

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

FABÍOLA PEZENATTO

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE NO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO**

Erechim  
2014

FABÍOLA PEZENATTO

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE NO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso  
de Licenciatura em Ciências Sociais da  
Universidade Federal da Fronteira Sul –  
*Campus Erechim.*

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias  
da Silva

Erechim  
2014

## Ficha catalográfica

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Pezenatto, Fabíola

RELAÇÕES ENTRE ESCOLAS E SOCIEDADE NO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO  
/ Fabíola Pezenatto. -- 2014.

37 f.:il.

Orientador: Rodrigo Manoel Dias Da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura Em Ciências Sociais, Erechim, RS , 2014.

1. Sociologia Da Educação. 2. Educação Integral. 3.  
Territórios Educativos. I. Silva, Rodrigo Manoel Dias  
Da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul.  
III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**FABÍOLA PEZENATTO**

**RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE NO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O CONEITO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

---

Prof. Zoraia Aguiar Bittencourt - UFFS

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho. Em especial à minha família e amigos que tanto me apoiaram nos momentos mais difíceis e nunca me deixaram desistir. E aos meus professores, em especial ao Professor Rodrigo Manoel Dias da Silva, que fizeram com que eu me apaixonasse pelo curso e me possibilitaram chegar até aqui.

## RESUMO

Este trabalho aproxima-se das atuais elaborações da Sociologia da Educação. Nestes estudos, hoje em dia, a escola tem recuperado centralidade nas análises, a partir de uma diversidade de apontamentos teóricos e metodológicos, que ora enfatizam dinâmicas e processos interiores à instituição e ora procuram compreender as relações entre tal instituição e o contexto sociocultural que a circunda. Nesta pesquisa, produziu-se uma reflexão sobre a escola e suas condições sociais, com ênfase em algumas mudanças sociais recentes e nos diversos objetivos políticos, econômicos e sociais atribuídos aos processos de escolarização, no Brasil. Produziu-se, então, um estudo sociológico sobre as relações entre escola e sociedade explicitadas nos marcos documentais das políticas brasileiras de ampliação da jornada escolar, em especial daqueles produzidos para o Programa Mais Educação. Em seguida, procurou-se sistematizar e analisar as relações entre escola e sociedade expressas nos documentos selecionados, mediante análise documental. Então observou-se que relação entre escola e sociedade deve ser intencional, para tanto se faz necessário a inclusão dos diversos setores da sociedade para uma nova cidadania, a fim da construção de uma intencionalidade educadora e de uma escola cidadã.

**Palavras- chave:** escola; sociedade; território educativo

## **Abstract**

This work approaches the current elaborations of Sociology of Education. In these studies, nowadays, the school has regained centrality in analyzes, from a diversity of theoretical and methodological notes, which sometimes emphasize dynamic processes and internal to the institution and now seek to understand the connections between the institution and the sociocultural context that surrounds. In this research, there has been a reflection on the school and its social conditions, with emphasis on some recent social changes and the various political, economic and social objectives assigned to the processes of schooling in Brazil. Then was produced a sociological study on the relationship between school and society in explicit documentary landmarks of Brazilian policies to expand the school day, especially those produced for More Education Program. Then we tried to systematize and analyze the relationship between school and society expressed in the selected documents through document analysis. Then it was observed that the relationship between school and society must be intentional, both for the inclusion of various sectors of society to a new citizenship in order of construction of an educator and a citizen intentionality school is needed.

**Keywords:** school; society; educational territory

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1: O Programa Mais Educação no contexto das políticas brasileiras.....	11
1.Apresentação .....	11
2.Diagnósticos da educação brasileira no fim do século XX .....	13
3.Diagnósticos de crise da educação escolar brasileira e políticas públicas.....	16
4. O Programa Mais Educação e as intenções de ampliação da jornada escolar .....	19
Capítulo 2 .....	21
Cidade Educadora e a formação integral do cidadão .....	21
1.Apresentação.....	21
2. A cidade e seus potenciais educativos .....	21
3.Cidades educadoras e educação integral.....	24
Capítulo 3 .....	27
Territórios Educativos no Programa Mais Educação: análise documental .....	27
1. Apresentação.....	27
2. Territórios educativos: a construção do debate.....	27
3. A educação para além dos muros da escola.....	30
4.Territórios educativos: um novo olhar sobre a educação .....	32
Considerações Finais .....	35
Referências .....	37

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aproxima-se das atuais elaborações da Sociologia da Educação. Nestes estudos, hoje em dia, a escola tem recuperado centralidade nas análises, a partir de uma diversidade de apontamentos teóricos e metodológicos (DUBET, 2011; TIRAMONTI, 2005; LIBANEO, 2012), que ora enfatizam dinâmicas e processos interiores à instituição e ora procuram compreender as relações entre tal instituição e o contexto sociocultural que a circunda. Nesta pesquisa, pois, interessa-nos a produção de uma reflexão sobre a escola e suas condições sociais.

A relação entre escola e sociedade muda ao longo do tempo. No decurso de algumas mudanças sociais recentes, diversos objetivos políticos, econômicos e sociais acabam sendo atribuídos aos processos de escolarização. Diversos autores já apontaram para a manutenção de privilégios sociais, a conservação da ordem social, a formação de cidadãos ou o pertencimento nacional enquanto elementos substanciais para uma investigação sobre as particularidades das formas da escola e suas mudanças (TIRAMONTI, 2005). Observamos de modo simultâneo, diversas transformações dadas no plano empírico, onde um conjunto de transformações situadas nas relações entre escola e sociedade tem ocorrido, destacando-se a presença constante das mídias, a visibilidade de novas tecnologias, outras exigências com vinculação ao mercado, as novas políticas públicas da educação, diversidades culturais, o que traz desafios às instituições de ensino.

A partir disso, tomaremos como objeto de estudo as relações entre escola e sociedade nas atuais políticas brasileiras de ampliação da jornada escolar. Inicialmente, é importante observarmos, como apontam alguns autores, a percepção do declínio da institucionalidade da escola na contemporaneidade (DUBET, 2011), visto que tal instituição abre espaço para novos projetos sociais, outras instituições despontam como parceiras de uma ação pedagógica e modificam-se as relações entre escola e sociedade. A ampliação da jornada escolar no Brasil, mediante políticas de escolarização como o Programa Mais Educação, acompanha semelhante direção, tendo em vista que consiste

em uma política que foi elaborada em uma ambiguidade entre a proteção social e a educação integral. Partimos da hipótese de que alguns documentos institucionais do Programa Mais Educação sinalizam para tais mudanças.

Em geral, podemos pensar que as novas políticas educacionais brasileiras trazem em si, além de uma redefinição nos papéis do Estado, típica desde as experiências neoliberais dos anos de 1990, um conjunto de novas expectativas sociais. Tais expectativas atribuem à educação e à escola novas identidades institucionais que acabam por dar conta de objetivos societários que antes não lhes cabia, caso da proteção social ou assistência social. Nessa perspectiva, a “educação integral” enquanto política pública voltada à “formação global do indivíduo” (CAVALIERE, 2002) torna-se repositório destas novas expectativas educativo-culturais, onde, evidenciam-se muitos desafios às políticas públicas, tais como: a ampliação da infraestrutura das escolas, a qualificação das atividades desenvolvidas e constantes diálogos com as comunidades escolares envolvidas nesses projetos.

Ao mesmo tempo, as políticas de ampliação da jornada escolar assumem centralidade política. Desde a Constituição de 1988, a ideia de ampliação do tempo escolar tem estado presente na sociedade brasileira. Mas, em 2007, com a criação do Programa Mais Educação pelo Ministério da Educação (MEC), o debate se tornou mais intenso. Segundo Silva (2013):

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial Nº 17/2007 e pelo Decreto Nº 7.083/2010, é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual constitui uma plataforma de ação estratégica cujos eixos orientadores são: a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola pública (jornada escolar); a reorganização das dinâmicas curriculares das instituições de ensino diante das prerrogativas de ampliação do tempo e do espaço escolar; e a retomada da perspectiva pedagógica da educação integral (p. 24).

Neste sentido, o intuito deste estudo consiste em problematizarmos as relações entre escola e sociedade nos documentos oficiais do Programa Mais Educação. Objetivamos a produção de um estudo sociológico sobre as relações entre escola e sociedade explicitadas nos marcos documentais das políticas brasileiras de ampliação da jornada escolar, com ênfase naqueles produzidos para o Programa Mais Educação.

Neste estudo, além de estudos teóricos, realizamos uma análise documental. Neste exercício, desenvolvemos a identificação e a seleção de documentos do Programa Mais Educação que explicitassem suas orientações e diretrizes políticas, sociais e pedagógicas. Em seguida, procuramos sistematizar e analisar as relações entre escola e sociedade expressas nos documentos selecionados, mediante indicação de categorias observadas a partir de recorrências inscritas nos documentos. E, por fim, procedemos a uma análise deste material. A sequência desta monografia será dedicada à exposição destas análises.

## **CAPÍTULO 1: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS**

### **1. Apresentação**

Falar em política educacional no Brasil, inevitavelmente, exige-nos uma retomada da História da Educação ao longo do século XX. Neste primeiro capítulo, inspirados em uma leitura sobre a História da Educação Brasileira, desde a “Era Vargas”, com o intuito de construirmos um diagnóstico da educação no Brasil ao longo deste período.

No presente capítulo, buscaremos fazer um diagnóstico da educação brasileira no fim do século XX, a partir do estudo de alguns textos sobre a história educacional do país. Após, considerando que muitas análises sobre a educação naquele contexto histórico sinalizavam (e denunciavam) a situação precária do ensino público, assim como certos apontamentos de crise da educação escolar brasileira, buscamos identificar ações políticas desenvolvidas com a finalidade de enfrentamento daqueles problemas, com ênfase nos debates sobre educação integral. Por fim, comparando com a situação vigente, problematizaremos o Programa Mais Educação e suas intenções de ampliação da jornada escolar.

## **2. Diagnósticos da educação brasileira no fim do século XX**

Nos anos de 1930, a escola brasileira era concebida como a reprodutora das elites. Conforme os objetivos do governo Vargas, eram necessárias diversas ações para garantir a construção de um ensino que atendesse a demanda da modernização e a “nova” nacionalidade almejada para o país na época. Decorrente do processo de industrialização, na segunda metade do século XIX, o Estado tinha papel central na educação, pois nesse período, o Estado tornava-se responsável pela educação do povo. Pois, com o aumento gradativo de pessoas nos centros urbanos, havia a necessidade de uma educação que desse o mínimo de “qualificação” para o mercado de trabalho.

Segundo Hilsdorf (2011):

Trata-se, novamente, de “construir a Nação”, isto é, de atingir o alvo que não tinha sido alcançado nos movimentos de 1822 e 1889, agora intentado pelo caminho do desvendamento da cultura brasileira, interpretada segundo as diferentes ideologias em conflito que atravessam o período, vindas da década anterior: o tradicionalismo dos agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e o “americanismo” da burguesia urbana (p. 91).

Durante a construção dessa nacionalidade, que vinha desde os anos 1920, houve mobilizações contrárias e favoráveis à escolarização no país. Era uma pauta contraditória. A Igreja Católica, por exemplo, defendia um país mais cristão e era contrária a uma proposta de educação pública laica e universal. Intelectuais, diplomatas e políticos defendiam a laicidade no ensino, num período onde havia professores estrangeiros trabalhando na educação do Brasil. O governo Vargas e seu interesse pela nacionalização, através do Ministério da Educação, interviu ao fazer a imediata troca de professores estrangeiros por professores brasileiros, inclusive várias escolas de imigrantes foram fechadas.

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000):

Ainda ao Ministério da Educação caberia a tarefa de atuar junto à igreja, transformando-a em órgão que colaborasse com o governo e não com o grupo estrangeiro. Era preciso auxiliar a organização de sociedades recreativas e culturais, procurando modificar as que existiam e modelando-as dentro de um “espírito de brasilidade” (p. 160).

Em 1924, foi fundada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação (ABE), que buscava promover Conferências Nacionais de Educação. A partir deste contexto inúmeras discussões circulam na sociedade acerca do ensino religioso na escola, com a finalidade de defender ou não uma escola laica, ente outros.

No período histórico posterior, observou-se que essa visão de sociedade em desenvolvimento também continuaria na Era JK (1956-61), onde de acordo com Francisco Iglésias (1993):

Tornou-se moda o chamado desenvolvimentismo, em que tudo fica em um segundo plano, mesmo o desenvolvimento social: este, no entender dos propugnadores daquele, viria como decorrência. Criou-se mesmo, em 1955, no MEC, um órgão famoso (...), Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que transformou o nacionalismo e o desenvolvimento em razão de ser de tudo (p. 122).

Foi nesse contexto de industrialização, com foco na economia, que a educação vai sendo direcionada a formação de cidadãos aptos para atuar nas empresas que estavam se expandindo. Mas, ao mesmo tempo, diversos intelectuais passaram a denunciar o caráter excludente da educação nacional e a necessidade de entendê-la como um direito e não como privilégio, como escreveu Anísio Teixeira.

A partir de 1964, a educação passou a ser pensada numa direção tecnicista, que buscava trabalhar a racionalidade, a eficácia e a produtividade, conforme afirma Hilsdorf (2011). A educação sofreu um golpe pelo Estado, o chamado “Golpe na Educação”, no qual os principais beneficiados foram os donos das escolas particulares e a acumulação de capital, que recebiam verbas públicas, porém a sua aplicação não se concretizava no ensino.

Outro processo ocorrido no período diz respeito a municipalização, que por sua vez, se concretiza na década de 70 conforme dispositivos firmados na Lei 5692/71 que reformulou a Lei 4024/61, que definiu diretrizes e bases para a educação nacional. Aqui, basicamente, se definiu a vinculação à educação dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios, além de auxílio às estruturas técnicas e administrativas municipais. A ênfase recaía sobre o ensino básico (fundamental).

Em 1970, vários programas foram criados através de convênios firmados entre o MEC e o Banco Mundial, cujo objetivo era atribuir à educação um caráter compensatório como alívio à situação de pobreza. Porém, na década de 1990, o Banco

Mundial passa a apoiar medidas educacionais de caráter descentralizados, firmando que a organização dos sistemas de ensino é um dos principais obstáculos para a melhoria de sua qualidade, tendo em vista os custos. Aliás, estes organismos internacionais desde este período exerceram influência sobre os debates educacionais do país.

Romanelli, (2010) no seu livro “História da Educação no Brasil”, no decorrer de suas descrições sobre a educação no Brasil relata as novas exigências educacionais oriundas do processo de industrialização, que teve como uma das consequências a defasagem entre desenvolvimento e educação.

Na visão da autora, no decorrer do século XIX, com a urbanização decorrente do processo de industrialização e urbanização o ensino teve que ser repensado. Com o aumento de pessoas adentrando os centros urbanos, a demanda por um ensino capaz de atender números maiores de crianças é indispensável para que o índice de analfabetismo não aumente conforme o aumento da população e, além disso, um ensino pensado para que as mesmas se tornem aptas para entrar no mercado e trabalho e consumir, conforme o sistema capitalista já indicava.

Nesse período, o país sai do milagre econômico e entra numa recessão da economia, contexto este de forte inflação. É nesse cenário que a escola será convertida em uma unidade de transformação do processo de aprendizagem, através da descentralização. O grande desafio da descentralização, pela via de municipalização, consiste na atuação integrada dos três níveis governamentais, na forma de um sistema educacional, tendo como objetivo de proporcionar uma escola pública a todos os cidadãos brasileiros, onde o município é apenas uma parte do sistema que busca através de lutas políticas uma educação para todos. Como podemos notar, poucas ações procuraram enfrentar os dilemas da escola pública brasileira, como os altos índices de evasão e repetência, as distorções idade-série e a própria exclusão escolar.

Assim, o Brasil na década de 1990, com as privatizações e a abertura para a economia mundial, a partir do governo Collor e posteriormente FHC, passa a pensar novas formas de organização e reformulações, como, por exemplo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

A educação, nesse contexto, passou a ser objeto das políticas de influência neoliberal, associadas ao mercado internacional, divulgadas por organismos como FMI

e UNESCO. Com os avanços na industrialização, há uma crescente competitividade, tanto em nível nacional, quanto internacional dentro do processo econômico. Levando em consideração também o crescimento do campo tecnológico científico, nos anos 2000, onde fica explícito o desenvolvimento social baseado principalmente quanto ao crescimento econômico.

De acordo com Maroneze e Lara (2009):

a política educacional pós 1990, alinhada aos ajustes neoliberais, fundamentou-se em bases totalmente contraditórias que priorizaram a educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza, e ao mesmo tempo, incentivaram a redução dos investimentos, e o predomínio de modelos de gestão mais flexíveis que conferiram uma visão mercantilista a educação (p. 12).

Quanto à educação escolar, nesse contexto de reestruturação econômica, a ênfase foi ao atendimento social, através da criação de políticas educacionais voltadas principalmente às classes desassistidas no decorrer da História. Educar e proteger sintetizam os objetivos destas novas políticas orientadas pelo Banco Mundial. Por outro lado, nas experiências das escolas, vistas como uma tentativa de fazer com que a criança saia das ruas permanecendo mais tempo na escola, com objetivo de diminuir a violência e outros problemas mais que a sociedade enfrenta.

Dessa forma, as políticas educacionais não podem ser pensadas nem concebidas de forma isolada e descomprometida de um contexto social por meio de análises que levam em conta a totalidade histórica nas quais as bases materiais desta sociedade estão envolvidas, bases estas de produção e reprodução da vida social. As contradições e articulações presentes nos aspectos sociais e econômicos determinam em parte a conjuntura sócio-histórica na qual a educação é inserida.

### **3. Diagnósticos de crise da educação escolar brasileira e políticas públicas**

Frente as recentes mudanças situadas na relação escola e sociedade, faz-se necessário enfatizar algumas questões da educação em meio às grandes transformações que ocorreram no período pós 1964. No desenvolvimento do capitalismo, que adentra a modernidade, cabe à educação o papel de equilibrar os desajustes oriundos das mudanças nas formas de ser e de pensar do homem, e como consequências têm sido

apontadas as crises na educação escolar brasileira.

Romanelli (2010) oferece-nos dados de evasão escolar e números de analfabetismo no Brasil, como apresenta o quadro abaixo.

**Tabela 1: População em idade escolar que não frequentava a escola, no ano de 1964.**

<b>Idades</b>	<b>Zona urbana</b>	<b>%</b>	<b>Zona Rural</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
7 a 11 anos	756.143	24,96	2.392.990	75,03	3.189.133
12 a 14 anos	406.310	26,92	1.102.986	73,07	1.509.296
<b>Total</b>	1.202.453	25,59	3.495.776	74,40	4.698.429

Fonte: PASQUALE, Carlos. *Desenvolvimento do Ensino e o Plano Nacional de Educação*. In: RBEP n. 102, p.200.

De acordo com Romanelli, (2010) este cenário de 33,8% da população de 7 a 14 anos estar fora da escola, persistiu nos anos 1970. E a dificuldade desses estudantes estarem inseridos no ensino superior passou a ser cada vez mais difícil, sobretudo para a classe popular. Era necessária alguma mudança no sistema educacional. Partindo dos dados acima, podemos constatar uma crise no sistema escolar vigente no país naquele contexto. Tratava-se de uma escola mínima e para poucos. Diversos outros indicadores reforçavam a ideia de uma crise na escola e a necessidade de novas formas de fazer educação.

Diante de tais diagnósticos, a ampliação da jornada escolar foi uma forma encontrada para alterar o sistema educacional no Brasil. É aí que foi pensada a escola de tempo integral. Vejamos como esse debate foi sendo construído.

Educação integral é um conceito com longa história no âmbito das Ciências Humanas. No Brasil, a partir dessa visão de “educação integral”, surgem as primeiras experiências no país, ainda que descontínuas. Anísio Teixeira (1990-1971) criou as chamadas “Escola-Parque”, que tinham por objetivo realizar não só atividades intelectuais, mas atividades práticas, como jogos, artes, dança música, entre outras visando ampliar as possibilidades educativas da criança.

Posteriormente, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), criados na primeira gestão (1983-1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Rio de Janeiro, retomando a ideia de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira. Tal projeto tinha como idealizador Darcy Ribeiro, que por sua vez elaborou uma proposta que não incluía a reprovação, o estudante que tivesse dificuldades maiores com os conteúdos, não era reprovado, pois Darcy argumentava que na série seguinte os problemas anteriores seriam trabalhados novamente.

Após o projeto não ser alvo de atenção pelo governo de Moreira Franco, em (1990-1992), o governo Collor retoma o mesmo, com total apoio de Leonel Brizola dando-lhe um novo nome de CIACS, Centros Integrados de Atendimento à Criança. Com o impedimento de Collor, Itamar Franco retomou o projeto em 1992, mudando de nome novamente, porém não de orientação, agora seriam os CAICS, Centros de Atenção Integral à Criança.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009) afirma:

Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs- o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas (p. 27).

Neste contexto, passamos a verificar mudanças mais substantivas (e por vezes controversas) na organização institucional da escola. Esse argumento expõe tensionamentos interiores às escolas. A escola, pois, começa a passar por um processo de crise da sua função no ensino, ocorre que, mesmo com instituições, tecnologias, presentes no meio educativo, a escola não perde sua autonomia, não deixa de ser o centro dos processos pedagógicos. Sendo que a escola vai encontrando ao longo desse processo desafios para manter tal centralidade, como por exemplo, dialogar com a diversidade cultural, com os novos projetos postos na escola brasileira. Dentre eles o Programa Mais Educação, as políticas de educação integral, dentre outros.

#### 4. O Programa Mais Educação e as intenções de ampliação da jornada escolar

Ao longo da História da Educação no Brasil, em meio às transformações, identificamos alguns desafios que a escola enfrentou e enfrenta. Tomamos, em nossa análise, a educação integral como um destes. Falar em educação integral, hoje, significa falarmos em tempo integral, ou seja, a criança estar integralmente atendida pela instituição, realizando outras atividades em tempo integral. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – no artigo 87, parágrafo 5, destaca a extensão do tempo na implantação da educação integral, ou seja, escola em tempo integral.

No entanto, segundo documentos do próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2009):

“A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (p. 5).

Em sua dimensão jurídica, a educação integral vem recorrentemente figurando em leis e outras normativas do Estado Brasileiro. No quadro a seguir, estão alguns documentos que têm orientado ações do Ministério da Educação para a temática.

**Tabela 2:**

Data	Legislação	Artigos
05/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Art. 6; art. 205;
20/12/1996	Diretrizes e Bases da Ed. Nacional	Lei. 9.394/96; art.2; art.34; 2º e art. 87;5º; Art. 53
09/01/2001	Plano Nacional de Educação	Lei. 10.172; Art.5º;
28/12/2006	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias	MPV 339/2006 Lei. 11.494/2007; (art. 10, 3º) art. 36; 1º Dec. 6.253/2007; art. 20 (4º)
24/04/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	Art. 3º; Dec. 6.094; art. 6º; art. 2º; 4º
20/06/2007	Medida Provisória (FUNDEB)	Art. 60 do ADCT; Lei. 10.195/2001; Lei. 9.424 /1996; Lei. 10.880/2004; Lei 10.845/2004;
03/11/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica	Dec. 6.253; Lei. 11.494; (Art. 10, 3º); (Art. 4º);

A ampliação da jornada escolar parece um debate incontornável. Entretanto,

observamos que, contemporaneamente, a escola está vivenciando complexas transformações, internas e externas, ou seja, também observadas na relação da escola com a sociedade. Neste cenário, destacam-se ainda alguns fatores que contribuem com essas transformações: a emergência de novas políticas de educação, como Mais Educação e outras ações de educação/tempo integral.

O Programa Mais Educação foi criado no bojo deste debate. De acordo com o Ministério da Educação:

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (p. 07).

A ampliação da jornada escolar vem sendo cada vez mais debatida no campo educacional, e com isso, destaca-se a importância do diálogo acerca dessas transformações, no sentido de situar a escola e a comunidade nesse novo contexto, fazendo com que a vida escolar dos estudantes se torne um debate constante na sociedade. Sobretudo com o intuito de fomentar o diálogo e a participação nesses novos projetos. De todo modo, parece que os projetos e políticas de ampliação da jornada escolar visam constituir respostas aos dilemas históricos da educação nacional, principalmente em suas ênfases no necessário enriquecimento das experiências formativas nas escolas.

## **CAPÍTULO 2**

### **CIDADE EDUCADORA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO**

#### **1. Apresentação**

Importa observar que o debate sobre o enriquecimento das possibilidades educativas requer o reconhecimento da cidade como espaço educativo. Neste sentido, termos como cidade educadora, cidade educativa, território educativo, territórios pedagógicos passam a estar no vocabulário das reformas educacionais e da própria educação integral.

As estratégias, hoje, de intervir nas situações educacionais são cada vez mais contextualizadas e, ao mesmo tempo, estão articuladas em ações em rede. Nesse sentido, o presente capítulo busca contextualizar a cidade enquanto espaço educativo no contexto das políticas de educação com jornada ampliada, caso do Programa Mais Educação, apresentado anteriormente.

#### **2. A cidade e seus potenciais educativos**

Hoje, há toda uma literatura que explora os potenciais pedagógicos de outras instituições para além da escola.

De acordo com Granell e Vila (2003):

*a educação – diferentemente de outras épocas – é um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento de nossa sociedade e que isso nos obriga a desenvolver um novo discurso sobre a educação o que nos leva a pensar e, conseqüentemente, a repensar a relação entre a educação e as cidades, entre a escola e o território (p. 38).*

Partindo dessa contextualização, problematizamos a educação escolar com a finalidade de compreender os territórios educativos e suas afirmações de qualificação da formação do estudante. Tal qualificação almeja ampliar seus saberes, relacionando a educação formal (escola regular) com a educação informal (atividades extracurriculares, realizadas fora da escola), assim como o intuito de uma formação global da criança, preparando-a para a sociedade de hoje, globalizada, informatizada e tecnológica.

A cidade tem papel fundamental na construção do conhecimento, enquanto um ‘agente educativo’ (GRANELL, VILA, 2003), pois além das ONGS, atividades dirigidas a idosos e a crianças, a própria cidade é um território educativo, no sentido de oferecer a partir de um olhar crítico sobre as coisas, sobre o conhecimento. Segundo Granell e Vila (2003):

temos de passar, definitivamente, de uma “pedagogia da cidade” para a ideia de “cidade como pedagogia”, na qual cada agente – empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadoras – assumam sua responsabilidade educativa e seja capaz de fazer seu currículo educativo. E, por outro lado, porque é preciso superar o estado atual em que existe um conjunto rico, mas disperso, de atividades e propostas educativas (desde as ONGs até as associações, as entidades culturais, os meios de comunicação os movimentos de renovação, os sindicatos, etc.) mas sem que existam projetos bem articulados que partam de um diagnóstico rigoroso e compartilhado da realidade, que definam algumas linhas de atuação e, sobretudo que as priorizem e as realizem mediante uma ação conjunta dos agentes sociais e das instituições cidadãs (p.45).

A partir desta análise, percebemos a importância da construção do conhecimento das crianças mediante ações integradas e contextualizadas, pois com tantos projetos na escola e nas comunidades, sua eficácia seria maior e sua efetividade também. É nesse sentido que a articulação entre a escola e a sociedade se faz necessária. O diálogo entre ambos é essencial para que a formação cidadã possa ser mais qualificada e eficaz.

Nesta perspectiva, educação requer planejamento articulado, da mesma forma que qualquer outro segmento social, como empresas e outros organismos estatais, por exemplo. Levando em consideração que as pessoas que possuem maior poder aquisitivo vão poder investir na educação dos seus filhos e os que dependem da escola pública para construir um futuro vão continuar desassistidos e desfavorecidos, ou seja, a elitização da educação persistirá.

Por isso no Projeto Educativo, propomos que a cidade seja concebida de forma que, caminhando – isto é, em espaços próximos – as pessoas possam satisfazer suas necessidades: comprar, ir ao cinema, a um bar ou a um restaurante, etc. Isso significa acabar com a ideia de “áreas especializadas” e substituí-la pela de “espaços comuns”, em que se misturem usos, funções e pessoas. Isso da ideia de heterogeneidade social rompe preconceitos e estereótipos, torna possível a existência de escolas que reflitam a realidade social e poupa recursos. E esse tipo de espaços devem ser concebidos a partir de pontos de vista da diversidade real da população. Devem ser espaços em que a infância, as pessoas com deficiências, os velhos, as mulheres, enfim, todas as pessoas encontrem segurança, se relacionem, desfrutem do ócio e se adaptem às necessidades das outras pessoas. (GRANELL; VILA, 2003, p. 49)

A educação é um projeto que deve ser constituído com a participação de todos, pois, se o objetivo é formar cidadãos melhores, o envolvimento passa para além da escola, assim as instituições, a família e associações diversas podem articular-se e envolver-se num objetivo comum.

Assim, de acordo com Gadotti, Padilha, Cabezudo (2004):

a cidade educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Desta maneira além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos (p.12).

O grande objetivo é de formar cidadãos capazes de reconhecer seus direitos e suas obrigações na sociedade, com ênfase em sua participação para a transformação da sociedade.

A ideia de que toda cidade educa precisa ser problematizada a partir de suas intencionalidades formativas, ou seja, a referida educação requer intencionalidade e compromisso social e político. Um projeto de cidade educadora capaz de enfrentar os desafios da educação de nosso tempo exige a busca permanente da participação política e do engajamento social das comunidades.

### **3. Cidades educadoras e educação integral**

Não é possível um diálogo acerca de uma cidade educadora sem primeiro dialogarmos sobre educação integral, educação esta que discute e compreende o sujeito na sua integralidade e não somente voltada para a educação em tempo integral. Discutir e vivenciar uma cidade educadora implica compreender a sociedade e voltar o olhar para as diversas linhas que a educação permite desenvolver, ou seja, faz-se necessário compreender a cidade com um olhar voltado para a educação não só na escola, na sala de aula, mas perpassar os muros que rodeiam e limitam esse olhar, não só dos educandos, mas dos educadores e da comunidade escolar como um todo.

Cabe uma análise sobre o território em debate quando discutimos esta cidade educadora que tem como intuito educar para cidadania. Neste sentido, a cidade precisa mudar para acolher este novo modelo de educação que vem tomando conta do cenário atual. Discutir o direito à identidade, por exemplo, exige discutir que espaço a cidade oferece em um contexto de cidade educadora para as crianças. A escola precisa estar aberta para a cidade, sobretudo para uma maior participação da comunidade na qual está inserida.

De acordo com Rocha (2006), a cidade deve ser o espaço de integração e de materialização dos direitos, da troca de experiências, de um novo jeito de recriar valores, um espaço de afirmação de identidades, de resolução de problemas e alternativas.

Faz-se necessário compreender que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, como afirmou Paulo Freire. Ou seja, para que uma cidade seja educadora ela deve assumir primeiramente a sua responsabilidade educativa e ressalta-se aqui que tal compromisso deve estar voltado para a construção da autonomia dos sujeitos e não somente uma educação voltada para o mundo do trabalho. Tal perspectiva compromete o sujeito, pois, concordando com Gadotti, no cotidiano aprendemos a ignorar a cidade. Ao conceituar uma cidade educadora, é preciso que, na base dos conceitos, esteja presente a ideia da pedagogia da cidade, sendo necessário descobrir pedagogicamente a cidade.

De acordo com Gadotti:

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é um problema ou uma deficiência. É uma riqueza. (GADOTTI, 2009, p.47).

Aqui fica visível a ideia de que o aluno mediano é uma abstração, ou seja, na realidade os alunos com os quais a escola convive são sujeitos únicos, com histórias únicas, que precisam ser tratados a partir das suas diferenças e subjetividades. Têm direito à diferença, como afirma Boaventura Santos. A cidade deve ser educada, para que possa educar e passar a ser uma cidade educadora.

No momento em que se compreende que a educação não é de responsabilidade somente da escola e que cabe também a cidade ser o quadro de intervenção, a cidade enquanto educadora tem a responsabilidade de promover ações que direcionem um novo olhar acerca da diversidade cultural, de uma identidade coletiva, dentre outras ações que primem pela construção de sujeitos autônomos e críticos. Na medida em que a cidade contribui para a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, que respeitam a sociedade, forma também sujeitos que, em um movimento dialético, ao se transformarem transformam também o meio em que vivem.

Por isso, o conhecimento da cidade se faz a partir de dois tipos de programas: As ofertas educativas voltadas para descobrir e conhecer a cidade e aqueles que se referem à cidade como um quadro de referencia de problemas e de suas possíveis soluções. (GADOTTI, 2004, p.13).

A partir de uma ótica global que visa uma educação integral, percebe-se na cidade um leque de ofertas educativas que estão ao alcance de todos, ressaltando que, por vezes, tais ofertas tendem a ser agradáveis e outras não. Uma cidade educadora deixa de ser e de ter somente um conceito geográfico, para se tornar um símbolo das relações complexas da existência humana.

Apropriar-se da cidade, identificar-se com a sua história, projetar nas ações cotidianas o futuro são compromissos que devem ser assumidos e incorporados para a construção de uma cidade educadora, compreendendo que, na medida em que ela passa a ser educadora, tende a ser educanda também. Isto significa que, enquanto a cidade

ensina, num movimento dialético, aprende. A cidade deve converter-se em um agente educador e não estar limitada apenas a ser o cenário das ações educativas vivenciadas no dia a dia.

Em “Cidade Educativa, Princípios e Experiências”, Gadotti remete à educação a tarefa primordial de compreender e aceitar as diferenças, na medida em que a diferença potencializa o enriquecimento dos indivíduos. Segundo este autor, cabe também à educação o papel de por meio de interações e espaços de integração evitar que a diferença seja um fator de exclusão social. A tarefa de educar não se restringe à instituição escolar, como visto acima, mas deve ser desenvolvida dentro da sua complexidade nos múltiplos e diferentes espaços que a cidade oferta, com isso é possível afirmar que não se pode centralizar a tarefa educativa em um único sujeito histórico, mas nos vários atores que compõe a sociedade.

A cidade educativa é um emaranhado de instituições e de lugares educativos. Os nós mais estáveis e óbvios dessa trama são constituídos por instituições formais de educação (escolas, universidades, etc.). Porém, coexistem com elas, por um lado, todo o conjunto de intervenções educativas não formais. (GADOTTI, 2003, p. 35).

Nesse sentido, ver a cidade como parte da construção de uma educação melhor, pode-se afirmar que a cidade tem papel fundamental nessa busca pela formação global da criança, podendo contribuir de forma positiva desde que haja o reconhecimento do papel da cidade na construção da educação, dentro da perspectiva de cidade educadora.

## CAPÍTULO 3

### TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL

#### 1. Apresentação

Neste capítulo, através de uma análise documental, buscamos compreender e contextualizar o termo território educativo no Programa Mais Educação, detalhando desde o surgimento do termo até a sua utilização hoje, com intuito de enfatizar a importância dos territórios educativos na relação ensino-aprendizagem no Programa Mais Educação.

Sendo que este termo não significa apenas espaço para realizar atividades, mas um território capaz de desenvolver a educação em todos os sentidos, social, cultural, político e, concomitantemente, oportuno para a formação global dos estudantes.

#### 2. Territórios educativos: a construção do debate

A origem dos territórios educativos vem de um processo de enfrentamento da pobreza, um dos principais problemas não só nas metrópoles urbanas, mas um problema nacional. Pois, segundo Torres e Marques (2004):

“...viver em áreas com altas concentrações de pobres tende a afetar a *performace* escolar dos jovens e também implica maior exposição a problemas sociais, tais como a gravidez na adolescência” (p. 32).

Partindo desse grau de vulnerabilidade em que crianças e adolescentes são expostos nas periferias urbanas, os princípios políticos do Programa Mais Educação priorizaram uma ideia de território educativo. De maneira a auxiliar na construção de uma formação global do indivíduo, associando a realidade local ao processo de ensino

aprendizagem. Além disso, este conceito associa-se a ações políticas em rede (e intersetoriais) voltadas ao enfrentamento de problemas sociais, assim como para a oferta de educação escolar em áreas historicamente excluídas.

Segundo Brasil (2010):

verificamos que a **Educação Integral** proposta pelo Programa **Mais Educação** poderia ser compreendida, nas escolas e nas demais instâncias envolvidas, de uma forma muito limitada e, por vezes, equivocada, confundida, somente, com *horário integral*, ou com *escola de tempo integral*. Pois ficar 7 ou 8 horas na escola não garante a Educação Integral (p.06).

A partir da afirmação acima, fica claro que o processo de educação integral requer mais que a escola por si só, busca um envolvimento além da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais), mas sim que todo o espaço onde a escola está localizada esteja engajado para que a educação seja de fato integral. Não basta ter um turno integral sem atividades organizadas, sem espaço físico. Neste aspecto, que os programas de ampliação da jornada escolar, como o Programa Mais Educação, visibilizam desafios que impostos na relação escola e sociedade, os quais serão comentados no decorrer do capítulo.

A instituição escola ao se deparar com esses novos programas, percebe que para que o turno integral funcione, são necessários alguns ajustes, principalmente em escolas com pequeno espaço físico, onde é necessária uma ampliação, pois os alunos passarão a permanecer mais tempo na escola. Conseqüentemente, pensando na qualidade do ensino, para que a criança não permaneça somente na sala de aula e que a mesma tenha formação multidimensional requer intervenções do Estado para qualificar a experiência.

Para Cavaliere (2002):

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

Nessa perspectiva, observamos que para a formação do indivíduo, no contexto da educação integral em tempo integral, escola e sociedade devem estar integradas, sendo a escola o centro da educação, uma instituição que ainda é referência central na

vida das pessoas. Ao mesmo tempo, a escola passa a ampliar suas funções, buscando estabelecer forte conexão com a comunidade escolar.

Segundo Sperandio e Castro (2012):

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode ser apenas reproduzir, por mais tempo, os procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados, é preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos (p. 319).

E é nessa perspectiva que o Programa Mais Educação se insere. É um programa no qual o aluno deve receber uma formação que vá além do “conteúdo escolar”, uma formação na qual os saberes de experiência desse estudante também são levados em consideração. A partir do momento em que o bairro no qual a escola está inserida passa a fazer parte da relação ensino-aprendizagem desse estudante, um novo conhecimento passa a ser construído, com a participação da comunidade. As novas políticas para a escolarização consideram estas mudanças e, visto o caso do Programa Mais Educação, passam a incorporar estas novas tarefas sociais, assim como tomam as expressões culturais das cidades como elementos importantes na qualificação das experiências escolares.

Sabemos que a ampliação da jornada escolar requer um espaço físico adequado, onde os estudantes possam desenvolver suas atividades. É nesse sentido que o bairro da escola passa a fazer parte do cotidiano escolar, ou seja, a escola passa a ocupar os espaços que o bairro pode oferecer, como quadra de esportes, parques, dentre outros, onde é possível a realização de algumas das atividades extracurriculares do Programa Mais Educação. Em suma, a educação ultrapassa os muros da escola. O referido programa caracteriza-se pela oferta de oficinas no contraturno escolar, o que, por diversos motivos, acaba sendo limitado pela ausência de infraestrutura nas escolas públicas. Os próprios documentos do Programa Mais Educação (PME) apontam aos territórios educativos como fonte de diálogo e de parcerias, onde a escola passa a ocupar espaços e estruturas de instituições sociais diversas. Assim, a escola busca o território educativo como uma forma de suprir suas deficiências estruturais. Este é um importante sentido de território educativo no Programa, mas não é o único, como veremos.

### 3. A educação para além dos muros da escola

Outros documentos publicados pelo Ministério da Educação também discutem este tema. Por exemplo, no documento “Bairro-Escola: passo a passo”, afirma-se que:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, com toda a comunidade (p.18).

Ao mesmo tempo em que a cidade passa a ser uma opção de desenvolvimento das atividades educativas, se questiona até que ponto é uma boa alternativa para as crianças. Um lugar suscetível à violência, drogas, pode ser capaz de contribuir com a sua escola? Com espaços que apresentem segurança aos alunos e ao desenvolvimento das atividades? Quais os melhores métodos educativos para fazer com que os programas de educação integral tenham êxito, não só na escola, mas na sua relação com a cidade ou bairro no qual faz parte? Essas são algumas reflexões que estão presentes no Caderno Pedagógico “**Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**”, da Série Mais Educação.

O referido texto avança afirmando que:

...para melhorar a qualidade da Educação de maneira geral e no nosso caso, aqui específico, para dar condições de realização do Programa **Mais Educação**, o caminho não pode se reduzir a construir mais escolas, com mais espaço, mais salas, salinhas, salões, *puxadinhos*, *puxadões* ou apenas ampliação da jornada escolar. Os princípios e fundamentos da **Educação Integral** pedem-nos qualidade e não só quantidade. Uma qualidade concebida, a partir de outros paradigmas muito distintos daqueles que, hoje, ainda são considerados na gestão de grande parte das escolas a partir dos quais são priorizados critérios de limpeza, organização, ordem, controle, segurança, funcionalidade, eficiência... (BRASIL, 2010 p. 09).

Trata-se aqui da ideia de mudança, adequação, romper com o modelo de educação tradicional. É um projeto novo, que requer novos olhares, novas ações pedagógicas para que possa haver uma adequação do programa com a instituição escolar. E esse é um dos desafios, fazer com que a comunidade escolar pense a escola de forma diferente, ‘*Re-olhar, re-compor os espaços e tempos escolares*’, buscando a

melhor maneira para se adequar aos novos programas que adentram as escolas contemporaneamente.

Vivemos num contexto de mudanças após a industrialização, a sociedade vem mudando frequentemente, e a educação da mesma forma está passando por alterações, assim como a economia, política, a escola sofre alterações num processo contínuo, desde a idade média até os dias de hoje. Há dificuldades, não se pode negar, não só de infraestrutura, mas é necessário que se tracem metas, objetivos para a educação para assim construir novas alternativas para alcançar bons rendimentos escolares, partindo dos novos programas que estão sendo ofertados às escolas públicas.

Na Série Mais Educação BRASIL (2010), no decreto 7.083, de janeiro de 2010, encontramos:

Art. 1o § 3o As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (p.17).

Aqui fica explícito que ainda na proposta do Programa Mais Educação, a ampliação dos espaços já era pautada. E o grande desafio com o ‘espaço escolar é de que ele seja um território educativo’, e a partir dessa conceituação poder pensar no processo de desenvolvimento e organização das atividades.

É nesse contexto que, mais uma vez se reforça a crise que a escola vem passando, onde compreender o território educativo é mais um desafio para a escola num contexto contemporâneo.

No decreto 7.083, de janeiro de 2010, fica relatado:

... a crise da escola tem uma dupla entrada: de dentro para fora, a partir do questionamento sobre os papéis e conteúdos da escola na vida das crianças, adolescentes e jovens e também na nossa, e outra, de fora para dentro, em que a escola é um dos agentes/sujeitos no contexto geral do mundo contemporâneo (p.19).

Assim, não basta haver um território para que as atividades possam ser realizadas, mas é necessário que o mesmo seja educativo, que propicie e incite a educação, no sentido de proporcionar ao estudante um lugar onde ele se sinta bem em

aprender, porém sem fugir da sua realidade. É necessário fazer uma junção entre a educação e o território onde ela se desenvolve, para que as atividades ocorram de maneira a proporcionar um ensino de qualidade às crianças, mostrando que a educação não acontece só na escola, mas sim em outros ambientes.

#### 4. Territórios educativos: um novo olhar sobre a educação

No Caderno Pedagógico “Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade” (BRASIL, 2010), surgem algumas definições e conceituações de território educativo. Vejamos:

Assim, podemos dizer que o Programa **Mais Educação** propõe pensarmos e praticarmos a **Educação Integral** a partir do **binômio educação-território**, considerando a formação dos *sujeitos da educação* como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade. E é, exatamente, a partir deste binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de **Território Educativo**, que *remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização*. A partir deste princípio/conceito, o Programa **Mais Educação** qualifica o território como educativo convertendo-o, assim, em território *intencionalmente* educador. (BRASIL, 2010, p. 20).

Nesse sentido, o território educativo pode ser caracterizado como um espaço com uma ampla pluralidade de conhecimento, onde os saberes escolares se inter-relacionam com os saberes populares, aquilo que Freire denomina saberes de experiência feito, o mundo vivido. Relacionar esses saberes no território educativo, a partir do Mais Educação, vai além da infraestrutura, mas sim um espaço de trocas de experiência, de diálogos que interfiram de alguma forma na formação desse sujeito. Sendo que quando falamos em formação, buscamos uma formação global.

Partindo dessa contextualização de território educativo compreende-se que o mesmo vai para além dos muros da escola. Assim, faz-se necessário re-territorializar o cenário da educação, o que implicaria na criação de uma nova identidade institucional para a escola.

A mudança no espaço escolar também é necessária, pois se o currículo muda, a formação de professores muda, a sociedade muda, a escola também precisa mudar, fugir

dos padrões, se adequar a esses novos projetos, criar novos espaços de ensino aprendizagem, procurando atender esta demanda do Mais Educação, por exemplo, com relação aos territórios educativos.

A escola que queremos para o Programa **Mais Educação** é integral, integrada, integradora; é uma escola que, em seu arranjo espacial, possa representar e potencializar o seu projeto político-pedagógico; uma escola com a ‘cara’ de seus alunos, com a ‘cara’ dos professores e de todos profissionais que ali trabalham, com a ‘cara’ da sua comunidade, com a ‘cara’ do Brasil. Parece até contraditório: como a escola pode ter a cara de cada um e a de todas ao mesmo tempo? Isso é o que é ser gente, ser brasileiro; é o Mais Educação. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade (BRASIL, 2010, p. 26).

A educação deve acontecer de forma integrada: a escola e a comunidade juntas na organização dos territórios educativos, pois ele só passa a ser um espaço de aprendizagem se ambas as partes trabalharem juntas, com objetivos compatíveis. O referido documento ministerial continua:

Partir da ideia de que todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra (BRASIL, 2010, p. 29).

Ou seja, o espaço para se tornar educativo, depende do olhar e da ação desenvolvida pelas pessoas sobre ele. Então, o território educativo está para além dos muros da escola, está no bairro, na cidade, basta os agentes educativos atuarem de forma intencional e criativa junto com a comunidade para que atividades possam ser realizadas e contribuir na formação das crianças que fazem parte de programas como o Mais Educação.

O Programa Mais Educação tem sido classificado uma proposta de educação voltada à proteção social, tendo em vista os recorrentes apontamentos sobre “tirar as crianças das ruas” e outras finalidades sociais. No entanto, este não pode ser seu propósito exclusivo, pois tornar o espaço, o bairro e a cidade lugares onde as crianças possam aprender, convivendo com seu próprio espaço de forma saudável e produzindo conhecimento, é imprescindível.

Segundo Paulo Freire (1993):

[...] há um modelo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem [...] enquanto a educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos (p.23).

Um dos grandes desafios para a escola do século XX foi o de reencontrar-se numa sociedade de massas, democrática e num período de industrialização. Nesse contexto a escola num processo de reconstrução da sua identidade, faz uma interligação entre escola e comunidade, articulando educação intelectual com a atividade criadora, tendo em vista um diálogo entre diferentes saberes. Faz-se uma relação dialógica entre saberes comunitários e saberes escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário da educação, uma mudança global talvez não fosse possível, porém essa constatação não pode servir para que a educação fique estagnada. As reformas são possíveis para tornar a educação mais humana, menos desigual. É preciso dar o primeiro passo. Abrir a escola para a sociedade, em diálogos permanentes.

A limitação da escola não pode impedi-la de tentar, fazer ações, apesar de estar atrelada ao governo. Tais condições não significam que a escola não possua autonomia pedagógica para discutir sua proposta educativa, com ênfase em uma educação mais humanizadora, que compreenda o educando numa relação horizontal.

Sabemos que a estrutura das escolas e dos sistemas de ensino condicionam as ações, mas os primeiros passos para romper esse “muro” que foi construído historicamente parecem estar sendo dados. Na história, foi dada à escola a função de educar e a sociedade se absteve disso. Hoje, está se revertendo esta história e a cidade tem que ser novamente reeducada para olhar o sujeito na sua totalidade, integralidade e acompanhar esse processo de educação.

Cabe aos diversos segmentos da sociedade a difícil tarefa de tal construção, a partir das experiências que estão sendo vivenciadas ao longo desse processo. Aos educadores, cabe a tarefa de reconhecer que o ato de educar não se limita a transferir conhecimentos, mas se dá em um diálogo permanente que retoma a ligação entre a escola e a vida.

No esforço de dialogar com os demais segmentos da sociedade é que se encontra o eixo central de uma cidade educadora. Iniciativas como esta vêm ao encontro de um novo modelo de educação, que tem como protagonista a ideia da educação integral reconhecendo nos sujeitos suas diferenças e experiências de vida em busca da construção de uma identidade.

Como afirma Gadotti, a relação entre escola e sociedade deve ser intencional, para tanto se faz necessário a inclusão dos diversos setores da sociedade para uma nova

cidadania, a fim da construção de uma intencionalidade educadora e de uma escola cidadã.

É preciso que o educador acredite e que a sociedade aposte, pois segundo Gramsci, “é necessário aliar o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade”. A partir desta máxima, entendemos que mesmo que muitas das ações não sejam realizadas na prática, as intenções devem ser idealizadas, ou seja, é preciso partir de novos pressupostos em um movimento dialético do local para o global e vice-versa. Logo, a educação integral não pode ser concebida apenas como mais um projeto, mas um caminho para a transformação que leva em conta o novo papel da educação e da escola e que tenha a educação como base para a construção da cidadania.

*“Para educar uma criança é necessário uma aldeia.”*

(Provérbio africano)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Artigo 87, parágrafo 5, **Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Acesso em 30/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bairro – Escola: passo a passo**. Associação Cidade Escola Aprendiz. UNICEF. Prefeitura de Belo Horizonte, Prefeitura de Nova Iguaçu [200?].

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.

GADOTTI, Moacir; CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

IGLESIAS, Francisco. **Trajetória política do Brasil - 1500-1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARONEZE, L. LARA, A. A política educacional brasileira pós-1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009.

MARQUES, Eduardo. TORRES, Haroldo. **Políticas Sociais e Território: uma abordagem metropolitana**. São Paulo em Perspectiva. 2003.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 35. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; BONEMY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, R. M. D. Programa Mais Educação: um novo lugar para a cultura nos projetos de formação escolar? **Saberes & Fazeres Educativos**, v. 12, n. 1, p. 25-30, 2013.

TIRAMONTI, Guillermina. **La escuela en la encrucijada del cambio epocal**. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, 2001.

ZAINKO, Maria (Org.) **Cidades Educadoras.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.