

Educação Integral e Territórios Educativos

Helena Singer
II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade
São Paulo, setembro de 13

No Brasil, nas últimas décadas, tem se desenvolvido, ainda de forma fragmentária, experiências de arranjos territoriais de políticas, escolas, famílias e comunidades para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Esta visão dialoga com a perspectiva do que vem sendo chamado no país de educação integral¹.

A educação integral propõe a integração dos diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Compreende-se que para tão complexa tarefa, é necessária a integração de diversos atores locais em torno de um projeto comum, um projeto que possa transformar localidades em bairros que se educam.

Uma das organizações que tem se dedicado a fomentar territórios educativos é a Associação Cidade Escola Aprendiz, que nomeia a tecnologia social que desenvolve como Bairro-escola. Em seu esforço para compreender quais são as condições que caracterizam um território educativo, a organização chegou à seguinte definição:

- Em primeiro lugar, há ali um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um Plano Educativo Local (PEL), com um diagnóstico do lugar, metas claras, prioridades e definição de papéis.
- Em segundo lugar, as escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos, alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação da cidade, assumindo seu lugar de catalisadoras da produção do conhecimento local.
- A terceira condição é a de que a rede sociopedagógica (escolas, assistência, saúde, etc) trabalhe de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho.
- Por fim, configura-se um território educativo quando há o reconhecimento e o exercício do potencial educador de seus diversos agentes, ampliando e diversificando as oportunidades educativas para todos: um café se abre para cursos de informática em que adolescentes ensinam idosos; museus criam programações voltadas para públicos específicos do bairro, sejam crianças pequenas, imigrantes ou pessoas com deficiência; criam-se espaços de cultura geridos pela comunidade em escolas públicas do lugar; uma praça é revitalizada com intervenções criativas dos artistas e depois passa a ser utilizada para atividades de skate, malabares, horta ou basquete.

Sendo estes os elementos que constituem um território educativo, o seu processo de construção deve partir do diagnóstico das condições iniciais para que, em uma perspectiva de pesquisa-ação, na qual os agentes continuamente revisitam sua prática, possa ser elaborado coletivamente um plano com metas definidas a partir das características do lugar.

¹ O campo conceitual e político da educação integral é apresentado na coletânea organizada pela pesquisadora Jacqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. (MOLL, 2012).

1. As condições de vida do lugar e as possibilidades do desenvolvimento integral das pessoas

O território educativo tem como objetivo maior criar as condições para que os jovens se desenvolvam integralmente, ou seja, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social, simbólica. Para criar metas e monitorar esse processo, é preciso conhecer as condições iniciais de vida das novas gerações no bairro.

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.

Por isso as condições de um bairro para essa formação de cidadãos autônomos precisam ser conhecidas no início do processo de construção de um plano voltado para a transformação do local em um bairro educador. Segundo o sociólogo e professor Miguel Arroyo, as vivências dos tempos-espacos são centrais nos processos de socialização, humanização, formação e aprendizagem do próprio viver (ARROYO, 2012, p. 33-45). Propostas orientadas pela educação integral, ao levarem em consideração as dimensões vida-corpo-espaco-tempo, precisam partir da investigação de “como os educandos vivem a vida” e a que vivências são submetidos nos diversos espacos e tempos e na totalidade de seu viver. É preciso conhecer as condições de moradia, de trabalho, transporte, alimentação para construir uma proposta educativa voltada para o pleno desenvolvimento das pessoas dali.

Um projeto de educação integral não separa o corpo do pensamento. A origem de todo conhecimento está no corpo, e ele precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça. Esse conhecimento acontece na relação entre o corpo e o ambiente em constante experiência exploratória, uma experiência que modifica a ambos continuamente. As pessoas, aprendendo a controlar as interações de forças do corpo em seu meio ambiente, estabelecem relações cognitivas e sociais. A cognição corporificada coloca a motivação no centro do processo: **é preciso desejar, ter alguma necessidade, para se mover** (SAITO, 2010). Um território educativo oferece as condições necessárias para, nas palavras de Arroyo, “um justo e digno viver” – ambientes saudáveis, espacos próprios para o exercício motor, segurança, asseio, acessibilidade, serviços de saúde, condições de moradia adequadas, entre outros pontos de fundamental importância. Porém, mais do que isso, um território educativo efetivamente oferece as condições para que as pessoas desejem aprender, conhecer o mundo, se desenvolver.

Um projeto de educação integral também não separa a capacidade de criar dos afetos, a base para o desenvolvimento de uma individualidade plena, em contato consigo mesma e com o mundo. A criação de símbolos se dá a partir de sensações e sentimentos, promovendo a integração física, afetiva, intelectual e social. Com o psicólogo americano Howard Gardner, aprendemos que o pensamento intuitivo e simbólico, normalmente desprezado nos ambientes escolares em favor da primazia do pensamento lógico-matemático, é uma das formas de compreender o mundo (GARDNER, 1994). Os processos simbólicos manifestam a capacidade para perceber diferenças e singularidades, expressar, relacionar, ritualizar e criar os distintos aspectos da vida. O impulso criativo vem de cada um, da sua curiosidade, sua capacidade de se emocionar, compreender e desejar. Do ponto de vista psicocognitivo, **os processos simbólicos se articulam intrinsecamente com o desenvolvimento corporal e intelectual**, podendo-se mencionar, especificamente a importância do desenho para a elaboração da noção de espaco, a manipulação de instrumentos para a estruturação de conceitos geométricos, e os jogos para

as habilidades de abstração e comunicação. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da democracia, o desenvolvimento livre da expressão articula-se com o respeito à diferença, o respeito ao direito de todos a se expressar e desenvolver sua singularidade. Por isso, para se criar um Plano Educativo Local também é fundamental conhecer as condições de vida afetiva, a organização familiar, as formas de expressão presentes naquela comunidade, seus valores, suas culturas, linguagens e símbolos.

O corpo, o pensamento e a expressão são também indissociáveis das interações sociais. O desenvolvimento integral dos indivíduos depende da sua capacidade de se relacionar e comunicar, das suas habilidades de expressão, do compartilhamento de suas ideias e do seu envolvimento em projetos coletivos. Nas palavras de Paulo Freire, a comunicação é um ato pedagógico e a educação é um ato comunicativo (FREIRE, 1973). Educadores como o francês Celéstin Freinet e o polonês Janusz Korczak, muitas décadas antes do advento da Internet, já ressaltavam a importância dos meios de comunicação feitos pelos jovens (FREINET, 1975; KORCZAK, 1981), como jornal, mural e rádio. Estas ideias se atualizam no contexto das redes, da sociedade do conhecimento: **educar-se significa envolver-se em múltiplos fluxos comunicativos, fluxos que serão tanto mais educativos quanto mais rica for a trama de interações comunicativas**. Um território educativo potencializa os fluxos comunicativos nos quais as pessoas se envolvem, ampliando suas redes e possibilidades de trocas. Daí a necessidade de conhecer estes fluxos e redes no início de todo o processo de construção.

A dimensão intelectual do desenvolvimento humano é intrinsecamente conectada às demais. O desenvolvimento do intelecto depende do desenvolvimento afetivo, corporal, simbólico e social. Por isso que a escola, apesar de ser totalmente centrada nessa dimensão, de fato a limita. Os bairros, as cidades são contextos mais propícios para as muitas aprendizagens e a educação integral reconhece este fato quando dialoga com a “pedagogia das cidades” (ÁVILA, 2012, p. 258-266). Mesmo quando se reduz o foco apenas à inteligência lógico-matemática, os bairros e a cidade se mostram muito potentes. Nestes contextos da “vida vivida”, multiplicam-se as situações em que a escuta, a leitura e a produção de textos orais, escritos e visuais se relacionam de forma significativa com a análise linguística, envolvendo tarefas que articulam as diferentes práticas: ler para conhecer, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta para outros escutarem, falar para analisar. Como resultado, tem-se produção de vídeos, exposições, edição de livros, murais, jornais, boletins informativos, páginas virtuais, circulares, manifestos, campanhas que se espalham por bairros à medida em que estes se tornam educativos.

Os projetos se multiplicam a partir de inquietações, desejos. Especialmente no caso das crianças e jovens, sua curiosidade vigorosa possibilita-lhes a formulação de perguntas provocadoras e perspicazes orientadas pelo prazer da descoberta. Uma pergunta leva a outra, que induz a representações mentais, conceituações e conexões entre os conceitos apreendidos. O conhecimento se faz em rede, com conexões, processos criadores, potencialidades que se atualizam na relação entre significados, objetos e acontecimentos. **Na busca dos significados, as pessoas aprendem a observar, comparar, associar, classificar, ordenar, medir, quantificar, inferir, verificar e refletir**. Essas habilidades se desenvolvem no contato com os objetos. Por exemplo, em contato com uma obra de arte, o observador é estimulado para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao senso espacial, como a proporcionalidade e a localização. Já em contato com uma narrativa, o leitor é apresentado a sequências singulares de acontecimentos e emoções que envolvem os personagens e, na busca da construção desses significados, precisa desenvolver a capacidade de relacionar a parte com o todo e as partes entre si. **Na gestão dos tempos e espaços necessários para a realização dos projetos nos territórios, as pessoas aprendem a forma como suas culturas classificam, ordenam, contextualizam, selecionam, organizam, distribuem, partilham e compartilham**. (SINGER, 2009)

Ao alargar a visão de educação, a educação integral articula o direito às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, memórias e identidades diversas.

2 – A governança democrática e as instâncias de participação do bairro

A governança do território educativo constrói-se em fóruns públicos democráticos onde crianças, adolescentes, jovens, gestores e técnicos dos públicos dos diversos setores, lideranças comunitárias, educadores e todos os demais interessados encontram-se para desenhar um plano voltado à garantia das condições para que as novas gerações desenvolvam-se integralmente. O território educativo convida seus atores a, juntos, conhecerem a realidade em que vivem e proporem ações que visam transformá-la, tornando-a mais justa, democrática e solidária.

Instituir um fórum com estas características não é processo fácil, ao menos não nas grandes cidades brasileiras, onde a cultura de participação, escuta, articulação e responsabilidade coletivas é muito frágil. Há ainda que se instituir processos decisórios baseados na análise consistente de dados, utilizando como método, a pesquisa-ação.²

Os processos decisórios envolvidos na pesquisa-ação são sempre participativos, colaborativos e acompanhados de uma reflexão sistemática. Por isso, a pesquisa-ação depende de um espaço democrático de decisão, no qual o projeto de intervenção, no caso, o Plano Educativo Local, seja continuamente debatido e sistematicamente refletido com base em leituras coletivas dos dados levantados.

A Pesquisa-ação como método

A pesquisa-ação, como parece evidente, não se propõe a ocupar o lugar da neutralidade científica. Ao contrário, ela assume que altera o que está sendo pesquisado e rompe com a noção de “verdade científica”. O objetivo da pesquisa-ação não é criar uma experiência que possa ser replicada em uma situação totalmente controlada como a de um laboratório, garantindo-se sempre os mesmos resultados. Embora haja o rigor da sistematização e do monitoramento dos resultados, não é possível, em um processo de pesquisa-ação, prever o futuro. O pesquisador não tem o controle da situação.

Na instância de formulação e gestão do PEL, o coletivo sistematiza uma reflexão sobre as características da comunidade, suas vocações, seus potenciais e desafios. Com base neste **diagnóstico participativo**, que também envolve diversos mapeamentos, elabora-se um plano de ação sustentável, definindo metas, indicadores e formas de monitoramento. Criam-se instrumentos que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento, como sites e grupos de discussão. As decisões são sempre feitas pelo coletivo e os resultados alcançados compartilhados com a comunidade para orientar políticas públicas locais.

Desta forma, os agentes do território educativo produzem, circulam e utilizam informações e orientam ações tomando decisões com base em considerações estratégicas e táticas, no contexto de uma atividade planejada. Uma situação de aprendizagem, portanto. O fórum onde se dá a governança do território educativo alinha-se, assim, a um novo paradigma de gestão pública.

² A pesquisa-ação é um método forjado nos anos 1940 na Europa e nos Estados Unidos, utilizado em diversas áreas do conhecimento, mas que ganhou contornos definitivos no campo da educação na América Latina nos anos 1970, mesma época em que os trabalhos do educador Paulo Freire se consolidavam e se tornavam cada vez mais conhecidos (TRIPP, 2005, p. 443-466).

Nesse novo paradigma, a transparência e a efetividade da comunicação são fundamentais. Os produtores da informação são as pessoas da comunidade e estas informações nascem das definições do fórum público. A efetividade da comunicação é avaliada, sobretudo, pelo nível de participação nas ações promovidas e decisões tomadas (APRENDIZ, Vol. 3, 2011).

Na perspectiva do território educativo, a gestão pública também se caracteriza pela apropriação comunitária daquilo que é público. Isto porque, quando um fórum inicia processo de pesquisa-ação, compartilhando conceitos ou experiências e levantando potenciais educativos da comunidade, muitas vezes esbarra no desperdício e na gestão autoritária de recursos públicos.

As políticas públicas são invariavelmente desperdiçadas quando não há boa articulação entre os níveis de governo, secretarias e equipamentos encarregados de promovê-las, ou seja, quando estes não dialogam nem convergem. Também são autoritárias quando são formuladas e impostas pelos órgãos centrais do governo, sem participação dos cidadãos diretamente envolvidos, com critérios de gestão e avaliação definidos de maneira centralizada.

Os potenciais de geração de renda locais igualmente são desperdiçados quando não se reconhecem as vocações próprias do lugar, os saberes e competências das pessoas dali. Espaços da comunidade, como praças e ruas de lazer são muitas vezes subutilizados porque não se encontram em bom estado de conservação ou simplesmente porque a população tem medo de permanecer naquele local público, sentindo-se vulnerável à violência. Equipamentos de cultura, como bibliotecas e galerias, são esvaziados porque não atraem a população local, que não se vê reconhecida em seus ambientes e programas. Os veículos de comunicação, assim como os equipamentos de cultura e as instituições educadoras do lugar, muitas vezes, são esvaziados pela lógica da competição que termina por beneficiar os grandes grupos, que não têm vínculo qualquer com as comunidades. Escolas e outras instituições de serviços públicos são geridas como se fossem propriedade de seus diretores, que esvaziam os conselhos gestores e não prestam contas à comunidade.

3 – A escola articuladora dos potenciais locais

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.

Na escola articuladora do território, todos que dela participam têm direitos de decisão sobre o seu destino. O compartilhamento das responsabilidades, as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais. Cada um é, neste sentido, responsável por si, mas também pelos demais. Isso faz com que se intensifique a afetividade dos relacionamentos.

O aprendizado do comportamento democrático se dá com a prática. Trata-se de grande variedade de práticas de mediação e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que todos possam aprender o que deles se espera e o que devem esperar dos outros. Os que se formam num meio em que prevalece a democracia vivem desde cedo situações definidas por comportamentos solidários. Aprendem que as pessoas diferem, mas que estas diferenças são positivas; que ninguém é tão forte que não precise do auxílio dos outros e que a união fortalece o coletivo e o indivíduo. São levados a perceber que a desigualdade não é natural e nem decorre da superioridade de quem manda sobre quem

obedece. Que a desigualdade é ruim e injusta e que ela só pode ser abolida pela prática da solidariedade entre todos (SINGER, 2009).

Talvez o aspecto mais importante para a constituição da escola como núcleo articulador do território educativo seja **a atitude de acolhimento e respeito e a consequente criação de vínculos entre equipe, estudantes e famílias**, vínculos que perduram mesmo depois que eles já saíram da escola. Para o bom funcionamento da escola, a união entre estudantes, educadores, funcionários e famílias é essencial. Neste ambiente, a vigilância é substituída pelas relações de confiança. Estudantes, educadores e funcionários não estão na escola para cumprir tarefas que lhes são impostas ou se submeter a critérios externos relativos à evolução do aprendizado, como promoções ou repetências. Todos são membros de um coletivo, responsáveis pelas decisões que afetam suas vidas e reconhecidos em sua individualidade.

Elemento chave das atitudes de acolhimento e respeito em um ambiente onde prevalecem as relações de confiança é o que se refere às práticas de controle social. Nas escolas abertas à comunidade estas práticas voltam-se para a restauração das relações entre as partes envolvidas no conflito e também com a comunidade afetada por ele. Estruturando-se sobre relações cooperativas, as escolas favorecem atitudes de respeito. Nesse contexto, as práticas de controle social visam, a um só tempo, apoiar as pessoas envolvidas em conflito e garantir que elas assumam responsabilidade por seus atos. Para tanto, todos os membros da comunidade escolar são estimulados a desenvolver estratégias não punitivas nas suas relações, aprendizado que levam para a mediação dos conflitos envolvendo outras pessoas da comunidade. Quando necessário, o conflito é debatido coletivamente de forma pública, e o coletivo busca que os envolvidos assumam suas responsabilidades, reparem os danos, reconheçam os sentimentos de todos e passem a cuidar de si próprios, dos outros e do bem comum.

Outro aspecto diretamente afetado pela abertura da escola ao território é a sua organização espacial, ou o que Paulo Freire chamou de *pedagogicidade da materialidade* (FREIRE, 1992). As escolas que se abrem ao diálogo rompem com a orientação disciplinar que enfileira as carteiras de frente para a mesa do professor, na qual se propõe a não-comunicação entre os estudantes, e em seu lugar introduzem o trabalho em grupo, a forma circular. **A abertura para o diálogo com a comunidade também abre os portões, destranca as portas, disponibiliza os recursos, integra a escola com a rua. Torna público o que é público**, dos livros da biblioteca ao auditório, passando pelos computadores, materiais eletrônicos e qualquer outro tipo de recurso. E isto se reflete na “*boniteza das salas*” de que fala Freire. Quando os recursos são de todos, todos cuidam.

O coletivo busca que os envolvidos assumam suas responsabilidades, reparem os danos, reconheçam os sentimentos de todos e passem a cuidar de si próprios, dos outros e do bem comum.

Estas transformações no espaço têm, ao menos, outras duas implicações importantes. De um lado, elas estimulam mudanças nos papéis de educadores e estudantes. Em roda, quando o estudante expõe suas experiências e reflexões, o educador escuta. Quando os estudantes trabalham em grupos, o educador participa na medida em que é solicitado. Não mais aquele que professa o conhecimento diante de uma plateia passiva, mas sim aquele que escuta, aprende e orienta. De outro lado, as transformações no espaço estimulam o autoaprendizado. Quando as portas das bibliotecas se abrem e os livros saem dos plásticos, os computadores saem da sala de informática e se distribuem pela escola, a quadra fica disponível, quando enfim os estudantes adquirem liberdade de acesso e uso sobre os recursos pedagógicos,

desenvolvem habilidades fundamentais para o exercício autônomo de suas pesquisas. Mas, em um território educativo, os espaços e recursos da escola não ficam disponíveis apenas para estudantes e professores, abrem-se também para a comunidade em geral, que passa a frequentá-la e participar de sua gestão.

Além do espaço, também o tempo se flexibiliza. Quando a diversidade local é incluída no projeto político-pedagógico da escola, o dia não precisa mais ser fragmentado em aulas de 50 minutos, assim como os anos não precisam necessariamente ser fragmentados em séries. Não se espera que pessoas da mesma idade sejam iguais em habilidades, interesses e talentos e não se aposta na homogeneidade para o progresso do aprendizado. Ao contrário, a aposta se faz nos estímulos e desafios que a convivência com os diferentes possibilita e o tempo se organiza na medida das necessidades da aprendizagem. **Quem sabe lê para os que ainda não estão alfabetizados e quem não conhece algum assunto pergunta para quem conhece.** Com liberdade para pesquisar o que é de seu interesse, cada estudante compartilha com os demais suas paixões e talentos. (SINGER, 2009)

Isto significa que o território educativo tem implicações definitivas sobre a organização curricular. Quando a escola se abre para o bairro, as diversas culturas de seus estudantes, educadores e da comunidade onde está inserida tornam-se o ponto de partida de seu currículo. Com esta base, a solidariedade é o elo que possibilita a produção de conhecimento, que, embora não reproduza, certamente dialoga com a cultura acadêmica. Os estudantes realizam seus projetos usando a solidariedade como organizador coletivo da atividade escolar, ao somar seus saberes aos de educadores, colegas e outras pessoas de sua comunidade, cada um com suas múltiplas experiências. Assim, os saberes específicos e os genéricos constroem a sabedoria coletiva solidariamente. O território educativo promove, enfim, o que Arroyo chamou de *outra pedagogia*, que parte de *outros sujeitos* (ARROYO, 2012).

Ao se abrir para a comunidade, a escola não só transforma os papéis de estudantes e educadores e abre seus portões, como também se abre para o mundo, trazendo pessoas da comunidade para desenvolverem projetos, promovendo **trilhas educativas** (APRENDIZ, vol. 2., 2011) que incluem a cidade como campo de pesquisa, intervenções no bairro, participação nas organizações comunitárias e parcerias com outras organizações.

4 – A rede intersetorial para a educação integral

O pressuposto da educação integral é o reconhecimento da responsabilidade conjunta do Estado, da sociedade, da família e dos próprios jovens no processo de seu desenvolvimento integral. A missão do território educativo é promover o aprimoramento das condições necessárias para isso.

O sistema escolar brasileiro – assim como em muitos outros países – tem demonstrado seus limites em altos índices de evasão escolar e no baixo desempenho dos estudantes em relação às habilidades mais instrumentais. A falta de condições básicas para a aprendizagem, o distanciamento entre famílias e escolas (e conseqüente pouco compartilhamento de valores e processos educacionais), a desvalorização do universo cultural dos estudantes pela escola, o absentismo do corpo docente e as dificuldades da gestão escolar são os fatores mais evidentes aí implicados.

No entanto, para além das dificuldades estruturais do modelo escolar ultrapassado, é fundamental considerar que a desarticulação entre os serviços públicos nos diferentes níveis de governo (municipal, estadual e federal), a descontinuidade entre os segmentos do ensino (infantil, fundamental, médio e superior) e a desarticulação das organizações que compõem o sistema de garantia de direitos da criança, do adolescente e do jovem são fatores que concorrem para agravar o quadro educacional brasileiro. As organizações que têm como

público alvo as crianças e os adolescentes partem de concepções muito diferentes do desenvolvimento humano, de educação e de direito e operam numa lógica fragmentada e competitiva. Como diz Arroyo:

Essa velha dicotomia, de um lado o direito a viver, ao cuidado deixado por conta da família, da esfera privada, da mãe, sobretudo, ou deixado por conta das instituições como creches, orfanatos, Febens. (...) [De outro lado], o direito a aprender, ao conhecimento, ao domínio das competências deixado por conta das escolas, dos profissionais do conhecimento, da formação para a cidadania e para o trabalho. (...) Às escolas chegam seres humanos únicos, que exigem outras concepções pedagógicas menos dicotômicas, mais unitárias da formação e do desenvolvimento humano/cidadão, total. (2012, Op. Cit., 255)

Esta velha dicotomia impõe uma lógica de encaminhamentos que leva ao desperdício de diversos recursos existentes na comunidade. No caso das crianças e dos jovens, por exemplo, é comum que aqueles que não se enquadram no modelo de ensino vigente sejam encaminhados para os serviços de atendimento psicopedagógico e psiquiátrico ou para o Conselho Tutelar. A ausência de resultados acaba levando a novos encaminhamentos, desta vez para outras escolas. Assim, todos os serviços públicos disponíveis são acionados, mas não surtem efeito positivo quando simplesmente são destituídos da sua função educadora.

Para que o território se torne educador, é necessário que se formem **redes de proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem orientadas pelos princípios da educação integral**. Tais redes alinham agendas e compartilham seus cadastros e sistemas de informação em uma lógica de colaboração e transparência. Como princípio orientador, as redes de proteção social desenvolvem estratégias de integração dos agentes locais visando à superação da lógica dos encaminhamentos pela abordagem integrada, que prioriza a criação de equipes multidisciplinares de referência para cada um dos atendidos.

O território educativo articula diversas iniciativas voltadas para infância, adolescência e juventude com a política de educação integral na cidade ao apoiar a formação de redes intersetoriais, integrando as escolas às organizações não governamentais, conselhos tutelares, centros de referência, de apoio e de formação da saúde, assistência social e justiça. É esta integração que possibilita a territorialização de políticas, programas e ações que fortalecem as famílias, as comunidades e as próprias escolas.

Além da constituição das redes de proteção social, há outro espectro de articulação intersetorial necessária ao território educativo. Trata-se daquela que possibilita a **diversificação das oportunidades educativas**, via integração de políticas, programas e projetos de educação, cultura, esporte, meio ambiente, artes, direitos humanos, comunicação, saúde e outros. Para que isso ocorra é preciso, de um lado, que a diversidade cultural da cidade seja reconhecida, mapeada, valorizada e divulgada e, de outro, que novas e diversificadas oportunidades educativas se consolidem nos bairros. Mais uma vez, a escola desempenha aqui papel articulador quando assume uma proposta curricular que legitima, valoriza e integra ao conhecimento acadêmico a cultura tradicional e as diversas manifestações culturais da cidade (APRENDIZ, Vol. 4, 2011).

Desta forma o Bairro-escola contribui para, como descreve Moll, a organização de “*territórios educativos a partir da escola e de articulação de arranjos educadores construídos com base em ações intersetoriais*” (MOLL, 2012, p. 129-156). A convergência para o território de políticas públicas nos campos diversos estrutura princípios orientadores comuns e colabora para a formação de comunidades educativas constituídas de experiências realizadas nas distintas organizações da sociedade civil, abrangendo bibliotecas, museus, centros culturais, clubes-escola, quadras, centros poliesportivos, praças, parques, cineclubes, museus, bibliotecas, garagens digitais, pontos de cultura, telecentros.

Para isso, no Plano Educativo Local, é fundamental a criação de bases territoriais para integração dos programas das diversas secretarias, órgãos da prefeitura e também programas dos níveis estadual e federal. Estas bases precisam ser construídas a partir de um diagnóstico consistente relativo às políticas, aos equipamentos e programas disponíveis no território.

Territórios Educativos para Construções de Felicidade

A perspectiva da educação integral, que busca o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, a partir da integração dos diversos agentes, espaços e tempos de um território, reforça e amplia as possibilidades para construções de felicidade.

Na perspectiva da felicidade, poderíamos dizer que uma pessoa cujo desenvolvimento é integralmente atingido tem maiores possibilidades de estabelecer relacionamentos amorosos duradouros e círculo social forte, ser mais criativa, cooperativa, sociável e generosa, atingir sucesso profissional, ter maior autocontrole, liderança e competência para lidar com situações diversas (ANDREWS, 2011:13-4).

Os territórios educativos ampliam as possibilidades da felicidade na medida em que, ao promover articulações e alianças em torno de objetivos comuns, reforçam laços afetivos entre as pessoas que constroem as organizações, e o sentimento de colaboração coletiva por uma causa maior, fatores definitivos para a conquista da felicidade duradoura (ANDREWS, 2011:20-21).

No que se refere especificamente às crianças, os territórios educativos são os mais adequados para a garantia do seu bem-estar. Segundo o cientista político Robert Putnam, “o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado por laços sociais, tanto familiares quanto comunitários. Comunidades com menos capital social têm baixa pontuação numa longa lista de medidas de bem-estar infantil” (Robert Putnam Apud ANDREWS, 2011: 56).

A estrutura das escolas articuladoras dos territórios educativos colabora para as construções de felicidade por se basear em gestão participativa e currículo que transversaliza os parâmetros comuns com os interesses pessoais e o contexto social. As pesquisas no campo da felicidade demonstram que o elemento que mais traz satisfação às pessoas é o engajamento em atividades intencionais e significativas, que promovem a autonomia, nas quais são razoavelmente eficientes e habilidosas e que também lhes permitam conectar-se e contribuir com o bem-estar coletivo, fortalecendo seus relacionamentos.

No mesmo movimento em que estas escolas buscam garantir a satisfação pessoal, também promovem o desenvolvimento das competências necessárias ao bem-estar coletivo: curiosidade e abertura para novas experiências, gosto pelo aprendizado, pensamento crítico, criatividade, visão sistêmica, perseverança, honestidade, generosidade, empatia, cooperação, senso de justiça, liderança, autocontrole, prudência, senso estético, entusiasmo, propósito (ANDREWS, 2011:94-5).

Referências bibliográficas

ANDREWS, Susan, 2011. *A ciência de ser feliz*. São Paulo: Ágora.

ARROYO, Miguel, 2012. *O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver*. In MOLL, MOLL, Jacqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educadores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

- ÁVILA, Ivany Souza, 2012. *Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral*. In Jacqueline Moll (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educadores*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. 2011. *Pesquisa-Ação Comunitária*. São Paulo: Ed. Moderna/ Fundação Itaú Social. Coleção Tecnologias do Bairro-escola, vol. 1.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. 2011. *Comunicação Comunitária*. São Paulo: Ed. Moderna/ Fundação Itaú Social. Coleção Tecnologias do Bairro-escola, vol. 3.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ,. 2012. *Trilhas Educativas*. São Paulo: Ed. Moderna/ Fundação Itaú Social. Coleção Tecnologias do Bairro-escola, vol. 2.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2011. *Arranjos Culturais*. São Paulo: Ed. Moderna/ Fundação Itaú Social. Coleção Tecnologias do Bairro-escola, vol. 4.
- GARDNER, Howard, 1994. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre: Artes Médicas [Versão original: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983].
- FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Porto José M.C.S. Ribeiro Editor; FREIRE, Paulo, 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1973.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREINET, Celestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1981. [Versão original: 1926].
- _____. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. [Versão original: *Jak kochacdsiecko*, 1920].
- MOLL, Jacqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educadores*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- _____. *A agenda da educação integral. Compromisso para sua consolidação como política pública*. In MOLL, Jacqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educadores*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SAITO, Cecilia. *Ação e Percepção nos processos educacionais do corpo em formação*. São Paulo: ECidade/Hedra, 2010.
- SINGER, Helena. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. *Aprendendo em Liberdade*. In: Angela Maria Souza Martins; Nilda Marinho da Costa Bonato. (Org.). *Trajetórias Históricas da Educação*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, 31(3): 443-466, set-dez, 2005.