com as Secretarias;

- Em **relação aos/às alunos/as**: aprofundar as seguintes questões: quem são os/as alunos/as do programa? Por que os/as indisciplinados/as estão sendo premiados/as?; articulação com as famílias;

- Em **relação à infraestrutura**: adquirir materiais e instrumentos musicais; disponibilizar mais recursos financeiros, bebedouros e uniforme para as crianças e adolescentes, uma vez que eles/as permanecem numa jornada ampliada na escola, e melhorar a merenda escolar.

A proposta da avaliação foi coordenada pela equipe do programa do Polo e pautou-se, fundamentalmente, em três elementos básicos (objetivos, princípios, articulação e integração das atividades) que constavam na proposta do programa.

A partir da avaliação, dos encaminhamentos e desdobramentos relativos à proposta, envolvendo diferentes instâncias da gestão municipal, a historicidade do Programa Educação em Tempo Integral, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as de 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, foi se constituindo, experimentando... criando... inventando suas *praticaspolíticas* por meio dos *usosconsumos* dos *temposespaços* de sua viabilização, dialogando e confrontando posições com os/as diferentes *praticantespensantes* do programa, inclusive, apontando, incorporando e compondo outras referências para sua constituição. Dessa forma, Oliveira e Sgarbi (2008a, p. 73) destacam que

[...] compreender a efetividade das condições lógico-estruturais nos diferentes *espaçostempos* seria condição necessária para se desenhar modos alternativos de diálogo e pensar qualquer intervenção sobre eles. Com isso cai por terra a muito difundida e pouco eficaz fórmula da aplicação da teoria sobre a prática, segundo a qual os problemas não resolvidos da realidade são sempre ‘culpa’ de quem não entende ou não sabe usar as idéias, sempre ‘bem pensadas’. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de reflexão (*políticopistemológicaemetodológica*) [...] se volta para a compreensão de sua complexidade, das redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e das possibilidades de novas tessituras a partir do já existente.

Portanto, os fios dessa rede continuam sendo tecidos, incorporando outros tantos fios e texturas nos quais enredam diferentes contextos de sua produção. Assim, ainda no final do ano de 2007, a partir da experiência constituída e da avaliação da processualidade do Programa Educação em Tempo Integral, apontou-se a possibilidade de sua ampliação gradativa, incorporando outras escolas de Ensino Fundamental do município. Um dos jornais

de responsabilidade da gestão pública municipal do período publicou tal propósito, conforme consta a seguir:

Figura 5 – Ampliação do Programa Educação em Tempo Integral

Tempo Integral será ampliado

Os estudantes Franciny Adriana de Oliveira, 11 anos, Lucas Berúdio, 12, Ana Carolina dos Santos Borges, 13, e Ismael Francisco da Silva, 14, são exemplos de uma realidade que começa a ser mudada. Alunos que precisam de atenção especial, eles encontraram nas aulas de música

do projeto Educação em Tempo Integral – oferecido pela Prefeitura no Colégio Americano – uma esperança de transformação.

Franciny, que cursa a 6ª série na EMEF Maria José Costa Moraes, em São Pedro III, reconhece que a disciplina que a impedia de aprender

ficou para trás após as aulas de flauta doce. “Um novo mundo se abriu para mim com a música”, confessa.

Para Ismael – aluno da EMEF Rita de Cássia Oliveira, em Resistência, que tem no currículo um histórico de repetência –, a música teve um papel motivador: “O violão foi um grande estímulo. Deixei de ficar na rua e passei a me concentrar. Agora, já estou na 8ª série”.

Junto com outros alunos do projeto Educação em Tempo Integral – que oferece atividades esportivas, de teatro, dança, música e xadrez –, os quatro jovens ilustram a capa desta edição do jornal *Vitória!*, dedicada a promover uma radiografia da educação municipal.

O projeto Educação em Tempo



Música: o interesse é cada vez maior

Integral, de 1ª a 7ª séries, teve resultados tão positivos em 2007 que será ampliado pela Prefeitura, este ano, de cinco para 31 escolas, passando de 300 para 2.480 os alunos a serem beneficiados.

APRENDER BRINCANDO

“No início, me preocupei porque achei que seria chato ficar o dia todo na escola. O ônibus me traz ao Colégio Americano, onde aprendo brincando e ainda almoço. Hoje todos querem entrar aqui.”

Ana Carolina Borges, 13, aluna da EMEF Tancredo de Almeida Neves e do Programa de Tempo Integral

Fonte: *Vitória!* Jornal da Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Comunicação, Vitória, n. 7, mar. 2008, p. 7.

Assim, a Secretaria de Educação, com o objetivo de qualificação e profissionalização das ações relativas ao programa e, conseqüentemente, sua ampliação para um número significativo de escolas, organizou e promoveu dois processos seletivos internos para provimento da função de coordenador/a do Programa Educação em Tempo Integral, via a publicação de dois editais (respectivamente, nº 010/2007 e nº 014/2007, ANEXO B), que possibilitavam aos/às profissionais efetivos/as do Sistema Municipal de Ensino com Licenciatura Plena, em qualquer área da educação, inscrever-se e participar do processo seletivo, desde que tivessem possibilidade de assumir 40 horas semanais na mesma unidade de ensino.

A seleção dos/as candidatos/as para a função de coordenador/a do Programa Educação em Tempo Integral previa duas etapas: a **primeira** consistiu de uma **avaliação escrita** e a **segunda**, caso fossem aprovados/as na primeira, uma **entrevista individual**. Para a concretização de ambas as etapas, foi composta uma equipe interna da Secretaria de Educação, constituída por um membro da Coordenação do Programa, um professor de Filosofia e uma professora de Ciências Sociais que, amparados pelas Portarias, respectivamente, nº 040/2007 e nº 047/2007 (ANEXOS C e D), desempenharam as funções de elaboração, aplicação e correção das avaliações escritas, assim como a viabilização dos procedimentos relativos à realização das entrevistas dos/as candidatos/as.

A partir das inscrições dos/as candidatos/as e realização das duas etapas, foram aprovados/as 25 profissionais que, de acordo com a sua classificação no processo seletivo interno, escolheram os seus postos de trabalho na função de coordenador/a do Programa Educação em Tempo Integral numa das escolas de Ensino Fundamental.

Contudo, concomitantemente ao processo de seleção dos/as coordenadores/as do Programa Educação em Tempo Integral, de responsabilidade da Secretaria de Educação, a Prefeitura Municipal de Vitória-ES, por meio de convênio estabelecido com a Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA), promoveu a seleção de educadores/as sociais e estagiários/as para atuarem no programa, juntamente com os/as coordenadores/as de cada unidade escolar. Essa iniciativa de seleção e contratação dos/as estagiários/as e educadores/as sociais também gerou uma das tensões do programa, conforme ressalta um/a dos/as *praticantespensantes*:

“Se você perceber o trabalho do/a estagiário/a e do/a educador/a social, é o mesmo no programa... Não vejo diferenciação em termo de execução de trabalho, mas, sim, em relação à carga horária de ambos, essa é a diferença! A carga horária, inclusive determina o salário, onde o/a educador/a social, ganha mais e o/a estagiário/a ganha menos. Tem uma coisa que é relevante aqui, nesse sentido, é que um dos pré-requisitos para você ser educador/a social, é ter concluído o Ensino Médio e, para ser estagiário/a, é cursar o Ensino Superior. Que distorção incrível, estranha! Como assim? Quer dizer, então, que o mais qualificado, no sentido de formação acadêmica, ganha menos? É claro que tem carga horária diferente, mas, se executa o mesmo trabalho, se tem nível de instrução diferente, tem uma coisa estranha nessa institucionalização do Programa. Mas eu acho que, na verdade isso é uma forma de poupar, eu acho que isso é uma forma de gastar menos” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Desse modo, cada uma das escolas de Ensino Fundamental do Programa Educação em Tempo Integral, no ano de 2008, iniciou suas atividades no território escolar, na seguinte condição: um(a) coordenador/a (40 horas) para cada unidade de ensino, atuando conjuntamente com um(a) educador/a social (30 horas) e um(a) estagiário/a (20 horas) para cada turno de funcionamento do programa, constituindo uma equipe de cinco pessoas para dar suporte e viabilização do trabalho do programa na instituição escolar e no território onde a escola se insere, desenvolvendo ações e atribuições específicas a partir da sua condição de vinculação com o programa, como coordenador/a, educador/a social ou estagiário/a.

Ainda, anteriormente ao início das atividades nas unidades de ensino, os/as coordenadores/as de cada unidade escolar participaram de um período de formação específica do Programa Educação em Tempo Integral, organizado e coordenado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e representantes das Secretarias de políticas sociais. A formação aconteceu no período de 12-2-2008 a 14-3-2008, contemplando: dimensões *teoricametodologicaepistemológicas* do programa na sua relação com crianças e adolescentes de vulnerabilidade social; visitas aos espaços públicos municipais; apresentação do plano de trabalho e as ações das Secretarias e de outros espaços em relação ao atendimento de crianças e adolescentes, apresentações culturais e confraternização da equipe.

Fotografias 69 e 70 – Formação dos coordenadores do Programa Educação em Tempo Integral no auditório da Seme



Fonte: Arquivo do Programa da Emef EVS.

A partir do ano de 2008, o referido programa, tendo em vista a experiência anterior e a possibilidade de incorporação de outras referências que vão permitindo sua composição, expandiu-se para 35 escolas das diferentes macrorregiões do município de Vitória-ES,

envolvendo 2.450 crianças e adolescentes matriculadas/os regularmente nas escolas de Ensino Fundamental.

Fotografia 71 – Aula de ginástica olímpica no Centro de Educação Física e Desportos – Ufes



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral – Seme.

Posteriormente, no mesmo ano, articularam-se ao conjunto de escolas mais cinco escolas de Ensino Fundamental (Anacleta Schneider Lucas, José Lemos de Miranda, Mauro Braga, Paulo Roberto Vieira Gomes, Vercenílio da Silva Pascoal), uma vez que elas se integraram ao Programa do Governo Federal denominado “Mais Educação” cuja finalidade é “[...] *fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar*” (BRASIL, 2007, p.1).

Portanto, a experiência do Programa Educação em Tempo Integral no ano de 2008 foi constituindo sua historicidade, contemplando, mantendo e ampliando: as possibilidades de articulação e integração com as Secretarias de Políticas Sociais da Prefeitura local, as

Fotografia 72 – Aula de capoeira no Clube Anchieta – Fradinhos – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral – Seme.

Organizações Não Governamentais, instituições, clubes poliesportivos e outros/as; a manutenção da infraestrutura de apoio de viabilização do programa (transporte coletivo para cada unidade escolar, disponibilidade de uniforme escolar para os/as alunos/as do programa, lanches e refeições diárias, adaptações e reparos físicos nas escolas); as parcerias e convênios estabelecidos; a formação continuada dos/as *praticantespensantes* do programa e outros. Essas possibilidades, que constituíram movimentos experienciados pelas crianças e pelos/as adolescentes, são ressaltadas pela seguinte conversa:

“Essa ‘coisa’ de ocupar o espaço público parece tão banal, quando a gente fala assim: ‘ocupar o espaço publico’, até porque o espaço é público, mas, quando você articula esse conceito

Fotografia 73 – Alunos do programa em passeio de barco inflável na Praia de Camburi – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do Programa da Emef EVS.

o que é isso? Enquanto aqui as crianças têm mais possibilidades. Quando lançam um filme, eles/as vão para o Shopping Norte Sul, assiste numa ‘sala 3D’. Isso é bacana, não é ruim, não! Eles têm isso aqui... e é bacana que tenha. Aí nós falamos, assim: ‘vivência no espaço

Fotografia 74 – Crianças do programa em atividade desportiva na praça pública em Jardim Camburi – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

para um ambiente, por exemplo, um ambiente que eu chamo de comunidade popular, que são os ambientes mais marginalizados, vou pensar aqui, a região de São Pedro... os/as meninos/as não saem dos seus guetos, não saem dos seus bairros, não saem! Só temos compreensão disso, de que o/a menino/a não sai de São Pedro para freqüentar a praia, quando estamos lá e falamos, assim: ‘Você já foi à praia?’. Às vezes, crianças de sete, oito, dez anos nunca veio aqui, em Camburi... Parece mentira...

Você fala, assim: ‘Já foi ao cinema?’... Os/as meninos/as nunca foram ao cinema. Você sabe

público... mas, ir à praça?’. Os/as meninos/as não têm essa possibilidade se não for pelo programa. E essa ocupação sistemática dos espaços públicos é isso, como cidadão/ã, como estudante que está ali para de fato aquele espaço ser dele/a e ser público. O que serve a alguns/mas não é público, público é público, ninguém pode ser dono/a individualmente daquilo. Então, se todos/as têm a possibilidade de estar ali e é isso que o programa faz e traz, é fantástico isso! Ainda de modo geral, essas crianças não vão chegar à Universidade, algumas delas nem terminam o Ensino Médio.

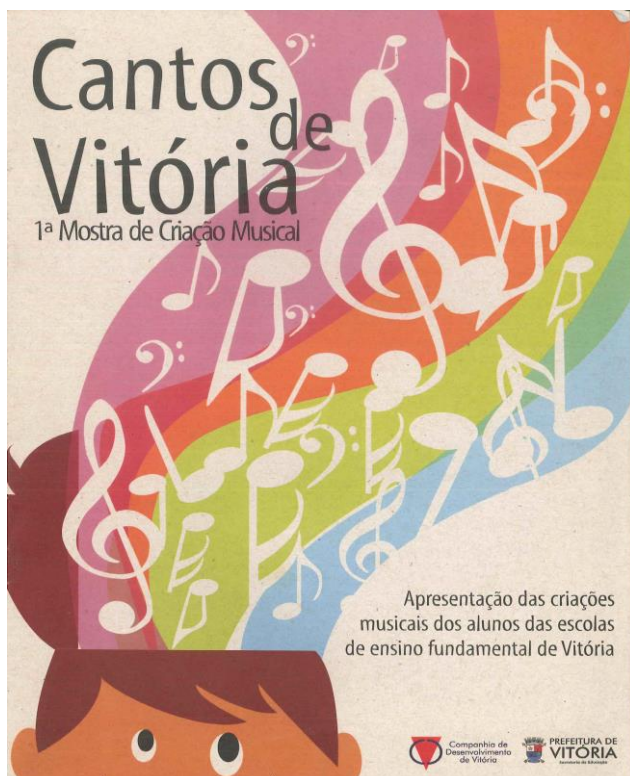
Então, esse programa parece ‘bobeira’, mas é de uma grandiosidade que a gente, às vezes, não consegue mensurar” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Dessa forma, a proposta sistematizada do Programa Educação em Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação aponta:

[...] trata-se de um Programa que tem a perspectiva de expansão das possibilidades de vivências de aprendizagens e, que, portanto, requer uma outra concepção de Currículo. Assim, consideramos a relevância do planejamento participativo e da organização pedagógica diversificada de modo a articular, na medida do possível, diferentes tempos e diversos espaços públicos, como espaços educadores, para além das Unidades de Ensino da rede municipal (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2008b).

Destacamos que o referido ano, constituído com um número significativo de escolas, incorporação de diferentes referências em relação às possibilidades de implementação do

Figura 6 – Capa do “caderno” de publicações das criações musicais dos/as alunos/as



Fonte: PREFEITURA DE VITÓRIA. Companhia de Desenvolvimento de Vitória; Secretaria de Educação. Cantos de Vitória – 1ª Mostra de Criação Musical: apresentação das criações musicais dos alunos das escolas de ensino fundamental de Vitória, Vitória, 5 dez. 2008, s/p.

trabalho, pressupõe que outros desafios, tensões e possibilidades também sejam experimentados, conseqüentemente, movimentando as escolas, as Secretarias Municipais, as Organizações Não Governamentais, as instituições parceiras e outros/as, e nesse “[...] processo de formação de uma cultura pública na/da educação municipal, os espaços formais e não formais [...] também são chamados a ressignificar suas práticas e sua perspectiva de atuação” (ARAÚJO, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, uma das atividades relevantes que movimentou as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal foi a viabilização do “Cantos de Vitória - 1ª Mostra de Criação Musical”. A referida *praticapolítica* correspondeu a uma ação articulada, envolvendo a Secretaria

Municipal de Educação e a Companhia de Desenvolvimento de Vitória-ES e apontou como

objetivo “[...] oportunizar aos alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória (a possibilidade de) [...] participarem de criação artística [...] (utilizando a) linguagem musical, tendo como (fundamento) [...] aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais do município” de acordo com os Cantos de Vitória- 1ª Mostra de criação musical (2008a).

Foi um dia alvoroçado. Os sons estavam em todo canto. Numa hora qualquer daquele dia como os outros eles chegam aos ouvidos e tornaram-se notas, barulhos, solfejos, movimentos, vibrações [...].

Figura 7 – Composição e interpretação musical dos/as alunos/as do programa da Emef Maria José Costa Moraes

4ª EMEF “MARIA JOSÉ COSTA MORAES”

CIDADE DE VITÓRIA
 Coordenação: Maria Helena Costa dos Santos
 Composição: Gabriel D'Ávila
 Interpretação: alunos do Programa de Educação em Tempo Integral
 Participação especial: Dani Moraes

B7M F#/Bb	G#m Ebm	E7M F#	B
G#m Ebm	G#m Ebm	E7M F#	G#m

A cidade de Vitória _ É muito legal
 E aqui nesta Escola _ O amor é Integral

E7M B	E7M B7M	F#4 F#7	B
E7M B	E7M B7M	F#4 G°	G#m

Como Vitória não tem igual _ Cidade ideal
 Tem a Praça Costa Pereira _ E linda Catedral

E7M	G#m		B
E7M	G#m	F# G°	G#m

Fonte Grande é muito belo _ Eu moro lá perto
 A escadaria São Diogo _ Espaço bem gostoso
 A Praça Oito de Setembro _ É muito antiga
 O Teatro Carlos Gomes _ É pura alegria

B7M F#/Bb	G#m Ebm	E7M F#	B
B7M F#/Bb	G#m Ebm	E7M F#	G#m

A cidade de Vitória _ É muito legal
 E aqui nesta Escola _ O amor é Integral

E7M	G#m	F#4 F7	B
E7M	G#m	F# G°	G#m

A Praça Oito de Setembro _ É muito antiga
 O Teatro Carlos Gomes _ É pura alegria

Fonte: D'AVILA, Gabriel. Cidade de Vitória. In: PREFEITURA DE VITÓRIA. Companhia de Desenvolvimento de Vitória; Secretaria de Educação. Cantos de Vitória – 1ª Mostra de Criação Musical: apresentação das criações musicais dos alunos das escolas de ensino fundamental de Vitória, Vitória, 5 dez. 2008, s/p.

Crianças de diversas escolas de ensino fundamental de Vitória encontraram os sons. Não foi o som-show que corteja a vaidade das maquiagens. Foi o som-coração que transpassa a alma sem explicações e somente nasce. Aconteceu como que de repente e espalhou-se por toda a escola, depois já tomou conta da vida e descobriu o movimento dos olhos, da boca, das mãos, das pernas, do corpo todo. Esse som que chegou a escola e virou música é barulho de criança, de adolescente que entende de cigarras, grilos, passarinho, coruja e pernilongos. Entende também de mãos dadas, beijo no rosto, bochecha vermelha e barriga formigando. Depois de correr léguas pela cabeça e coração o som virou música para Vitória, música de Vitória.

Cantos de Vitória é coisa de menino, de moleques e molecas que, viçosos, balouçam por aí com a liberdade na língua. Não que desconheçam a tristeza, mas não vivem de captura. Embromam o capitão e

fazem trilhas pela escola-vida afora.
 Cantos de Vitória é apenas música-criação de meninos-escola que cantam, cantam, cantam, cantam suas vidas, seu povo, sua cultura, suas brincadeiras. Cantos de mangue, de mar, de terra e de chão. Cantos de periferia. Encantos de Vitória (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2008a).

A experiência foi efetivada a partir de um trabalho intenso e longo que perdurou por seis meses desde a seleção de fontes à pesquisa, envolvendo as crianças e os/as adolescentes, selecionando e catalogando referências, catálogos, cartões postais sobre a cidade de Vitória-ES, visitas aos museus, patrimônios históricos, parques públicos, praias e manguezais, com o objetivo de mobilizar “[...] *a potência de criação (que), quando pensa estar capturada pelas normas e formas, explode em outros sons, alguns tão desafinados como a própria vida, mas ainda assim criação*” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2008a). Essas *situações* colocavam-se como iniciativas que movimentassem as crianças e os adolescentes para buscar as referências *historicosocialculturalgeográficas* e outras para criar versos que compuseram letras musicais sobre a cidade de Vitória.

Assim, a partir da seleção e catalogação das fontes, do trabalho de pesquisa e estudo e também das visitas realizadas, as crianças e os/as adolescentes foram “convidados/as” a escrever versos de autoria própria que, posteriormente, compuseram *melodiasmúsicas* sobre a cidade de Vitória-ES.

A referida experiência, após um período longo de ensaios com as crianças e os/as adolescentes, culminou com a gravação de um CD e DVD, intitulado “Cantos de Vitória- 1ª Mostra de Criação Musical”, constando 14 melodias sobre o município.

A gravação do CD e DVD aconteceu ao vivo, na noite, do dia 5 de dezembro de 2008, na Estação Porto-Centro de Vitória-ES, com a participação especial das crianças e dos/as adolescentes – autores/as das melodias – e de um/a cantor/a capixaba,¹⁹ “embalando” cada uma das melodias junto às crianças e aos adolescentes.

As apresentações musicais tiveram a participação das mães, pais e/ou responsáveis pelas crianças e pelos/as adolescentes, professores/as, diretores/as das escolas, profissionais das diversas Secretarias Municipais e outros/as...

¹⁹ A gravação do CD e do DVD teve a participação especial dos/as cantores/as capixabas: Amaro Lima, Carlos Papel, Cecitônio Coelho, Dani Moraes, Dennise Pontes, Fred, Jonathan, Lula D’ Vitória e Marcela Lobbo.

Com isso, o ano de 2008 foi concluído, envolvendo a participação de 37 escolas, uma vez que três delas (Adevalni Sysesmundo Ferreira de Azevedo, Juscelino Kubitschec de Oliveira e Padre Anchieta), que já haviam se integrado, desvincularam-se do Programa Educação em Tempo Integral no município, em função da impossibilidade na viabilização e/ou de situações particulares a cada uma delas, inclusive, avaliando que já desenvolviam ações e atividades internas na unidade escolar que se sobreporiam àquelas oportunizadas pelo Programa Educação em Tempo Integral do município.

No ano seguinte, em 2009, a perspectiva de trabalho com referência ao programa permanece em relação ao ano anterior, integrando-se ao conjunto de escolas mais uma unidade de ensino (Alvimar Silva). A Escola de Ensino Fundamental Alvimar Silva aderiu ao Programa Educação em Tempo Integral, via a sua adesão ao programa “Mais Educação” do Governo Federal. Dessa forma, o referido ano se inicia com um quantitativo de 38 escolas de Ensino Fundamental participando do programa.

Ainda em relação ao ano de 2009, a contratação dos/as educadores/as sociais que, anteriormente, esteve sob a responsabilidade da Fundação Ceciliano Abel de Almeida, passou a ser função da Rede Interdisciplinar de Educação (Ried), que, por meio de convênio estabelecido entre a Prefeitura e a instituição, assumiu, também, junto com a equipe central da Secretaria de Educação, o processo de formação continuada dos/as profissionais que atuavam no Programa Educação em Tempo Integral. No referido ano, a seleção e contratação dos estagiários/as retornou para responsabilidade da Prefeitura.

Conforme consta no Relatório do Programa, no ano de 2009, foram atendidas/os 3.440 crianças e adolescentes (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2011).

Em 2010, ainda sob a historicidade da rede que tece os fios do Programa Educação em Tempo Integral na modalidade de atendimento das crianças e adolescentes das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, o programa se inicia com a integração de mais duas escolas.

Fotografia 75 – Alunos do programa em atividade coordenada pelo Planetário de Vitória – Ufes



Fonte: Arquivo do Planetário de Vitória – Ufes.

Assim, com a inclusão das Escolas de Ensino Fundamental Lenir Borlot e Eunice Pereira Silveira (antiga Escola Grande Maruípe), em 2010, o referido programa envolveu 40 escolas de Ensino Fundamental de um total de 53 no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES. Esse quantitativo representa um percentual de 75% das escolas de Ensino Fundamental envolvidas com e no Programa Educação em Tempo Integral na rede municipal de ensino, perfazendo um total de 3.175 crianças e adolescentes inseridos nas

praticaspóliticas do Programa Educação em Tempo Integral, considerando um quantitativo de 40 alunos/as por turno. Dessa forma, a composição do programa, atingiu todos os bairros das nove macrorregiões administrativas do município, contemplando quatro regiões de acompanhamento e viabilização do programa, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização e acompanhamento do programa pela equipe central da Seme

REGIÕES	ESCOLA	BAIRRO
I (10 escolas)	Adão Benezarth Álvaro de Castro Mattos Arthur da Costa e Silva Éber Louzada Zippinotti Elzira Vivácqua dos Santos Experimental de Vitória/UFES Izaura Marques da Silva Marechal Mascarenhas de Moraes Marieta Escobar Vercenílio da Silva Pascoal	Antônio Honório Jardim da Penha Bairro República Jardim da Penha Jardim Camburi Goiabeiras Andorinhas Maria Ortiz Santa Marta Joana D'arc
II (10 escolas)	Eliane Rodrigues dos Santos Francisco Lacerda de Aguiar José Lemos de Miranda Lenir Borlot	Ilha das Caieiras São Pedro I Condusa São Pedro

	Maria José Costa Moraes Maria Stella de Novaes Neusa Nunes Gonçalves Rita de Cássia S. Oliveira Ronaldo Soares Tancredo de Almeida Neves	São José Grande Vitória Nova Palestina Resistência Resistência São José
III (11 escolas)	Aristóbulo Barbosa Leão Adilson da Silva Castro Ceciliano Abel de Almeida Edna de Mattos Siqueira Gaudio Eunice Pereira Silveira José Áureo Monjardim Otto Ewald Júnior Paulo Roberto Vieira Gomes Prezideu Amorim Prof ^o . João Bandeira Suzete Cuendet	Bento Ferreira Ilha de Monte Belo Itararé Jesus de Nazareth Tabuazeiro Fradinhos Itararé São Benedito Bonfim Consolação Maruípe
IV (09 escolas)	Alberto de Almeida Alvimar Silva Amilton Monteiro da Silva Anacleta Schneider Lucas Castelo Branco Mauro Braga Paulo Reglus Neves Freire Prof ^a . Regina Maria Silva São Vicente de Paulo	Santo Antônio Santo Antônio Mário Cypreste Fonte Grande Ilha do Príncipe Santa Tereza Inhanguetá Bela Vista Centro

Fonte: Dados extraídos do Documento do Programa Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental da Seme/GEF.

Destacamos que, no referido ano, a Secretaria Municipal de Educação realizou, nos dias 4 e 5 de novembro de 2010, no auditório do Instituto Federal do Espírito Santos, o I Seminário “Programa Educação em Tempo Integral: Políticas Públicas Articuladas na Cidade de Vitória” com a finalidade de “[...] *refletir sobre a educação integral na perspectiva das políticas públicas articuladas na Cidade de Vitória, tendo em vista o seu potencial de tornar-se uma Cidade Educadora que aprende e ensina com seus munícipes*” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2010b).

Fotografias 76 e 77 – Composição da mesa de abertura e participantes do 1º Seminário do Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito das fotos: Marcos Salles).

O folder referente ao seminário indicava uma programação, constando de: colóquio “Tempos e Espaços na Educação Integral: possibilidades e desafios” (Leandro Fialho); Palestra “Programa Educação em Tempo Integral: políticas públicas articuladas na Cidade de Vitória”

Figura 8 – Capa do folder de divulgação do I Seminário do Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

(Terezinha Baldassini Cravo); ações desenvolvidas por diferentes Secretarias do município; relatos de vivência contemplando depoimentos de pais e crianças; colóquio “Políticas Públicas Articuladas na Educação Integral” (Tânia de Freitas Resende); discussão sobre a rede de proteção à criança e adolescente nas possibilidades de enfrentamento à violência e apresentações culturais dos Centros Municipais de Educação Infantil e das Escolas de Ensino Fundamental.

Ainda no mesmo ano (2010), a Instituição não Governamental denominada “Centro de Vivências: Despertar para Vida” (bairro: Bento Ferreira- Vitória-ES), por meio de convênio com a Prefeitura, assume a seleção, contratação e formação dos/as educadores/as sociais que, anteriormente, estavam sob a responsabilidade da Rede Interdisciplinar de Educação. A seleção e contratação dos/as estagiários/as que atuaram no Programa Educação em Tempo Integral permaneceram sob a responsabilidade da Prefeitura.

Entretanto, é nessa trama complexa que os/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral vão tecendo, atando e desatando nós, envolvendo uma pluralidade de fios... Assim, existe “[...] *uma reciprocidade entre nós e ligações que se tornam feixes de relações, com a pressuposição da inexistência de um percurso único e linear e de um centro de ordenação*” (ALVES, 2004, p. 80). Um/a dos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral relata:

“Falta à equipe pedagógica da escola, a meu ver, se relacionar mais com o programa. Eu nunca sentei com nenhuma pedagoga daqui da escola para conversar sobre o programa. Eu nunca fiz uma avaliação do programa, senão conosco mesmo... a menos que o/a coordenador/a do programa daqui da escola faça essas conversas, é provável que faça, em outros ambientes, mas não tem um ambiente institucionalizado. Isso é importante porque, se queremos desconstruir um modelo ou, de repente, desconstruindo um para construir um outro, nós precisamos começar a conversar com o ‘povo pedagógico’ sobre isso. Penso que um dos desafios é este, até porque o programa ele é sólido na sua estrutura, mas precisamos repensar algumas coisas nesse sentido: o que estamos valorizando mais? Por que estamos valorizando mais? E quais têm sido os resultados disso? Será que não podemos melhorar ainda mais? Eu acho que, diversificando, aumentam mais as possibilidades. Isso tem que ser compreendido como algo que possa trazer contribuições” (*PRATICANTEPENSANTE*).

Mesmo diante das tensões advindas das relações estabelecidas, nos anos seguintes (2011 e 2012), o Programa Educação em Tempo Integral, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, foi se consolidando no Sistema Municipal de Ensino, mantendo... revendo... avaliando... incorporando elementos e referências que foram, astuciosamente, constituindo os modos de *fazerpensar* o programa, na rede municipal de ensino de Vitória-ES, no período de 2005 a 2012. Modos singulares, únicos e também mutáveis, em função da dinamicidade da processualidade experienciada pelos/as

praticantespensantes do programa, no contexto das relações plurais e multidimensionais que o constitui.

No primeiro semestre de 2011, o prefeito municipal de Vitória-ES, utilizando de suas atribuições legais, estabelece os critérios para matrícula e permanência dos/as alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no Programa Educação em Tempo Integral, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES. A iniciativa foi efetivada pelo Decreto nº 15.071 de 21 de junho de 2011, publicado no Jornal “A Tribuna” do dia 30-6-2011 (APÊNDICE E), estabelecido numa relação entre Secretarias e assinado pelo prefeito (João Carlos Coser) e pelos/as secretários/as municipais de: Educação (Vania Carvalho de Araújo), Assistência Social (Ana Maria Petroneto Serpa) e Saúde (Luiz Carlos Reblin).

O referido decreto orienta que, para se inscrever no programa, deve ser preenchida, pelo/a responsável ou representante legal do/a aluno/a, a ficha cadastral da criança ou do/a adolescente disponível na Unidade de Ensino, assim como inseri-la(o) no Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social (Cadúnico/Semas). Posteriormente, a ficha será analisada pelo/a: coordenador/a do Programa, Corpo Técnico-Administrativo da Unidade de Ensino e Conselho de Escola para selecionarem os/as alunos/as que participarão do Programa Educação em Tempo Integral. O mesmo decreto ainda estabelece que, caso algum/a aluno/a não seja contemplado/a, ficará a cargo do Conselho de Escola a análise e definição da situação.

Uma das tensões relatadas nas redes de conversas dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES remete, especificamente, à falta de vagas no referido programa, uma vez que a procura supera a possibilidade de atendimento, conforme relatam diferentes *praticantespensantes*, sobretudo aqueles/as que estão implicados/as diretamente com essa situação nas escolas:

Praticantepensante: “A demanda aqui, na escola, é muito grande desde 2008... Todos/as querem. Já temos cinco anos que estamos com o programa... Nós temos muitos pais que vêm nos pedir vagas e falam: ‘Ah, meu filho adora os projetos do Integral’. E eu tenho que explicar: ‘Mãe, infelizmente o Integral não é para quem ‘gosta’ e sim para quem precisa, porque o ideal seria para toda a escola, só que não temos condições de atender, então, infelizmente... há muitas crianças que necessitam e estão na lista de espera”.

Praticantepensante: “Se partimos do princípio de que o programa é um ‘programa de inclusão’ para trabalhar com a criança e o/a adolescente de vulnerabilidade social, cada um/a adolescente ou criança que chega até a gente e pergunta se tem vaga, você imagina que é um pedido de socorro. Por que essa criança quer estar no Integral? O que passa em casa? O que está acontecendo? O que leva uma criança querer ficar o dia inteiro na escola? Então, esse quantitativo de vagas, nós temos 700 alunos/as e somente 80 alunos/as são contemplados/as. Isso significa que a maioria é excluída, porque é o tempo inteiro criança perguntando... E a visão que eles/as têm é que aqueles/as 40 da manhã e aqueles 40 da tarde são sortudos/as, são premiados/as. E por que eles/as não são premiados/as? Por que eles/as não são sortudos/as? Por que eles/as não têm o mesmo direito à oportunidade de conhecimento, de aprendizado, de cultura que os/as outros/as estão tendo? Então, isso é uma coisa que persegue a gente... Acaba, de certa forma, excluindo a maioria, inclui uma pequena parcela, mas a maioria continua excluída desse processo”.

Um/a outro/a *praticantepensante* do programa remete à seguinte consideração sobre a questão das vagas:

“Já evidenciamos anteriormente que o município de Vitória não tinha e não tem atualmente condições de atender à totalidade de alunos/as das escolas no Programa Educação em Tempo Integral... E eu diria que hoje talvez tenha menos condições ainda que anteriormente, quando iniciamos com o programa no sistema municipal de ensino... Houve um decréscimo de receita e isso afeta também a arrecadação de recursos nos municípios, isso é real... Temos expectativas de que, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, que aponta a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto... do PIB na educação... isso, talvez, vai dar um fôlego, mas, enquanto estivermos nessa crise que se apresenta hoje, a situação fica difícil... Aqui, no Estado, perdemos recursos originários dos *royaltes* do petróleo... do Fundap... do ICMS e isso tudo representa corte ou desemprego na gestão pública! Em 2007, quando iniciamos com o Programa no Ensino Fundamental e prosseguiu na gestão seguinte com o segundo mandato do prefeito, houve muitas melhorias com as ações e os aprofundamentos realizados... Então, vai ser difícil um prefeito chegar e afirmar que ‘não vai dar continuidade ou acabar com a educação em tempo integral no município’... Eu penso que isso não deva acontecer. No meu ponto de vista, o programa não tem atendido a todas as crianças porque nós tivemos que fazer um recorte de 15%, pelo critério da vulnerabilidade... Isso é polêmico, é complexo, mas temos razões de sobra para afirmar que acertamos” (*PRATICANTEPENSAnte*).

O referido decreto aponta que os/as alunos/as do programa receberão visitas domiciliares de profissionais especializados das Secretarias de Saúde e de Assistência Social, anualmente, junto com a Unidade de Ensino e a Secretaria de Educação para realizarem avaliação anual e contínua dos/as alunos/as que participam do programa. Ainda ao responsável ou representante legal do/a aluno/a é solicitada, no ato da matrícula, a assinatura do Termo de Compromisso com a Unidade de Ensino (APÊNDICE F) e, caso o/a aluno/a atinja 25% de faltas não justificadas no programa, a situação será analisada, inclusive, dependendo da situação, impossibilitando a sua continuidade.

O mesmo decreto ainda estabelece que, se o programa for interrompido, o fato deverá ser comunicado ao Conselho Tutelar de Vitória-ES e é de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social o acompanhamento das famílias das crianças e adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral.

Tendo em vista a continuidade da historicidade do Programa Educação em Tempo Integral na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} as 7^{as} séries do Ensino Fundamental, especificamente, nos dias 19 e 22 de outubro de 2012, foi realizado o 1^o Fórum de Adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral, no Polo Colégio Americano, Parque Moscoso/Vitória-ES. O fórum constituiu-se como uma das metodologias de formação dos/as coordenadores/as, dos/as integradores/as sociais e estagiários/as que atuam diretamente no Programa Educação em Tempo Integral.

Fotografias 78 e 79 – 1^o Fórum de Adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo do pesquisador.

O referido fórum foi direcionado para os/as adolescentes do programa, envolvendo aqueles/as com idade mínima de 12 anos, juntamente com os/as coordenadores/as do programa de cada

unidade de ensino. Foi organizado pela equipe de Mobilização Estudantil²⁰ e a coordenação central do Programa da Secretaria Municipal de Educação. A equipe estabeleceu, como objetivo do fórum, discutir questões específicas sobre a adolescência na sua relação com o Programa Educação em Tempo Integral, considerando: as atividades desenvolvidas pelo programa; a participação e interesse dos/as alunos/as nas e pelas atividades realizadas e a contribuição do programa no processo de gestão escolar e de *aprendizagem ensino aprendizagem*.

Fotografia 80 – Dinâmica de apresentação dos/as adolescentes no 1º Fórum de Adolescentes do Programa Educação em Tempo Integral



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em cada um dos dias do fórum participou um grupo distinto de escolas nos turnos matutino e vespertino. A equipe de organização utilizou diferentes dinâmicas para envolver e buscar a participação e integração dos/as alunos/as na programação. Em cada um dos turnos, a programação foi desenvolvida com a realização da dinâmica denominada “dança circular”; apresentação do objetivo do fórum; horário do lanche e almoço; trabalho de grupo, contemplando a discussão sobre as atividades desenvolvidas pelo programa e a participação e envolvimento dos/as alunos/as; e apresentação cultural.

²⁰ A equipe de Mobilização Estudantil (2007- 2012) foi composta, fundamentalmente, por ex- alunos/as das escolas de Ensino Fundamental de Vitória-ES que estudavam em escolas públicas da rede estadual de ensino, juntamente com estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais. Eles/as exerciam a sua função na condição de estagiários/as. O trabalho da equipe pautava-se, sobretudo, na perspectiva de formação política dos/as estudantes com o objetivo de motivar e intensificar a organização dos/as alunos/as na representação de turmas, na participação dos Conselhos de Escola, no fomento e apoio dos grêmios estudantis e na organização das “Rádios Escola” nas escolas de Ensino Fundamental.

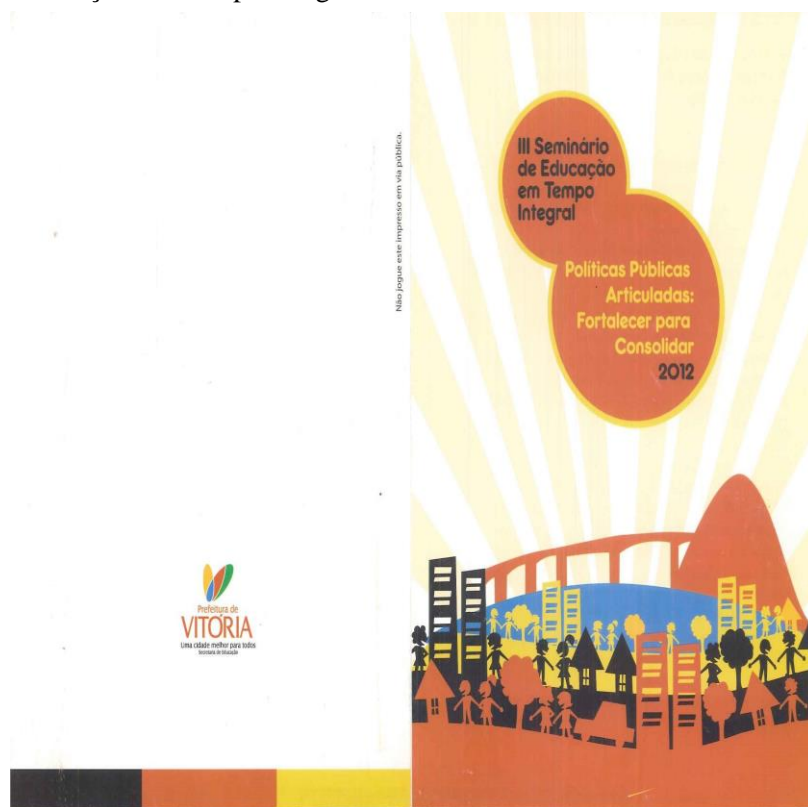
Ainda no dia 29 de novembro de 2011, foi realizado, no auditório da Prefeitura Municipal de Vitória-ES, o II Seminário do Programa Educação em Tempo Integral, intitulado “Gestão Integrada das Políticas Públicas no Município de Vitória: uma Experiência em Construção”. A abertura do seminário ocorreu com a participação do prefeito municipal (João Carlos Coser) e dos secretários/as de Cidadania e Direitos Humanos (João José Barbosa Sana), Educação (Vania Carvalho de Araújo), Gestão Estratégica (Marinely Santos Magalhães) e de Assistência Social (Ana Maria Petronetto Serpa), vinculados/as a algumas das áreas correspondentes às políticas sociais que estabeleçam articulação com o Programa Educação em Tempo Integral *nodo* município.

O foco central do seminário foi o aprofundamento dos mecanismos utilizados pela gestão pública municipal para integração das políticas locais vinculadas ao Programa Educação em Tempo Integral, quanto ao atendimento às crianças e aos/as adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a participação dos/as gestores/as nas instâncias de definição e encaminhamentos relativas às políticas intersetoriais, viabilizadas nas diferentes regiões administrativas do município.

Contudo, a programação do seminário foi constituída de palestras abordando temáticas relacionadas com a “Gestão do Território: Intersetorialidade e Redes no Enfrentamento da Vulnerabilidade Social” (respectivamente por Carla Bronzo Ladeira e Edgar Pontes Guimarães) e “Educação Integral como Direito à Construção Coletiva da Cidade Educadora” (Bia Goulart). O referido seminário envolveu a participação dos/as coordenadores/as do programa das escolas de Ensino Fundamental, representantes das Secretarias de Políticas Sociais, diretores/as das unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pedagogos/as, estagiários e outros/as profissionais que atuavam no programa.

Ainda evidenciamos que, no ano de 2012, foi realizado o III Seminário: “Educação em Tempo Integral: Políticas Públicas Articuladas: Fortalecer para Consolidar”, nos dias 13 e 14

Figura 9 – Capa do folder de divulgação do III Seminário Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

de novembro de 2012, no auditório da Igreja Batista – Praia do Canto/Vitória-ES, envolvendo coordenadores/as do programa, integradores/as sociais, estagiários/as, professores/as, alunos/as, equipes internas da Secretaria de Educação e representantes das Secretarias de Políticas Sociais. O seminário estabeleceu como objetivo possibilitar a ampliação do debate sobre a educação em tempo integral no município de Vitória e,

consequentemente, a potencialização das políticas públicas articuladas na sua relação como política de Estado.

A programação do seminário constituiu-se de: mesas-redondas “Cidade Educadora: políticas públicas articuladas no município” e “Cidade Educadora: rede de atendimento aos direitos da criança e do adolescente” (envolvendo representantes das Secretarias do município); palestra/debate “Concepção(ões) de Educação Integral e conjuntura nacional” (Lúcia Veloso Maurício) e mesa-redonda “Múltiplas linguagens na Educação Integral como prática curricular” (representantes de diferentes espaços que desenvolvem atividades com o programa). Contou, ainda, com apresentações culturais e relatos de experiências dos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental.

Fotografias 81 e 82 – Mesas-redondas com representantes da Secretarias, escolas e espaços públicos do município de Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografia 83 – Apresentação cultural do Projeto King Congo dos/as alunos/as das Emefes Álvaro de Castro Mattos, Éber Louzada Zippinotti e Experimental de Vitória /Ufes



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em face à realização do referido seminário, os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral do Território-Cidade de Vitória-ES observam:

Praticantepensante: “A Educação em Tempo Integral é um programa que possibilita a ampliação da aprendizagem dos/as alunos/as ‘para além dos muros da escola’, por meio de

ações articuladas. Foram sendo potencializados os parques municipais, as unidades de conservação, os Centros de Ciências, mais recentemente os clubes com atividades desportivas... atividades culturais. Inicialmente, de uma maneira precarizada, hoje percebemos uma integração maior. Quando se pensou que todos os espaços do município eram espaços de aprendizagem, ainda se colocava nas ‘costas’ da Secretaria de Educação a única prerrogativa de trabalho e eu percebi, no último seminário, que as demais Secretarias já se colocam e se percebem como potencializadoras de efetivo aprendizado das ciências humanas, das ciências naturais, do corpo, do movimento e da arte que interferem na formação dos/as alunos/as”.

Praticantepensante: “Tenho participado também de outros espaços de formação... Aliás, os daqui têm me deixado de ‘cabelos brancos...’ Na minha visão, o seminário poderia ter possibilitado conhecer outras experiências significativas de educação em tempo integral. Experiências particulares, singulares, mas cada uma garantindo espaço de discussão e reflexão... Por exemplo, eu penso que o papel de uma coordenação central é potencializar o programa numa visão de rede, em articulação com as experiências que estão sendo vivenciadas, seja no nível local, mas, também outras que estão pipocando no Brasil afora”.

Fotografias 84 e 85 – Participantes do III Seminário Programa Educação em Tempo Integral das Escolas de Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Araújo (2010, p. 32) destaca que a experiência que se realizou na Secretaria Municipal de Educação constituiu-se de diferentes iniciativas, além

[...] dessas e de outras propostas tensionadas a uma concepção de educação aberta à pluralidade da vida humana e mobilizada com a transformação da

escola [...] tem em vista expandir os canais de comunicação entre a sociedade e as ações da educação na cidade de Vitória.

É importante destacar que o referido programa se constituiu como uma experiência propositiva da gestão pública municipal local, especificamente na área da educação, em dois períodos distintos (2005-2008 e 2009-2012), consubstanciando-se numa ação intersetorial,²¹ envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, concretizadas no território, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. Com isso, a definição “[...] *de espaço na [...] (Educação em Tempo Integral) assume contorno de “território” e ganha amplitude na medida em que acena para o cenário da política pública intersetorial, da complexidade social e de estratégias integradas de educação*” (RABELO, 2012, p. 124-125).

Sposati (2006, p. 5), em palestra intitulada “Políticas Territoriais, Cidadania e Poder”, proferida no Congresso Internacional “Desafio da Inovação na Gestão de Cidades”, realizado em Vitória-ES, destaca que:

Território não é um terreno no sentido de uma dimensão de terra. Território é dinâmica que possui, para além da topografia natural, uma topografia social constituída pela história das relações entre os que nele vivem e suas relações com os que vivem em outros territórios. Território não é gueto, apartação, ele é mobilidade. Por isso, discutir medidas de um território é assunto bem mais complexo do que definir sua área ou densidade, implica em considerar o conjunto de forças e dinâmicas que nele operam.

Ainda conforme Araújo (2011, p. 139), o conceito de “território” do

[...] ponto de vista (*teoricometodológico*) [...] contém o esforço de pensar a cidade relativizando a perspectiva universalizante das ações comumente adotadas. A realidade territorial pressupõe singularidades, subjetividades que precisam ser consideradas. Esta questão nos ajuda a compreender que a medida orientadora das políticas públicas deve ser as condições reais de vida dos sujeitos, condições essas que expõem as fragilidades, as desigualdades sociais, a ruptura de vínculos sociais, simbólicos e materializados, mas também a potência dos diferentes grupos sociais.

²¹ “[...] a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam [...] comprometer-se [...]. Portanto um programa intersetorial, em tempos de incerteza, consiste na construção de recursos de poder e legitimidade [...] supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalência, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2009, p. 25).

Fundamenta-se na perspectiva de compreensão ontológica de que nos *temposespaços* da cidade coadunam a experiência de humanização e vivências de culturas essencialmente humanas, consolidando o conceito de cidade educadora,²² não necessariamente de escolarização, mas compreendido como *territorioespaço* vivo e dinâmico que preside a vivência significativa de experiências contínuas que imbricam *praticaspolíticas* cotidianas que circulam organicamente em diferentes esferas da vida social, apontando e reconhecendo que a escola sozinha não possui condições de cumprir efetivamente a sua finalidade, em relação ao processo educativo, no que diz respeito à socialização e potencialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a saber:

Praticantepensante: “Um dos desafios do programa, na verdade, desde o início, é não perder de vista essa flexibilidade que o programa tem para não voltar à escola tradicional por meio de seu processo de escolarização. Então, não podemos perder isso de vista, essa potencialidade da flexibilização do programa e, conseqüentemente, estar atento ao movimento urbano que a cidade oportuniza ou, para além dela, pelas atividades que acontecem fora do município. Então, é fazer este acompanhamento, quer dizer, o programa ficar atento a essas potencialidades que aparecem, uma vez ou outra, e que isso possa ser abarcado como experiência única de flexibilidade na organização e estrutura que o programa permite. E aí, é uma tensão que a gente tem com o horário regular. Uma tensão que está colocada que não é, talvez, tarefa de uma ou outra escola somente resolver... É uma discussão mais profunda que, talvez, possa ser incorporada pela Secretaria Municipal de Educação, de modo que essa flexibilização, que corresponde a um tempo e a um espaço, possa germinar a discussão sobre o currículo da escola.... que é o currículo que está colocado aí!”.

Praticantepensante: “Discutimos muito acerca do conceito e da concepção de cidade educadora... Estamos aqui localizados numa região conhecida como Parque Moscoso e que faz parte do centro histórico do município de Vitória... Recentemente, foi inaugurado aqui perto o Museu Capixaba do Negro e nós participamos tanto da inauguração, quanto da programação da semana da consciência negra, envolvendo um grupo de crianças e adolescentes... Exploramos vários espaços aqui, nesta região do Parque Moscoso... Na Escola

²² Segundo Vianna (2004, p. 29), o conceito de cidade educadora ocupou o cenário internacional na década de 70, com o documento da Unesco “Aprender a ser, a educação do futuro” e ganhou maior visibilidade a partir dos anos 90, com a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. O referido congresso aprovou uma Carta de Princípios que aponta um conjunto de características da cidade educadora, agrupadas em três temáticas: “o direito a uma cidade educadora”; “o compromisso da cidade” e “o serviço integral das pessoas”.

de Ciência Física visitamos uma exposição de pedras e calcários, no Palácio Anchieta, visitamos a exposição 'Evolução Genômica' e, mais no ano passado, visitamos as exposições dos mestres franceses e espanhóis, no mesmo local. Enfim, procuramos perceber esse espaço em que estamos localizados, mas também percebendo a cidade como possibilidade. Essa é uma discussão importante para nós, discutir o que acontece na cidade, o que pode nessa cidade tornar a vida da gente, a vida das crianças e dos/as adolescentes que estão aqui algo mais interessante, discutir o polo de atendimento da Educação em Tempo Integral como uma possibilidade de receber e acolher as crianças e os/as adolescentes aqui é também pensar no polo como um espaço que está de 'olho na cidade'... Perceber o que está acontecendo aqui, na cidade, nos museus, nas praças, nas galerias, no Palácio Anchieta e se relacionar com isso... Falamos tanto em política articulada, mas essas coisas não acontecem se as pessoas não se envolverem e nós procuramos nos envolver... buscar”.

Nesse sentido, o conceito de educação amplia-se, incorporando as experiências para além dos muros que limitam o *espaçotempo* escolar, possibilitando a integração e articulação das diferentes processualidades e relações experienciadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, advindas dos diferentes contextos de formação, familiar, cultural, social e/ou outros dos quais experienciam cotidianamente.

Assim, as *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral manifestam-se por meio dos usos e consumos que fazem a partir da ocupação dos *espaçotempos* experienciados e, conseqüentemente, dos sentidos e significação que lhes são atribuídos.

Figura 10 – Vitória é reconhecida como Cidade Educadora

Vitória, uma Cidade Educadora

O título foi concedido durante o X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, onde o projeto **Caminhando Juntos** foi apresentado

Com o projeto Caminhando Juntos (Cajun), apresentado no X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em abril, em São Paulo, Vitória foi reconhecida como Cidade Educadora.

Uma das 34 cidades brasileiras selecionadas para o evento, Vitória foi considerada como espaço de aprendizagem, inclusão social e de promoção da cidadania.

Doze unidades do Cajun e dois núcleos socioeducativos servem a 46 bairros da Capital e atendem a cerca de 3 mil crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, que têm direito

ao convívio familiar e comunitário e garantia de crescer com acesso à cultura, ao esporte e ao lazer.

Três novas unidades estão sendo construídas pela Prefeitura de Vitória: no Centro, na Ilha do Príncipe e na Praia do Suá.

Nos espaços, meninos e meninas podem participar, gratuitamente, de oficinas variadas, como de Informática, música, dança, teatro, circo, capoeira, balé, artes plásticas e Educação Física.

Para entrar no Cajun, os responsáveis devem procurar uma unidade levando cópia da Certidão de Nasci-

mento e comprovante de matrícula escolar da criança ou adolescente.

As inscrições podem ser feitas em qualquer época.

O projeto funciona de segunda a sexta, das 8 às 12 e das 14 às 18 horas, mas algumas unidades encerram as atividades às 17 horas. O telefone é 3382.6163.

» Promovido desde 1990 pela Associação Internacional de Cidades Educadoras, com sede em Barcelona, na Espanha, é a primeira vez que o Congresso acontece em uma cidade da América Latina. O Brasil tem 13 municípios associados à organização.

O QUE É

Cidade Educadora é a que transforma seu espaço urbano em uma grande escola aberta. Todos os lugares são considerados salas de aula: ruas, parques, praças, praças, ruas, favelas, shoppings, escolas e universidades. Disponibiliza lugares para educação formal, em que são aplicados os conhecimentos sistematizados, e informal, onde cabe todo tipo de Ciência.

A cidade ensina a todos os cidadãos, por toda a vida. O Orçamento Participativo é também uma ferramenta da Cidade Educadora, onde a população participa ativamente das decisões. É preciso ter um governo eleito democraticamente e o compromisso da Prefeitura e da Câmara de incentivar projetos educacionais.

Fonte: VITÓRIA! Jornal da Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Comunicação, Vitória, n. 9, maio, 2008, n. 9, p. 4.

Falar em cidade educadora pressupõe

[...] pensar todos os espaços da cidade como espaços de aprendizagem, por meio de intervenções educativas formais e não formais. Partindo do princípio de que a educação ocorre em todos os cantos da cidade, há de se entender que esses espaços, na perspectiva de rede, devem estar integrados, para que garanta a educação em todos os (*temposespaços*) [...] promovendo o desenvolvimento da criança e do adolescente em duas múltiplas dimensões (ARAÚJO; CRAVO, 2010, p. 72).

Ainda consideramos que o território-cidade é potencializador de experiências particulares em que os/as caminhantes e andarilhos/as comuns inscrevem “[...] seus passos, regulares e ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (CERTEAU, 2011, p. 35), em que as inúmeras frequentações irrompem com as condições que determinam a vida

coletiva e individual dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, conforme conversa abaixo:

“Quando o coordenador, ou seja, a equipe consegue articular espaços dentro da cidade de Vitória ou fora, atingindo a região metropolitana, sabemos que têm lugares nesses municípios que podem ser visitados pelos/as alunos/as e que eles/as precisam conhecer. São pontos importantes na nossa cidade, em cada município, principalmente, os pontos turísticos. Não é possível que um/a aluno/a more em Vitória e não conheça o Convento da Penha, que é o ponto turístico mais importante do Estado, ele é o símbolo do Estado... E a gente sabe que existem adultos que moram na região metropolitana de Vitória que nunca foram ao Convento da Penha. Eu já conversei com pais de alunos/as que falam: ‘Ah, meu/minha filho/a disse que vocês foram ao Convento da Penha na semana passada. Que legal, meu/minha filho/a conheceu o convento, mas eu não conheço’. Nossos/as alunos/as já conhecem muitos espaços que muitos pais não conhecem, por exemplo: o Convento da Penha, a Igreja Reis Magos em Nova Almeida, a Casa de Pedra em Jacaraípe, o Parque da Cidade de Laranjeiras, o Museu Ferroviário em Vila Velha, o Parque da Prainha, também no município de Vila Velha, a Igreja do Rosário, no Centro de Vitória, que foi a primeira construção do Estado. Em Cariacica, visitamos a Ceasa para os/as alunos/as conhecerem de onde sai a distribuição de frutas, verduras, legumes, onde é produzido. Eles/as já tiveram essa experiência de conversar com produtores/as que estavam lá, de conhecer aquele espaço, saber de onde vêm aquelas mercadorias, fazer uma pesquisa e saber de onde vêm esses produtos. A criança vai ao supermercado comprar uma fruta, pensa que é natural achar lá abacaxi, laranja, pera e etc, só que eles/as não sabem de onde vem isso. Então, conhecer a Ceasa, para eles/as, foi muito interessante. Eles/as já tiveram a oportunidade de ir à Roda d’Água, em Cariacica; também em Pitanga, no município da Serra conhecerem uma área rural. Dentro do município de Vitória, por estarmos na zona norte da cidade, na parte continental, um bairro com características diferentes de alguns outros bairros, então os/as alunos/as têm uma noção de bairro, de um bairro que foi planejado, construído por conjuntos habitacionais, depois foi crescendo, um bairro mais vertical. Muitos deles/as moram em apartamentos, eles/as não têm contato com terra, eles/as ‘mal-mal’ têm uma plantinha dentro de casa, eles/as não sabem o que é uma horta. Então, o contato deles/as com terra é muito pequeno e diferente de muitas outras crianças que moram em bairros horizontais, a própria realidade dos bairros. Exemplo, fomos conhecer a região de São Pedro... Levamos os/as alunos/as até a Ilha das Caieiras e fomos caminhando da Ilha das Caieiras até chegar na praça de São Pedro, caminhando por

aquela área, observando como se deu aquela ocupação. Tem muitos pescadores... desfiadeiras de siri, pessoal que trabalha em restaurantes. Quando chegamos na Praça de São Pedro, havia outras crianças que estavam uniformizadas e outras sem uniforme... eles/as chegaram e as crianças queriam brincar... queriam brincar de bola, ou melhor, jogar bola na quadra, mas eles/as não tinham a bola e nós tínhamos levado a bola. Então, a partir desse momento, os/as nossos/as alunos/as entraram em acordo com eles/as e todos/as brincaram juntos/as, sem nenhum conflito. Essa foi uma experiência interessante em que as crianças de São Pedro ofereceram o espaço, mas não tinham o equipamento, que seria a bola, para jogar o futebol, e nós entramos com a bola... eles/as brincaram ali, normalmente, durante umas duas horas e sem brigas, não tiveram nenhum atrito... Essas experiências que envolvem nossos/as alunos/as são importantes para eles/as conhecerem, também, o outro lado da cidade, outros lugares da cidade que são diferentes do bairro, onde eles/as moram” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Dessa forma, os *espaçostempos* citadinos configuram-se como possibilidade de criação e invenção *metodologicaepistemológicas*, considerando seu potencial de *praticaspolíticas* sentidas e efetivadas, continuamente, pelos/as diferentes transeuntes que permanentemente circulam pelo território... É uma “escola aberta”, em que as possibilidades de significação das aprendizagens dependem das relações estabelecidas entre os/as diferentes *praticantespensantes* do programa e os demais, bem como das articulações e integrações experienciadas tanto no nível específico/local quanto no geral/global.

Nesse processo, aprendemos formas de estar no mundo compatíveis com o meio sociocultural no qual estamos inseridos, ou seja, tornamo-nos membros da nossa comunidade de entorno, aprendendo, assumindo e recriando seus modos de estar no mundo, seus valores fundadores, dentre os quais aparecem os estéticos e culturais, bem como os políticos e sociais [...]. Processos e mecanismos que não sabemos descrever ou explicar, mas que formam o que pensamos, sentimos, fazemos e sabemos sobre os mais diversos temas, que contribuem para nossas relações com o mundo à nossa volta, definindo nossas ações sobre ele (OLIVEIRA, 2008b, p. 28).

Assim, compreendemos que o conceito de “cidade educadora”,

[...] é um conceito em construção, aberto, típico do nosso tempo, do pensar em rede, do multiculturalismo, da interculturalidade, que procura pensar a educação em plena consonância com a vida das pessoas e da sociedade, nos diferentes tempos e espaços educacionais vivenciados por todos os cidadãos e por todas as cidadãs na contemporaneidade (TOLEDO; FLORES; CONZATTI, 2004, p. 8).

O **território** compreendido pela **cidade** como espaço público deriva da compreensão de que ele é potencializador de relações *politicossociais*, de experiências plurais que consolidam a criação e recriação de valores. Segundo Certeau (2011, p. 158-159), a cidade

[...] é um simulacro ‘teórico’ (ou seja, visual), em suma, um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas [...]. Mas ‘embaixo’ (down), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade [...] eles são caminhantes, pedestres [...] cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um ‘texto’ urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se veem [...]. As redes dessas escrituras [...] compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra. Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que [...] remete a uma forma específica de ‘operações’ (‘maneiras de fazer’), a ‘uma outra espacialidade’.

“Também queremos evidenciar seu caráter dialógico: a cidade é uma linguagem que produz, ao mesmo tempo, significações complementares e antagônicas, alimentando, dessa maneira, a liberdade e a sujeição das pessoas” (BONAFÉ, 2013, p. 442).

Assim, o Programa Educação em Tempo Integral, por meio das experiências consolidadas na viabilização de ações e atividades de natureza, intencionalmente, *socioeducativas*, envolvendo diferentes parceiros/as, projeta, cria e enseja *praticaspolíticas* significativas que promovem e potencializam a educação dos sujeitos da cidade e, conseqüentemente, proporciona à cidade se autoeducar, conforme evidencia a contribuição dos/as seguintes *praticantespensantes* do programa:

Praticantepensante: “A partir do momento que a gente trabalha no sentido da cidade educadora e você coloca um grupo grande de meninos/as dentro de um ônibus para atravessar uma rua... no dia da apresentação deles/as no Museu Capixaba do Negro em que saímos daqui com 42 meninos/as do Programa Educação em Tempo Integral e mais 37 alunos/as de duas 4^{as} séries em dois ônibus e nós atravessamos a rua com quase 80 meninos/as, sem problema, porque eles/as já conseguem, já sabem andar dentro de uma cidade, e olha que, do Colégio Americano até o Museu, nós atravessamos três vias, e vias movimentadas, que fecha um sinal abre o outro e eles organizadamente andaram, não se assustaram, não correram, então, isso para nós é um avanço considerável... As professoras das 4^{as} séries estavam desesperadas e eu

falava: ‘Calma, gente, calma’ e, isso, também, é um avanço para a cidade, porque o trânsito de Vitória está aprendendo a conviver com as crianças e os/as adolescentes na rua”.

Praticantepensante: “E é bonito ver os carros parando... para eles/as atravessarem!”

Dessa forma, esse propósito coloca o desafio de se pensar o *espaçotempo* da cidade como uma rede complexa de relações que exige a interseção com as demais redes estabelecidas no território, opondo-se às iniciativas, ações e projetos “personificados”, idealistas, verticalizados e hierárquicos que deslocam a efetiva participação dos cidadãos nos rumos da cidade.

Com isso, compreendemos que o desenvolvimento da cidade educadora potencializa a existência de uma rede *politicossocial* que implica o envolvimento concreto de todos os agentes em situações diferenciadas de responsabilidades, tendo em vista o alcance de objetivos coletivos e comunitários. Para Certeau (2011, p. 160), “[...] *planejar a cidade é ao mesmo tempo pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular*”.

4.3 Ampliação da jornada escolar *nodocom* o Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES

A perspectiva de discussão e, conseqüentemente, a compreensão relativa da ampliação das jornadas escolares e/ou tempos escolares vinculados ao Programa Educação em Tempo Integral pressupõem pensar os *temposespaços* escolares na sua complexidade, percebendo-os e sentindo-os diante dos diferentes tempos em que co-habita a instituição escolar na sua singularidade e, concomitantemente, com a pluralidade delas. São *temposespaços* que se imbricam em redes e tessituras possíveis que revelam diferentes tramas, algumas delas associadas às diferentes ordens e formas de compreensão, sobretudo quando dizem respeito à discussão sobre a Educação Pública em Tempo Integral. Assim,

[...] o tempo educativo – na sua forma institucionalizada – conforma um sistema e uma estrutura sociocultural e temporal complexa. Seria possível, desse modo, afirmar que o tempo educativo está exposto às influências do tempo sobre as quais se estrutura a organização social. Depreende-se, do exposto que [...] o tempo adquiriu uma maior importância como instrumento essencial para a ordenação das atividades sociais. Tal

coincidência constituinte ou intencional criou procedimentos e estratégias úteis de orientação para organizar a ação pedagógica (e curricular nas instituições escolares) (CORREIA, 2012, p. 136).

Dessa forma, tradicionalmente, as escolas têm limitado as discussões relativas aos *temposespaços*: às rotinas e horários cronometrados que determinam o ritmo e a contagem do tempo;²³ à mecanização de atos e procedimentos, o que ocasiona a linearidade de sua

Figura 11 – Tempo na escola...



Fonte: Moa, 2004, p. 66.

aos/às responsáveis pelos/as alunos/as e de funcionamento dos diversos serviços e setores da escola; à confecção de murais e/ou quadros de avisos; à leitura e divulgação das atribuições dos/as diferentes profissionais da instituição; a avisos e orientações das Secretarias de Educação e/ou de outros órgãos aos quais as escolas se vinculam; a horários e condições para os/as alunos/as utilizarem os banheiros, beberem água, entrarem e saírem das escolas, inclusive, com possibilidades ou não para mascar chicletes, guloseimas e balas... e... e... m, Quando evidenciamos tais situações que expressam e se manifestam diuturnamente nos

compreensão, caracterizada pela otimização da elaboração de calendários escolares em tempos contínuos e ininterruptos, considerando os dias letivos, feriados, Conselhos de Classe, datas comemorativas, recuperação e período de aplicação de provas; à definição da listagem de alunos/as para composição das turmas; ao preenchimento de formulários e fichas de avaliação e de planejamento; à discussão de pautas de reunião de pais e mães e/ou responsáveis pelos/as alunos/as; à elaboração de lista de materiais e livros didáticos; a normas disciplinares; ao uso de bonés, celular, *ipad* e uniforme; à definição do horário escolar dos/as professores/as e alunos/as, dos intervalos, de atendimento

²³ A perspectiva apontada parte do princípio de que, na ambiência escolar, o tempo denominado “Chrónos” precisa ser preenchido e ocupado por inúmeras tarefas, atividades e ações que devem ser desempenhadas com zelo, eficácia e afinco, em períodos e tempos determinados, em plena consonância com as atribuições, habilidades e competências para o exercício da função, inclusive determinando o grau de envolvimento e de responsabilidade dos/as profissionais com as tarefas a serem executadas. Assim, não há tempo a perder!!!

diferentes *tempoespaços* das instituições escolares, o que pretendemos é desinibilizar a suposta compreensão de que, mesmo aparentemente, demonstramos controle, fixidez, segurança e rigidez sobre os *tempoespaços* escolares diante das definições e decisões que vivenciamos. Algo na processualidade da experiência foge ao controle das normas e preceitos estabelecidos, implicando e apontando, necessariamente, a revisão dos combinados e preestabelecidos, num permanente ir e vir em que as certezas e verdades anteriores se configuram em *nãosaberes*, convocando-nos a experimentar e buscar outras táticas que possibilitam ou não o desenrolar dos acontecimentos.

Dessa forma, compreendemos que os usos dos *tempoespaços* nos cotidianos escolares são construções sociais subjetivadas produzidas e inventadas pelos/as sujeitos ordinários a partir

Fotografia 86 – Iniciação à ginástica olímpica



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral – Seme.

os seus espaços fronteiriços” (CORREIA, 2012, p. 128).

Os *tempoespaços* das *praticaspolíticas* dos currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES expressam movimentos experienciados por eles/as individualmente e com os/as demais na organização das atividades em *tempoespaços* distintos, tanto nas instituições escolares, quanto nos outros espaços territoriais. Constituem-se e refletem as intencionalidades, os sentimentos de pertencimento, os diálogos e articulações possíveis efetivados pelos/as diferentes *praticantepensantes* do programa nas instituições escolares e,

da apropriação dos espaços, relacionando-se com os modos pelos quais entendemos, concretizamos, sentimos e intuímos as *praticaspolíticas* pedagógicas e curriculares nas escolas e nos demais *tempoespaços* e circunstanciais da nossa vida. “Essas *sociabilidades cotidianas do tempo, da organização e da experiência escolar são diversas e complexas e é nessa diversidade e complexidade que se aprendem, se confrontam e se apreciam, conflitivamente, os tempos escolares e*

consequentemente, nos territórios. Por tudo isso, quando se trata “[...] *do espaço, é um equívoco pensar na visão estática, memória de uma espaço meramente geográfico. O conteúdo do espaço [...] é um conteúdo do tempo. É a dimensão tempo que altera a textura do espaço e sua duração*” (RABELO, 2012, p. 125).

Entendemos que os significados atribuídos pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral às *praticaspolíticas* dos *currículospensadospraticados* em *temporalidadesespaciais* distintas aproximam-se e inserem-se em modos diferenciados de compreensão de currículos que não se esvaziam e nem se limitam às prescrições legais, listagens de conteúdos e planificações objetivas, contemplando um conjunto de cópias de atividades que deverão ser desenvolvidas e aplicadas em preestabelecidos períodos àqueles/as que necessitam desse tipo de intervenção. Contrapondo-se a essa compreensão, os currículos *pensadospraticados* nas *temporalidadesespaciais* do Programa Educação em Tempo Integral são movidos e encharcados de intensidades múltiplas de sentidos que produzem linguagens a partir das articulações e integrações das redes e tessituras das *praticaspolíticas* e das artes de *fazerpensar* currículos nos cotidianos escolares, expressas nas redes de conversas estabelecidas entre os/as *praticantespensantes* do programa:

Pesquisador: “Considerando, então, sua experiência em relação à ampliação da jornada escolar em outro município, quais suas perspectivas de currículos envolvendo as crianças e os/as adolescentes?”

Praticantepensante: “Eu sou totalmente a favor da ampliação da jornada escolar porque tem que ser vista por outras perspectivas... inclusive, por exemplo, porque pode possibilitar e estimular as crianças e os/as adolescentes a buscar referências temporais e espaciais... Particularmente, eu, como professora de Ciências, diante da possibilidade de trabalho, buscava o entorno... Eu poderia sair por aí com os/as alunos/as para conhecerem... observar... analisar... estudar mais o bairro deles/as... Esse tipo de experiência eu já tive em outra escola no interior do Estado... Quando eu abordava as questões ambientais relativas ao ar, eu levava os/as alunos/as na praça para observarem e sentirem o ar, observar se estava ventando... conversando, com eles/as e, ao mesmo tempo, usando os elementos naturais do seu ambiente... do bairro... do município... andar pelo bairro para que as crianças e os/as adolescentes conheçam que o morro onde ele/a mora, foi feito há milhões de anos, que a rocha esfarelou, formou solo... Isso é muito mais vivencial do que utilizar somente o livro

didático de Ciências ou utilizar um vídeo... A criança e o/a adolescente vão conhecer tocando... observando!”

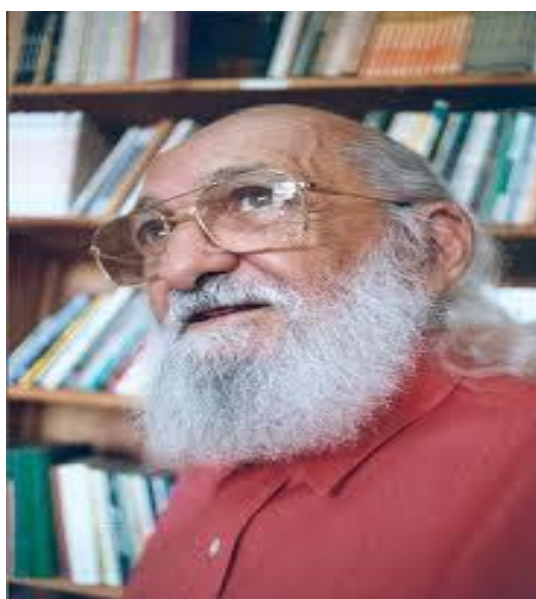
Dessa forma, são movimentos imersos em *espaçotempos* que instituem e possibilitam ações advindas das “artes do encontro” que envolvem diferentes *praticantespensantes* do programa, tecendo redes de acontecimentos possíveis. Nesse sentido, a potência educativa da escola se afirma pelos movimentos experienciados de *temporalidadesespaciais* que incorporam e imbricam sentimentos, desejos, frustrações, alegrias, valores e... e... em dimensões significativas e experienciadas relativas aos *temposespaços* escolares.

Contudo, os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} as 7^{as} séries do Ensino Fundamental no município de Vitória-ES, desenvolvem um conjunto de ações que potencializam a ocupação do território, compreendendo-o como *espaçotempo* educativo, ampliando a concepção de educação na perspectiva de viabilização de práticas *socioeducativas*, afetivas, culturais e desportivas que se aproximam da perspectiva das “cidades educadoras”, que *aprendem sinam* com os seus municípios.

Mas,

[...] não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Figura 12 – Paulo Freire, educador e filósofo considerado “Patrono da Educação no Brasil”



Fonte: Disponível em: <<http://www.sonbolango.com>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

Inspirados em princípios anteriormente explícitos, os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral possibilitam às crianças e aos/as adolescentes experimentar e participar de um conjunto de atividades, oportunizando a expressão e expansão das possibilidades de aprendizagens. Portanto, requer outras concepções de currículos *pensadospraticados* nos ambientes escolares e, conseqüentemente, transformações significativas no formato regular dos processos de *aprendizagemensinoaprendizagem* das escolas convencionais. Mas é com Camargo (2007, p. 73-74) que aprendemos que, em

[...] meados do século XX, o cotidiano da escola era entendido como prosaico, o trivial, o comum, o corriqueiro do espaço escolar, em oposição à valorizada rotina da sala de aula, caracterizada por exercícios repetitivos, rituais de aprendizagem, regras de comportamento, execução de trabalhos e tarefas. Atividades extraclasse, como canto orfeônico, visita a museus, aulas de laboratório, educação física e outras ações, eram consideradas de menor importância: complementos a práticas de ensino tradicionais, marcadas pelo uso de caderno, livro, lousa e giz. Mais que isso – numa atitude que deixa entrever preconceito – , as conversas e os fatos vividos nos corredores, nas cantinas, no recreio e nos banheiros não eram tidos, como circunstâncias de formação ou, [...] de produção de sujeitos: alunos/as, professores/as, gestores/as e demais indivíduos que circulam na escola.

Os/as *praticantespensantes* do programa organizam e orientam *temposespaços* semanais destinados à realização de atividades *intraextraclasse* no contraturno escolar que são

Fotografia 87 – Atividade de Educação Ambiental no Parque Botânico da Vale, Jardim Camburi – Vitória/ES



viabilizadas no território da própria escola, outros espaços do/no município e/ou da região metropolitana da Grande Vitória-ES, ampliando, assim, a jornada escolar para aproximadamente nove horas diárias; utilizam transporte coletivo, em dois dias da semana, para o deslocamento das crianças e adolescentes participarem das atividades no âmbito extraescolar, lanches e refeições diárias para todos/as os/as alunos/as, possibilitando a participação deles/as nas atividades e, conseqüentemente, a permanência nas escolas de origem, ou seja, na escola do seu “bairro”.

Fonte: Arquivo do Programa da Emef ERS.

Fotografias 88 e 89 – Infraestrutura de transporte e alimentação garantidos para a viabilização do Programa nas escolas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Arroyo (2012, p. 34) destaca que, para uma forma de programas dessa natureza,

[...] perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização [...]. As políticas e o sistema escolar operam como um todo por vezes desvirtuando programas específicos bem-intencionados.

Utilizando a perspectiva dos preceitos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/96) já apontava, desde a data de sua aprovação e publicação, a ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral, especificamente e somente no nível do Ensino Fundamental, conforme citado abaixo, em dois de seus artigos e respectivos parágrafos:

[...] Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...].

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...].

(Art. 87) [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Ainda é importante ressaltar que, mais recentemente, com a publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), a Educação em Tempo Integral torna-se uma das 20 metas multidimensionais do respectivo aparato legal, inclusive incluindo e ampliando seu atendimento para todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme citamos abaixo:

[...] 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.

Estratégias:

Figura 13 – Múltiplas possibilidades de compreensão sobre o significado da escola



Fonte: Guazzelli, 2006, p. 66.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas,

refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da

produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros

comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais [...] (BRASIL, Diário Oficial da União, 2014, p. 3-4).

A partir de ambos os aparatos legais, vale destacar que, mesmo considerando a ampliação da jornada escolar das crianças e dos/as adolescentes das escolas públicas garantida como direito em ambas as prescrições, as oportunidades e possibilidades de *aprendizagem* e *tempo de aprendizagem* se diferenciam nos múltiplos contextos em que se efetivam. Isso pressupõe que a ampliação quantitativa do tempo de permanência das crianças e dos/as adolescentes nas instituições escolares, necessariamente, associa-se às demais exigências e fatores que equalizam a relação entre “quantidade e qualidade” dos *tempos* e *espaços* escolares, considerando, inclusive, as históricas dissimilaridades oriundas das diferentes formas de compreensão dessa relação.

Essa complexidade relativa à suposição dos opostos *qualidade* e *quantidade* de *temporalidades* e *espaços* escolares é evidenciada na reflexão apontada por um/a dos/as *praticantes* e *pensantes* do Programa Educação em Tempo Integral:

“Uma coisa que nós discutimos e nos desafia bastante é essa questão dos tempos e o que fazer com esses ‘tempos’ que nós temos aqui. Também concordarmos que as crianças do Tempo Integral estão brincando pouco. Então, como conciliar a brincadeira, o brincar, o lúdico com o Tempo Integral? Porque antes nós tínhamos duas oficinas rigidamente oficinas, assim, de oito

às nove e meia... depois um intervalo e mais uma outra oficina. Parece que as crianças e os/as adolescentes tinham que ‘mostrar’ produção, porque senão as pessoas que vinham para cá entendiam que: ‘Lá eles/as não produzem nada, entre aspas, não aprenderam nada’. Então tem essa visão escolarizada de que as crianças e os/as adolescentes têm que vir para cá produzir, entrando numa sala e só sair dela após o cumprimento do horário... Não pode brincar, porque brincar é perda de tempo e aqui, na quadra, é um espaço onde as crianças e os/as adolescentes podem brincar e conversar com liberdade e com segurança, porque entendemos e acreditamos, que também brincando, as crianças e os/as adolescentes aprendem... Elas estão desenvolvendo a sua cidadania no brincar, no dividir, no compartilhar os brinquedos, no esperar a sua vez. Tudo isso se proporciona às crianças e você estando ali junto... orientando... brincando, as crianças e os/as adolescentes vão se divertir e vão aprender também. Então, utilizar o tempo e os espaços também para brincar, utilizando atividades diferentes... perna de pau, chinelão, brincadeiras populares, o peão, enfim, é o que buscamos fazer, mas, ainda encontramos resistência por parte de algumas coordenações, porque, se não houver oficina, especificamente, parece que estamos enrolando as crianças e os/as adolescentes... mas, mesmo assim, nós mantivemos este propósito e já observamos avanços incríveis... Nunca tivemos briga ou ‘bate-boca’, envolvendo as crianças e os/as adolescentes, mesmo considerando que eles/as são de escolas e territórios diferentes uns/mas dos/as outros/as... As crianças e os/as adolescentes não brigam aqui, porque eles/as sabem que têm o espaço para brincar... jogar... conversar... Então, eu penso que isso é muito bacana, o que conseguimos possibilitar aqui” (*PRATICANTEPENSANTE*).

Portanto, os usos e consumos dos *temposespaços* escolares, na sua relação com a ampliação da jornada nas escolas, articulados com a ocupação do território-cidade de Vitória-ES, implica, para os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, a modalidade de atendimento das crianças e dos/as adolescentes das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, um movimento e esforço permanente de construção coletiva, de *pensarpraticar praticapolíticas* curriculares que possibilitam experiências potencializadoras de sentidos que afetam tanto a eles/as mesmos/as quanto aos contextos nos quais estão inseridos/as. Assim afirma um/a dos/as *praticantespensantes* do programa:

“Eu costumo dizer que só conhece o Programa Educação em Tempo Integral quem experimenta de fato o programa, porque, quando você entra e experimenta algumas atividades, o camarada começa a ‘olhar diferente’, começa a compreender que a escola de

agora não é a escola de 30 anos atrás... É impossível conceber uma escola como um ‘muro...’ uma ‘escola engessada’. E pensar o programa é pensar uma nova escola, é pensar outro currículo, é pensar uma nova forma de ‘fazer escola’. E um dos problemas é que nós fomos formados pela antiga escola e as pessoas que nos formaram foram formadas pela antiga escola. E muitas pessoas não conseguem mais ‘abrir mão’ daquilo que ela concebeu como verdade, daquilo que ela concebe como modelo do que é certo... E, às vezes, temos um certo modelo estabelecido e o que é ‘novo’ temos dificuldade em se abrir a ele, inclusive manifestando resistência... Criamos um ambiente cético de falar ‘Não, mas isso é duvidoso’, ‘Não, mas isso não vai dar certo...’ Na verdade, o que não vem dando certo, há algum tempo, é o modelo que está posto! E aí, pensar na mudança é pensar e abrir mão de você mesmo/a, daquilo que você compreende como verdade e pensar novas possibilidades, isso é muito difícil porque tem um ‘quê’ de risco aí que, às vezes, as pessoas não estão dispostas a se colocar dessa forma. O programa é, de certa forma, essa possibilidade de se repensar a educação de modo geral” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Os *temposespaços* escolares assumem dimensões cruciais como “fator” relevante que instaura movimentos experienciados, nos quais os/as *praticantespensantes* do programa se deixam afetar pelos/as ações, sentimentos, expressões, relações, manifestações e acontecimentos experimentados.

Cavaliere (2009, p. 52) assinala que a configuração representativa, as formas e os

[...] modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele.

As crianças e os/as adolescentes inseridos/as no Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES movimentam-se, perambulam, transitam e circulam (em)torno das escolas do seu próprio bairro e pela cidade de Vitória-ES, participando de atividades orientadas, planejadas e livres desenvolvidas em diferentes espaços:

Fotografia 90 – Crianças do Programa no Parque da Cidade – Jardim Limoeiro – Serra/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografia 91 – Lazer utilizando a charrete na Fazenda Clube – Barra do Jucu – Vila Velha/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

praças públicas e parques municipais, estadual e de grandes empresas localizadas no município; unidades de saúde; Universidade Federal do Espírito Santo; clubes e agremiações esportivas; unidades do projeto “Caminhando Juntos”; teatros; museus; galerias e exposição de arte; praias; patrimônios históricos do município; cinemas; Câmara de Vereadores de Vitória-ES; Espaços de Educação, Ciência e Cultura da Secretaria de Educação (Escola da Ciência, Biologia e História, Planetário de Vitória, Praça da Ciência e Escola da Ciência Física); bibliotecas; ginásios poliesportivos; Assembleia Legislativa do

Estado do Espírito Santo e outros espaços educativos, experimentando, nos cotidianos, o sentido da cidade educadora.

Fotografias 92 e 93 – Atividades recreativas na Fazenda Clube – Barra do Jucu – Vila Velha/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Fotografias 94 e 95 – Participação dos/as alunos/as do programa em atividades culturais de dança e cinema



Fontes: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral da Emef ERS e arquivo do pesquisador

Fotografia 96 – Atividades na Escola da Ciência Física – Parque Moscoso – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral – Seme.

Fotografias 97 e 98 – Orientação e práticas de atividades físicas em espaços da cidade – Jardim Camburi – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do pesquisador

Fotografia 99 – Visita às panelleiras e confecção da panela de barro – Goiabeiras – Vitória/ES



Fonte: Arquivo do Programa da Emef ERS.

Também foram firmados convênios com Organizações Governamentais e Não Governamentais, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar do Estado do Espírito Santo (PMES), Capitania dos Portos e algumas Federações Esportivas, possibilitando às crianças e aos/às adolescentes uma pluralidade de experiências.

Fotografias 100 e 101 – Aulas de orientação e prática com o caiaque e primeiros socorros no Corpo de Bombeiros de Vitória/ES



Fontes: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral – Seme e do Programa da Emef SVP.

Diante da possibilidade da participação das crianças e dos/as adolescentes nessa pluralidade de atividades, um/a das *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral destaca: “Olha o desafio que temos quando o nosso trabalho em relação, ao conhecimento se faz em espaços abertos, com isso a concorrência nesse processo de interlocução e, entre aspas, de ‘chamar a atenção’, é o mais competidor possível. Diferentemente do espaço que é a sala de aula, ‘as quatro paredes’, então, porque, fora da sala de aula, a relação que se dá com o conhecimento, é uma relação plural... Não é só você que está ali, à frente, com o propósito de partilhar conhecimento. São espaços diferenciados, é verdade, então, o desafio, para nós, se apresenta com mais intensidade. E pode acontecer de que nem todos/as naquele momento tenham interesse, efetivamente, naquilo que temos interesse de partilhar... de conhecer, porque é um espaço plural” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Ferraço (2005, p. 31) destaca que:

Imersos nessas complexas redes [...] dos *tempoespaços* vividos, estudantes e educadores inventam metáforas para as questões vividas (dentrofora) das salas de aula. Nesses processos de invenção, inúmeros são os caminhos percorridos [...], vários são os currículos e as formações realizadas,

aproximando as *praticaspolíticas* escolares das demais *praticaspolíticas* que são engendradas e que circulam nos diferentes *espaçostempos* e território do município.

Certeau (2009, p. 45-47) explicita e destaca algumas considerações significativas advindas e estabelecidas a partir das relações *sociaispolíticas* que cada sujeito possui com o “seu” bairro de origem. Assim ele afirma:

O bairro é [...] no sentido forte do termo, um objeto de consumo do qual se apropria o usuário no modo da privatização do espaço público. Aí se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia), sentimentos difusos de estar no próprio território [...], tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o *lugar de um reconhecimento* [...] a prática do bairro depende de uma tática que tem por lugar apenas ‘o lugar do outro’. Aquilo que o usuário ganha quando sabe ‘possuir’ direito o seu bairro não é contabilizável, nem se pode jogar numa troca necessitante de uma relação de forças: o adquirido trazido pelo costume não é senão a melhoria da ‘maneira de fazer’, de passear, de fazer compras, pela qual o usuário pode verificar sem cessar a intensidade da sua inserção no ambiente social [...]. O bairro se define como uma organização coletiva de trajetórias individuais [...]. Pass(e)ando pelo bairro é impossível não encontrar algum ‘conhecido’ [...] mas nada permite dizer de antemão quem e onde [...]. O bairro impõe [...] uma boa relação de vizinhança. [...] (em que) o sistema de relações impostas pelo espaço [...] induz um comportamento [...] o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si mesmo à jurisdição do outro.

Um indivíduo que nasce ou se instala em um bairro é obrigado a levar em conta o seu meio social, inserir-se nele para poder viver aí [...]. Toda submissão a esses códigos, bem como toda transgressão, (constitui-se a partir da) manifestação de um contrato que tem uma **contrapartida positiva: possibilitar em um mesmo território a coexistência de parceiros, a priori ‘não ligados’**. Um contrato, portanto, uma coerção que obriga cada um para que a vida do ‘coletivo público’ – o bairro – seja para todos (grifo nosso).

Essas perspectivas vislumbram *praticaspolíticas* que conjuguem novas experiências, fecundando e potencializando a formação integral do sujeito.

Na medida em que esses programas ampliam o tempo de escola, muitos coletivos profissionais põem sua criatividade não a serviço de mais tempo do mesmo, nem para reforçar as aprendizagens, lentidões, atrasos do primeiro turno, mas para outras atividades, outra programação dos (*temposespaços*), outros tratamentos dos corpos, do viver dessas infâncias-adolescências (ARROYO, 2012, p. 43),

configurando-se, assim, com a possibilidade de experimentar novos sentidos e significados para os *temposespaços* institucionais *nasdascom* as escolas.

A atitude de compartilhar e trocar diálogo e experiências estende-se para além do âmbito interno da instituição escolar, onde as crianças e os/as adolescentes tecem, conversam, sentem, narram e partilham experiências entre si e com os/as demais com quem convivem cotidianamente. Tal evidência é relatada na conversa estabelecida entre os/as *praticantepensantes* do programa:

Pesquisador: “Eles/as falam das atividades do programa na sala de aula... O que eles/as falam?”

Praticantepensante: “Eles/as contam o que fizeram no dia... o que comeram e o que não comeram... Os meninos gostam muito de falar, por exemplo, de algum esporte de que participaram durante a semana, sobretudo quando aparecem com a ‘cabeça do dedo’ machucada e eu pergunto: ‘O que foi isso?’ e aí eles começam a falar... ‘Ah! Foi ontem no integral... A gente estava jogando bola’ e aí falam e comentam sobre as atividades que fizeram... algum passeio... visita... Me lembro que, no ano passado, nós fizemos um projeto envolvendo História e Geografia na 3ª série. O projeto denominava-se ‘A ilha dentro da ilha’ e realizamos vários passeios e visitas em diferentes lugares do município... Quando fomos visitar o Palácio Anchieta, eles/as já haviam ido pelo Integral, então eles/as contaram muita coisa que eles/as tinham visto lá. Na sala de aula mesmo, eles/as falaram para os/as demais colegas sobre o que viram e observaram na visita... Antes da turma deles/as visitarem o espaço... assim, eles contam o que eles/as fazem nos passeios que eles/as fizeram, o que eles/as viram”.

Praticantepensante: “Quando participam de alguma oficina diferente, eles/as chegam, mostram o que produziram... É interessante demais!”

Praticantepensante: “Também tem situações que, às vezes, eles/as não querem ir mais, porque já haviam participado pelo Integral... e aí eu pontuo com eles/as que mesmo, que já tenham participado pelo Integral, agora eles/as vão participar como guia e solicito para falarem para os/as demais alunos/as o que viram, o que sabem sobre o local e eles/as contam tudo com detalhes, inclusive, que o rapaz que atendeu eles/as no Palácio Anchieta falou que tinha uma pessoa enterrada no túmulo... Contam tudo... com muito detalhes!!”

Contudo, envolve tanto quem narra quanto aqueles/as que não vivenciaram a própria experiência, produzindo manifestações, expressões e marcas e, conseqüentemente, transformando os sujeitos.

5 POSSÍVEIS ENREDAMENTOS E TESSITURAS DOS CURRÍCULOS PENSADOSPRATICADOS NO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ressaltamos que o nosso interesse em desenvolver tal estudo associou-se ao fato de buscar compreender os enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* cotidianas engendradas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral na invenção dos *espaçostempos* das escolas e dos currículos *pensadospraticados*, bem como as decorrências desse processo de investigação.

Tal empreitada apresentou-se como um desafio, uma vez que se aproxima fundamentalmente da função das instituições escolares e se coloca na contramão dos discursos disseminados nos meios de comunicação, em relação ao descrédito e à decadência da escola como instituição (GATTI, 2007; COSTA, 2003) onde os cotidianos escolares são compreendidos e explicados como *espaçostempos* de reprodução da estrutura social vigente de uma dada sociedade, expressando-se em ações, gestos, procedimentos e comportamentos lineares, repetitivos, monótonos, desqualificando, assim, tudo o que nela há (OLIVEIRA, 2003). Também Esteban (2003, p. 200) ressalta que as

[...] questões se avolumam quando situamos a pesquisa no cotidiano da escola em que interagem sujeitos das classes populares. Pois o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo. E as classes populares também congregam os sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das ciências.

Corroborando a perspectiva de Esteban, um/a dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES, por ocasião da sua participação na rede de conversas, relata:

“Uma situação que eu percebo nas crianças e nos/as adolescentes do programa é que são aqueles/as que são desacreditados/as pela escola e percebemos isso pelo modo que eles/as falam e se relacionam conosco. Não são meninos/as fáceis... Alguns/mas têm problemas sérios de disciplina e de relacionamento, tanto com os/as colegas, quanto conosco... São meninos/as que são desacreditados/as, inclusive percebemos isso porque eles/as verbalizam... Existe aquela coisa do ‘Não sei’ e ‘Eu sou burro’, assim mesmo, e a gente ouve isso com frequência. Os/as meninos/as falam isso na hora que eles/as vão apresentar as concepções

deles/as sobre algum fato ou fenômeno que discutimos aqui com eles/as... Eles/as dizem que não vão falar porque não sabem falar, mas entendo que eles/as não são desacreditados/as somente pela escola, mas também pela sociedade como um todo, porque eu não consigo desconectar a escola de um contexto social mais amplo. Esses/as meninos/as são

Fotografia 102 – Mais do que alteridade... crianças e adolescentes no Parque Barreiros – Vitória / ES



Fonte: Arquivo do Programa da Emef ERS.

desacreditados/as e não têm crédito, vamos dizer assim, com muitas aspas, como se determinasse que ‘algo bom não vai sair dali’ e, se é dessa forma, eu não preciso me esforçar por ele/a. Isso é um reflexo do que a sociedade pensa sobre a escola. Isso é uma marca para mim que é significativa, inclusive em relação aos/as mediadores/as que atuam conosco e que são graduandos/as da Ufes... Eles/as atuam também com os/as meninos/as do Tempo Integral e, de vez em quando, agem conforme o que é estabelecido como padrão social... Infelizmente, em algumas situações

referentes à formação inicial, abordam sobre ‘o aluno ideal’, esse ‘aluno ideal’, quando os/as mediadores/as chegam aqui e veem os/as meninos/as do Tempo Integral, ‘o ideal não se articula com o real’, porque, no ideal, ‘eu faço a representação de um menino que não tem catarro escorrendo do nariz... é um menino que não xinga... é um menino que fica quieto... e esse é o modelo de aluno que está posto, a ponto de muitos/as dos/as nossos/as mediadores/as, aqui, do espaço, quando o programa começou... solicitarem para colocar os/as mais rebeldes ‘de lado’ e não deixar entrar no espaço, mas insistimos que todos/as têm que entrar, mas essa não é a lógica da sociedade que influencia também a formação inicial dos/as graduandos/as a ponto de ficarmos ‘entre a cruz e a espada’, porque, ao mesmo tempo que tenho o/a menino/a que é o real, eu tenho o/a mediador/a que está aqui e, é claro, eu entendo, que eles/as sozinhos/as não dão conta e, por isso, nós estamos sempre juntos/as, inclusive, provocando reflexão e uma outra formação com os/as mediadores/as” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Dessa forma, entendemos que o “[...] *cotidiano é lugar de reinvenção, de consumo, que não é ação passiva, pois carrega a possibilidade de criação [...] como contínua reinvenção daquilo que aparentemente parece ser ‘sempre igual’*” (ROSA, 2007, p. 47- 51). Ainda segundo Certeau (2009, p. 31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’ [...] o que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] Não tão invisível assim.

Nesse sentido, os cotidianos escolares como campos *metodologicoepistemológicos* de produção e invenção de currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral são compreendidos para além dos *espaçostempos* da reprodução e do controle social, uma vez que ocupam o território-cidade de Vitória-ES a partir das suas andanças, buscando intervir e usar os diferentes *espaçostempos*, atribuindo sentidos por meio da negociação de seus significados. Negociações decorrentes de intencionalidades de natureza educativas, expressas e manifestadas com detalhes, na rede de conversas, a saber:

Praticantepensante: “Desde quando o programa começou, somente com as quatro escolas de Ensino Fundamental nós atendemos os/as alunos/as do Tempo Integral. Já entendíamos que, na gênese do programa, tanto os demais espaços do município de Vitória quanto os Centros de Ciência vinculados à Secretaria de Educação se constituíam em espaços potencializadores de aprendizagem e com isso nós fomos um dos primeiros espaços utilizados para trabalhar com os/as alunos/as. Hoje temos cinco anos de viabilização do programa na rede municipal de ensino”.

Pesquisador: “Quais as atividades que vocês desenvolvem aqui?”

Praticantepensante: “Quando eu cheguei, os/as alunos/as vinham aqui toda a semana assistir a uma única sessão sobre o tema ‘sistema solar’, o reconhecimento do céu e depois participavam de uma oficina. Isso ainda era muito incipiente... Dessa forma, reconfiguramos o projeto. Iniciamos, selecionando um grupo de escolas e esse grupo de escolas vinha três vezes ao planetário num período de tempo mais espaçado. Nossa perspectiva era como integrar

astronomia, que é a nossa atividade-fim, com a dinâmica dos outros conhecimentos científicos que compõem o cotidiano dos/as alunos/as. Essa foi a primeira premissa. Segundo, existia na Secretaria de Educação um programa denominado ‘Coletivo de Educadores Ambientais’ e eu peguei muito do trabalho desse coletivo e tentei trazer para trabalhar aqui com os/as alunos/as do tempo integral, tanto que o nosso projeto se chama ‘Reconhecimento do Espaço Vivido como Espaço Coletivo’. O foco do trabalho é trabalhar o eixo Sol, Terra, Lua, mas entendendo que essa relação do Sol e Lua, sobre o nosso planeta é que vai trazer influência sobre a dinâmica biológica, química, física, mas também sobre a dinâmica das ciências humanas, da cultura, da formação da sociedade e como percebemos essa dinâmica nas relações astronômicas no cotidiano na nossa vida”.

Pesquisador: “Como isso foi feito?”

Praticantepensante: “Inicialmente, sistematizamos o projeto com quatro encontros, três encontros aqui, no planetário, e um encontro que a gente faria na escola, mas o quarto encontro acabou não acontecendo. Assim, adaptamos o projeto para três encontros. No início dos encontros, a primeira coisa que fazíamos era trazer as concepções que os/as alunos/as tinham sobre astronomia e eles/as faziam isso na forma de desenho e depois falavam sobre o que fizeram para que pudéssemos mediar sobre as concepções deles/as, a partir da influência da escola, do dia a dia, da religião... para, posteriormente, dar o nosso tom”.

Pesquisador: “E o que vocês fizeram no primeiro encontro?”

Praticantepensante: “No primeiro encontro, criamos uma sessão do planetário sobre o Sol como componente astronômico e sua composição com os demais, na influência sobre o planeta. Na época, estava acontecendo a Copa do Mundo e nós nos utilizamos da Copa do Mundo para trabalhar fuso horário... Quando os/as alunos/as vinham aqui, eles levavam dever de casa. Eles/as tinham que pesquisar na *internet* o horário do jogo no Brasil e o horário do jogo no país do time que o Brasil ia jogar contra. Eles/as deveriam trazer esse relatório para a realização do segundo encontro”.

Pesquisador: “E o que acontecia no segundo encontro?”

Praticantepensante: “A partir dos relatórios deles/as, nós discutíamos sobre a dinâmica do fuso horário, questionando sobre: ‘Por que existiam essas horas diferentes nos países?’ e, dessa forma, concluíamos que isso era uma atribuição cultural de cada grupo humano, mas também é astronômica, porque a Terra gira em torno do Sol. Ainda na discussão sobre o planeta Terra, aprofundávamos sobre a necessidade do equilíbrio biológico, químico, mas também do equilíbrio da dinâmica cultural da sociedade. Depois dessa conversa, íamos lá para o ‘relógio de sol’ com os/as alunos/as e lá, no ‘relógio de sol’, trabalhamos com a influência

da passagem do Sol sobre o planeta Terra, determinando a hora do planeta. Também confeccionamos com os/as alunos dois terrários, um que eles/as levaram para a escola e o outro permaneceu conosco. Na confecção do terrário, utilizamos um modelo científico que, após um determinado período, pudemos vislumbrar como acontece a dinâmica de funcionamento do planeta, articulando com outros conhecimentos que são trabalhados na escola, por exemplo: ciclo da água, fotossíntese, respiração... para fazer interlocução com o currículo praticado na escola dele/a. Após o encerramento do segundo encontro, os/as alunos/as retornavam e levavam outro dever de casa que consistia em sistematizarem um relatório coletivo, registrando por meio da observação os procedimentos que observavam em relação à planta que constava no terrário que eles/as levavam para escola. No terrário que permanecia conosco, cobríamos ele todo, utilizando papel jornal, e colocávamos dentro da cúpula, sem acesso à luz solar, conseqüentemente, a planta não realizaria a fotossíntese e com isso morreria ou perderia sua pigmentação original. Isso para possibilitar, no próximo encontro, a discussão com eles/as sobre a importância do Sol para o desenvolvimento biológico das plantas e, como conseqüência, para todos/as nós”.

Pesquisador: “E o terceiro encontro? Como se realizava?”

Praticantepensante: “Iniciávamos sempre retomando os encontros anteriores... Quando conversamos sobre o Sol, não esquecíamos nada que tínhamos falado, anteriormente, sobre Terra... Trazíamos o Sol nas atividades e abordávamos sobre o planeta Terra, então fazíamos inferência desse movimento que a Terra faz em volta do seu próprio eixo, determinando a questão das horas, e com isso desenvolvemos o trabalho com fuso horário. Posteriormente, conversamos sobre os procedimentos que eles/as observaram no terrário que levaram para a escola, a partir do relatório coletivo que solicitamos no encontro anterior. Após a conversa, apresentamos o terrário que permaneceu aqui, no planetário, comparando com o relatório coletivo que eles/as trouxeram da escola, independente da escolaridade dos/as alunos/as na perspectiva de sistematizarem esse conhecimento. Essa dinâmica de trabalho permitia discutir questões que envolviam o equilíbrio da relação do Sol e da Terra e trazíamos também para discussão o terceiro componente, que era a Lua. Nesta discussão sobre a Lua, relacionávamos com o efeito da maré e, conseqüentemente, com os mangues e sua influência significativa no ecossistema do município de Vitória. Nosso manguezal é o maior manguezal em região urbana do País. Após a apresentação da sessão da Lua, fazíamos uma dinâmica com eles/as para entenderem como acontecia esse efeito de maré, que é um diferencial de força entre o Sol e a Lua, que influenciava a água no planeta. Posteriormente, nos dirigíamos para um fragmento de bosque e mangue, aqui, perto do planetário, e discutíamos sobre elementos que

compõem a Biologia e a Química e, caminhando com eles/as até a pedra, avistávamos parte da ocupação do município de Vitória, que foi construída na área de mangue. Assim, discutíamos as consequências disso na ocupação do espaço, mas também no equilíbrio da vida terrestre”.

Dessa forma, diferentes *espaçostempos* usados pelos/as *praticantespensantes* do programa na viabilização dos currículos *pensadospraticados* podem traduzir-se em diferentes sentidos, dependendo do tipo de negociação e dos significados que lhes são atribuídos pelos/as “sujeitos” envolvidos/as nas negociações.

Essas artes de *fazerpensar* as *praticaspolíticas* do Programa Educação em Tempo Integral não estão dadas e não podem ser entendidas como atributo natural dos sujeitos que a executam sem a necessária vinculação de serem compreendidas como *praticaspolíticas* curriculares possíveis de invenção, a partir das negociações estabelecidas e das relações de força envolvidas na processualidade.

Dessa forma, as negociações estabelecidas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, para viabilizar as *praticaspolíticas* curriculares na ocupação do território-cidade de Vitória-ES, tendo como referência o conjunto de forças que envolvem diferentes sujeitos, em *temposespaços* distintos de viabilização dos currículos *pensadospraticados*, de tempos em tempos, devem ser (re)estabelecidas, uma vez que a dinamicidade e a organicidade dos *espaçostempos* provocam mutações diversas que operam tanto nas negociações realizadas, quanto nos sentidos e significações que lhes são dados.

Com isso, as *praticaspolíticas* curriculares viabilizadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental em *temposespaços* distintos assumem significações múltiplas.

5.1 Invenção dos currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral *nosdoscom* os cotidianos escolares

Temos como propósito compreender as *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES, partindo do pressuposto de que as escolas produzem cultura, cuja finalidade exige a necessidade de investigar os movimentos experienciados que acontecem na sua cotidianidade, sobretudo aqueles originários da dinamicidade das processualidades de invenção e tessituras dos currículos *pensadospraticados* nas instituições escolares a partir das *praticaspolíticas* pedagógicas viabilizadas no território.

Diante de tal propósito, é relevante considerar que tanto a educação quanto os demais fatores e elementos que se vinculam aos processos *politicossociais* de regulação normativa dos sujeitos, independentemente dos *temposespaços* de sua exequibilidade, não são alheios e nem sequer apartados das mudanças sociais e culturais de diferentes ordens. Assim, especificamente nas instituições escolares, os currículos *pensadospraticados* tornam-se campo de disputa e de luta dos sujeitos *nosdos* cotidianos escolares.

Dessa forma, particularmente em relação ao Programa Educação em Tempo Integral, a nossa intenção era investigar os currículos *pensadospraticados* no território-cidade de Vitória-ES, como textos e contextos que possibilitam a subjetivação de múltiplas experiências advindas dos diferentes contextos em que elas são produzidas.

Portanto, as instituições escolares quanto aos demais *espaçostempos* do território-cidade de Vitória-ES, em que os/as *praticantespensantes* do programa, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, usam para *fazerempensarem* suas *praticaspolíticas*, constituem-se em *espaçostempos* potencializadores de produções curriculares, em que os currículos *pensadospraticados* habitam os sujeitos e, mutuamente, são habitados por eles. Assim, a partir das redes de conversas, os/as *praticantespensantes* do programa afirmam:

Praticantepensante: “Precisamos desmitificar que o Tempo Integral é um local somente para

Fotografia 103 – Alunos/as do programa em atividade no 38º Batalhão de Infantaria – Vila Velha /ES



Fonte: Arquivo da Emef EVS.

praia soltando pipa?’ e nós respondemos que: ‘Já faz parte do calendário da escola o ‘festival de praia e pipa’ do Programa Educação em Tempo Integral, pois, todo ano ele acontece, né,

Fotografia 104 – Oficina de bijuterias no Polo Americano – Parque Moscoso – Vitória /ES



Fonte: Arquivo da Emef ERS.

o Tempo Integral é um local somente para passeio, como se ‘passear’ tivesse uma conotação pejorativa e ruim, pois ouvimos as seguintes falas, bem entonadas: ‘Ah, os meninos vão passear na praia’; ‘Ah, os meninos vão passear no polo X’. Dessa forma, na conversa com os/as alunos/as, ressaltamos que vamos ter uma aula diferente, nos apropriando de diversos conhecimentos que estão disponíveis na nossa cidade de forma diferenciada. Procuramos sempre combater essa concepção que ainda está presente na

escola... Lógico que, às vezes, brincamos com isso e alguém fala: ‘Vocês estão na praia soltando pipa?’ e nós respondemos que: ‘Já faz parte do calendário da escola o ‘festival de praia e pipa’ do Programa Educação em Tempo Integral, pois, todo ano ele acontece, né, gente?’. Inclusive nos empenhamos na organização do festival, porque empinar pipa na praia é um divertimento maravilhoso, mas não é só um divertimento. Nesta atividade discutimos sobre: ‘como se constrói uma pipa?’; ‘como se faz para que a pipa suba?’; ‘o que é preciso para que a pipa esteja lá no alto?’; ‘o que precisamos organizar e preparar para que estejamos na beira da praia com oitenta crianças e adolescentes, de sete a dezesseis anos, e seja um dia de sucesso?’.

Então, não é só soltar pipa e frequentar a praia! É muito mais que isso!, pois possibilita a nossa constituição como cidadão na ocupação do espaço da cidade e, conseqüentemente, como pessoa... É perceber que o outro está ali e que esse outro merece

respeito. O programa possibilita isso pelo objetivo que ele tem... o trabalho conjunto é o que dá o foco do programa”.

Praticantepensante: “Vale ressaltar que essa situação, em relação aos/às alunos/as chegarem aqui como se fosse passeio não é um problema particular da Educação em Tempo Integral. Acontece que esse problema se acentua no Tempo Integral. Eu já recebi vários grupos para participarem da visita orientada no Parque Moscoso, que é um local aberto e, por ser um parque, eles pensam que vão para brincar, mas me impressionei, porque já recebi grupos com alunos/as *superinteressados/as* que queriam saber das coisas e perguntavam... Existem as exceções”.

Com isso, as escolas são inundadas e embriagadas de experiências plurais de educação, que exploram a **cidade-território**, desvelando

[...] as novas possibilidades em potencial de uma metrópole cruzada pelas novas experiências educacionais da mestiçagem, do nomadismo, do devir-mulher do público, da criação artística efêmera, das lutas juvenis, dos vínculos e das redes sociais e, enfim, de tudo aquilo que atua no território urbano como laboratório onde são ensaiadas as transações e transformações sociais e culturais. Na viagem de volta, o currículo chegará à escola renovado (BONAFÉ, 2013, p.442-443).

Figura 14 – Outros significados de currículo...



Fonte: ROSA, Rodrigo, 2012, p.48.

Entender as múltiplas determinações de um fenômeno [...] (*políticosocial*), incluindo currículo [...] mas também sociedade, economia e Estado, significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Oliveira, quando aborda as possibilidades de criação dos currículos *pensadospraticados* destaca que é “[...] com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a

compreensão das formas cotidianas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as ‘artes de fazer’ daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução” (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

O referido propósito relacionado com o Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES torna-se um desafio, uma vez que, quando nos propomos investigar processualidades de criação e invenção de currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do referido programa, devemos considerar que

[...] a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. É esta ‘cultura da escola’ [...] que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas [...]. Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos [...]. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIN, 1993, p.167-168).

Diante da contribuição de Forquin, é relevante destacar que as diferentes instituições escolares possuem uma relativa autonomia em relação à definição dos seus rumos e aos movimentos que constituirão modos singulares de experimentar outras possibilidades de criação e invenção de currículos *pensadospraticados*, a partir das *praticaspolíticas* que são tecidas no seu interior. O dinamismo singular das redes que são confeccionadas nos cotidianos de cada uma das instituições escolares vai forjando, tecendo e circunscrevendo movimentos de tessituras das redes estabelecidas, constituindo-se em experiências que dão sentido às *praticaspolíticas* curriculares de cada uma delas. Ferrazo (2006, p. 9-10), inclusive, explicita que “[...] *não existe um único currículo na escola, mas inúmeros currículos-redes, metamorfoseados, plurais, complexos, hierárquicos e impossíveis de serem apreendidos em sua totalidade*”.

Na abordagem sobre as relações estabelecidas na dinâmica de trabalho das salas de aula, a partir das perspectivas das pesquisas realizadas *nosdoscom* os cotidianos escolares, Oliveira

vem ressaltando, inclusive, que as especificidades e sutilezas das pesquisas por ela acompanhadas nas salas de aula têm evidenciado que há

[...] redes de *fazeressesaberesvalores* múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, coabitando o espaço escolar e interferindo nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de alunos e professores. Muitas interferências e criações surgem permanentemente, estabelecendo um dinamismo concreto, configurando realidades sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como ser isto ou aquilo (OLIVEIRA, 2011, p. 88).

Assim, podemos afirmar, segundo Certeau (2003, p. 250), que as ações culturais são movimentos inscritos na existência, ou em situação: “[...] *inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais* [...]” que são, nas ações e nas estratégias culturais que produzimos, sentimos, firmamos, reproduzimos, transformamos as *praticaspolíticas* e os conflitos, nos lugares de ação em táticas de permanente enfrentamento. Certeau (2011) aposta na inteligência e inventividade (tática) do mais fraco em face das estratégias do forte, compreendendo as práticas cotidianas, ou práticas culturais, como “artes de fazer”.

Para Josgrilberg (2005, p. 124), “[...] *a distinção que Certeau faz entre táticas e estratégias tem um caráter operacional que busca compreender as relações de poder*”. As estratégias têm por objetivo a organização de um lugar estável, onde o tempo é controlado, organizam o lugar do próprio, o detentor do poder. As táticas, por sua vez, são movimentos não organizados, coletivos, de resistência ao poder, elas abrem espaços. Elas tiram proveito da oportunidade e do tempo para realizar *bricolagem*, com o objetivo de estabelecer interesses não convergentes com os estabelecidos.

Certeau (2011) propõe pensar as práticas como “artes de fazer”, ou as culturas como práticas sociais. Pensar as práticas ordinárias da vida cotidiana na escola, dando conta das culturas como *praticaspolíticas*, é pensá-las como forma de tornar visíveis os “modos de fazer escolares”. O saber é o campo simbólico que é ensinado e a cultura, as práticas de apropriação dele. Sendo assim, os currículos escolares devem engendrar táticas que proporcionem transgressões e transformações significativas nas instituições escolares (CARVALHO; HANSEN, 2011).

Quanto à relação entre currículo, cultura e escola, Carvalho (2005, p. 96) destaca que importa “[...] *pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença na prática escolar curricular [...]*”. Situações que remetem a essa natureza foram relatadas na seguinte conversa estabelecida pelos/as *praticantepensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, diante dos estereótipos divulgados que reforçam a suposta “identidade docente”:

Praticantepensante: “E aí, Paulo, como foi a sua recepção aqui, na escola?”

Praticantepensante: Muito boa..., Graças a Deus, né?

Praticantepensante: É...

Praticantepensante: Quando ele chegou, eu e Camila fizemos de tudo... Como ele tem esse monte de *piercings*, esse jeitinho que é só dele, eu fui até a direção e solicitei para nós conversarmos com os/as alunos/as... para eles/as não se assustarem e aí nós conversamos... Quando eles/as viram o Paulo nós ficamos surpresa porque aconteceu o inverso, eles adoraram!

Praticantepensante: Primeira coisa foi assim: ‘Tia, mas pode um professor ser assim?’. Querendo ou não, você tem aquela coisa de tudo ser certinho... Ele andava pela escola, os/as alunos/as todos/as paravam para ver, porque é diferente. Quebrou aquele preconceito.

Praticantepensante: Aqui, dentro da escola, eu me considero um anti-herói, um anti-herói que faz ‘tudo certinho’, mas, eu tenho um ‘Q’ diferente!

Praticantepensante: Na verdade, ele quebrou todo esse preconceito quando entrou aqui”.

Dessa forma, a rede de tessitura dos currículos *pensadospraticados*, nas instituições escolares, é proveniente da articulação dos diferentes contextos – políticos, sociais, culturais, econômicos, estéticos e... e... – em que os sujeitos dos cotidianos escolares estão virtual e fisicamente imersos. É em meio a essas múltiplas relações estabelecidas por eles que vão sendo inventados e produzidos os currículos *pensadospraticados nasdas* e com as escolas.

Com isso, destacamos que, nas perspectivas apontadas nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos,

[...] os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos. Qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que

esses sujeitos se constituem. Nesse sentido [...] vivemos *dentrofora* das escolas ao mesmo tempo. Em outras palavras [...] não (existe) dentro e fora [...], o currículo é aquilo que é praticado [...] nos espaçostempos em que [...] os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p.161-162).

Assim, estamos considerando aqui a questão curricular na perspectiva das redes coletivas originárias das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, a partir das astúcias e dos usos táticos que fazem da utilização dos *tempoespaços nosdos* e com os cotidianos escolares, conforme evidencia um/a dos/as *praticantespensantes* do programa:

“Quando os/as alunos/as saem para um determinado espaço, antecipadamente, nós conversamos com eles/as sobre o que vão desenvolver, participar ou conhecer, inclusive eu tenho o hábito de entrar em contato antes e frequentar o espaço antes deles/as para tentar

Fotografia 105 – Alunos/as do Programa na Colônia dos pescadores – Praia do Suá –Vitória /ES



Fonte: Arquivo da Emef EVS.

articular o trabalho com o nosso aqui na escola. Por exemplo: quando eles/as vão ao clube Álvares Cabral, eles/as já sabem, antecipadamente, que participarão de atividades desportivas de quadra, então, é voleibol, basquete, futebol de salão ou atividades na piscina. Dessa forma, evita atropelos e eles/as, inclusive, também se organizam e providenciam o que for necessário para garantir a sua participação na atividade. Iniciamos nesta semana um circuito terrestre com eles/as desde a Praia do Suá, próximo à Colônia dos Pescadores, passando pelo Morro do Papagaio e fomos caminhando até a Praça do Papa, na Enseada do Suá.

Durante o percurso, ressaltamos, o relevo, a vegetação local, a ocupação do espaço plano e dos morros do bairro Jesus de Nazaré, o tipo de moradia, o comércio da região, enfim, o fato de eu ser professor de Geografia me ajuda muito nisso. Após nosso retorno à escola, retomamos a conversa que realizamos no circuito sobre os conhecimentos adquiridos e comparamos com o bairro em que se localiza a escola, onde muitos/as deles residem. O

referido bairro possui características bem diferenciadas daquelas dos bairros anteriores, assim ressaltamos: por que um bairro no alto do morro se distingue de um bairro que foi ocupado no espaço plano? Quais as características de um e de outro? Quais as dificuldades que percebemos nos bairros que se localizam nos morros? E, assim, foi sendo desenvolvido o trabalho” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Portanto, é importante que os/as *praticantespensantes* também dos cotidianos escolares tenham

[...] o(s) currículo(s) para além dos documentos-textos-escritos, incluindo nesse pensamento-entendimento os diferentes e inesgotáveis processos (*espaçotemporais*) vividos nas redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes dos/nos/com os cotidianos escolares (FERRAÇO, 2011, p. 11).

Não temos dúvida de que os acontecimentos originários de naturezas distintas, ocorridos nos últimos dois séculos, vêm provocando a necessidade do redimensionamento do trabalho educativo no âmbito das instituições escolares, o que implica repensar sua função como também a redefinição do seu papel diante das possibilidades dos usos dos *temposespaços* escolares, inclusive, considerando o impacto da utilização das novas tecnologias digitais.

As referidas mudanças têm ocasionado consequências imperativas nas relações *socioculturaleconômicas* e tais mudanças, afirmando-se como necessárias e inerentes às ações e atributos dos/as professores/as na sociedade digital, justificam-se sob a tese de que “as crianças mudaram”, “os jovens mudaram”, assim, também “os adultos precisam mudar”.

Figura 15 – Influência dos artefatos tecnológicos nas relações sociais



Fonte: MOA, 2010, p. 48.

Corroborando tal propósito, Green e Bigum (1995) destacam que não são somente os/as educadores/as e administradores/as veem com preocupação o aparecimento de “alienígenas na sala de aula”, mas também os pais e mães e a esfera pública convencional – a opinião pública. Metaforicamente, ainda segundo os mesmos autores, no filme denominado E.T., do cineasta norte-americano Spielberg, há uma fantasia sobre infância e alienígenas em que a cena é descrita da seguinte forma:

[...] na aula de Ciências, na qual vemos o professor – aqui simbolizando os adultos em geral – movimentando-se pela sala e dando instruções sobre a lição a ser aprendida. [...], o professor é visto da cintura para baixo, sendo descrito, assim, de forma eficaz, como um ser distante e abstraído, desconhecido e desconhecível, ao menos, para nós, os/as espectadores, embora a narrativa funcione para sugerir que as crianças aí descritas [...] estão posicionadas e dispostas de forma similar. Quem são os alienígenas na sala de aula? São os/as estudantes ou os/as professores/as? Não serão os adultos, de forma geral, que deverão ser vistos, cada vez mais, como

alienígenas, vistos a partir do outro lado? Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em ‘outros/as’, com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral? É essa espécie de ansiedade quase inconcebível que anima e dirige boa parte do debate contemporâneo sobre a interface entre a cultura juvenil e as novas tecnologias do texto, da imagem e do som (GREEN; BIGUM, 1995, 212-213).

Diante do contexto acima e da provocação explícita, a busca pela significação de outras potentes formas de se *pensarpraticar* as escolas e inventar currículos se põe de maneira elucidativa, portanto o desafio está posto.

Carvalho (2009, p. 138) vem afirmando e ressaltando que os “[...] *problemas causados pela razão indolente permanecem e necessitam de respostas alternativas críveis e possíveis. Trata-se, pois, de buscar formas de constituição da razão cosmopolita.* Ainda a mesma autora considera que a escola [...] *exige um trabalho de tradução incidindo tanto sobre os saberes como sobre as práticas e os seus agentes*” (CARVALHO, 2009, p. 138). Em uma das redes de conversas, envolvendo os/as *praticantepensantes* do programa, eles/as afirmam:

Praticantepensante: “As crianças e os adolescentes do Tempo Integral apresentam mais desafios na intervenção quando possibilitamos iniciá-los/as na cultura corporal de movimento. Este se propõe entender as manifestações corporais que são produzidas pelos homens e mulheres a partir do viés da cultura, ou seja, são ações significativas que os homens e as mulheres produzem a partir da realidade experimentada. Nesta perspectiva, destacamos o princípio formativo das ações e das práticas de movimento que disponibilizamos aqui, no Polo, envolvendo as crianças e os/as adolescentes do programa, uma vez que muitos/as deles resistem a participar de algumas atividades em função do gosto e/ou preferência pessoal e/ou desconhecimento da prática de uma ou outra atividade disponibilizada.

Pesquisador: E de quais atividades eles/as participam aqui?

Praticantepensante: Primeiro, quero ressaltar que eles/as devem participar, inicialmente, de todas as atividades. Assim, oportunizamos práticas de movimentos da ginástica artística, capoeira, judô e tênis de mesa para todos/as alunos/as, independente da classe social, religião e/ou gênero de cada um/a deles. Então, com essa ideia de uma certa obrigatoriedade da participação deles/as nas atividades, nós oportunizamos, a reflexão sobre a questão do ‘gosto’ e ‘quebrar’ isso inicialmente.

Pesquisador: E como vocês fizeram isso?

Praticantepensante: Começamos a conversar com eles/as que a questão do gosto é construída também culturalmente. Por exemplo, eu posso gostar de uma coisa, quando eu vejo outra

Fotografia 106 – Crianças do programa na Fazenda Clube – Barra do Jucu – Vila Velha /ES.



Fonte: Arquivo da Emef ERS.

alunos/as possuem uma outra forma de entender as coisas, de entrar nas experiências que estamos propondo e que, em alguns casos, não correspondem aos nossos preceitos.

Fotografia 107 – Brincadeira de crianças no Parque da Cidade – Jardim Limoeiro – Serra /ES



Fonte: Arquivo do pesquisador.

peessoa fazendo e eu vejo que aquilo é

legal, mas partindo do princípio que eu conheço aquilo, de alguma forma. Então, com a ideia de colocá-los primeiro para ver ‘como é’ e ‘como acontecem’ as atividades aqui, do Polo, nós começamos a provocá-los/as em relação ao ‘gosto’ e as ‘resistências’ em participar ou não de alguma atividade e isso surtiu efeito também sobre a questão do conhecimento de modo que permitisse fazer pontes com a escola.

Assim, compreendemos que os/as

Pesquisador: Qual o sentido disso para você?

Praticantepensante: Eu comecei a revisar a minha própria prática aqui, como coordenador. E um dos pontos relevantes que eu ressalto é o seguinte: no início do ano, nós construímos junto com os/as alunos/as um código de regras comuns para orientar o trabalho de cada espaço daqui do Polo e depois disso foi fixado no mural em cada sala. A perspectiva era que as regras pudessem ser debatidas e compreendidas sobre a necessidade delas para o funcionamento dos espaços,

porque, se a regra estiver longe da sua perspectiva, da sua necessidade, ela não é regra. Isso foi feito e nos ajudou a estabelecer orientações comuns de ação dentro do espaço, mas, fora isso, destaque, também, que, no primeiro dia que os/as alunos/as chegaram aqui, no Polo, fizemos uma espécie de *tour*. Entramos em cada espaço, apresentando-os às pessoas que trabalham lá, inclusive a equipe da limpeza e vigia do local, implicando e convocando todos/as em relação à dinâmica de trabalho. Essa relação de cuidado, atenção, zelo, responsabilidade é fundamental... É tanto que, quando os/as alunos/as chegavam nos dias que participavam das atividades no Polo, nós, antes de iniciarmos os trabalhos levávamos todos/as para o refeitório e conversávamos sobre a dinâmica do dia, junto com outras questões e com isso eles/as foram desenvolvendo um sentimento e atitude de pertencimento ao grupo. Assim, tentamos garantir a dinâmica de trabalho proposta para o funcionamento do Polo”.

Com isso, associando-se ao processo de tradução e significação dos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares, Moreira e Candau (2007), utilizando as referências e contribuição de Terigi (1999), no que diz respeito aos “âmbitos de referência de currículos”, contemplam, em sua caracterização e especificação, as instituições produtoras de conhecimento, o desenvolvimento tecnológico, o mundo do trabalho, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o campo da saúde, as formas diversas de exercício da cidadania e os movimentos sociais.

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e ‘preparados’ para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos [...]. Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22-23).

Diante da problemática apontada, originária e motivadora do desenvolvimento da pesquisa, essa consideração anterior constitui-se, portanto, como fundamental, pois entendemos que as

ações, as atividades realizadas, as táticas de viabilização dos processos de formação dos sujeitos *nosdoscum* os cotidianos escolares, a seleção dos saberes e materiais didáticos que potencializam os processos *aprendizagensensinoaprendizagens*, bem como os movimentos experienciados pelos/as sujeitos incidem sobre eles/as, afetando-os/as, assim como numa relação de reciprocidades mútuas são afetados/as. Então, em mais uma das redes de conversas estabelecidas com os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, quando conversamos sobre o que os/as motivava e potencializava as *praticaspolíticas* deles/as no referido programa, um/a deles/as relata:

“Penso que podemos ficar mais à vontade para conversarmos sobre a vinda de cada um/a de nós para o Programa Educação em Tempo Integral. Eu mesmo, quando vim para cá, foi em 2009, no período de conclusão do mestrado. Anteriormente, estava atuando numa sala de

Fotografia 108 – Alunos/as do programa preparando-se para apresentação cultural no teatro Carmélia Maria de Souza – Mário Cypreste – Vitória/ES



Fonte: Arquivo da Emef ERS.

regular que hoje não me pertence mais... Quando cheguei, limpei e organizei o espaço. Era uma sala grande que utilizamos para realização das oficinas de arte. Iniciamos algumas oficinas, mas a princípio, elas revelavam uma certa incerteza da minha parte, do que fazer. Eu acho que o mais interessante para mim era conhecer as crianças, os/as adolescentes que iam para aquela sala, perceber a potencialidade da sala, uma sala com uma mesa grande que até pouco tempo atrás era utilizada para outros fins, mas que me permitia usar aquela mesa, como uma mesa que seria

comum a diversas crianças e adolescentes. Eu gostava daquele espaço porque era uma possibilidade de as pessoas trocarem tanto o material disponível quanto outros de interesse comum ao grupo. Realizamos esse trabalho durante todo o ano de 2009, depois fui convidado para assumir a coordenação do Polo. Meu conhecimento acerca das atividades do Polo ainda era um pouco precário. Procurei me informar um pouco mais a respeito, buscando outras

pessoas, depois a conversa foi se aprofundando e me possibilitou perceber e atuar na perspectiva de que o Polo pudesse se constituir como um dos espaços de experiências, e a percepção desse espaço de experiências deveria apontar para práticas menos escolarizadas, para a possibilidade de criação de novos contextos educacionais. Assim, eu penso que ‘Malvina’ deu uma dica interessante quando abordou sobre como a brinquedoteca funciona aqui no espaço, ou seja, quando ela afirma que a brinquedoteca, a princípio, era destinada a um grupo de crianças na faixa de seis, sete anos, causou, começou a causar o interesse de outras crianças de oito, nove, dez anos e até os adolescentes. Então, no tempo que eu atuei em algumas escolas, eu sempre vi como muito positivos esses momentos e achava muito bom que esses ‘momentos’ fossem cada vez menos eventuais e se constituíssem em práticas cada vez mais cotidianas de integração entre grupos de crianças menores com adolescentes. Então, a minha vinda para cá, para desenvolver esse trabalho, é um pouco parte de um processo de conhecimento, de relação, de amizade e de afinidades com algumas idéias. Muitas dessas possibilidades advêm do fato de acreditar ser possível fazer uma escola que fosse mais alegre, onde as crianças e os/as adolescentes pudessem compartilhar mais práticas sem que houvesse tanta divisão de espaço. E, sem nenhuma pretensão, penso que a nossa agenda de atividades daqui do espaço, de lá para cá, está sendo feita um pouco nesse sentido e temos conseguido êxito, no sentido em que algumas crianças e adolescentes têm buscado participar de outras atividades que não seja, especificamente, as que proporcionamos aqui. Os caminhos que vão sendo criados, eles não são definidos, *a priori*, a gente vai proporcionando também, que as pessoas façam as suas escolhas” (*PRATICANTEPENSAnte*).

Assim, concordamos com Ferrazo (2005, p. 19-20), quando afirma que:

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para [...] (os/as alunos/as) que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou realizar [...] (os currículos *pensadospraticados*) nas escolas.

A invisibilidade, a “ignorância” e a cegueira inerentes às práticas curriculares hegemônicas, estruturadas, hierarquizadas e tradicionais, viabilizadas no âmbito das escolas, adeptas das visões dicotômicas, fragmentadas e parcializadas, distantes dos sujeitos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, corroboram a precarização dos *temposespaços* das escolas,

inviabilizando a criação e invenção de *tempoespaços* públicos de um digno e justo viver (ARROYO, 2012). Situações tensas que colocam em evidência as *praticaspolíticas* efetivadas pelos/as profissionais da educação, sobretudo aqueles/as que atuam nas escolas públicas brasileiras nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A partir das tensões evidenciadas, Oliveira e Macedo (2012, p. 63) quando abordam as “invenções cotidianas na escola como campo de tensões *politicopráticas*”, ressaltam que essas tensões “[...] *longe de ser fruto apenas dos limites dos praticantes da vida cotidiana [...]*, (são produzidas) *a partir da multiplicidade de modos de fazer e de usar as regras que lhes são dadas para consumo [...]*”, implicando e subvertendo as *praticaspolíticas* dos/as praticantes dos cotidianos escolares.

5.2 *Praticaspolíticas* cotidianas dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral enredando os currículos escolares

A pluralidade de experiências oportunizadas pelas instituições escolares possibilita o processo de formação integral dos sujeitos, potencializando o desenvolvimento humano por meio da conjugação e articulação das diferentes dimensões que afetam a formação: cognitiva, estética, ética, social, física, afetiva e biológica.

Assim, a processualidade de formação dos sujeitos nas instituições escolares está enredada às demais, uma vez que a primeira, numa relação de tessitura das redes estabelecidas, não exclui as subsequentes.

É a partir da complexa rede de relações em que os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral estão imersos/as que vão se delineando as concepções de currículos *pensadospraticados* e formação que, ainda conforme Ferraço (2005, p. 32-33), pressupõem que:

Conhecimentos sempre se processam nas/através/com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos, porventura, possam participar. É com e através dessa diversidade de entremeados de ações e de contextos que os [...] (currículos *pensadospraticados*) emergem e são articulados na escola [...].

Nesses processos de enredamento de [...] (currículos *pensadospraticados*) conexões e permanente abertura das redes garantem diversas lógicas como possibilidades de entendimento e uso dos conceitos tratados em aula [...].

A metáfora de redes [...] não as pressupõe como estruturas prévias a serem encaixadas na realidade [...]. Trata-se de redes de relações produzidas nas próprias relações [...].

Essa dinamicidade das redes também nos sugere sua condição de certa independência por ocasião das aprendizagens formais [...]. Logo as noções de transmissão, assimilação e acúmulo de conhecimentos perdem sua força diante das tessituras das redes.

Assim, pensamos ser imprescindível pensar e discursar sobre [...] (os currículos) e a formação continuada não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula.

Os currículos *pensadospraticados* a partir das *praticaspolíticas* advindas dos movimentos experienciados pelas crianças e pelos/as adolescentes inseridos/as no Programa Educação em Tempo Integral potencializam a concepção de currículos *pensadospraticados* como processualidade, experimentada cotidianamente, mesmo admitindo no interior das escolas concepções variadas de currículos, tendo em vista os extratos das redes de conversas de diferentes *praticantepensantes* e, em alguns casos, divergentes e contraditórias, entre elas, a saber:

Praticantepensante: “Eu participo do reforço de Matemática aqui, na escola, toda quarta-feira e tem me ajudado um pouco porque, quando a professora me ensinou multiplicação com dois Algarismos, eu não entendia... É isso! E eu também me lembrei um pouco na hora da prova”.

Praticantepensante: “Nós estávamos estudando sobre o comércio, aqui, do Brasil, no período colonial, e a professora falou sobre o pau-brasil, em História. Teve um dia que nós fomos visitar o Parque Botânico, da Vale do Rio Doce, e fizemos a trilha junto com o guia de lá e aprendemos sobre vários tipos de árvores. Aí, no finalzinho da trilha, nós vimos a árvore do pau-brasil”.

Praticantepensante: “Eu lembro que, no ano passado, nós, do Tempo Integral, tínhamos um dia de manhã para estudar, fazer o dever. Os professores que cuidavam da gente ajudavam.. É, quando era prova, a gente estudava e, se fosse da mesma sala, fazíamos o dever ou estudávamos juntos... Então, sempre teve uma ajuda, assim, para fazer os deveres ou estudar para prova, quando era necessário”.

Praticantepensante: “O que mais me ajudou foi o reforço de Matemática, porque eu estava muito ruim... A professora ensinou um ‘montão’ de coisas, passou um ‘montão’ de dever, eu não sabia como fazer!”.

Praticantepensante: “Antes, quando me falaram que eu ia ter reforço, eu não gostava muito, depois eu fiz uma prova de Matemática que eu tirei uns quatro e meio e a prova valia cinco... Depois eu lembrei que tinha reforço e comecei a gostar, assim eu continuei”.

Praticantepensante: “Eu acho que o Integral não só ajuda na escola, mas do lado de fora também! Por exemplo, com a natação...

Fotografia 109 – Alunos/as do programa cuidando da horta escolar



Fonte: Arquivo da Emef EVS.

Daí, quando vamos à praia, sabemos nadar direitinho. É porque você aprendeu no Integral. E, várias outras coisas...”

Praticantepensante: “A tarde, aqui, na escola, nós estávamos estudando sobre passarinhos. Teve um dia, pela manhã, que fui no Parque ‘Minifazendinha’ e vi vários tipos de passarinhos, então a tarde ficou muito mais fácil para mim”.

Praticantepensante: “O que também me ajudou, além do reforço de Matemática e o reforço de Português no ano passado, também foram uns amigos meus que me

ajudaram nos deveres de casa. Daqui a pouco eles vão ficar famosos!!”.

Praticantepensante: “Quando nós voltamos para a escola, após as férias de janeiro, quando passei muitos dias em casa, quando eu volto para a escola, eu não estou mais acostumada, a gente fica perdida”.

Fotografia 110 – Causando... alunos/as do programa na Praça dos Namorados – Praia do Canto – Vitória/ES



Fonte: Arquivo da Emef ERS.

passei muitos dias em casa, quando eu volto para a escola, eu não estou mais acostumada, a gente fica perdida”.

Praticantepensante: “No dia que não tem o Integral e eu tenho que ficar sozinha em casa cuidando do meu irmão de seis anos, fazer almoço, lavar banheiro, arrumar casa, lavar louça, aí eu prefiro ficar no Integral que aí a minha irmã é que faz tudo!”

Praticantepensante: “Eu gosto do Integral porque, no final do ano, nós vamos para o parque aquático em Vila Velha e ficamos o dia inteiro lá e podemos faltar aula pela

manhã para poder ficar lá brincando, fazendo um monte de coisa. Então é a parte mais legal do ano. Mas, fora isso, eu também gosto de ir para pracinha jogar futebol, vôlei, essas coisas!”

Praticantepensante: “Quando nós vamos para o Clube Álvares Cabral, eu gosto de ir porque lá tem vários esportes, como voleibol, basquete, futebol, mas o que eu mais gosto é o basquete, porque a gente se movimenta bastante e aprende a tocar a bola para os amigos e tudo...”

Praticantepensante: “Eu acho que o Integral sempre tem uma coisa legal e uma chata. Aqui,

Fotografia 111 – Hora de estudar: reforço escolar na Emef
Eliane Rodrigues dos Santos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

na escola, tem sempre alguma pessoa que se ‘acha’ e que sabe tudo e que a gente não sabe nada, inclusive aqui, do Integral... Algumas pessoas aqui, do Integral, que implica muito, que briga e se exhibe, daí é isso que eu acho chato. E a coisa legal é que algumas pessoas são muito legais e que sabem ser amigas, sabem ser boa pessoa, que sabe ser uma pessoa simples, não ser exibida e ficar se achando”.

Praticantepensante: “É... o que é mais difícil para mim é porque, às

vezes, quando eu tô com dificuldade na sala e a professora está com raiva, ela não ajuda ninguém. Só isso!”

Praticantepensante: “Uma coisa que eu acho difícil para mim é a capoeira, porque eu nunca fiz na vida... Tipo dar estrelinha, que eu não sei dar ainda. E, também, aprender futebol é muito difícil!”

Praticantepensante: “Eu acho os projetos de ginástica e ateliê importantes, porque, na ginástica, a gente alonga; no projeto ateliê a gente pinta. A gente aprende muitas coisas com os nossos projetos educativos”.

Praticantepensante: “Eu adoro o coral e o meu primeiro dia foi ontem. Antes eu não fazia, aí eu me interessei, porque uma amiga minha me chamou e eu conversei com a coordenadora

para eu poder participar e ela deixou. No primeiro dia, eu gostei, porque nós cantamos muito bem. Eu acho o professor muito bom, porque ele deixa a nossa voz brilhando”.

Praticantepensante: “Eu gosto de ir no Polo Americano, porque, quando vamos lá, encontramos outras escolas e eu faço muitos amigos. Eu achei duas amigas lá de outra escola e elas gostaram muito de mim. Agora, quando nós voltarmos lá de novo, vamos dançar uma

Fotografia 112 – Aula de *skate* no Polo Americano em função da comemoração do Dia do Estudante



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Kadidja Fernandes).

Praticantepensante: “No Programa Educação em Tempo Integral, é circo, dança de tango e forró, teatro, Matemática, *hip hop*, festival de pipa...”.

Assim, estamos assumindo aqui que, do ponto de vista *praticopolítico*, portanto “[...] *fazer currículo não é um ato neutro mas um ato de comprometimento derivado de perspectivas teorico-práticas dos que o concebem e vivem*” (CARVALHO, 2012, p.15) nos cotidianos escolares. Essa compreensão pode também ser entendida a partir da perspectiva de que o ato, o fato e as circunstâncias de *fazerpensar* currículos *pensadospraticados* nas instituições escolares derivam e incorporam, em sua dinâmica própria de produção, o “devir” de criação e invenção, inclusive considerando tanto os *espaçostempos* escolares quanto os demais e para além destes.

outra música que nós pedimos. Na quinta-feira passada, a gente cantou o Show das Poderosas, e agora nós vamos dançar”.

Praticantepensante: “É! eu não sabia fazer ‘Provinha Brasil’, eu dizia que era difícil!”

Praticantepensante: “Eu era da 6ª série e não sabia o que é verbo. Eu fiquei na escola tentando descobrir”.

Praticantepensante: “Eu gosto de ir na pracinha do bairro de São Pedro I, para pegar os caranguejinhos, aqueles caranguejinhos assim, ó.. é muito divertido... eles ficam fazendo ‘cosquinha’ na mão da gente”.

Praticantepensante: “Eu aprendi a fazer dever, porque a gente só faz dever!”

Por outro lado, estas ‘capacidades’ que coemergem com o indivíduo em um processo de autoengendramento não podem ser vinculadas apenas a seu cérebro, mas a seu corpo, que ultrapassa de longe o seu invólucro corporal e se estende até onde se estendem suas redes sociotécnicas, seus hábitos, seus apegos (PARENTE, 2010, p.106-107).

Isso pressupõe que o fato, o ato e o exercício de *pensarpraticarpensar* currículos incorporam elementos tanto de natureza objetiva, quanto subjetiva, que coemergem dos e com os universos sociais, consistindo em processos de criação e invenção em diferentes contextos de viabilização.

Explicitamos e usamos a contribuição de Oliveira (2003, p. 69-70) que vem ressaltando que, no âmbito das discussões sobre os currículos escolares, os

[...] já consagrados murais com trabalhos de alunos à experiência do ensino de história através de músicas populares, inúmeras são as invenções cotidianas que modificam não só as propostas curriculares, mas também as próprias relações professor-aluno. Redesenham as prescrições através do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas e articuladas que vão muito além do previsto e do suposto oficialmente. Do ponto de vista formal, essas inovações poderiam ser consideradas como meras adaptações ou, no máximo, inovações metodológicas. Entretanto, o que [...] (observamos) é que ao inovar metodologicamente, [...] (as/os professoras/es) trazem para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros saberes que, articulados aos primeiros, criam efetivos processos de [...] (*aprendizagemensinoaprendizagem* dos/as alunos/as), constituídos nessa interface entre a pequena e a grande escala, entre as raízes e as opções, entre as normas e as realidades.

As contribuições acima vislumbram as possibilidades de as salas de aula, em particular, e, conseqüentemente, as escolas assumirem um Projeto Político-Pedagógico (PPP) pautado na capacidade de criação, invenção, potencialização e ampliação das *praticapolíticas* curriculares construídas pelos/as diferentes “sujeitos” *praticantepensantes* que participam dessa processualidade, embora reconheçamos os desafios, a complexidade e os obstáculos de natureza diversa implicados na invenção, potência e força dos cotidianos escolares.

Mesmo assim, consideramos que é a partir dessa dinâmica e movimentos que operam sobre a nossa capacidade de *pensarfazerpensar* currículos *pensadospraticados*... escolas.... e... consubstanciados nas referências desses princípios *epistemologicoeticoestéticos* e *praticopolíticos*, que tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as interrogam suas

praticaspolíticas, assim como também os diferentes conhecimentos cotidianos. Dessa forma, tanto as escolas, quanto o Programa Educação em Tempo Integral podem ser arquitetados

[...] como um (ou mais) espaço(s) de permanente construção/desconstrução/reconstrução individual e coletiva de conhecimentos por alunos/as e professores/as. A interrogação do processo ensino/aprendizagem oferece ao/à professor/a informações necessárias para o planejamento do ensino em consonância ao desenvolvimento de seus alunos e alunas, ao contexto social e cultural onde a prática pedagógica ocorre e a seus próprios conhecimentos (ESTEBAN, 2001, p. 150).

Tais envergaduras advêm de diferentes contextos que implicam, também, formas diferenciadas de nos implicarmos com elas. Particularmente, em relação ao Programa

Fotografia 113 – Aula de percussão com o Núcleo Afro Odomodê



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Kadidja Fernandes).

Educação em Tempo Integral, um/a dos/as *praticantespensantes* aponta a seguinte referência:

“Tenho 17 anos na rede municipal de ensino e, após a conclusão do mestrado eu fui trabalhar na Secretaria de Educação, na equipe de coordenação do Programa Escola Aberta e permaneci por um período de dois anos e meio. Foi a partir da minha saída da coordenação que vim atuar no Polo com o Programa Educação em Tempo Integral. Hoje percebo a relação de proximidade entre um e outro programa... Está sendo o período que

mais estou aprendendo na minha vida em relação à importância da participação da comunidade, aprender com as pessoas que não frequentaram a academia, ou seja, que não tenham estudado tanto quanto ‘nós’, entre aspas, e como que essas pessoas têm muito a colaborar com a educação das crianças e dos/as adolescentes. Vim para o Polo no início de 2009, com o objetivo de contribuir mais. Na verdade, eu queria mesmo era trabalhar com as crianças e os/as adolescentes e iniciei com uma oficina, especificamente, de ginástica geral, nesse período, junto com educadores/as sociais, estagiários/as e a coordenadora do local na época que teve um papel fundamental de segurar a ‘onda’ mais difícil que foi no período

inicial do programa... Conseguimos fazer muitas coisas legais aqui! Posteriormente, no final do ano de 2010, fui convidada para compor a equipe de coordenação do Polo já com a clareza de que devíamos atuar com o objetivo de evitar escolarizar esse espaço, senão a gente vai transformar esse espaço que sempre foi um espaço de experiência, de criatividade, de alegria, em um lugar onde as crianças e os/as adolescentes vêm aqui só para, entre aspas, ‘estudar’, e esse não é o propósito aqui do Polo, e a gente tem tentado, nesses três anos, fazer isso, tornar o Polo um lugar onde as pessoas possam ser felizes... se comunicarem... falarem... possam ter a liberdade de propor coisas, de ter suas ideias e poder discutir e encampá-las, e que isso afete a nossa relação com as crianças e os/as adolescentes, de modo que eles/as possam, também, falar, expressar, dizer o que eles/as sabem, mostrar o conhecimento que elas trazem. É um pouco por aí, e eu estou muito feliz com o Programa Educação em Tempo Integral, feliz com os resultados que nós temos alcançado ao longo desse tempo, até porque estou na rede há um tempo razoável e sempre tivemos notícias ruins, de evasão, de repetência... E eu penso que o Programa Educação em Tempo Integral tem contribuído muito para a diminuição desses índices alarmantes... e nós temos possibilidade de melhorar! (*PRATICANTEPENSAnte*)

As transformações que por ora estamos abordando vão sorrateira e processualmente se delineando, quase invisíveis e imperceptíveis nos cotidianos escolares, constituindo-se em processualidades autônomas, dinâmicas e responsáveis pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, a partir das *praticaspolíticas* viabilizadas nos diferentes *temposespaços* das escolas envolvidas nessa processualidade de investigação, originando um movimento *(des)ordenado*, permanente, contínuo e progressivo de “idas e vindas”, numa tentativa de incorporar os significativos avanços nas ações, experiências e *praticaspolíticas* escolares cotidianas. Assim, o “[...] *sujeito da experiência não habita um local seguro, estável, centrado em verdades imutáveis; mas, sim, uma massa em turbulência, na qual se forma e transforma, a si e ao próximo*” (CAMARGO, 2007, p. 75).

Corroborando a mesma afirmação, Barros (2005, p. 88) destaca que o “[...] *trabalhador articula o novo ao que já é conhecido, ao que é rotina e está estabilizado, integrando o novo à tradição. Esse aspecto do trabalho [...] vivo tem caráter expansivo, constrói mundos e ‘modela criativamente’ o que toca. O trabalho vivo transforma-se a si mesmo*”.

Em relação, especificamente, ao trabalho profissional no campo da educação, Carvalho (2009, p. 211) destaca que:

O trabalho dos profissionais da educação se articula a outras redes de trabalho e, sendo assim, precisamos [...] investir, para a produção no âmbito dos [...] (currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares), nessas redes indissociáveis, seja na sua dimensão conversacional, seja na dimensão de sua produção afetiva, de modo que alunos, professores, (***praticantespensantes do Programa Educação em Tempo Integral***), pais e outros protagonistas sociais efetuem suas potências, o que é o mesmo que contribuir para a potência dos coletivos de que fazem parte (grifo nosso).

Portanto, o trabalho no campo da educação, compreendido em sua dimensão ontológica, desponta com significativo valor para os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES, com força, importância e valorização na possibilidade de enredar *praticaspolíticas* ordinárias que tática e gradativamente vão experimentando rupturas de uma epistemologia cartesiana para uma epistemologia mais dialógica, conectiva e rizomática, permitindo, assim,

[...] aos(às) professores(as) (e aos/às *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral) tematizar os fundamentos e argumentações de suas práticas para que possa ocorrer, pela análise das ausências e pela estratégia da tradução e subversão do discurso alienígena, um texto articulado ao vivido coletivamente por professores e alunos, e que seja situado na tensão entre o local e o global (CARVALHO, 2009, p. 139).

Entretanto, numa tentativa de compreender as possibilidades de enredamentos das *praticaspolíticas* imbricadas na tradução dos currículos *pensadospraticados*, Carvalho (2009, p. 140) destaca que:

A seleção dos saberes e práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações, de experiências, de carência, de inconformismo e da motivação para superá-las de forma específica. Do ponto de vista da comunidade escolar, deve o trabalho de tradução dirigir-se aos conhecimentos científicos em sua relação com os conhecimentos e/ou saberes de “experiência feitos”, tecidos em rede, como para a tradução dos [...] (*espaçostempos*) e dos lugares marcados pela individualização que impedem a emergência de novas práticas e atitudes voltadas para a identificação de interesses comuns.

Portanto, os movimentos experienciados pelos/as diferentes *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral nas diversas *temporalidadesespaciais* em que as *praticaspolíticas* são viabilizadas e enredadas nos cotidianos escolares podem possibilitar e instigar a busca do novo, do diferente e do desconhecido. Dessa forma, “[...] *tal sujeito é ponto de chegada, apto a receber outras informações e outros sujeitos, num ambiente em que*

os fatos ocorrem e se modificam, num espaço no qual os indivíduos se abrem, se expõem [...], se põem em risco e dúvida” (CAMARGO, 2007, p. 75).

Assim, destacamos que, no âmbito das instituições escolares e do Programa Educação em Tempo Integral, o processo de construção significativa das experiências e das *praticaspolíticas* estabelecidas “[...] só se [sustenta] [...] quando se mostram articuladas aos processos de tessituras e partilha das redes (saberesfazeres) dos sujeitos praticantes (FERRAÇO, 2008, p. 27)” *dosnos* e com os cotidianos escolares. Um/a dos *praticantespensantes* afirma que:

“O Programa Educação em Tempo Integral tem um dinamismo que tira a escola do seu comodismo, esse espaço ‘morno da escola’. O integral dá uma ‘sacudida’ nisso! E, infelizmente ou, felizmente, não sei... convivemos com pessoas com discurso muito bonito... Pessoas que, se você dialogar com elas, vão fazer um discurso maravilhoso, um discurso de apoio, de companheirismo, de trabalhar junto, mas, na prática, isso infelizmente não se efetiva. Então, isso é uma ‘coisa’ complexa. Por exemplo: a gente produz coisas no Integral, mas essas coisas não são valorizadas, ainda, pela escola. Nós temos uma produção muito grande do programa, mas isso é visto como: ‘Ah, foi na hora da brincadeira’, ou ‘Ai que bonitinho, quem fez? O Integral?’. Então, ainda falta o trabalho coletivo... E acho que isso é processual. Existem algumas pessoas que nunca vão perceber isso... Outras que vão demorar muito para perceber e têm aquelas que vão ser seduzidas pelo Integral. Eu costumo dizer que essa é a melhor parte, a gente é capaz de seduzir. A mostra cultural que aconteceu na nossa escola foi um termômetro disso. Nós aqui, no nosso miudinho, trabalhando, de repente, nós colocamos na parede, as pessoas passaram e começaram a parar, as pessoas da escola, do cotidiano da escola, os professores, os coordenadores, os pedagogos. Elas pararam, elas olharam, a gente percebia que elas estavam felizes com aquela produção, mas, ainda, algumas foram incapazes de dizer, assim: ‘Poxa, que trabalho legal que o Integral está fazendo!’. Mas, se você, externo ao programa, for conversar com elas, elas vão tecer elogios, elas vão dizer que o Integral é bom, que funciona bem, mas ainda não conseguem fazer essa conversa para dentro do Integral. Isso é uma coisa que percebemos, um pouco menos num horário, um pouco mais no outro, mas que a gente percebe que há um discurso muito bonito, há um discurso muito articulado nesse sentido” (*PRATICANTEPENSAnte*).

No entanto, ressaltamos que tal empreitada só se concretiza na medida em que os/as educadores/as, em geral, e os/as *praticantespensantes* do Programa Educação Integral no Território-Cidade de Vitória-ES, em particular, em plena atitude *certeautoniana* de escuta atenta e abertura ao diálogo, coloquem-se à espreita para que as *praticaspolíticas* das “artes de fazer com” (CERTEAU, 2011) movimentem e provoquem rupturas com o que está instituído e “dado” no aparato institucional escolar, transpondo e transgredindo as *praticaspolíticas* da “ordem dos lugares” em experiências plenas de criação do “devir espaço”. Este último, entendido como possibilidade de construção do “impróprio” e das narrativas produtoras de sentidos e significados de apropriação e domínio dele mesmo. Mas ainda é com Certeau que atentamos para o fato de que tanto um – “o lugar” – quanto o outro – “o espaço” – coexistem nos diferentes *temposespaços*, instâncias e dimensões. Portanto, a questão é de ênfase e não de exclusividade de um sobre o outro.

As *praticaspolíticas* e experiências escolares, orientadas por visões e acepções imediatistas, fragmentadas, ordenadas e lineares, reforçam e mantêm uma epistemologia positivista, formal, desagregadora e incoerente, respaldando o desenvolvimento natural das relações *politicossociais* estratificadas.

Assim, as *praticaspolíticas* cotidianas, especificamente dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, cuja intencionalidade é contribuir para a transformação vigente, não podem ser “inventadas e/ou criadas” numa realidade supra-histórica. São tecidas, engendradas e gestadas nas processualidades cotidianas de criação e invenção, assumindo tonalidades e visibilidades que vão depender das possibilidades e empoderamento daqueles/as que efetivamente estão envolvidos/as com as processualidades criativas de transformação e das condições que operacionalizam suas intenções e *praticaspolíticas*. Assim, um/a dos/as *praticantespensantes* do programa destaca:

“Nas nossas reuniões de planejamento, nós estamos tentando trabalhar também com a formação humana e profissional permanente, até porque temos encontrado dificuldades de continuidade em relação ao contrato dos/as estagiários/as e isso ocasiona um rodízio muito grande entre eles/as. Mas, durante o período em que estão aqui, temos investido na formação da equipe para atuar no sentido de conquistar as crianças e os/as adolescentes sem falsidade, até porque eles/as percebem essa situação. Mas, como é que conquistamos as crianças e os/as adolescentes? Penso que é a partir do princípio fundamental do ‘afeto’ e do ‘gostar’... Parece

um pouco com a seguinte situação: ‘quando vamos receber alguém na nossa casa, nos organizamos para isso, senão eles/as não vão querer mais voltar. Assim, recebemos com um sorriso no rosto, carinhosamente! Aqui não é diferente, preservando as devidas especificidades, significa que, quando vamos receber as crianças e os/as adolescentes, devemos atentar para muitas situações, entre elas, para as questões vinculadas aos significados que temos de gênero, das questões etnicorraciais e religiosas, de cidadania,

Fotografia 114 – Apresentação de quadrilha no Polo Americano – Parque Moscoso – Vitória /ES



Fonte: Arquivo do Programa Educação em Tempo Integral – Seme.

estereótipos, os preconceitos, as discriminações e exclusões? É lógico que sempre surgem, ao longo do período, questões que, às vezes, não sabemos lidar’. Dessa forma, estamos tentando buscar momentos que possamos colocar essas e outras situações na ‘mesa’ de modo que proporcione às pessoas falarem... conversarem... debaterem... e verificarem a melhor forma de lidar com essas questões. Precisamos avançar muito nisso ainda, até porque estamos falando e conversando pouco sobre isso, alguns/mas de nós ainda acham que a semana inteira foi tudo bem e que não surgiu ‘nada’, que necessitasse de nossa intervenção. É nesse sentido que nós trabalhamos... No ano passado, diferentemente deste, realizamos, por exemplo, um planejamento coletivo no primeiro semestre, apontando para a definição de um ‘tema’ comum, para ser trabalhado em todas as oficinas, em torno deste tema. Já no segundo semestre, optou-se por não ter tema, cada um trabalhar, entre outras, ‘livremente’, culminando com a nossa festa final de encerramento do período, envolvendo as crianças e os/as adolescentes” (*PRATICANTEPENSADE*).

enfim, da diversidade, até pelo fato de que lidamos, constantemente, com as seguintes situações: ‘meninas que querem brincar com carrinho e meninos com boneca na brinquedoteca’; ‘na aula de Educação Física, meninas que querem jogar bola e meninos querem o bambolê; e aí? Como lidamos com essas situações? Qual argumento utilizamos? De transformação ou reprodução? Reforçamos os

O engessamento das ações nunca se efetiva de forma tranqüila, ou seja, a submissão não é total, absoluta. Não é possível inviabilizar inteiramente os processos de criação [...] nem o sufocamento da invenção, uma vez que o fazer educacional, como toda atividade humana, ‘supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais estas decisões se elaboram (BARROS, 2005, p. 83).

Portanto, ressaltamos que as possibilidades de os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral entenderem que as *praticaspolíticas* escolares se constituem como experiências e fatos existenciais, históricos e sociais, ocorrerão quando, eles/as, tanto nas escolas, quanto em *temposespaços* distintos das instituições escolares,

[...] acrescenta(rem) à sua experiência, ao conhecimento e às informações disponibilizadas pela ciência, a sensibilidade de perceber a contribuição das experiências de vida comuns, ordinárias, envolvidas na produção e constituição do saber – saber que se alicerça no que nos acontece, no que nos diz respeito, não no que ocorre alhures; saber que se monta e dá sentido aos fatos (CAMARGO, 2007, p.75).

As *praticaspolíticas* realizadas *nocom* e pelo Programa Educação em Tempo Integral, consolidadas em experiências escolares, estão intrínseca e subliminarmente relacionadas com as *formasforças*, procedimentos, atitudes, crenças e expressões com que os sujeitos ordinários – *praticantespensantes* – do referido programa lidam com as demais situações *nosdos* e com os cotidianos, conseqüentemente, para além daquilo que eles/elas produzem nas instituições escolares e/ou nos *temposespaços* em que elas se localizam.

Certeau, adverte que “a arte do dizer e do fazer história” produz seus efeitos que recorrem à memória, afirmando, inclusive, que a história não é o real, mas sim o discurso sobre o real. Com isso, a linguagem produzida e inventada se efetiva como constitutiva da realidade, afirmando-se em “regimes de verdade”. Desse modo, a história criada pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral pode, a partir da ocupação e uso dos *espaçostempos intraeextraescolares*,

[...] mediatiza(r) transformações espaciais. Segundo o modo do ‘momento oportuno’ (*kairos*), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um ‘golpe’ modifica a ordem local [...], onde o passado, voltando abala os dados de uma ordem hierárquica (CERTEAU, 2011, p. 149).

Entendemos, então, que as relações tecidas e as *praticaspolíticas* cotidianas dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral nos enredamentos dos currículos *pensadospraticados* nas instituições escolares e para além delas se potencializam na medida em que eles/as incorporam aos processos e dinâmicas sociais mais amplos uma “ruptura instauradora” (CERTEAU, 2011). Isso permitirá compor caminhos, percursos e trajetórias ainda não traçados e trilhados, onde há possibilidade de se buscar questões, desafios, perguntas e provocações que incitem e desenvolvam a nossa capacidade humana de criar, gerar e produzir espaços simbólicos, onde circulem propostas e indagações que, até então, foram consideradas de “menor valor”, “menos importantes” e impossíveis de discutir.

Ressaltamos que cada instituição escolar, em particular, via as *praticaspolíticas* do Programa Educação em Tempo Integral, com seu conjunto articulado e integrado de ações e experiências escolares, vai constituindo e tecendo a sua própria história: “[...] *as redes cotidianas de saberesfazeres estendem-se para além dos limites das salas de aula e, por efeito, das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão [...], sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas [...] e contribuem para a invenção, a cada dia, da escola pública*” (FERRAÇO, 2005, p. 39- 40).

Nessa ótica de compreensão, um/a dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral ressalta:

“Quando você perguntou qual é a nossa perspectiva de trabalho, eu penso que devo buscar na minha memória, a seguinte referência: ‘De onde eu vim, de qual lugar?’. Eu sou fruto da escola pública e aí, quando vejo as crianças e os/as adolescentes chegarem aqui, eu me vejo neles/as, eu vejo que posso dar algo que eu não tive na minha época, porque eu faço parte desse grupo mesmo, eu falo de mim para falar do/a outro/a, falo de mim para chegar ao/a outro/a. Eu faço parte desse grupo, a partir do momento em que sou também fruto da escola pública o tempo inteiro... até a universidade, até a pós-graduação. E, quando um/a desses/as meninos/as chegam aqui, eu sei o que eles/as estão passando, porque eu passei pelas mesmas questões (família muito grande, dificuldades financeiras, um relativo abandono). E quando me aproximo deles/as, me aproximo já com esse ‘olhar’ e, com isso, as minhas práticas estão voltadas para os seguintes sentidos: ‘O que eu estava sentindo quando eu tinha essa idade? Será que era o mesmo que eles/as estão sentindo?’, já que as nossas experiências são muito parecidas. E, ao me aproximar deles/as, eu tento trazer essa questão: ‘Olha, você também

consegue. Eu estou aqui, eu sou fruto dessa ‘realidade’ e estou hoje em uma condição diferente”. Com isso, tento buscar os vários conhecimentos que a vida foi fazendo... com que

Fotografia 115 – “Viagem pela literatura” – contação de histórias no Parque Barreiros – Vitória /ES



Fonte: Arquivo do Programa da Emef ERS.

cada ‘pedrinha’, na vida, fosse sendo um objeto a mais de embelezamento dessa vida e, assim, fazemos da vida um grande mosaico, e é assim, que vou tentando atuar com as crianças e os/as adolescentes. Quando proponho uma leitura, tem sempre essa visão de que você pode... Eu sou bibliotecária o tempo inteiro, faço questão de ser bibliotecária, minha praia é a biblioteca e contação de histórias, as outras coisas vêm só agrupando. Quando pego e uso um livro da Ruth Rocha, contando uma história sobre borboletas, você vai

Fotografia 116 – Apresentação musical dos/as alunos no Polo Americano – Parque Moscoso – Vitória /ES



Fonte: Arquivo cedido pela Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de Vitória/ES (Crédito da foto: Sérgio Cardoso).

ouvir a ‘autora falando’, juntamente, com um musical maravilhoso, fazendo a interação com a música... com isso, eu venho com a minha experiência de contadora de histórias: ‘Dá para conduzir borboletas e colocá-las aqui no Polo... até à escola... e pelo mundo afora?’ Porque borboletas, para mim, significam exatamente isto, o processo de transformação. Hoje somos só ‘lagartinhas’, mas, no processo da vida, podemos nos transformar em borboletas e é utilizando dessa metáfora que eu trabalho com as crianças, de oito anos, que chegam no primeiro horário, mas também com os/as adolescentes que viram para mim, no primeiro momento, e percebem que eu sou vesga e olham para mim ‘vesgamente’, se

expressando... e ‘olho’ para eles/as e falo ‘Pô, você descobriu o meu segredo tão rápido. Você é muito esperto/a cara!”, e com isso tento me aproximar nessa condição, não no confronto, e sim: ‘Pô, você é mais esperto/a do que eu’ e, a partir desse momento me qualifico como igual e nesse igual, posso mostrar que você também pode. E, aí, você pergunta: ‘Como é que nos aproximamos deles/as... Qual a nossa perspectiva de trabalho? Penso que temos uma ‘linha mestre’ que os colegas já falaram, mas também tem o nosso viver, o nosso nos fazer ‘presentes no mundo’ e isso qualifica o Programa Educação em Tempo Integral... A partir do momento em que nos qualificamos, perante as crianças e os/as adolescentes, mas frequentemente volta a questão de como quantificar isso? Não temos números, mas temos tido experiências que nos tem feito bem à alma, por exemplo: ‘A do menino de oito anos que quer continuar na biblioteca, porque aquele espaço conquistou ele’; ‘de uma outra adolescente que é *superarredia*, mas, quando me vê, chega perto porque sou aquela que viro para ela e falo assim: ‘Que cor você pintou a unha? Ficou *show* de bola, hein! Que esmalte é esse?’, porque eu quero copiar para fazer nas outras meninas. E aí, quando nos aproximamos, nessa ‘igualdade’, aproximamos com esse ‘olhar’ afetuoso... ‘Comigo você pode contar’. Assim, podemos estabelecer as ‘trocas’ (*PRATICANTEPENSAnte*).

Portanto, o

[...] mundo que conhecemos, incluindo nosso ‘corpo-mente’, não é um mundo independente do nosso conhecimento, mas um mundo ‘enatuado’, ou seja, um mundo co-criado em nossa interação com o ambiente. Um mundo que convocamos a ser em nossa experiência interativa com o que está fora, mas não separado de nós [...]. A partir dessa perspectiva, sujeito e mundo se definem mutuamente (NAJMANOVICH, 2001, p. 26-27).

Esses “novos lugares” não se reduzem a situações que já estão dadas, estabilizadas e preestabelecidas. Com isso, ainda consideramos que, a partir dos modos como as diversas estruturas, instituições, organizações, instâncias e diferentes agrupamentos produzem a sua existência e/ou institucionalização, utilizando dos mecanismos da “ordem do próprio”, paralelamente, convivem e apresentam, também, zonas ou fases de fragilidades advindas das situações circunstanciais e/ou dos contextos que emergem em cada uma delas.

Assim, diante das fragilidades que provocam fissuras e cisuras nas organizações escolares, elas possibilitam golpes táticos dos/das *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral que, diante de sua condição de “sujeitos ordinários”, se constituem em

fecundadores de narrativas, *praticaspolíticas* e discursos que produzem novas significações, emergindo das contradições que “invisibilizam” o seu trabalho, a saber:

“Olha só, eu tive muitas crises com o programa, eu sou bem sincero, porque eu me senti muito ‘instrumento’, como uma engrenagem... pelas definições estarem bem colocadas, as atividades, eu gosto de pensar... Liberdade de pensar atividades e, com isso, as atividades se modificavam o tempo todo. Eu tenho um problema de instabilidade, no sentido não de compreensão, mas gosto de mudar as coisas. Eu tenho problema com as coisas fixas, tenho problema mesmo! Às vezes estou gostando, às vezes não estou gostando. Eu tive muita crise com isso... E, como aqui, na escola, tem essa estrutura que facilita o trabalho, essa estrutura bem definida, com isso eu me sinto muito ‘engrenagem’, muito assim: ‘leva criança para cá, leva criança para lá’... mas, eu gosto de pensar, eu gosto de fazer o debate político, eu gosto de estar no discurso, eu gosto de facilitar grupos de debate. Eu gosto disso... Eu tive muita crise, hoje eu estou mais assentado, vamos chamar assim, não sei se por acomodação, mas porque era um programa diferente daquele que eu conhecia. Assim, cada escola tem a sua particularidade e, devido a isso, muda a forma de gerir e, é claro, que a gestão muda de pessoa para pessoa. E aí eu fiquei nisso. Vou dizer, assim: ‘hoje eu sou mais feliz do que antes, porque, no início, eu estranhei bastante, confesso’. Embora essas coisas a gente não compartilhe a todos, mas, um ambiente como esse, é um ambiente propício para falar sobre isso... Acho que eu poderia ser um educador social melhor” (*PRATICANTEPENSAnte*).

É importante aqui destacar que os discursos e as linguagens produzidos, sentidos, proferidos, vividos e dissipados nos *temposespaços* escolares produzem, estruturam e dão “sentidos” às *formasforças* das experiências que habitam esses mesmos *espaçostempos* institucionais. Assim, Costa (2007, p. 107) destaca:

Não podemos esquecer que as formas como falamos sobre o mundo, através das linguagens particulares e das teorias disponíveis, modelam amplamente nossa compreensão sobre por que e como as coisas são como são [...]. É preciso começar a reconhecer também [...] que não há nenhuma linguagem melhor do que as outras e, portanto, não há uma linguagem fora de nós, transcendental [...]. A única linguagem que pode falar da identidade de cada um [...] deriva do lugar (*espaçotemporal*) em que cada um ou uma se encontra.

Portanto, a potência de criação inventiva dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, no sentido de produzir outros “mundos possíveis”, é criada, permanente e

continuamente, a partir das *praticaspolíticas* cotidianas realizadas nos diferentes *temposespaços* que eles/as ocupam na esfera e estrutura social.

Com isso, compreendemos que o ambiente educativo é “controlado” por estratégias de poder. Trata-se de um “lugar próprio”. Para Josgrilberg (2005), a reflexão sobre as *praticaspolíticas* cotidianas contribuem para pensarmos o “lugar próprio” da educação para que, a partir desse lugar, possamos criar espaços de invenção, de apropriação, de criação, em que o objeto de trabalho – a educação – na sua relação com os sujeitos da ação – os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral – possam evidenciar... desinvibilizar *praticaspolíticas* curriculares que afirmam que os objetos e os sujeitos não preexistem à ação e à narração/enunciação.

Entendemos, então, que, a partir das possibilidades acima expostas provenientes de diferentes fontes e dispositivos, utilizando os aportes *teóricosmetodológicos* dos diversos/as autores/as e das reflexões apontadas, numa tentativa de aproximar-se de uma possível leitura e escritura da problemática e das questões evidenciadas, quanto suscitadas a partir do discurso produzido, mesmo assim, ainda consideramos que há possibilidade de busca constante de reflexão sobre a temática, que evidencia aproximações com estudos investigativos e produções teóricas que possivelmente nos ajudarão a narrar e desinvibilizar fatos, situações e *praticaspolíticas* curriculares que ainda não conseguimos “enunciar” e que somente com o “nosso mergulho” e, conseqüentemente, com a imersão, permitirão produzir e proliferar novas significações. Apoiados em Certeau, admitimos que “escrevemos para fazer efeito”.

Assim, a partir da operação de “caça”, destacamos que as culturas, os currículos *praticados* pelas *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral em sua relação com os contextos mais amplos guardam relações mútuas e as instituições escolares são mediadoras dessa processualidade.

6 PISTAS PARA CONTINUAR A CONVERSA... CONCLU(INDO)...

Sentimos necessidade de finalizar esta conversa, especificamente neste último capítulo que compõe a processualidade da minha investigação, ressaltando e evidenciando um dos sentimentos que perpassa(ou) a minha trajetória em relação à escritura da tese, algo que talvez, anteriormente, tinha ficado difuso, opaco e/ou, em função dos limites e do cansaço experimentados, não foi explicitado com vigorosidade.

Larrosa, em um dos seus artigos publicados, evidencia que:

O desejo de realidade do meu título está relacionado com o desejo de **vida**, com a vontade de **viver**. E o desejo de **viver** está ligado ao sentimento de certa desvitalização da **vida**. Esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte. Se temos vontade de viver, não é porque não estejamos vivos, e sim porque **vivemos uma vida desvitalizada, uma vida que lhe falta vida. E o que buscamos é algo assim, como a vida da vida, uma vida cheia de vida** (LARROSA, 2008, p. 185, grifo nosso).

Foi com esse mesmo sentimento que nos movemos para buscar, no curso de Doutorado em Educação, a possibilidade de realizar esta pesquisa... algo que nos afeta, quando, nos deixamos ser afetados, e que hoje, também, me move na busca incessante de “**uma vida cheia de vida**”, também nas nossas escolas...

Dessa forma, a perspectiva inicial de problematização da tese apontou para investigar as possibilidades de invenção dos currículos *pensadospraticados*, a partir dos enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES, articulados às processualidades de desinvisibilização das interseções, influências e relações das *praticaspolíticas* arquitetadas pelos/as *praticantespensantes* nos cotidianos das quatro instituições escolares *implicadasenvolvidas* em nossa pesquisa.

Destacamos, também, inicialmente, que as *praticaspolíticas* curriculares dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral se constituíram em movimentos que se efetivaram em diferentes contextos onde foram viabilizadas. A importância de tal evidência exige, diante dessa perspectiva e da problematização apontada, a compreensão da impossibilidade de indicação de proposições generalistas que abarquem e contemplem os diferentes textos e contextos de tessitura das redes que originaram as *praticaspolíticas* curriculares dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo

Integral, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental.

É oportuno também ressaltar que, a partir da produção dos dados usados, oriundos das redes de conversas e das imagens fotográficas, evidenciadas na escritura da tese, consideramos que as *praticaspolíticas* experienciadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, na tessitura dos currículos *pensadospraticados*, expressam manifestações e invenções curriculares, a partir dos modos pelos quais usaram e consumiram os *temposespaços* possíveis de viabilização das *praticaspolíticas* experimentadas.

Ainda as *praticaspolíticas* de tessitura dos currículos *pensadospraticados* *nodo* e com o Programa Educação em Tempo Integral nos diferentes contextos contemplam singularidades das trajetórias percorridas pelas quatro unidades escolares envolvidas no Programa Educação em Tempo Integral, consistindo em movimentos táticos singulares de cada uma delas. Portanto, a tessitura dos currículos *pensadospraticados*, nos cotidianos escolares, corroboram a ideia de que a invenção dos currículos advém de relações complexas, plurais e múltiplas que envolvem diferentes *praticantespensantes* do programa. Tanto aqueles/as que atuam nas escolas, quanto nos demais *espaçostempos* de viabilização das atividades, a partir das circunstâncias das redes estabelecidas.

Assim, é possível compreender, conforme já citamos, que “não há um único currículo na escola”, nem tampouco “um único modo de *fazersentirpensar* currículos” nas instituições escolares, sobretudo naquelas do Programa Educação em Tempo Integral.

A partir de tal afirmação, consideramos, ainda, que os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral cotidianamente inventaram currículos, uma vez que experienciaram modos singulares de *pensarpraticar* currículos *pensadospraticados* a partir da tessitura das redes estabelecidas.

A especificidade de *produçãoinvenção* dos currículos *pensadospraticados* foi circunstanciada pelas condições reais, possíveis e diversas de viabilização dos currículos no território escolar, mas também das negociações advindas dessa processualidade, estabelecidas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES.

É importante ressaltar que a possibilidade de invenção dos currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral *nosdos* e com os cotidianos escolares foi potencializadora da produção de sentidos concebidos e emitidos pelos/as diferentes participantes dos processos de interlocução, sobretudo aqueles constituídos pelas redes tecidas nos diferentes *temposespaços* de viabilização das atividades do programa, em cada uma das unidades escolares *envolvidasimplicadas* na pesquisa.

Com isso, a pluralidade de atividades que foram experienciadas pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, nos *temposespaços* distintos, vislumbra possibilidades, também múltiplas, de produção de sentidos e linguagens, constituindo-se em variadas significações de “escola”... “currículo”... “atividade escolar”... “tempo escolar”... “conhecimento”... sem a pretensão de estabelecer uma unidade padrão de compreensão, diante das tantas possibilidades de significação.

Mas cabe, também, ressaltar que, com a explicitação das “tantas possibilidades de significação” e produção de sentidos, advindas da pluralidade de atividades que os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral experienciam, não estamos defendendo aqui a relativização dos sentidos e significados que eles/as atribuem às coisas, aos fatos, às situações *dosnos* cotidianos escolares, muito pelo contrário, pois entendemos que “os sentidos e os significados” se associam às diferentes formas e possibilidades de conhecer outros modos possíveis de compreensão, inclusive, rechaçando aqueles que evidenciam processos de exclusão e marginalização, nas mais variadas formas em que se manifestam, tanto nas escolas, quanto nos demais *espaçostempos* da nossa existência.

Larrosa (2008, p. 186) nos ajuda a compreender isso, quando se propõe a fazer “vibrar o desejo de realidade”, a partir das práticas e dos discursos que ele chama de “investigação educativa”, destacando que é necessário: “[...] *problematizar as nossas formas de ver, de dizer e de pensar ‘o educativo’*. E nos coloque no caminho para vermos de outro modo [...], para dizermos de outro modo [...], e para pensarmos de outro modo”.

Tal perspectiva só foi possível, em nossa pesquisa, pelo fato de termos usado as contribuições da cartografia e das pesquisas *nosdos* e com os cotidianos escolares, como pistas de captura dos dados e, conseqüentemente, do campo *metodologicoepistemológico* de produção de conhecimento.

Essa tentativa de acompanhamento das tessituras e enredamentos das *praticaspolíticas* curriculares dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES fez-se na medida em que as circunstâncias determinaram os percursos e as trajetórias da pesquisa, bem como nossa implicação com a problemática abordada.

Dessa forma, na tessitura dos enredamentos das *praticaspolíticas* curriculares, buscamos *envolverimplicar* os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral que atuam nos *espaçostempos* das diversas atividades, mas também aqueles/as que, indiretamente, estavam envolvidos/as com o programa, a partir do campo de forças e implicações cruzadas em que cada um/a dos sujeitos se compromete, interessa, deseja, valora... sua experiência coletiva de participação.

Portanto, essa rede complexa, plural e multidimensional constituída pelo conjunto de forças em que, particularmente, cada um/a dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral está implicado/a evidenciou fragilidades, tensões, potencialidades que emergiram das relações por eles/as estabelecidas nas possibilidades de *fazerpensar* currículos *pensadospraticados nosdos* e com os cotidianos escolares das unidades de Ensino Fundamental, no município de Vitória-ES.

Contudo, a partir da captura da produção de dados usados na pesquisa, podemos inferir que o dinamismo de viabilização do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES, na modalidade de atendimento dos/as alunos/as das 1^{as} às 7^{as} séries do Ensino Fundamental, emergiu de um movimento singular relacionado com as políticas de gestão *nodo* município, no período compreendido de 2005 a 2012, consubstanciado na articulação das Secretarias de Políticas Sociais e referenciado na perspectiva da “Cidade Educadora”, conforme já explicitamos.

Assim, a partir dessa perspectiva, evidencia-se, em nossa pesquisa, a participação das crianças e dos/as adolescentes numa pluralidade de atividades desenvolvidas em diferentes *temposespaços* do Território de Vitória-ES, envolvendo conhecimentos oriundos de diferentes áreas do saber, conseqüentemente, distintos profissionais que se vinculam às respectivas áreas.

Com isso, o dinamismo e potencialidade singular do Programa Educação em Tempo Integral, no município de Vitória-ES também apontam desafios e tensões de diferentes natureza –

institucional, política e metodológica – mesmo reconhecendo que cada uma dessas está imbricada na outra.

Consideramos que são desafios e tensões oriundos dos movimentos experienciados pelos/as *praticantespensantes* do programa, seja nas escolas, seja nos demais *espaçostempos* em que as experiências são viabilizadas, a saber: o recorte referente ao quantitativo do número de vagas, por escola, de atendimento dos/as alunos/as no Programa Educação em Tempo Integral; a relação entre turno e contraturno das atividades na unidade de ensino; a compreensão dos múltiplos *espaçostempos* de *aprendizagensensinoaprendizagens* para “além da escola” de origem das crianças e dos/as adolescentes; a articulação das *praticaspolíticas* curriculares dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral com as demais *praticaspolíticas* das escolas; e a relação funcional dos/as estagiários/as e educadores/as sociais.

Ainda devemos considerar que, mesmo diante da complexidade das tensões evidenciadas acima, percebemos que os movimentos que teceram os currículos *praticados* pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, a partir das experiências viabilizadas, imbricam *praticaspolíticas* cotidianas que se relacionam e se articulam com diferentes esferas da vida social, inclusive apontando que as instituições escolares “sozinhas” não têm possibilidades de atingir sua função, uma vez que a complexidade das relações sociais na contemporaneidade impõe, arbitrariamente, a necessidade de buscar formas diferenciadas de conhecer, relacionar, criar, enfim, de produzir a nossa existência.

Contudo, as *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, quanto aos modos nos quais tecem currículos *pensadospraticados* nas diferentes *temporalidadesespaciais*, incorporam e imbricam sentimentos, desejos, frustrações, alegrias, valores... que afirmam os movimentos experienciados por eles/as em particular, mas também no coletivo das experiências dos grupos que os/as constituem, inclusive, “para além” dos *espaçostempos* escolares.

As múltiplas experiências dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral também retornam e invadem as escolas, numa processualidade de mão dupla, portanto elas, conforme evidenciadas nas redes de conversas, envolvendo os/as *praticantespensantes* do programa, provocam e engendram, nas instituições escolares, possibilidades de fomentar outras formas de compreensão de currículos, a partir dos diferentes

contextos de viabilização das *praticaspolíticas* curriculares concretizadas no Programa Educação em Tempo Integral.

Assim, o movimento e o dinamismo de cada uma das escolas *envolvidasimplicadas* na pesquisa, a partir da processualidade de invenção dos currículos *pensadospraticados*, apontam para o fato de que elas vão forjando movimentos particulares, constituindo-se em experiências, em relação aos modos pelos quais tecem os currículos, considerando as astúcias e os usos táticos dos/das *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral, na ocupação dos *espaçostempos nasdas* instituições escolares.

Portanto, a tessitura dos currículos *pensadospraticados nasdas* instituições escolares *envolvidasimplicadas* na pesquisa, a partir das redes de conversas, indica aproximações que evidenciam concepções de currículos como processualidades que se constituem em movimentos experienciados, cotidianamente, tanto nos *espaçostempos* escolares, quanto nas demais *temporalidadesespaciais* em que se efetivam as *praticaspolíticas* curriculares do Programa Educação em Tempo Integral.

Assim, a partir dessa compreensão, as *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral assumiram uma dimensão valorativa, inigualável, que possibilitou evidenciar uma multiplicidade de experiências curriculares efetivadas nos diferentes *tempoespaços* do Programa Educação em Tempo Integral, a partir das tessituras e dos enredamentos possíveis que originaram a viabilização dos currículos *pensadospraticados*.

Portanto, a tessitura e os enredamentos dos currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral derivaram das possibilidades reais de *pensarpraticarsentir* currículos, considerando os diferentes contextos que possibilitaram sua invenção.

As possibilidades de *pensarpraticar* currículos, num movimento permanente, convocam-nos e impulsionam-nos a interrogar sobre as *praticaspolíticas* curriculares hegemônicas, caracterizadas e sustentadas por acepções conteudistas, verticalizadas e hierarquizadas de conhecimentos, advindas das perspectivas modernas de compreensão de ciência.

Com isso, ressaltamos que os enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES possibilitaram e constituíram-se em processualidades inventivas e plurais de

currículos, tendo como *locus* de mediação a escola e, como referência de sua possibilidade de criação, o território-cidade de Vitória-ES, por isso e em função disso...

CURRICUL(O/A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS PRATICASPOLÍTICAS DOS/AS PRATICANTESPENSANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131- 149.

ALVES, Nilda; AZEVEDO, Joanir Gomes de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1998.

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ, Marli. Abordagem qualitativa, etnografia e os estudos do cotidiano escolar. In: SCHUWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. Vitória: Edufes, 2007. p. 97- 106.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de; CRAVO, Terezinha Baldassini. Educação em tempo integral na cidade de Vitória. **Revista da Prefeitura de Vitória**, a.I, n. 1, p. 71- 73, dez. 2010.

_____. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 135- 148, jan./abr. 2011.

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 outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33- 45.

AZEVEDO, Joanir Gomes de Azevedo. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 65- 78.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 68-93.

BONAFÉ, Jaume Martínez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 442-458.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1-7.

CAMARGO, Irineu José Barsanti de. Experiências ordinárias para refletir sobre o cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 73- 88.

CARARO, Marlene de Fátima; FRAGA, Sônia Maria Machado. Investir muito e/ou investir bem? Opções e (des)caminhos no financiamento da educação em Vitória. In: CRAVO, Terezinha Baldassini (Org.). **Gestão da educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012. p. 154- 183.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em

mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94- 111.

CARVALHO, Janete Magalhães. A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação? In: SCHUWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. Vitória: Edufes, 2007. p. 73-96.

_____. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 121-136.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et al., 2009.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 189- 205.

_____. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et al., 2012.

CARVALHO, M. M. C.; HANSEN, J. A. Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais. **Revista Educação**, São Paulo, v. 3, 2011. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51- 63, abr. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: _____ (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et al. Rio de Janeiro: Faperj, 2009a. p. 89- 100.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83- 96, abr. 2009b.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. Tempos das escolas, tempos dos escolares. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Org.). **Tempos: movimentos experienciados**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 125- 153.

COSER, João. Prefácio. In. CRAVO, Terezinha Baldassini (Org.). **Gestão da educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____.(Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 91-115.

_____. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CRAVO, Terezinha Baldassini. Princípios e fundamentos da primeira administração João Coser e a articulação com os programas de governo. In: _____ (Org.). **Gestão da educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012a. p. 21- 58.

CRAVO, Terezinha Baldassini. As políticas públicas de educação: um campo de possibilidades. In: _____ (Org.). **Gestão da educação em Vitória**: caminhos, estratégias e contradições. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012b. p. 61- 98.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 199 – 212.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 157 – 175.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____ (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

_____. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, a. X, n. 37, p. 8-11, fev./abr. 2006.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: _____; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 23- 34.

_____. **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

_____; CARVALHO, Janete Magalhães. Editorial Currículo: problematização entre práticas e políticas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 3- 7, jan./abr. 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. In: _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 16- 26.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 280- 294.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.13- 42.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 255-296.

GATTI, Bernadete. Escola: multiculturalismo e universalidade. In: SCHUWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. Vitória: Edufes, 2007. p. 17-25.

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.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208- 243.

GUAZZELLI. In: **Pátio revista pedagógica**. Currículo: que pessoas queremos formar?, a. X, n.37, fev./abr. 2006, p. 66.

JOSGRILBERG, Fábio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 185-193.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17- 49, jul./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Marinely Santos. A gestão na Prefeitura de Vitória no período de 2005 a 2012. **Revista da Prefeitura de Vitória**, a.I, n. 1, p. 7-14, dez./2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112- 132.

MOA. In: **Pátio revista pedagógica**. A organização do tempo e do espaço na escola, a. VIII, n. 30, mai./jun. 2004, p. 66.

_____. In: **Pátio: ensino médio**. Culturas juvenis, a. II, n. 5, jul./ago. 2010, p. 48.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, a. XIII, n. 51, p. 12- 15, ago./out. 2009.

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

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**:

estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et al., Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 21-39.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-38.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a.

_____. A cidade como espaço educativo: processos de periferação e centralização cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: a cidade como espaço educativo**, a. XVIII, boletim 3, p. 27-31, abr./2008b. (TV Escola).

_____. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nos dos com* os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 85- 102.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et al., Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MACEDO, Regina Coeli Moura de. Invenções cotidianas na escola como campo de tensões *políticopráticas*. In: ALVES, Marcelo Paraíso; SEPULVEDA, Denize (Org.). **Tecendo conhecimentos nas escolas**. Petrópolis: DP et al., Rio de Janeiro: Faperj, 2012. p. 61- 72.

PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In: _____ (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 91- 110.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretaria de Educação et al. **Programa Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas**. 2007. p.1-13.

_____. **Cantos de Vitória: 1ª Mostra de Criação Musical**, 2008a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação em Tempo Integral: um programa em construção**, 2008b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Educação em Tempo Integral**, 2010a.

_____. **Seminário do Programa Educação em Tempo Integral**, 2010b (folder do seminário).

_____. Secretaria de Educação. **Educação em Tempo Integral: relatório**, 2011.

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.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 41-52.

ROSA, Rodrigo. In: **Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**. O currículo do ensino médio, a. IV, n. 14, set./nov. 2012, p.48.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Editor da UFRJ, 1997.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, Cláudia. Ações coletivas docentes e cidade educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29- 37.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISAS NAS UNIDADES MUNICIPAIS DE ENSINO

DF. N° 048/09-SEME/GAB

Vitória, 30 de janeiro de 2009

Diretores(as) de Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e de Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs

Senhor(a) Diretor(a):

Considerando os inúmeros pedidos para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado), no âmbito das unidades municipais de ensino, recomendamos a V. S^a que a análise e autorização de tais pedidos sejam providenciadas por essa Direção Escolar, de acordo com a relevância e conveniência para o serviço público.

Para tanto, estaremos orientando às instituições superiores de ensino, professores e alunos interessados que façam contato diretamente com a Direção da Unidade Escolar pleiteada.

Nesse sentido, solicitamos que V. S^a informe às Gerências de Educação Infantil e de Ensino Fundamental acerca das autorizações expedidas, com vistas ao necessário acompanhamento das pesquisas realizadas.

Atenciosamente,

Vania Carvalho de Araújo
Secretária Municipal de Educação

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o aluno....., do curso de (nome do curso), da instituição de ensino (nome da instituição)....., a desenvolver o projeto de pesquisa acadêmica, no âmbito desta Unidade de Ensino, pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória, intitulado ".....", sob a Orientação do Professor

O pesquisador deverá disponibilizar à Secretaria Municipal de Educação de Vitória uma cópia da pesquisa realizada, visando socializar o diagnóstico encontrado e subsidiar a adoção das intervenções cabíveis junto a esta Unidade de Ensino.

Vitória-ES, dede 2009.

.....

Diretor Escolar

De acordo:

.....
Nome do aluno/pesquisador

ANEXO B – PROCESSO SELETIVO PARA COORDENADOR DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

E D I T A L N° 014/2007

Processo seletivo para profissionais do Quadro de Cargos do Magistério - Professor de Educação Básica II (PEB II), Professor de Educação Básica III (PEB III), Professor de Educação Básica IV (PEB IV), Coordenador de Turno e Professor de Educação Básica IV (PEB IV) em Função Pedagógica, que atuam no Ensino Fundamental interessados em se localizarem no Programa de Educação em Tempo Integral, na qualidade de Coordenador junto à Unidade de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação - SEME, torna público que fará realizar processo seletivo para profissionais integrantes do Quadro de Cargos do Magistério, ocupantes dos cargos Professor de Educação Básica II (PEB II), Professor de Educação Básica III (PEB III), Professor de Educação Básica IV (PEB IV), Coordenador de Turno e Professor de Educação Básica IV (PEB IV) em Função Pedagógica, que atuam no Ensino Fundamental, com vistas à localização junto ao Programa de Educação em Tempo Integral, na qualidade de Coordenador na Unidade de Ensino, para coordenar a elaboração e articulação das atividades do Programa, acompanhar o atendimento aos alunos atendidos e demais atribuições.

1. DO PÚBLICO ALVO:

- 1.1- Professor de Educação Básica II - PEB II;
- 1.2- Professor de Educação Básica III - PEB III (Português, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física e Língua Inglesa);
- 1.3- Professor de Educação Básica IV - PEB IV - Coordenador de Turno;
- 1.4- Professor de Educação Básica IV - PEB IV - Função Pedagógica.

2. DAS ATRIBUIÇÕES:

01 - Articular as atividades do Programa com o cotidiano pedagógico da Unidade de Ensino, tomando como referência o Projeto Político - Pedagógico da escola e as diretrizes emanadas no Documento "Programa Educação em Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino"; 02 - Elaborar e coordenar reuniões de planejamento e avaliação do Programa, juntamente com o Educador Social, Estagiário, Equipe Gestora da Escola e Conselho de Escola; 03 - Planejar um Calendário Mensal de Reuniões com Pais e/ou Responsáveis e Conselho de Escola da Unidade de Ensino, coordenando as mesmas; 04 - Providenciar os encaminhamentos dos alunos para os atendimentos de saúde psico-afetivo-social e terapêutico, quando for necessário para as Unidades de Saúde mais próximas da sua residência; 04 - Acompanhar a frequência dos Educadores Sociais e Estagiários; 05 - Fazer o levantamento e articulações, juntamente com o Educador Social, dos espaços educativos públicos e privados, ONG's, entidades filantrópicas, CRAS, CAJUNS e outros numa busca de articulação que viabilize o desenvolvimento das atividades do Programa; 06 - Acompanhar a frequência dos alunos na escola, junto à equipe pedagógica da Unidade de Ensino, procurando atingir os objetivos do Programa; 07 - Acompanhar o cumprimento do cardápio diário estabelecido pelas nutricionistas junto à escola; 08 - Acompanhar os alunos nas atividades propostas diariamente no Programa quando necessário ou solicitado; 09 - Incentivar a participação dos alunos nas atividades propostas diariamente, resguardando o cumprimento do planejamento juntamente com o Educador Social; 10 - Mediar conflitos e situações envolvendo os alunos da escola; 11 - Zelar pelo cumprimento do calendário e horário de início e término das atividades do Programa; 12 - Reunir semanalmente com o Educador Social para planejar e partilhar as atividades desenvolvidas pelos alunos no Programa, registrando também os conflitos e as dificuldades enfrentadas; 13 - Participar dos encontros de Formação e de Avaliação promovidos pela SEME; 14 - Outras atividades correlatas que sejam necessárias para o desenvolvimento do Programa de Educação em Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino.

3. DOS CRITÉRIOS DE LOTAÇÃO:

3.1 - Os candidatos habilitados neste processo de seleção serão localizados nas Unidades de Ensino Fundamental que fazem parte do Programa de Educação em Tempo Integral.

4- DO CALENDÁRIO:

4.1 - Dias, horários e locais estão especificados no cronograma de ações que constitui o Anexo I do presente Edital.

5 - DOS PRÉ-REQUISITOS:

5.1 - O candidato deverá possuir:

⇒ curso superior na área da educação, em nível de licenciatura plena;

⇒ ter disponibilidade de desenvolver jornada de 40 horas semanais, sendo 08 (oito) horas diárias distribuídas nos turnos matutino e vespertino ou ser detentor de dois cargos relacionados no item 1 deste Edital, com jornada de 25 horas semanais cada.

6 - DAS INSCRIÇÕES:

6.1 - As inscrições ocorrerão nos dias e horários previstos conforme Anexo I, deste Edital.

6.2 - A inscrição será efetivada através de formulário próprio, devidamente preenchido e assinado, não podendo conter rasuras.

6.3 - A inscrição poderá ser feita por procuração.

6.4 - O candidato, no ato da inscrição, deverá portar documento que o identifique, bem como apresentar cópia, acompanhada de original, de documento comprobatório de conclusão de curso de licenciatura plena, quando for ocupante do cargo de Professor de Educação Básica II - PEBII.

7. DAS ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO:

7.1 - O processo seletivo a que se refere o presente Edital será composto de duas etapas, distintas e sucessivas, assim constituídas:

7.1.1 - PRIMEIRA ETAPA - Avaliação Escrita - de caráter eliminatório e classificatório,

7.2.2 - SEGUNDA ETAPA - Entrevista Individual - de caráter eliminatório e classificatório.

8- DA AVALIAÇÃO:

8.1 - Todos os candidatos que tiverem suas inscrições deferidas, participarão da 1ª etapa - Avaliação Escrita - referente à aplicação de "Estudo de Caso", relatando situações complexas do cotidiano escolar, abordando duas questões para análise.

8.1.2 - A análise deverá contemplar um texto coeso e coerente, fundamentado em pressuposto teórico que, explicitamente, apresente uma visão de educação.

8.2 - O candidato que obtiver 60% de aproveitamento na 1ª Etapa - Avaliação Escrita - participará da 2ª Etapa - Entrevista Individual - com data e horário a serem divulgados posteriormente, mediante aviso afixado no saguão da SEME;

8.2.1 - A entrevista será realizada por uma equipe de profissionais da SEME, composta por um Cientista Social, um Filósofo e um membro da Coordenação do Programa de Educação em Tempo Integral;

8.3 - Não caberá recurso ao processo de avaliação de que trata os itens 7 e 8 deste Edital.

9- DA CLASSIFICAÇÃO:

9.1 - Os candidatos considerados aprovados nas avaliações previstas no item 8 deste Edital, serão classificados observando, a média aritmética, da somatória das notas obtidas na 1ª e 2ª etapas.

9.2 - Nos casos de empate na classificação, terá prioridade, para o efeito de desempate:

- o candidato que obtiver maior nota na Entrevista Individual;
- o candidato que obtiver maior nota na Avaliação Escrita;
- o candidato com maior tempo de serviço em atividades de magistério prestado ao Município de Vitória.

9.3 - A classificação dos candidatos será afixada nas dependências da SEME, situada na Rua Arlindo Sodré, nº 485, Itararé, em dia e horário previstos no Anexo I, parte integrante deste Edital.

10- DA ESCOLHA DE VAGAS:

10.1 - A chamada para escolha de vagas será feita em rigorosa observância à classificação dos candidatos, conforme divulgação;

10.2 - A escolha de vagas poderá ser feita por procuração registrada em cartório;

10.3 - O candidato, no ato da escolha da vaga, deverá apresentar documento que o identifique;

10.4 - O candidato que não estiver presente na hora de sua chamada, para o efeito de escolha do local de trabalho, terá direito a uma segunda chamada que ocorrerá logo após a convocação do último classificado.

11- DA ASSUNÇÃO:

11.1 - A assunção do candidato na unidade Escolar, dar-se-á no primeiro dia de início do ano escolar de 2008.

12- DISPOSIÇÕES GERAIS:

12.1 - Será de responsabilidade da Equipe da Coordenação central do Programa de Educação em Tempo Integral, juntamente à Gerência de Ensino Fundamental, Unidades de Ensino e Conselho de Escola a supervisão direta e contínua do desempenho do profissional;

12.2 - O profissional localizado, na forma deste Edital, terá avaliado o seu desempenho pela Equipe da Coordenação Central do Programa de Educação em Tempo Integral, juntamente à Gerência de Ensino Fundamental, Unidades de Ensino e Conselho de Escola, em data anterior à realização do concurso de remoção da SEME, para 2009.

12.3 - O profissional continuará sob a supervisão direta e contínua da Equipe da Coordenação central do Programa de Educação em Tempo Integral, juntamente à Gerência de Ensino Fundamental, Unidades de Ensino e Conselho de Escola, sendo seu desempenho avaliado, permanentemente com base nas atribuições inerentes à sua função e, caso não atenda satisfatoriamente à especificidade do trabalho, não permanecerá atuando no referido Programa.

12.4 - Todos os profissionais que atuam no Programa Educação em Tempo Integral, estão sujeitos à nova localização anual, caso sofra algum impedimento, referente ao desenvolvimento do seu trabalho na Unidade de Ensino em que está lotado;

12.5 - Todos os profissionais que atuam no Programa Educação em Tempo Integral que desejarem retornar à sua função anterior será localizado numa Unidade de Ensino do Município de acordo com a necessidade, onde atuará até a data do próximo Concurso de Remoção.

Vitória, 30 de novembro de 2007.

Marlene de Fátima Cararo Pires-Secretária Municipal de Educação

ANEXO I

Calendário do Processo Seletivo para localização de profissionais da educação na função de Coordenador do Programa Educação em Tempo Integral na Unidade de Ensino Fundamental.

DATA	HORÁRIO	LOCAL	CRONOGRAMA DE AÇÃO
03/12/2007 a 06/12/2007	8h às 18h	SEME/GRH	Inscrição
07/12/2007	10 horas	Saguão da SEME	Divulgação da listagem contendo as inscrições deferidas.
10/12/2007	14h às 17h	Colégio Americano Batista de Vitória - Parque Moscoso	Avaliação Escrita

13/12/2 007	17 horas	Saguão da SEME	Divulgação da relação dos candidatos aprovados na 1ª etapa - Avaliação escrita.
			Divulgação de aviso contendo dia, horário e local da 2ª etapa - Entrevista Individual
19/12/2 007	09 horas	Saguão da SEME.	Divulgação dos resultados das entrevistas e resultado final
20/12/2 007	09 horas	Auditório da SEME	Escolha dos Postos de trabalho

ANEXO II

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INDICADAS PARA OS CANDIDATOS

- ⇒ Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8069/90;
- ⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96;
- ⇒ GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANEXO C – COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DOS CANDIDATOS AO CARGO DE COORDENADOR DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

ATOS OFICIAIS PUBLICADO EM 18/11/2007

PORTARIA N.º 040/2007

A Secretária de Educação do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, usando das atribuições que lhe conferem o inciso III e o § 2º do Art. 117 da Lei Orgânica do Município de Vitória e considerando o disposto no item 8.2.1 do Edital SEME/GAB 010/2007, publicado em 27 de outubro de 2007,

RESOLVE:

Art. 1º. Resolve designar Júlio Cesar Pagotto, Keila Bárbara Ribeiro da Silva e Ricardo Figueiredo para comporem a comissão destinada a promover entrevista com os candidatos aprovados na 1ª etapa do processo de seleção destinado a servidores do Quadro de Cargos do Magistério, de que trata o Edital SEME/GAB nº 010/2007.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor nesta data.
Vitória, 07 de novembro de 2007.

Marlene de Fátima Cararo Pires
-Secretária Municipal de Educação

ANEXO D – COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DOS CANDIDATOS AO CARGO DE COORDENADOR DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

ATOS OFICIAIS PUBLICADO EM 13/12/2007

PORTARIA N.º 047/2007

A Secretária de Educação do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, usando das atribuições que lhe conferem o inciso III e o § 2º do Art. 117 da Lei Orgânica do Município de Vitória e considerando o disposto no item 8.2.1 do Edital SEME/GAB 014/2007, publicado em 1º de dezembro de 2007,

RESOLVE:

Art. 1º. Designar Júlio Cesar Pagotto, Fabiola dos Santos Cerqueira e Ricardo Figueiredo, para comporem a Comissão que promoverá entrevista com os candidatos aprovados na 1ª etapa do processo de seleção destinado a servidores do Quadro de Cargos do Magistério, de que trata o Edital SEME/GAB nº 014/2007.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor nesta data.

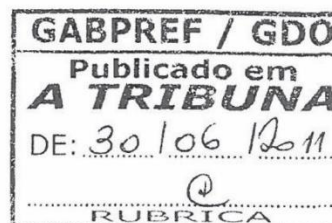
Vitória, 11 de dezembro de 2007.

Marlene de Fátima Cararo Pires
-Secretária Municipal de Educação

ANEXO E – CRITÉRIOS PARA MATRÍCULA E PERMANÊNCIA DE ALUNOS NO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL



Prefeitura Municipal de Vitória
Estado do Espírito Santo



DECRETO Nº 15.071

Estabelece critérios para matrícula e permanência de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória no Projeto Educação em Tempo Integral.

O Prefeito Municipal de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Art. 113, da Lei Orgânica do Município de Vitória,

DECRETA:

Art. 1º. Este Decreto estabelece critérios a serem adotados pelas Escolas de Ensino Fundamental e pelos Centros de Educação Infantil integrantes da Rede Municipal de Ensino de Vitória, para matrícula e permanência de alunos no Projeto Educação em Tempo Integral.

Art. 2º. O Projeto Educação em Tempo Integral será oferecido apenas a crianças e adolescentes que estiverem:

- I** - regularmente matriculados nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória;
- II** - que sejam moradores do Município de Vitória e,
- III** - que tenham preenchido ficha cadastral disponível na respectiva Unidade de Ensino.

Art. 3º. Para se inscrever no Projeto Educação em Tempo Integral a criança ou adolescente deverá, prioritariamente, estar inserido no Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social - CADÚNICO/SEMAS.

Art. 4º. A ficha cadastral, preenchida pelo responsável ou representante legal do aluno, será analisada pela Unidade de Ensino, que deverá cruzar as informações com o

Decreto nº 15.071-11-fls. 2 -

Prefeitura Municipal de Vitória

CADÚNICO/SEMAS e, após análise, fazer a seleção dos participantes do Projeto Educação em Tempo Integral.

§ 1º. A análise referida no *caput* deste artigo será realizada conjuntamente, envolvendo o Coordenador do Projeto, o Corpo Técnico Administrativo da Unidade de Ensino e o Conselho de Escola.

§ 2º. Os casos que, porventura, não forem contemplados no cruzamento de dados, feito entre a ficha cadastral e o CADÚNICO/SEMAS, serão analisados e decididos pelo Conselho de Escola.

Art. 5º - As crianças e adolescentes beneficiados pelo Projeto Educação em Tempo Integral deverão ser, prioritariamente, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Art. 6º. Os alunos cadastrados para participação no Projeto Educação em Tempo Integral, que estão em situação de vulnerabilidade social, deverão receber visita domiciliar, a ser realizada por profissionais especializados da Secretaria de Saúde e da Secretaria de Assistência Social.

Art. 7º. As informações prestadas na ficha cadastral do aluno deverão ser comprovadas por seu responsável ou pelo representante legal, quando necessário.

Parágrafo único. Caso as informações não sejam verdadeiras, o aluno não será contemplado pelo Projeto Educação em Tempo Integral, ou será desligado dele.

Art. 8º. A Unidade de Ensino, em parceria com as Secretarias de Educação, de Saúde e de Assistência Social, realizará avaliação anual e contínua dos alunos que frequentam o Projeto Educação em Tempo Integral.



Decreto nº 15.071-11-fls. 3 -

Prefeitura Municipal de Vitória

§ 1º. O objetivo prioritário da avaliação é verificar a situação de vulnerabilidade em que cada um deles se encontra.

§ 2º. Comprovando-se que a criança ou adolescente não mais se encontra na condição apresentada no ato da matrícula, o aluno poderá ser desligado do Projeto, favorecendo o ingresso de outro.

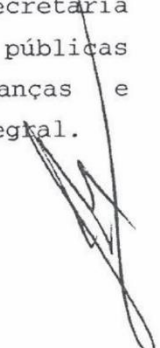
Art. 9º. O responsável ou representante legal do aluno selecionado para frequentar o Projeto Educação em Tempo Integral deverá, no ato da matrícula, assinar Termo de Compromisso com a Unidade de Ensino, conforme modelo constante no Anexo I, parte integrante deste Decreto.

Art. 10. O aluno que atingir 25% (vinte e cinco por cento) de faltas não justificadas nas atividades do Projeto, durante um trimestre, será avaliado pelo Coordenador do Projeto, em conjunto com o Corpo Técnico Administrativo da Unidade de Ensino, o Conselho de Escola, a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência Social, com vistas a garantir ou não a sua continuidade no Projeto Educação em Tempo Integral.

Parágrafo único. Na hipótese de haver a interrupção do atendimento em tempo integral o fato será comunicado ao Conselho Tutelar de Vitória.

Art. 11. Para permanência do aluno no Projeto Educação em Tempo Integral é imprescindível o acompanhamento de um responsável ou representante legal, bem como sua presença à Unidade de Ensino, sempre que convocado.

Art. 12. É de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, em consonância com as políticas públicas articuladas, o acompanhamento às famílias das crianças e adolescentes matriculados no Projeto Educação em Tempo Integral.

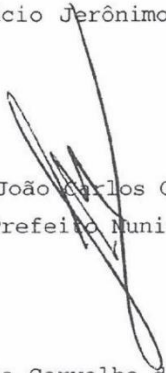


Decreto nº 15.071-11-fls. 4 -

Prefeitura Municipal de Vitória

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Jerônimo Monteiro, em 21 de junho de 2011.



João Carlos Coser
Prefeito Municipal

Vania Carvalho de Araújo
Secretária Municipal de Educação

Ana Maria Petroneto Serpa
Secretária Municipal de Assistência Social

Luiz Carlos Reblin
Secretário Municipal de Saúde

Ref.Proc.2118890/11
/stn

ANEXO F – TERMO DE ADESÃO E COMPROMISSO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Decreto nº 15.071-11-fls. 5 -

*Prefeitura Municipal de Vitória***ANEXO I****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL****TERMO DE ADESÃO E COMPROMISSO - TAC**

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante _____,
da Unidade de Ensino _____, grupo/série/ano _____ do turno _____,
declaro estar ciente dos objetivos do Projeto e autorizo:

- a sua participação no Projeto Educação em Tempo Integral nessa Unidade de Ensino;
- a permanência do (a) estudante na escola para almoçar e para aguardar as atividades do contraturno;
- o seu deslocamento para participar das atividades nos diversos espaços educativos fora da escola.

Comprometo-me a comparecer e colaborar com a escola sempre que for solicitado, além de garantir a pontualidade e a frequência do (a) estudante, tanto nas atividades do Projeto Educação em Tempo Integral quanto no seu turno regular.

Assinatura dos pais ou responsáveis:



Vitória, _____ de _____ de 20 ____.