



5559 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
 GT05 - Estado e Política Educacional

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EDUCADOR  
 Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro -

### EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO EDUCADOR

#### RESUMO

Partindo da concepção de um sistema educativo, não apenas restrito ao espaço escolar, mas que considera as diferentes dimensões educativas formais e não formais existentes no território, como meio de assegurar maior equidade na formação do cidadão e garantir uma educação mais adequada a um desenvolvimento sustentado a todos, a presente comunicação tem como objetivo discutir como a oferta de situações de aprendizagens, combinando recursos humanos e materiais existentes no território, permite não só compreender e apreender a cidade, como possibilita o desenvolvimento integral das pessoas que partilham desse território. Recorte de um estudo de caso realizado nas seis primeiras escolas da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim que implantaram o Programa Mais Educação, o artigo analisa e faz uma ponderação sobre os contributos do território no processo educativo e seus reflexos no desenvolvimento integral dos estudantes.

**Palavras-Chave:** Educação Integral. Território Educativo. Programa Mais Educação.

#### INTRODUÇÃO

A escola, a cultura, a cidade e o território fazem parte da vida do cidadão, não podendo a relação entre esses segmentos estar dissociada, destacadamente, porque o processo de aprendizagem não é estanque e acontece nos momentos de interação das pessoas e delas com o território, através da apreensão da informação e da inteligibilidade que é conseguida sobre as coisas e os fenômenos, bem como sobre as mudanças e transformações que nesse espaço poderão ocorrer.

Ao estudarmos o Programa Mais Educação, percebemos que as bases conceituais preveem a ampliação de tempos e espaços para oferta de diferentes oportunidades educativas, desenvolvidas através da escolha dos macrocampos pelas escolas, explorando suas vivências e mapeando as possibilidades pedagógicas presentes no espaço escolar e no território.

Com o intuito de verificar a concretização dessas propostas, no cotidiano escolar, selecionamos, no curso de Doutorado em Ciências da Educação com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, as seis primeiras escolas que implantaram o Programa Mais Educação na rede municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim. Conduzimos o estudo, partindo da concepção de um sistema educativo não apenas restrito ao escolar, mas considerando um território que articula diferentes dimensões formais e não formais, que assegure maior equidade na formação do cidadão e promova uma educação mais adequada a um desenvolvimento sustentado. Acreditamos na educação como mecanismo promotor de autonomia que assegura o exercício de uma cidadania consciente e responsável na construção de uma sociedade democrática e justa. Assim, nessas escolas, além de analisar a documentação existente com os registros das atividades desenvolvidas, entrevistamos, cinco gestores escolares, cinco coordenadores do Programa Mais Educação, cinco pedagogos/as, nove monitores, a Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação, a Subsecretária Municipal de Educação Básica e o Prefeito Municipal, no período de 2013 a 2017.

Através dessa metodologia, pautada nas referências epistemológicas e metodológicas da investigação qualitativa em educação, foi possível, no recorte aqui apresentado, verificar quão importantes são as ofertas de situações educativas diversificadas, combinando recursos humanos e materiais existentes na cidade. Elas permitem não só compreender e apreender o território, como nos possibilita perceber o uso do potencial educativo que se encontra presente nas diferentes instituições, espaços e equipamentos.

Devido à sua polaridade regional, o Município de Cachoeiro de Itapemirim torna-se uma referência nas políticas públicas que desenvolve, o que motivou-nos para a discussão conjuntural sobre a problemática que envolve as políticas de educação integral que vêm sendo implantadas no país e a experiência vivenciada por esse Município.

#### 1 TERRITÓRIO: UM ESPAÇO AINDA A SER CONQUISTADO PELA ESCOLA

Na Educação Integral, quando se fala em território, aborda-se este caráter plural, dinâmico e inovador de participação efetiva e democrática, a partir do interesse da coletividade por uma agenda educativa local e pelo desejo comum de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes em determinado espaço. A proposta de ampliação dos tempos escolares, para a promoção de uma educação integral, provoca essa discussão: como avançar para o território, extrapolando o espaço escolar?

Mais que um olhar técnico, administrativo, paisagístico e científico sobre esses espaços, importa perceber o que eles representam para cada um, individual e coletivamente, como são e vêm sendo utilizados e de que forma podem ser reconstruídos, revitalizados e significados pelos seus usuários.

Situadas em regiões empobrecidas, com poucos recursos e equipamentos urbanos, o contexto social onde as escolas pesquisadas estão inseridas é formado por comunidades populares. O perfil dos alunos e das escolas que têm desenvolvido algum tipo de Programa de Educação Integral envolve espaços, por vezes, degradados e marcados pela violência. Se a negação desses espaços por determinados grupos sociais, nomeadamente nas cidades da América Latina, tem gerado conflitos e antagonismos marcados pela violência, insegurança e depredação, eles podem ser idealizados e transformados para serem usados de forma diversificada pelas diferentes faixas etárias da população e pela multiplicidade de pessoas que compõem a cidade (BORJA, 2003). Podem, ainda, serem usados para desconstruir preconceitos que envolvem os seus usos e se apresentarem como elementos estruturantes e convergentes da morfologia das cidades e para o desenvolvimento de atividades diversas, nomeadamente porque reproduzem a vida social e desempenham importante papel colaborativo na estruturação do meio urbano e na consolidação das políticas públicas sociais. Esses espaços devem ser idealizados para a promoção da possibilidade de serem usados de forma diversificada pelas diferentes faixas etárias da população e pela multiplicidade de pessoas que compõem a cidade (BORJA, 2003).

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizagem. Nessa lógica, a convivência social, em outros cenários e contextos, amplia o repertório cultural dos estudantes para uma participação mais ativa na vida pública e nas comunidades em que vivem. As possibilidades de abertura da escola ao contexto local ou da proposta de atividades de entidades à comunidade escolar, podem aumentar a oferta de ações promotoras de aprendizagem e incentivar o compartilhamento de responsabilidade educativa entre famílias, poder público e as instituições e organizações presentes no território (LECLERC, 2012; MOLL, 2012; PEREIRA, 2009; VILLAR, 2007) e, com isso, reforçar a ideia de que a Educação Integral não é obra apenas da escola, mas de toda a coletividade e de todos os cidadãos.

Considerando que o conjunto de vivências educativas formais e não formais da vida cotidiana pode construir melhores relações pessoais e interpessoais e ampliar as possibilidades de compreender a cidade como um espaço que abriga uma cultura densa e diversificada de informações e transmissão de conhecimentos (LACHE, 2011; ALDEROQUI, 2006), apresentamos, no quadro 1, o registro dos diferentes atores que trabalharam com o Programa Mais Educação, nas escolas em análise, as ofertas educativas trabalhadas no cotidiano escolar que avançaram para o território com o desenvolvimento do Programa no Município de Cachoeiro de Itapemirim.

#### Quadro 1. Atividades Educativas no Território

Atores	Atividades Educativas
<b>Gestor Público (G.P.)</b>	Colocamos os alunos para fazerem <b>intercâmbios entre as escolas</b> ; atividades esportivas que denominamos de Programa Mais Esporte; fizemos o Mais Cultura [...] com fanfarra, banda, capoeira [...] dança, teatro[...] apresentação no Teatro Rubem Braga sendo muito prazeroso e proveitoso, tivemos o acompanhamento de várias Secretarias (G.P.1).
<b>Gestor Escolar (G.E)</b>	Ano passado, a escola ia para o Ginásio do Ferração dois dias da semana, porque não tínhamos espaço suficiente e essa ida era responsabilidade dos pais, levávamos um lanche e ficavam com eles um coordenador e a monitora tanto no período da tarde quanto da manhã. Depois que tivemos a quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto, pois ficou mais vantajoso para a escola (G.E.5). Quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação se apresentam (C.E.1). Através da Secretaria de Educação, no ano passado tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico [...] Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos. (C.E.2).
<b>Coordenador do Programa nas Escolas (C.E)</b>	Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola. Tentamos desenvolver atividades no centro comunitário, mas não deu certo por questão de logística e de horários.[...] Visitamos uma localidade que não conhecíamos em Cachoeiro [...] quando fomos participar de evento nessa escola, fomos entrevistados pelas emissoras de rádio(três entrevistas), duas para a televisão onde foi publicada uma matéria inteira sobre Badminton (C.E.3). Nós não estamos mais trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola por questão de segurança(C.E.4).
<b>Pedagogo (P.E.)</b>	A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro, para fazermos as fotografias e elas seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município (P.E.1). Só saímos do ambiente escolar quando vamos realizar algum evento fora como uma apresentação, seminário (M.2). Chegamos a trabalhar fora da escola os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, com a questão da literatura, onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga. (M.3).
<b>Monitores (M.)</b>	Todos os momentos foram concentrados dentro da escola. No ano passado teve uma apresentação teatral, dança no teatro Rubem Braga em Cachoeiro (M.4). [...] quando tem uma feira cultural no município, a própria SEME, nos convida para levar as crianças do programa realizar uma apresentação nesse evento (M.5). As apresentações que eles realizam fora da escola foram [...] o Gabinete do Prefeito, onde os alunos apresentaram a dança (M.6).

Fonte: Elaboração própria

Com uma riqueza de experiências significativas e diversificadas do mundo, a cidade reúne um conjunto de espaços, equipamentos e instituições, tornando-se um ambiente propício para a aprendizagem. As ofertas educativas que avançam para a ocupação das ruas, avenidas, praças, centros comerciais, bairros, dentre outros espaços, possibilitam aos estudantes vivenciarem sua dinâmica e contribuem para o desenvolvimento de um olhar diferenciado, crítico e reflexivo sobre a forma e o uso desses espaços (ALDEROQUI, 2002; ALMEIDA, 2008), fortalecendo o sentimento de coletividade, estreitando a relação de pertencimento e comprometimento com o território. No entanto, podemos identificar, no discurso dos entrevistados, a forma pontual pela qual as ofertas educativas avançaram para o território. As inserções resultam de uma provocação e envolvimento da administração pública na promoção de programas, eventos e visitas promovidas para essa ação. Assim, as atividades propostas pelo Programa Mais Educação foram desenvolvidas em espaços adaptados e as inserções no território, de forma assistemática, limitaram-se à apresentação cultural em eventos promovidos pela gestão pública, em projetos de inclusão social desenvolvidos pelo município e através de visitas programadas e realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Estas ações revelam como a ausência de uma cultura de interlocução com a comunidade dificulta o estabelecimento de parcerias, cria dependência do órgão governamental e, por conseguinte, perpetua o papel da centralidade educativa da escola.

O quadro 2 registra como essas atividades foram trabalhadas pelos atores em cada uma das escolas investigadas. Localizadas na zona urbana do Município, essas unidades de ensino apresentam contextos sociais semelhantes no que se refere à sua representatividade nos bairros onde estão inseridas e enfrentaram os desafios iniciais no processo de implantação do Programa, servindo de parâmetro para as demais escolas da rede municipal de ensino no seu processo de adesão.

## Quadro 2. Ofertas/Atividades Educativas por Escola

### Escolas Ofertas /Atividades Educativas

- Quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação fazem apresentação cultural (C.E.1).
- 1 A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro para fazermos as fotografias e elas seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município (P.E.1).  
Através da Secretaria de Educação no ano passado tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico [...]. Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos (C.E.2).
  - 2 Só saímos do ambiente escolar quando vamos realizar algum evento fora como uma apresentação, seminário (M.2).  
  
Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola [...] Ano passado os alunos fizeram a oficina de Badminton, visitaram uma localidade que não conheciam em Cachoeiro (C.E.3).
  - 3 Chegamos a trabalhar fora da escola os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, com a questão da literatura, onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga (M.3).  
Nós não estamos mais trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola, por questão de segurança (C.E.4).
  - 4 Todos os momentos foram concentrados dentro da escola. No ano passado teve uma apresentação teatral, dança no teatro Rubem Braga em Cachoeiro (M.4).  
Ano passado a escola ia para o Ginásio do Ferração dois dias da semana, porque não tínhamos espaço suficiente e essa ida era responsabilidade dos pais e levamos um lanche e ficavam com eles um coordenador e monitora tanto no período da tarde quanto da manhã. Depois que tivemos a quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto, pois ficou mais vantajoso para a escola. (G.E.5)
  - 5 Quando tem uma feira cultural no município, a própria SEME, nos convida para levar as crianças do programa realizar uma apresentação nesse evento (M.5).
  - 6 As apresentações que eles realizam fora da escola [...] foi o local onde se encontra o Gabinete do Prefeito e lá apresentaram uma dança (M.6).

Fonte: Elaboração própria

As escolas analisadas estão situadas em diferentes comunidades, marcadas por um contexto rico de vivências e representações individuais e coletivas. Explorar esse território permite que compreendamos a peculiaridade presente em cada um desses espaços, com suas diferenças, seus problemas, suas magnitudes, suas histórias, suas vivências e, principalmente, permite que sintamo-nos como parte integrante no contexto desse território (RODRIGUEZ; LACHE, 2015; TUAN, 1983). Os bairros representam um fragmento da cidade, aglutinando vivências e diferentes vínculos afetivos e materiais, constituindo-se referência interna ou externa de localização e das concepções conscientes ou involuntárias de cada cidadão sobre a cidade, devendo, portanto, ser pedagogicamente explorado.

Com um cenário marcado pela casa com quintal, festejos sociais e religiosos, brincadeiras das crianças, vizinhança, ruas e ruelas que preenchem principalmente o cenário das periferias, essas áreas representam no presente real, um passado vivido por seus habitantes. São nessas áreas que o imaginário presente nas cidades se revela e transforma o espaço em lugar, à medida que adquire definição e significado (TUAN, 1983). Nesse sentido, um olhar diferenciado e interdisciplinar sobre o potencial educativo desses espaços, remete-nos à reflexão de como a educação pode contribuir para que eles constituam fonte de informação e apropriação para seus habitantes.

Apesar dessa importância, podemos identificar, no Quadro 2, que esse espaço ainda é pouco explorado pelas escolas estudadas, notadamente porque as ofertas educativas com inserções no território, vivenciadas pelas Escolas, são efêmeros, através de apresentação cultural feita pelos alunos do Programa Mais Educação, nos eventos promovidos pela gestão pública.

Podemos identificar, nos dados que obtivemos, que a grande parceira de cada uma das escolas investigadas é o poder público e que apenas as escolas 1 e 6 fogem a essa realidade. Essas escolas se encontram localizadas próxima à região central da cidade, em locais de fácil acesso, dispensando, por vezes, os meios de transporte para deslocamento. Isso possibilita tanto a participação dos alunos em eventos, como a presença dos parceiros na escola.

As cidades, cuja concepção envolvia segurança de seus habitantes, encontram-se hoje cada vez mais associadas ao perigo, evitando a rua (BAUMAN, 2009). As transformações vivenciadas pela sociedade em seu espaço urbano contribuíram para que o espaço público se esvaziasse de questões coletivas e se eximisse da função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas. Este esvaziamento, provocado pela sensação de insegurança, compartilhada pelos cidadãos, foi alterando a vida social e interferindo no comportamento e no cotidiano do cidadão. Assim, podemos compreender a justificativa apresentada pelo coordenador do Programa da Escola 4 de que não está "trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola por questão de segurança"(C.E.4), referindo-se ao contexto dessa unidade de ensino que, além de dispor de poucos equipamentos de uso coletivo, a insegurança vivenciada na comunidade onde está inserida, dificultando o deslocamento, a pé, dos alunos pelo bairro. Por essa razão, as atividades são centralizadas na escola, cujas inserções no território são pontuais, em apresentações culturais nos eventos promovidos pela gestão pública. Apesar de efêmeras, essas inserções demonstram a importância dos momentos de interação das pessoas entre si e com o território e dos estudantes com a cidade, no processo de aprendizagem.

Nesse cenário, apresentamos, a seguir, as transformações socioculturais, as percepções dos atores entrevistados sobre os resultados observados com o desenvolvimento das atividades que promoveram a inserção dos estudantes no território (Quadro3):

### **Quadro 3. Transformações socioculturais percebidas com a inserção dos estudantes no território**

<b>Atores</b>	<b>Transformações socioculturais</b>
<b>Gestor Público</b>	<p>Possibilita conhecer outras situações da cidade quando o aluno sai para conhecer o Centro Cultural, visitar um projeto, conhecer o funcionamento de vários órgãos públicos do município (G.P.3).</p> <p>Esses alunos saem da escola com uma potencialidade muito melhor de desenvolver alguma coisa, porque é uma oportunidade para eles descobrirem o que gostam de fazer com seus talentos [...] E com isso o município só tem a ganhar, não só ele, mas também o país (G.E.2).</p> <p>Um olhar diferenciado que se volta para esses meninos, percebendo suas habilidades, melhorando a sua autoestima. A apresentação das atividades no Teatro da cidade despertou isso neles, eles se sentiram motivados (G.E.3).</p>
<b>Gestor Escolar</b>	<p>Os alunos desenvolvem muito o intelecto quando começam a participar não somente das atividades culturais, como por exemplo, quando eles vão montar uma apresentação de teatro e dança, participar de uma aula de artesanato. Esses alunos vão adquirindo mais conhecimento e desenvolvendo o seu lado cultural e também tendo oportunidade de conhecer novas culturas dentro dessa proposta da escola (G.E.4).</p> <p>Percebi muito a família dizer que o menino teve mudança dentro de casa e relacionamento com os colegas, sendo monitores um com o outro e referência na escola (G.E.5).</p> <p>[...] fizemos um documentário e muita gente ficou admirada com o que foi produzido. Eles ficam felizes quando se apresentam e as pessoas ficam elogiando. A escola fica também bem vista na sociedade por conta do programa (C.E.1).</p>
<b>Coordenador do Programa nas Escolas</b>	<p>fomos entrevistados pelas emissoras de rádio (três entrevistas), duas para a televisão [...] (C.E.3).</p> <p>Percebi que [...] as modalidades ofertadas proporcionaram uma abertura muito grande para as crianças se desenvolverem no teatro, na música, nas habilidades do artesanato, realizamos trabalho de visitação e a maturidade dessas crianças é bem diferente. Quando têm campeonatos os alunos se empolgam e criam métodos para poder se destacar nesses trabalhos. Eles querem fazer a diferença. Os pais da maioria das crianças se envolvem e participam desses campeonatos. Esses saberes servem para a vida pessoal da criança, coisa que não esperava que isso acontecesse e isso eu acho muito legal (P.E.1).</p>
<b>Pedagogos</b>	
<b>Monitores</b>	<p>É muito positivo porque ocupam as crianças com que elas vão poder levar futuramente para uma vida (M.1).</p>

Fonte: Elaboração própria

Nas bases conceituais do Programa Mais Educação está prevista a ampliação de tempos e espaços para oferta de diferentes oportunidades educativas, desenvolvidas através da escolha dos macrocampos pelas escolas. Ofertadas no contraturno escolar, essas atividades buscavam considerar o contexto social do estudante, explorando suas vivências e mapeando as possibilidades educativas presentes no espaço escolar e no território. O vivenciar a cidade colabora para que aqueles que nela habitam ou vivem sejam preparados para enfrentar seus desafios e para contribuir em sua transformação (RODRIGUES; LACHE, 2015) e, assim, de maneira sustentável, torná-la em um espaço para socialização e realização da vida em comunidade.

Podemos identificar, no quadro 3, que as transformações socioculturais decorrentes das oficinas realizadas no território despertaram talentos, aprimoraram as habilidades artísticas dos alunos e trouxeram contribuições significativas nas relações sociais e interpessoais. Essas experiências de participação no território permitem uma maior interação entre os indivíduos e contribui para a auto-organização da sociedade, notadamente dos setores excluídos, além de possibilitarem a descoberta de outras realidades para além dos limites e fronteiras da escola, do bairro e da cidade e permitem aos envolvidos a vivência da lógica da vida cotidiana da cidade. O relato do gestor escolar afirmando que "ao montar uma apresentação de teatro e dança, participar de uma aula de artesanato esses alunos vão adquirindo mais conhecimento e desenvolvendo o seu lado cultural e também tendo oportunidade de conhecer novas culturas" (G.E.4), revela como as possibilidades educativas existentes na cidade podem despertar o imaginário que cada um traz dentro de si, passando-se a se identificar num resgate à realidade histórica e simbólica vivenciada.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de se promover, na cidade, um grande sistema envolvendo diferentes instituições, espaços educativos e processos interativos que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagens cultural, social, tecnológica, acadêmica e funcional, permitindo aos estudantes a sua vivência e integração nesse território, percebendo suas ruas, seus movimentos, seus cheiros, seus sons, suas paisagens e seus contrastes, confrontando aquilo que conhecem e que veem, com aquilo que desejam e imaginam, para que possam construir sua própria imagem de cidade.

Assim, esse território passará a ser compreendido e pensado de várias maneiras, pelas diferentes esferas da sociedade, tornando-se terreno adequado para a multiplicidade de percepções, concepções e interpretações que irão refletir na forma como culturalmente se entende, assume, apropria e vive o espaço geográfico e na maneira como os habitantes constroem diferentes concepções e imagens da cidade.

Apesar da forma assistemática como ocorreu a interlocução desses estudantes com o território, as atividades desenvolvidas contribuíram para a construção do conhecimento e para sua mudança formativa. As habilidades despertadas contribuíram para o desenvolvimento da cidadania, nomeadamente porque registram alterações no comportamento e nas atitudes, que foram visíveis, segundo relato dos entrevistados, no cotidiano escolar.

## **EDUCANDO PARA A SUSTENTABILIDADE**

Vivemos uma época de mudanças, com uma multiplicidade de novos territórios, interligados pela tecnologia, pela mobilidade internacional, pela globalização comercial, por relações multiculturais diversificadas. Todavia, também temos as raízes, o território e a cultura que nos conformam uma identidade, uma região que nos amarra por afetos, sentidos e intercâmbios diversos, um local onde agimos interessados, porque esperamos nele concretizar a vida imaginada. A preocupação em estreitar o laço de pertença com esse território e garantir sua sustentabilidade (ALDEROQUI, 2002) pauta na premissa de que isso fortalece vínculos, cria identidades e constrói a base do trabalho daqueles que habitam e usufruem dos recursos que o espaço oferece.

O desenvolvimento sustentável não deve ignorar os efeitos da globalização, mas deve dar especial atenção ao território onde determinada comunidade se insere, porque é nele que as pessoas agem e podem ter protagonismo. Como é evidente, o agir local não é incompatível com o pensar global e este é mesmo relevante no modo como deve ser equacionada a ação regional e/ou local. Por sua vez, esta ação, quando multiplicada, pode contribuir para um desenvolvimento mundial que será tanto mais interessante quanto mais se conseguir contribuir para a coesão intranacional e internacional.

Desta forma, a escola de hoje não pode ignorar as conveniências das sociedades tecnológicas animadas pela constante procura de inovação, que só pode assentar na convocação à participação das pessoas. A escola tem de se inserir no projeto coletivo que atenda à complexidade dos desafios vindos da tecnologia e da globalização, tem de interligar-se com a sociedade de modo a ser uma instituição educativa, comprometida com um tempo de rumo incerto. A educação é um processo que está intimamente ligado à realidade, ao contexto social, devendo inserir-se sempre em uma ação transformadora, em um processo civilizatório, social, político, ético, histórico e cultural (FREIRE, 1996), assumindo um papel fundamental na promoção do desenvolvimento sustentável e na formação pessoal ao longo da vida. Através dela, é possível trabalhar um conjunto de saberes e valores interdependentes, necessários ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e de suas capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio, autonomia pessoal e de inserção social, numa ação transformadora em diferentes escalas e contextos, na promoção de conhecimentos, competências, habilidades, princípios e valores que possibilitem a reflexão, o surgimento de ideias novas que integrem o ensino e a vida, o conhecimento e a ética, na promoção da melhoria da qualidade de vida.

Investir na educação implica definir, com clareza, em modelos de desenvolvimento que se deseja para construção da identidade comum e conceber o tipo de cidadão e cidadania, que a sociedade necessita para ser cada vez melhor. Isso pressupõe um conjunto de políticas públicas e iniciativas de diversos segmentos governamentais e não governamentais que garantam oferta de oportunidades equitativas, pautadas nos princípios básicos de garantia universal dos direitos econômicos, individuais, culturais, sociais e políticos e do exercício pleno da democracia e da cidadania. Significa mudança de postura, de estilo de vida, de comportamento a ser assumido por todos na construção de um território estruturado e qualificado que vá permitir um bem-estar e uma qualidade de vida da geração atual e futura e possibilitar a construção, de forma democrática e coletiva, de uma sociedade mais sustentável.

Quando falamos de desenvolvimento integral, pensamos na totalidade do cidadão que deve constituir a essência de um desenvolvimento sustentável. Almejamos a construção de um projeto educativo que desenvolva a consciência de que pertencemos ao universo e que o desenvolvimento humano é condição de uma cultura que regule uma sociedade democrática onde a equidade, a justiça e a sustentabilidade sejam traves organizadoras de um progresso.

É com esse propósito que apresentamos a subcategoria Aprendizagem e Vivência (Quadro4). Nela buscamos identificar, no discurso dos atores entrevistados, se as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas, e para além dos muros dela, se estreitam com os conceitos de desenvolvimento humano e sustentável. Seguindo o mesmo padrão, agrupamos os resultados das entrevistas por grupo de atores.

### **Quadro 4. para o Desenvolvimento Humano e Sustentável**

<b>Atores</b>	<b>Aprendizagem e Vivência</b>
---------------	--------------------------------

	<p>Deu sustentabilidade às famílias, à comunidade através do envolvimento desses jovens e crianças nesses projetos (G.P.3).</p>
<b>Gestor Público</b>	<p>Trabalhamos com o projeto valores durante o ano e com projetos escola-família que é focado na questão de sustentabilidade não só do meio ambiente e sim no geral. Esse ano o foco foi a questão da água. A gente trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento e levar esses conhecimentos para escola e família (G.P.2).</p> <p>Os alunos do Programa vêm as Coordenadoras como referencia com relação a esses cuidados, respeito ao idoso, a relação do aceite cultural está sendo trabalhado no Programa (G.P.1).</p> <p>Os alunos mudaram com relação ao comportamento e atitudes em todos os sentidos, principalmente nos intervalos, almoço e lanche (G.E.1).</p> <p>Depois do almoço nós encontramos um espaço para que e os alunos possam lavar seus utensílios e com isso já se tornou um hábito e também é levado isso para dentro de suas casas. Começaram, também, a preservar as coisas da escola através de muito esforço (G.E.2).</p>
<b>Gestor Escolar</b>	<p>Os alunos que estão no Programa Mais Educação têm uma conduta diferenciada como no comportamento, são disciplinados, pois eles têm que dar um exemplo e também para continuar no projeto [...] A convivência e o cuidado entre os meninos maiores e menores já são percebidas outra coisa, houve uma mudança muito favorável. Verificamos o cuidado das crianças maiores com os mais novos, cuidam e zelam pelos mais novos. (G.E.3)</p>
<b>Coordenador do Programa na Escola</b>	<p>Muitas crianças que participam do projeto já tomaram gosto em participar de outros grupos culturais e sociais fora da escola. E tivemos apresentações com os alunos no Teatro Rubem Braga e acabam desinibindo esses alunos (G.E.4).</p> <p>Houve uma mudança de postura das crianças como um todo, tanto no regular, quanto no Programa, como também na vida do aluno [...]. Os alunos começaram a respeitar um pouco mais o espaço deles por ficarem mais tempo na escola [...] conseguimos colocar na cabeça dessas crianças que esse espaço também é deles e não é para estragar. E na hora do almoço eles respeitam o grupo do matutino almoçar e vice-versa, ficam mais quietos e organizados (C.E.3).</p> <p>Teve uma melhora muito grande na postura e no tratamento das crianças com os profissionais, pois antes era tudo muito tumultuado, gritos, desperdiço de água na hora do banho, desrespeito com os professores (P.E.1).</p>
<b>Pedagogos</b>	<p>Como os alunos estão dentro da escola e esse espaço tem regras para serem obedecidas e respeitadas eles acabam construindo essa questão do caráter e ideia o que seja o desenvolvimento sustentável. E como eles almoçam na escola nós orientamos a não desperdiçar a comida e se alimentar bem com alimentos saudáveis, também orientamos no comportamento do aluno de conscientizar a jogar o lixo no lixo e não na rua (P.E.3).</p>
<b>Monitores</b>	<p>As crianças estão mais asseadas, o vestuário das meninas está diferente. Elas vêm mais maquiadas, vestidas com roupas mais limpinhas e a autoestima melhorou bastante (P.E.6).</p> <p>Exigimos um limite para cada aluno desse Programa que seria de técnica, alimentação, comportamento e com isso a mudança é bem clara [...] (M.1.1).</p> <p>A mudança que vejo nos alunos é que eles respeitam mais as regras básicas de educação e comportamento disciplinar (M.2).</p> <p>Ano passado fizemos um cofrinho com mini garrafas pets com a ideia de um porquinho. No final do trabalho eles já pensaram em juntar o dinheiro para guardar, porque essa era a ideia mesmo eles não ganhando muito dos pais (M.4).</p>

Fonte: Elaboração própria

A incorporação de critérios de qualidade de vida e elementos que favoreçam a socialização das pessoas para uma prática sustentável, envolvendo equipamentos e recursos, além de promover e divulgar o conhecimento público sobre as questões urbanas, amplia o debate sobre as formas sustentáveis de ser e estar no mundo. Os resultados observados dessa aprendizagem e vivência são percebidos no cotidiano escolar e foram identificados no discurso dos diferentes atores que ainda registram o respeito às regras básicas de educação e comportamento disciplinar. Além dessas mudanças, houve melhoria na autoestima destes alunos.

Considerando que a indisciplina, a discriminação e rejeição foram problemas que marcaram sobremaneira o início do Programa, os caminhos encontrados para minimizar os conflitos gerados não só refletiram em um espaço escolar mais humano, como possibilitou, através da construção coletiva, tornar esses estudantes protagonistas e referências, por suas atitudes e comportamentos, éticos e responsáveis.

A convivência social, por não ser natural, requer aprendizagens básicas que devem ser ensinadas, apreendidas e desenvolvidas cotidianamente, através de acordos e combinados com os envolvidos (TORO & WERNECK, 1996). Também, o direito à cidade presume regras de convivência e metas alusivas ao uso do espaço público, na busca conjunta de alternativas e de soluções para os problemas vivenciados (ALDEROQUI, 2006). Razão essa da importância de favorecer uma educação que agregue um sistema de valores suplementado à ética maior de respeito e de cooperação, proporcionando oportunidades para que esses estudantes, enquanto cidadãos venham interagir em diferentes espaços e contextos.

A proposta de desenvolvimento de uma escola sustentável proporciona oportunidades de se vivenciar a relação física com a natureza e reavaliar as relações pessoais na construção de um território coeso. Favorece, ainda, a tomada de consciência diante da própria abstração e identidade pessoal e cultural, permitindo ampliar e aprofundar as possibilidades de relação com o próximo, especialmente por contribuir para a mudança de atitude das pessoas, na sua capacidade de avaliar e lidar com os problemas, viabilizando a construção de uma sociedade mais humana e justa. Assim, a Educação Integral, quando articulada com o mundo e com a biosfera, avança para habilitar o espaço escolar como espaço de vida, que aos poucos vai sendo percebida por toda a escola e, sendo permanente, contribui para romper com a aprendizagem tradicional e segmentada.

Estas aprendizagens significativas incentivam novos arranjos educativos de responsabilização da Educação Integral nos territórios e invocam para o desenvolvimento de uma cultura de cidadania, de reconhecimento, de discussão, de compreensão e de busca partilhada de soluções para os problemas que vão sendo diagnosticados, contando com o envolvimento de diferentes atores, segmentos e espaços. A Educação Integral reivindica que a escola promova e vivencie esses valores éticos de responsabilidade, na construção do conhecimento. Nesse sentido, cabe ao educador o grande desafio de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nessa nova experiência, notadamente, porque, muitas destas propostas e programas, por envolverem um caráter paternalista, limitam uma formação holística dos estudantes.

Apesar das diferentes experiências de se avançar para o território, a escola continua centralizadora das atividades e dos espaços educativos, por reproduzir uma educação do século do XIX no contexto do século XXI. Com isto, apresenta dificuldade em lidar com a diversidade presente na sociedade contemporânea e com os desafios educacionais de seu contexto. Garantir a tão sonhada qualidade na oferta educativa torna-se um desafio diante da reprodução de velhos costumes, frente aos novos modelos.

Na docência, é possível perceber, na prática, o desejo por mudanças no ensino, presentes num discurso sobre a importância e a necessidade de uma educação integral em tempo integral. No entanto, o desafio de concretizar esse discurso, seja pela forma como as políticas são implantadas, seja pela carência de formação e experiência necessária para desenvolver projetos e programas, revela o distanciamento que ainda existe entre o discurso e a prática.

## Considerações Finais

A experiência com o Programa Mais Educação, enquanto ação indutora da educação integral no Brasil alerta-nos para os caminhos necessários a serem percorridos antes de se ampliar a jornada escolar para a oferta de uma educação integral ou uma educação de tempo integral. Reforça a urgência em se pensar e planejar concretamente numa melhor maneira de utilizar, de forma inovadora, as escolas, equipamentos e serviços, de modo a assegurar maior igualdade formativa aos cidadãos. Para além da proposta da educação avançar para ocupação e inserção do território urbano - suas praças, seus parques, centros comunitários, conjuntos esportivos, teatros, dentre outros - entendemos que é preciso despertar o desejo e o sentimento de bem-estar do ser humano, no sentido de resgatar o aspecto identitário da sociedade contemporânea que se configura segregada e fragmentada.

As aprendizagens registradas são significativas e dão o tom de novos arranjos educativos de responsabilização da educação integral nos territórios. Independente do modelo ou programa de educação integral, só alcançará resultados efetivos quando provocadas inovações nas atividades rotineiras no cotidiano escolar e, consequentemente, no comportamento e nas atitudes dos estudantes envolvidos, o que reforça a relevância da promoção de atividades de impacto socioemocional para o desenvolvimento integral.

O persistir em atividades que levam os estudantes a permanecerem na escola ou a envolverem-se em situações de resolução de problemas, muito pode fazer pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, ainda que possa não se traduzir em resultados escolares imediatos. Nesse sentido, reiteramos o quão significativos podem ser os arranjos educativos para o desenvolvimento de uma cultura de cidadania e de participação que promova melhores condições de vida e de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ALDEROQUI, S. Enseñar a pensar la ciudad. In: ALDEROQUI, S. ; PENCHANSKY (comp.). **Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano**. Buenos Aires: Paidós, 2006.p. 33-66.
- BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BORJA, J. **La ciudad conquistada**. Madrid: Alianza.. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LACHE, N. M. (2011). **Enseñar la ciudad, alternativa espacial para la formación**, v.16, n.1,p. 53-71, ene/ jun. 2001. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40256/1/articulo3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 45, p. 91-110, set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2013

TORO, J. B. E WERNECK, M. N. D. (1996). **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Unicef, Brasil, 1996.

RODRIGUEZ, A. C. ; LACHE, N. M. **Concepciones e imágenes de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP., 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Diefel S. A., 1983.

VILLAR, M. B. C. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. (2. ed.), Lisboa: Instituto Piaget. 2007.