

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 9 n. 3 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n3p41-57



## EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS ARTICULADOS NO ESTADO DO TOCANTINS: UMA ABORDAGEM POLÍTICA

INTEGRAL EDUCATION AND ARTICULATED TERRITORIES IN THE  
STATE OF TOCANTINS: A POLITICAL APPROACH

EDUCACIÓN INTEGRAL Y TERRITÓRIOS ARTICULADOS EN EL  
ESTADO DE TOCANTINS: UN ENFOQUE POLÍTICO

Rodrigo Manoel Dias da Silva<sup>1</sup>

Rafaela Brito da Silva<sup>2</sup>

NÚMERO TEMÁTICO

"PEDAGOGIA INTEGRADORA: SABERES E MODOS DE AÇÃO"

### RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre os aspectos fundamentais do processo de implementação da política de educação integral e/em tempo integral no Estado do Tocantins. Enfatiza, nesse sentido, a ampliação da jornada escolar, tendo como base teórica e analítica a integração e a organização de tempos e espaços educativos que favorecem a formação integral do indivíduo. Problematisa os modos pelos quais a territorialidade é articulada ao contexto das políticas de educação integral no Tocantins, a partir de uma abordagem de cunho qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A análise está centrada nas múltiplas e ambivalentes relações entre educação integral, políticas públicas, territorialidades e sua representação educativa. Os resultados da pesquisa incidem sobre duas dimensões: (a) uma educação que considere política e pedagogicamente todas as dimensões da vida requer a conexão e articulação de políticas educacionais e políticas sociais; (b) a educação integral, na situação analisada, traduz-se na valorização da atuação cidadã dos atores sociais, da educação não-escolar e dos conhecimentos e saberes territoriais.

### PALAVRAS-CHAVE

Educação Integral. Educação Não-escolar. Territorialidade.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los aspectos fundamentales para la implementación de la política educativa integral y de tiempo completo en el estado de Tocantins. En este sentido, se enfatiza la expansión de la jornada escolar, teniendo como base teórica y analítica la integración y organización de tiempos y espacios educativos que favorezcan la formación integral del individuo. El artículo analiza las formas en que se articula la territorialidad con el contexto de las políticas educativas integrales en Tocantins. El camino teórico y metodológico tomado, a partir de un estudio riguroso sobre las políticas de Educación Integral, culminó en un enfoque cualitativo, adoptando como investigación bibliográfica e investigación documental como procedimientos metodológicos. Analíticamente, el estudio se centrará en las relaciones múltiples y ambivalentes entre educación integral, políticas públicas, territorialidades y su representación educativa. Los resultados de la investigación se centran en dos dimensiones: (a) una educación que considera política y pedagógicamente todas las dimensiones de la vida requiere la conexión y la articulación de las políticas educativas y las políticas sociales; (b) la educación integral, en la situación analizada, se traduce en la valorización de la acción ciudadana de los actores sociales, la educación no escolar y el conocimiento y conocimiento territorial.

## PALABRAS CLAVE

Educación integral. Educación no escolar. Territorialidad

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the fundamental aspects for the implementation of the integral and / full time education policy in the state of Tocantins. In this sense, it is emphasized the expansion of the school day, having as theoretical and analytical basis the integration and organization of educational times and spaces that favor the integral formation of the individual. The article discusses the ways in which territoriality is articulated with the context of integral education policies in Tocantins. The theoretical and methodological path taken, from a rigorous study on the policies of Integral Education, culminated in a qualitative approach, adopting as bibliographical research and documentary research as methodological procedures. Analytically, the study will focus on the multiple and ambivalent relations between integral education, public policies, territorialities and their educational representation. The research results focus on two dimensions: (a) an education that considers politically and pedagogically all dimensions of life requires the connection and articulation of educational policies and social policies; (b) integral education, in the analyzed situation, translates into the valorization of the citizen action of the social actors, the non-school education and the territorial knowledge and knowledge.

## KEYWORDS

Integral Education. Non-School Education. Territoriality.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende refletir sobre aspectos fundamentais do processo de implementação da política de educação integral e/em tempo integral no Estado do Tocantins. Enfatiza-se, nesse sentido, a ampliação da jornada escolar, tendo como base teórica e analítica a integração e a organização de tempos e espaços educativos que favoreçam a formação integral do indivíduo.

Para tal, assume como princípio norteador a correspondência entre política educacional e formação integral, tendo em vista seus usos em diferentes espaços educativos, o que requer a compreensão e o reconhecimento de que uma educação voltada para desenvolver as dimensões cognitiva, emocional, lúdico, física e profissional de estudantes se dá por meio de (e em) territórios educativos. Para esse exercício de análise, torna-se fundamental considerarmos os saberes escolares e não escolares como abordagem emergente, os quais caracterizam e definem a inter-relação de políticas educacionais e políticas ou programas sociais.

O Estado do Tocantins, indicado como lócus analítico, foi criado em 5 de outubro de 1988, após o desmembramento do Estado de Goiás, instalado em 1989, passando então a compor a região norte do país. Constituído com intuito de aproximar política e administrativamente um povo que até então carecia de recursos como saúde, habitação, infraestrutura, também atenção à educação dentre as demais necessidades vivenciadas pelas regiões brasileiras pobres e desfavorecidas com pouca ou nenhuma política incentivadora de desenvolvimento regional ou local. Em seu contexto de criação e instalação, o país foi marcado pela abertura ao regime democrático, mas também pela implantação de políticas neoliberais que influenciaram determinadamente as políticas educacionais e, por consequência, as propostas de reformas de ensino.

O cenário educacional apresentava grandes problemas, destacando-se o “alto índice de analfabetismo, crianças e jovens fora da sala de aula, má qualidade do ensino, formação inadequada dos professores, alto índice de evasão e repetência, precariedade da rede física escolar entre outros” (CARVALHO, 2004, p. 104). Para superar tais problemas, algumas ações e políticas públicas foram elaboradas e institucionalizadas no novo Estado, caso da proteção social por meio do Programa Pioneiros Mirins – programa socioeducativo destinado a crianças pobres –, que em parceria com a escola desenvolvia atividades lúdicas, esportivas e culturais no contraturno escolar. Trata-se da primeira iniciativa de ampliação da jornada escolar no Estado.

Mais recentemente, no que se refere à política de educação e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins, o projeto de implantação da escola de tempo integral trouxe como propósito central ofertar às crianças, adolescentes e jovens da educação básica a ampliação do tempo de per-

manência na escola. Essa concepção de educação, em sua implementação, foi conduzida por pressupostos e parâmetros de relação interpessoal professor-aluno, traduzindo-se em cuidar e educar, valores emocionais e afetivos. Outro fator foi a valorização da identidade cultural e regional, que se materializou em oficinas múltiplas desenvolvidas nas escolas (SEDUC, 2011).

A educação integral passou a ser cotejada em perspectiva humanizada e multidimensional, inserindo-se em vínculos e articulações pedagógicas a territórios onde os alunos vivem e produzem conhecimentos múltiplos, fora da escola. Diante desse quadro, a relação educação-território oportuniza a percepção de novos pressupostos, novas reflexões para que haja uma integração de saberes constituídos nos mais diferentes espaços. Frente a este cenário, o artigo orienta-se pela seguinte problematização: de que modo a territorialidade é mobilizada e articulada no contexto das políticas de educação integral no Tocantins?

Como princípio analítico, partimos da compreensão de que há uma relação da educação integral com a territorialidade, sob diferentes perspectivas de ação pedagógica e cultural. Optamos, de acordo com a documentação pedagógica estadual, pela leitura e análise de documentos oficiais, os quais postulam princípios articuladores de territórios educativos e basilares à oferta de educação integral.

O caminho teórico-metodológico percorrido, a partir de análise rigorosa sobre as políticas de Educação Integral, culminou numa abordagem de cunho qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica constituiu-se primeiramente como uma compilação, sempre parcial, da literatura sobre a temática estudada, com ênfase em produções em livros, artigos e periódicos.

Associado à pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa documental, a qual permitiu recorrer a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, exigindo assim uma análise cuidadosa e atenta (OLIVEIRA, 2007). Para essa análise, foram consultadas as seguintes fontes: Leis Nacionais; Leis Estaduais; Decretos; Portarias; Manuais de orientações; instrução normativa; Manuais de orientação pedagógica de implantação da educação de tempo integral no Tocantins; manuais de orientação, normativa e de implantação do Programa Mais Educação; Sites e Portais do governo estadual.

Esse duplo exercício metodológico permitiu a composição de um quadro teórico oportuno ao estudo de territórios educativos no Estado, bem como engendrou possibilidades de leitura crítica dos elementos determinantes da política de educação (integral) de tempo integral expressos na documentação oficial.

## **2 ARTICULAÇÕES E PARCERIAS: A INTEGRAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS**

A compreensão da educação como política social, enquanto direito social, se faz evidente e fortalece a necessidade prática de conectar as atividades desenvolvidas pela escola com/na vida social. O Estado, ao assumir o papel de regulador, atua, articulando a integração de políticas em perspectiva intersetorial, tal como visto nas proposições do Programa Mais Educação. Tratou-se de uma política social e educacional pela qual o governo federal convocou, além do Ministério da Educação, setores como da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento

Social e Combate à Fome (MDS), entre outros. O Programa Mais Educação foi uma política indutora de educação integral e vigorou no país entre os anos de 2007 e 2016.

Segundo Moll (2007), o Programa Mais Educação ampliou não só o tempo, mas os limites da instituição escolar, compondo uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que construíram novos comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de estar no mundo. Desta forma, mediante parcerias com outras instituições, outros profissionais, ocupando outros espaços externos à escola, foram estabelecidas novas relações entre a escola e a comunidade.

Tratou-se de uma ação política indutora de educação integral, pois objetivou ampliar tempos e espaços pedagógicos dentro e fora da escola no turno e contraturno. O Programa visava, em suas diretrizes operacionais, principalmente a parceria entre

[...] os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2007, p. 7).

O Texto Referência, elaborado pelo Ministério da Educação, ainda menciona que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (MEC, 2009, p. 29).

Conforme constou em seus documentos, a intersectorialidade surgiu como uma nova forma para gerir a política pública, como alternativa às ferramentas tradicionais de gestão da educação pública no Brasil. Convém destacarmos que, neste contexto, o Estado rediscutia as possibilidades de ação escolar, suas condições adequadas e necessárias à realização de atividades educativas. No entanto, em vários contextos, o Programa Mais Educação foi desenvolvido em condições precárias, tanto física quanto pedagógica, devido a estratégias de parcerias e uso de outros espaços comunitários bastante limitados.

As atividades que compuseram o currículo do Programa foram organizadas em blocos chamados de macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Considerando a realidade local e a ampliação dos espaços, potencializou-se ações efetivas para a escola integradora, na qual família e comunidade possam de forma articulada e por meio de parcerias fortalecer vínculos e ao mesmo tempo desenvolver, a partir da coletividade social e cultural, uma aprendizagem significativa, com novos saberes, uma educação multidimensional.

Teixeira (2017), ampliando a leitura, ao discutir os significados da relação museu/escola na perspectiva de territórios, aponta também o Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) com a constitui-

ção de territórios educativos, uma vez que esse programa visou “fortalecer os princípios e fomentar a ampliação de territórios educativos numa perspectiva integradora” (TEIXEIRA, 2017, p. 34).

O PMCE também foi uma política intersetorial dos Ministérios da Cultura e da Educação, com a finalidade de “fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas” (FNDE, 2012).

Coube às escolas aderirem ao programa e elaborarem um plano de atividade cultural, com vistas a “promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida” (FNDE, 2012), bem como atender seus eixos temáticos: residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; criação, circulação e difusão da produção artística; promoção cultural e pedagógica em espaços culturais; educação patrimonial – patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social; cultura digital e comunicação; cultura afro-brasileira; culturas indígenas; tradição oral; educação museal. Também foi uma das prerrogativas do PMCE fortalecer as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador.

Para Oliveira (2016, p. 39), ao pensarmos em cultura e territorialidade, temos de reconhecer e

[...] refletir sobre o fenômeno da urbanização que afeta as formas de organização da vida em comunidade e conseqüentemente dos territórios. Fenômeno este, agregador de interesses e poderes que definem as relações dos cidadãos com o meio em que vivem e também a criação e execução das políticas públicas.

A utilização dos espaços públicos, como meio para construção de memórias e referências simbólicas, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos, culmina na (trans)formação de territórios. Propomos, em perspectiva complementar, outra visão sobre território, resultante de relações de poder, ou melhor de espaço/poder, “enquanto categoria da prática e como categoria normativa” (HAESBAERT, 2014, p. 55). Entendemos assim que as relações econômicas e culturais consolidam e atribuem significações ao território, à maneira como os sujeitos se apropriam e o utilizam. A urbanização nesse sentido pode assumir proposições de distinção e de desigualdade.

Dentro dessa perspectiva, Ramos (2018) discorre sobre as possibilidades educativas, considerando a cidade enquanto espaço ou território de aprendizagem. Defende o ensino das artes como elemento essencial de efetivação da alfabetização cultural e considera que as possibilidades pedagógicas ultrapassem os muros escolares, em “que as dinâmicas e tensões sociais sejam visitadas e a cidade apresentada enquanto sistema e, como tal, permita que deslocamentos sejam vislumbrados e configurem cartografias” (RAMOS, 2018, p. 18-19), que está em todos os lugares ao mesmo tempo.

No entendimento de Teixeira (2019, p. 22-23),

A defesa da escola pública integral deve transpor os desafios em oferecer somente uma estrutura com ambientes educativos inovadores para aprendizagem, sua contingência deve permear a importância que o território oferece enquanto extensão da sala de aula, onde, a pedagogia da alteridade permita compreender os desafios e a complexidade con-

temporânea no âmbito das relações humanas que se manifestam e reproduzem na dimensão social, cultural, político e econômica.

Conceber a cidade como suporte pedagógico que requer da escola um projeto educativo e pedagógico que incorpore e efetive uma educação democrática e integral. Numa possível e necessária articulação entre território e aprendizagem, Pedro (2017, p. 2017) lança seu olhar para a integração de saberes escolares e saberes comunitários, com foco na educação não escolar, o que para a autora, “é um exercício que reforça a relevância de se pensar em aprendizagens fora do ambiente escolar institucionalizado, como forma de aproximar tais aprendizagens da realidade e do cotidiano vivenciado pelas crianças e jovens”.

Verifica-se a articulação da educação integral com a educação não escolar, ao considerar que o sujeito em constante conexão com territórios educativos, outros além da escola, enquanto condição uma educação libertadora, que estabeleça novas e outras perspectivas à autonomia e à cidadania.

Assim sendo, uma educação que considere política e pedagogicamente todas as dimensões da vida requer a conexão e articulação de políticas sociais. A educação integral, nessa perspectiva, traduz-se na valorização da atuação cidadã na sociedade, mas também na valorização da educação não escolar, ou seja, da educação, dos conhecimentos e saberes apreendidos fora da instituição escolar.

Setubal e Carvalho (2012, p. 115) advertem:

Não é fácil desenvolver uma educação integral com essa intencionalidade, mas é possível. Nós próprios, educadores, estamos mergulhados nessa sociedade complexa e desafiados a lidar continuamente com conhecimentos, subjetividades e mobilidades. A sociedade atual vem solicitando e pressionando mudanças na intencionalidade e na condução dos serviços oferecidos pelas políticas sociais. De agora em diante são requeridas atenções integrais – proteção integral, educação integral, cidade educadora, saúde que considere o indivíduo em sua integralidade. **Essa mudança implica rupturas tanto na arquitetura de gestão da política pública local, impulsionando ações intersetoriais, territorializadas e sustentáveis, quanto na integralização das ações junto ao cidadão.** Requer igualmente a participação de seus cidadãos; não se aceita mais a condição de cidadão receptáculo passivo da tecnoburocracia do Estado. (Grifos nossos).

Novos padrões, novas posturas são exigidas para que se compreenda e se fundamente as ações na instituição escolar e fora dela. A integração de políticas sociais assume relevância com a aprovação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, ramificado do Plano de Desenvolvimento da Educação, decretado e aprovado em 24 de abril de 2007, visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A saber, impõe além das metas a aferição da qualidade da educação básica pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que também indicará a verificação do cumprimento das diretrizes elencadas no documento. No que se refere à integração de políticas destacamos dentre as diretrizes:

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...] XXIV - integrar os programas da área da educação

com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; [...] XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007, s:p)

Há, por assim dizer, articulações de três questões fundamentais para materialização das políticas que propõe uma formação integral e humanizada. Primeiro, a questão da jornada ampliada, este aspecto impulsionou legalmente a criação do Programa Mais Educação (PME), que trata da permanência do aluno mais tempo na escola. Segundo, as ações intersetoriais, que integram outros ministérios, outras áreas para fortalecer a institucionalização dos projetos e programas nesta direção. E, terceiro, as parcerias firmadas com a comunidade local, talvez numa estratégia de ação participativa e descentralizada, para assegurar a legitimação e a responsabilização pelas ações desenvolvidas e, conseqüentemente, pelos seus resultados. Como observação final, importa-nos destacar que os destinos políticos brasileiros, a partir da eleição presidencial de Jair Messias Bolsonaro, comprometem a consecução desses objetivos de educação integral.

### 3 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TOCANTINS

Ao refletirmos sobre a implementação das políticas de educação integral e tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins, focalizamos não somente a organização do tempo escolar, mas principalmente a organização de espaços educativos. Para Cavaliere (2009, p. 53), seria nomear “aluno em tempo integral” visto que:

[...] a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.

Na rede estadual de Ensino do Tocantins, a implementação da educação integral teve como parâmetro à ampliação da jornada escolar, fundamentada conforme destaca o Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação, descritos nos excertos a seguir:

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 (BRASIL, 2014, s.p).

5.4. institucionalizar parcerias com instituições públicas e privadas de fomento a diferentes espaços educativos, culturais, esportivos e científicos para estimular a oferta de

atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas públicas estaduais de educação básica (TOCANTINS, 2015, s.p).

O princípio norteador para implementação de educação que visa a formação integral prenuncia a utilização de diferentes espaços educativos, exigindo-se, dessa maneira, a compreensão e o reconhecimento de que uma educação voltada para desenvolver as dimensões cognitiva, emocional, lúdico, física e profissional se dá por meio de territórios educativos. Moll (2015, p. 3), ao pensar em elementos para educação na contemporaneidade, destaca:

Acolher a cidade com seus territórios implica identificar e articular espaços, instituições, políticas públicas, iniciativas cidadãs, movimentos sociais e, além disso, acolher os saberes construídos na trajetória histórica dos grupos sociais que habitam as cidades, saberes convertidos em práticas cotidianas e em tradições culturais com seus conceitos, especulações, modos de pensamento.

Implica considerarmos que os lugares, espaços que compõem a cidade, a comunidade a qual a escola pertence, com suas variedades, trazem contribuições de experiência e conhecimento. E, ainda, “em reconhecer a potência formativa que está localizada para além das paredes das salas-de-aula, pelo reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos nos diferentes âmbitos do mundo da vida” (MOLL, 2015, p. 3).

Vale destacar a importância de a escola considerar-se “como novo território educativo” (LOUREIRO, 2012), sendo nessa perspectiva articuladora dessa integração de políticas. “A concepção de educação integral, em sua vertente pragmatista” (CAVALIERE, 2002, p. 247) responde aos anseios de se construir uma identidade para a escola, frente às demandas e exigências multidimensionais, e de ação integradora com vistas à democratização. Autoras como Menezes (2009) e Coelho (2009) defendem a importância da centralidade da escola como coordenadora e sistematizadora das ações que concretizam a integração entre os territórios educativos.

Singer (2013, p. 5), referindo-se ao papel articulador da escola, afirma que:

No território educativo, a escola deve tornar-se um núcleo articulador: das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. Pode desempenhar este papel porque tem em sua missão a tarefa educativa e porque é, hoje no Brasil, o equipamento público com maior capilaridade pelo território nacional, frequentado diariamente pela quase totalidade de crianças e adolescentes do país. Daí que a escola esteja no centro da área de abrangência do território a ser diagnosticado.

Para a autora, a escola articuladora, se concretiza com a participação de todos, com vínculo coletivo: equipe, estudantes e família. Ademais a abertura da escola para comunidade proporciona a integração, trazendo-os para dentro da escola. Singer (2013, p. 2) expõe que:

Em um território educativo estão garantidas as condições para a formação de cidadãos autônomos, com a ampliação do seu repertório sociocultural e o fortalecimento da sua

capacidade associativa e de participação ativa na sociedade. Um cidadão pleno de direitos e participante ativo nas decisões que afetam sua comunidade constitui-se com base no desenvolvimento de seu corpo, de sua singularidade, de sua capacidade reflexiva e de suas habilidades para a comunicação e a criação.

A constituição de territórios educativos está “intimamente relacionada ao direito das crianças, jovens e adolescentes de viver uma educação integral como um direito de cidadania” (LEITE, 2012, p. 59). Leite (2012) defende a resignificação do tempo ampliado, que somado a espaços outros que não seja somente a escola, transformados em territórios educativos, acabe assim com separação entre escola e vida, a exemplo, a cidades educadoras.

Para Tavares (2017, p. 77),

Estabelecer parcerias com a comunidade, conhecer os sujeitos e seus fazeres, definir espaços com potencial educativo, fazer o deslocamento dos alunos para estes espaços, são desafios para implementar uma política pública que valorize seu território. Conhecer a organização de uma escola neste contexto de utilização dos espaços extraescolares pode fundamentar subsídios para implementação desta política. [...] O papel da escola, no âmbito da cidade que educa, consiste em contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização de informações, da reflexão, gerando uma nova mentalidade, outra cultura sobre o caráter público do espaço da cidade.

A referência de cidade educadora, por sua vez, foi construída a partir do movimento que teve origem no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, realizado em novembro de 1990. Neste evento, foram discutidos e elencados, num documento intitulado “Carta inicial”, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. O documento traz em seu preâmbulo:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, [...] De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. (CARTA..., 1990, s.p).

Considerar o impulso educativo dos espaços na cidade, articulando novos ambientes, visando uma educação integral e integrada. Para Canário (2004), o problema consiste em agir no território educativo como se atua no território escolar, fazendo da “aprendizagem um registro didático e técnico” (CANÁRIO, 2004), como identificado na sua análise sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Numa reflexão próxima das constatações de Canário, Arroyo (2012) indaga se a oferta de mais tempo e espaço da mesma escola e da mesma educação, no turno e no contra turno, são condições dignas de um justo viver. Na visão do autor, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de

crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

No Brasil, embora proposto nos projetos de educação nacional e estadual, como no Tocantins por exemplo, a integração e a constituição de novos espaços educativos, torna-se desafio constante àquelas escolas que engessam sua rotina com uma organização administrativa e pedagógica restritivamente fechada e estática. Nesse sentido, insistimos na importância de a escola e seus agentes repensarem sobre suas funções e papéis educativos, de modo que, organize conhecimentos e amplie as “oportunidades de aprendizagens espalhadas no cotidiano e em territórios onde circulem seus alunos, firmando-se simultaneamente como um espaço onde os alunos aprendam a estudar e aprendam a trabalhar coletivamente” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 121).

No Tocantins, identificamos a projeção de parcerias como elemento articulador de territórios educativos. O que nos leva a compreender que as concepções de tempo, espaço e cidades – constituintes de territórios educativos – presentes no Plano Estadual de Educação (PEE, 2015-2025) são configuradas com limitações, pois há uma valorização extrema da escola ainda como espaço unilateral de aprendizagem, baseada nas diretrizes curriculares nacionais.

3.3. viabilizar, parceria das escolas com instituições e movimentos culturais, garantindo a oferta regular de atividades culturais, dentro e fora dos espaços escolares, e assegurar que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; (TOCANTINS, 2015,s.p).

Podemos perceber que as parcerias objetivam, em contraparte, assegurar e reafirmar o lugar da escola como espaço privilegiado de/para educar. Para Gohn (2006), a intencionalidade dos atos e processos educativos são fundamentais e estreitam as desigualdades entre os mesmos, já que para a autora, “os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006, p. 29).

Compete, neste sentido, incorporar pressupostos políticos que valorizem a educação, os conhecimentos produzidos fora do espaço escolar. A esse respeito, as elaborações de Moura e Zucchetti (2010), sobre educação além da escola, revelam que as práticas e projetos socioeducativos não se resumem simplesmente em uma educação não formal ou informal, de outro modo em oposição à educação escolar. Em seus termos,

[...] é preciso considerar que as práticas de educação que ocorrem além da escola (em especial nos projetos socioeducativos e nos projetos que resultam de políticas públicas), ainda que contando com a presença de um mediador estagiário ou voluntário – o “educador” – em substituição à figura tradicional do professor, necessariamente visam implementar processos de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que, inevitavelmente, tanto quanto as práticas de educação escolar, as chamadas práticas de educação “não formal” também estão submetidas às modulações da dinâmica das relações poder-saber. Tal afirmação assume uma inflexão preocupante, na medida em que na inversa proporção do desaparecimento do intelectual engajado e/ou da liderança da comunidade, ocorre um

engajamento artificial, expresso na figura do voluntário, determinando um nítido esvaziamento de sua dimensão crítico-política. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 632).

Cumprido ressaltar, que nomeadamente a educação não escolar, é representativa de práticas educativas do e no campo social, enraizados de “saberes outros”, que em grande medida não são reconhecidos no âmbito escolar, são os saberes socializados na família, no bairro, no clube, entre amigos por exemplo. Neste sentido abarca uma concepção de educação que reflete a multidimensionalidade da condição humana. As referidas autoras constatarem que:

Propositivamente, evidenciamos nossa compreensão de que a educação não se reduz apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a formação da força de trabalho, mas é resultado da ação humana e dos artefatos culturais que fazem parte da nossa herança civilizatória ocidental, hegemônica. Entendemos que a educação ensina as condições de reprodução da vida e de suas formas sociais, que devem estar orientadas pelo respeito às diferenças e pelos princípios da solidariedade e, por que não, da felicidade compartilhada. Entendemos que essas características constituem o fundamento da formação de um sujeito ético capaz de construir alternativas diante do imperativo de uma individualidade competitiva em que se baseia a sociedade capitalista. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 639).

Nesta acepção, mesmo sem mencionar os termos educação integral e território educativo, percebemos que as reflexões das autoras sobre os saberes produzidos além da escola remetem à valorização da integração de espaços e políticas que objetivem a formação integral e humanizada. Para tal direcionamento, Guará (2009, p. 66) acentua a valorização de outros saberes, de novas matrizes de convivência reconhecidas nas pautas escolares.

A ideia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares. Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação.

As reflexões de Guará (2009) acerca do potencial educativo dos territórios e do papel da escola no que tange ao aspecto de educação e de proteção, se pautam na defesa de novas relações de saber na escola e em ambientes não-escolares, alicerçados e unificados em intencionalidades pedagogicamente formuladas, o que tenderia a dinamizar a integração de ensino e de aprendizagem. Os delineamentos acima considerados elucidam importantes dimensões da política implementada no Estado do Tocantins, produzida em uma evidente ambivalência entre os compromissos públicos e as parcerias estabelecidas com o setor privado, em diferentes âmbitos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os aspectos fundamentais para a implementação da política de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins, e, ao averiguarmos suas especificidades de regulamentação e normatização, evidenciamos importantes perspectivas acerca da integração de espaços e políticas sociais. Ademais, tem se configurado nas representações normativas uma estreita relação entre valores sociais e culturais que também definem a concepção da política educacional.

A partir das reflexões trazidas nesta pesquisa, exploramos conceitos como educação integral, tempo integral e territórios educativos. Tal abordagem analítica fez emergir a reflexão sobre a integração de políticas educacionais e políticas sociais, ressaltando a constituição de novos territórios educativos e a intencionalidade educativa posta nas proposições legais. Desta forma, acreditamos que, nesse processo de integração, os projetos e atividades educativas são potencializadas. À escola cabe a promoção de uma educação/formação integral a partir do princípio da integralidade e de princípios pedagógicos alusivos às cidades que educam.

Ao considerar a relevância de outros espaços educativos, ampliam-se as possibilidades de ensino e de aprendizagem. A intersetorialidade e a articulação de territórios educativos são elementos centrais que estão presentes na regulamentação e nas diretrizes para implementação das políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins. Essa integração de espaços e de instituições, atendendo às normatizações dispostas no PNE (2014/2024) e no PEE (2015/2025), reafirma e fortalece o desenvolvimento de práticas socioeducativas na intencionalidade de prover (dentre outras condições) a proteção integral e a inclusão social.

Neste contexto, Guará indica a potente articulação de inclusão social e políticas sociais.

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. (GUARÁ, 2009, p. 68).

Uma educação que considere política e pedagogicamente todas as dimensões da vida requer a conexão e articulação de políticas sociais. A educação integral nessa perspectiva traduz-se na valorização da atuação cidadã na sociedade, mas também na valorização da educação não escolar, ou seja, da educação, dos conhecimentos e saberes apreendidos fora da instituição escolar.

Por fim, restam duas constatações. Primeira, que políticas públicas e investimentos se fazem urgentes e necessários, para que as escolas possam partilhar princípios democráticos e promover autonomia, fundamentada na perspectiva de territorialidade, em suas ações de modo inclusivo (considerando as diferenças), igualitário e de qualidade. Segunda, que o campo de estudos e pesquisas sobre educação integral e território continua aberto para novas reflexões que possam vir a contribuir para a elaboração de novos pressupostos para a educação não escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educaçao integral no Brasil**: direito a outros tempos espacos educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 abr. 2007.
- BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 30, 3 de agosto de 2012. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012. **Portal do FNDE**, Brasília, 3 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3705-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 26 jun. 2014.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan.-jun. 2004.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona**. Barcelona, 1990.
- CARVALHO, Roberto Francisco de. **A gestão da educação básica no Tocantins**: concepção e lógica do programa escola autônoma de gestão compartilhada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia-GO, 2004.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, Lígia Martha C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis-RJ: DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. **Outros saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan.-mar. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto: educação Integral e Tempo Integral**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2009, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul.-set. 2012, Editora UFPR.

LOUREIRO, Armando Paulo Ferreira. “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, 2012.

MEC – Ministério da Educação/SECAD. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília-DF, 2009.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida. *In*: QUIJANO, G. M. R. (Org.). **Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Cidade e territórios educativos: elementos para pensar a educação na Contemporaneidade**. Programação 37ª Reunião Nacional ANPEd Trabalho Encomendado - GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. UFSC – Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 629-648, maio-ago. 2010.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Wellington de. **Cidade:** território de experiência do teatro em comunidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Arte IdA, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.

PEDRO, Joanne Cristina. **Território educativo:** mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – experiências no entorno da EMEF Rubens Bento Alves/ Caxias do Sul- RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2017.

RAMOS, André Luis César. **Trajeto entrecortados:** Apontamentos sobre a cidade enquanto (des) território de aprendizagem. 2018. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) – Instituto de Arte IdA, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2018.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Algumas reflexões para a educação integral que se quer no Brasil. *In:* LECLERC, Gesuína de Fátima; MOLL, Jaqueline (Org.). Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, jul.-dez. 2012. p. 1-214.

SINGER, Helena. Educação integral e territórios educativos. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DO NUPSI, 2., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: NUPSI, 2013.

TAVARES, Deborah Etrusco. **Educação Integral na perspectiva da cidade educadora:** uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2017.

TEIXEIRA, Clodoaldo. **Educação integral e o espaço escolar tradicional:** um encontro possível entre território educativo e a comunidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, Campinas-SP, 2019.

TEIXEIRA, Marina Barbosa da Cruz. **Sentidos e significados da relação museu/escola:** perspectivas para a construção de territórios educativos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes – SEDUC. **Projeto de implantação de educação em tempo integral.** Palmas, 2011.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes – SEDUC. **Plano estadual de educação,** Palmas, 2015.

---

**Recebido em:** 22 de Outubro de 2019

**Avaliado em:** 5 de Março de 2020

**Aceito em:** 5 de Março de 2020

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

**Como citar este artigo:**

ROMEO, Andrea. Lo special account del fenomeno religioso nel dibattito nordamericano. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 29., 2018, p. 15-48.  
DOI: 10.17564/2316-3828.2018v7n1p13-24



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

---

1 Doutor e Mestre em Ciências Sociais; Licenciado em Pedagogia; Professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: rodrigoddsilva@hotmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Licenciada em Pedagogia; Professora da Faculdade do Bico do Papagaio – FABIC.  
E-mail: silvarafaelabrito@gmail.com

