

O TERRITÓRIO EDUCATIVO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: SILÊNCIOS, RUÍDOS E REVERBERAÇÕES

Joanne Cristina Pedro

Resumo

Este estudo atende à função de realizar um rastreamento teórico sobre a presença/ausência do conceito de território educativo nos marcos legais da educação brasileira. É parte da pesquisa de Mestrado em Educação, na Linha de História e Filosofia da Educação. Neste artigo, pretendemos observar e contextualizar, no âmbito das políticas públicas brasileiras, quando o conceito de Território Educativo (TE) emerge, observando quais as possíveis lacunas, assim como as significações que se evidenciam a partir de então. Os marcos legais adotados, assim como os textos de referência produzidos pelo Ministério da Educação, estão situados no recorte temporal que envolve a Constituição Federal de 1988 até os tempos atuais. A metodologia situa-se no âmbito da análise documental, seguindo os preceitos de Bacellar (2005). Considerando que o estudo é parcial, apontamos como resultado inicial uma pré-categorização dos dados, organizados em tabelas, cujo conteúdo aponta para: explicitação do trecho do documento que suscita a presença/ausência da concepção de território educativo. Além disso, buscamos analisar em que dimensões ocorrem: simplesmente mencionados, mencionados ou desenvolvidos. A interpretação dos dados busca sustentação na abordagem de Stephen Ball sobre o ciclo contínuo de políticas

Palavras-chave: Território educativo. Marcos legais da educação brasileira. Ciclo de Políticas.

INTRODUÇÃO

Este estudo atende à função de realizar um rastreamento teórico sobre a presença/ausência do conceito de território educativo nos marcos legais da educação brasileira. É parte da pesquisa de Mestrado em Educação, situado na Linha de História e Filosofia da Educação, sendo que, a partir de uma primeira investigação, neste artigo, pretendemos observar e contextualizar, no âmbito das políticas públicas brasileiras, em que momento o conceito de Território Educativo (TE) emerge, buscando também observar quais as possíveis lacunas, assim como as significações que se evidenciam a partir de então.

Os marcos legais adotados, assim como os textos de referência produzidos pelo Ministério da Educação, os quais serão apontados adiante, estão situados no recorte temporal que envolve a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) de 1988 até os tempos atuais.

A metodologia inicialmente sinalizada para o estudo situa-se no âmbito da análise documental, seguindo os preceitos de Bacellar (2005). Considerando que o estudo ainda é parcial, apontamos como resultado inicial uma pré-categorização dos dados, organizados em

tabelas, cujo conteúdo aponta para: explicitação do trecho do documento que suscita a presença/ausência da concepção e/ou do conceito de território educativo.

Além disso, buscamos analisar em que dimensões ocorrem, ou seja, simplesmente mencionados, mencionados ou desenvolvidos. A interpretação dos dados busca sustentação na abordagem de Stephen Ball sobre o ciclo contínuo de políticas.

Com base no exposto, o texto que orienta a organização do artigo estrutura-se a partir dos seguintes itens: Breve resgate sobre a concepção de TE na legislação educacional brasileira, organização e análise dos dados no item: Caracterização do Território Educativo – silêncios ruídos e reverberações e Considerações Finais.

1 A concepção de TE na legislação educacional brasileira

Na presente pesquisa, optamos por tomar como base de análise os marcos legais que seguem: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 9089/1990), Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e, a partir deste, o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras e que cumpre o papel de marco orientativo do presente trabalho.

Além dos marcos legais acima citados, no âmbito do Programa Mais Educação, analisaremos os seguintes documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): Texto de Referência para o Debate Nacional (2009a), Gestão Intersetorial no Território (2009b), Rede de Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009c) e Territórios Educativos para Educação Integral (2009d). Importante frisar que não são as únicas publicações que trazem o tema do território educativo, mas são os textos que norteiam o debate neste campo das políticas públicas e educacionais.

Nos últimos anos, a implementação da Educação Integral passou a se expressar por meio de uma legislação específica, o que não nos impede de lembrar que o legal não necessariamente corresponde ao real (BRASIL, 2009a).

A gestão democrática e integrada é uma diretriz que auxiliará a expandir cada vez mais a ação educativa do contexto legal, além da necessária articulação entre programas e serviços públicos para conferir uma característica integral à Educação, sendo esta característica situada no campo das políticas sociais, não desconsiderando sua especificidade no campo das políticas educacionais (BRASIL, 2009a).

Uma diretriz importante que se consolidou a partir da CF de 1988 foi a descentralização na gestão das políticas sociais, sobretudo no que diz respeito à coordenação e execução. Isso nos distancia dos modelos centralizados anteriormente aplicados pelo governo federal e remete à mais autonomia para Estados e Municípios. Esta autonomia abre margem para inovações e experimentações mais próximas das especificidades locais e regionais, o que facilita considerar a perspectiva do território educativo como um espaço de aprendizagem (BRASIL, 2009b).

Embora, a CF não faça referência literal aos termos “Educação Integral” ou “Território Educativo”, ao apresentar a Educação como “o primeiro dos dez direitos sociais” (artigo 6º) e, somado a isso, “direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (artigo 205), temos a noção vívida de Educação Integral neste contexto (BRASIL, 2009a).

Ainda na CF, no artigo 206 há referência à noção de gestão democrática do ensino público, a qual dialoga com a relação escola-comunidade, binômio indissociável da noção de Território Educativo e, no artigo 213, há referência aos recursos públicos destinados às escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA em 1990, de acordo com o texto de referência do MEC Gestão Intersetorial no Território (2009b), um ano após a efetivação da Constituição, reforça e especializa uma nova perspectiva junto à infância e juventude: a doutrina da Proteção Integral, que coloca crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, afirmando sua condição de sujeitos de direitos, prioridade no atendimento de suas demandas e indivisibilidade desses direitos. Nessa perspectiva, a relação adulto-criança não deve se restringir somente à referência do adulto, e sim, ser sustentada pela experiência das crianças e adolescentes, sendo destacados, neste processo a relevância da escuta, discernimento e argumentação por parte dos envolvidos.

Além disso, o ECA em seu Capítulo V, artigo 53, reforça a proposição de obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, reconhecendo que há a necessidade de um sistema articulado e integrado que garanta os direitos desse público, já que infância e adolescência são fases do desenvolvimento que requerem uma forma específica de proteção, sendo a escola parte importante deste sistema (BRASIL, 2009b).

No artigo 59º do ECA há correspondência ao conceito de Educação Integral e território educativo, à medida que propõe que os municípios, Estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

A LDB, conta, em sua composição, com os artigos 34 e 87 dizem respeito à educação integral, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental – EF para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Segundo o Texto de Referência para o Debate Nacional (2009a), a Lei 9.394/96 prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. Ainda assim, é importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no Art. 34, que trata da jornada escolar. Neste artigo considera-se a jornada escolar, como o período que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola (em atividades dentro ou fora dela), nos remetendo ao fato de que a LDB reconhece que a escola, em última instância, detém a centralidade do processo educativo.

Giolo (2012) nos remete a uma concepção crítica dessa imprecisão contida no texto da LDBEN, à medida em que termos como “progressivamente” e, ao se referir no artigo 34 (parágrafo 2º), que o EF será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, sendo esta última colocação considerada evasiva, pelo autor.

A concepção de Território Educativo, aparece nesta questão, tendo como base as atividades que podem ser desenvolvidas fora da escola, pressupondo parcerias e articulações.

Guará (2006), aponta sobre a necessidade de a escola compartilhar o seu projeto político pedagógico junto às organizações sociais do entorno, caracterizando assim um trabalho colaborativo e complementar no qual a articulação dos saberes contribui para a proposta da Educação Integral.

Neste contexto histórico da criação da LDB, fazia-se importante consolidar a existência de um Fundo que abrigasse o investimento de uma sólida estrutura de recursos, de modo que, foi criado em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9424/96 (BRASIL, 2009a).

Em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, instituiu o Plano Nacional de Educação, que, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. O Plano, contudo, avança o texto da LDB quando propõe como objetivo da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) a educação em tempo integral, além de ter como meta a ampliação da jornada escolar para o período de pelo menos sete horas diárias, incentivando a instituição de Conselhos Escolares e a participação das comunidades na gestão da escola (BRASIL, 2009a).

Giolo (2012) aborda sobre a característica mais enfática do PNE em comparação à LDB, no entanto, enfatiza que ainda era necessário um conjunto de ações mais concretas. Entende-se que, na perspectiva de conferir especialização às políticas educacionais, surge Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo melhorar todas as etapas da Educação Básica no Brasil.

Lançado pelo MEC, em abril de 2007, conforme descreve o Texto de Referência para o Debate Nacional (2009a), o PDE articula ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir o que foi denominado de “visão sistêmica da educação”.

Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um Programa de Educação Integral para todas as escolas brasileiras.

A criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) inaugura, segundo Giolo (2012) um novo tempo na educação pública brasileira, tendo se configurado um aparato legal e um projeto de Estado que previa recursos para a educação integral e que podiam chegar a qualquer escola de Educação Básica, em todo o território nacional.

Outro marco legal importante, neste contexto é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que também é um ponto de sustentação do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo é conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

O Programa Mais Educação, cumpre a função de provocar o *start* para que comecem os investimentos a partir do FUNDEB e tem como objetivo fomentar a Educação Integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar (BRASIL, 2009b).

Caracterizado pela articulação Intersetorial, o Programa foi instituído através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente. Tal parceria, descrita no texto Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas (2009c) consiste na formulação de projetos sociais formulados pelos Ministérios envolvidos, destinados, inicialmente a estudantes do ensino fundamental em escolas de baixo Índice de desenvolvimento de educação básica (Ideb).

Além dos referidos Ministérios, consta no Texto de Referência para o Debate Nacional (2009a) que há a participação e articulação da Presidência da República, além de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (Art. 4º, § 2º), conforme já citamos no presente estudo.

Na perspectiva do Território Educativo, é importante ressaltar que visando transformar a escola em um espaço no qual a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, torna-se fundamental (re)conhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas (BRASIL, 2009c).

A perspectiva da ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, nos coloca em contato com a dimensão do Território Educativo, visto que:

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação. (BRASIL, 2009c, p.31).

No texto do Programa mais Educação, em seu artigo 2º, nos deparamos com o termo “território educativo” concretamente colocado em seu segundo item referente a espaços populares integrados à equipamentos públicos como bibliotecas e praças (BRASIL, 2009d).

A Educação Integral e a perspectiva do território educativo constituem-se como importantes formas de desenvolvimento, conforme consta no presente estudo. Além e experiências internacionais destacarem a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs, existe uma histórica discrepância entre demandas sociais e recursos disponíveis, e por isso há hoje uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social e rompimento com a fragmentação, que vem caracterizando uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2009a).

Esse processo de educação comunitária que a política educacional propõe, a partir da identificação de territórios educativos, visa agregar a sociedade em torno do processo educativo. Neste sentido, de acordo com o texto Gestão Intersetorial no Território (2009b) busca-se uma pactuação entre sociedade e educação comunitária e, nessa rede de relações, tornam-se essenciais as seguintes etapas: identificar referências e saberes comunitários; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas.

Segundo Milton Santos, conforme exposto no texto Rede de Saberes (2009c), o território é um lugar no qual diversos atores sociais compartilham vida comum. Nessa perspectiva, cada um exerce uma função específica na vida social, se individualiza e, simultaneamente, desenvolve laços de dependência.

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo... Todos os lugares são virtualmente mundiais. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. (BRASIL, 2009c, p. 37).

Ainda em Milton Santos, destacado no texto de referência Territórios Educativos para a Educação Integral (2009d) encontramos a percepção de que o território usado é o chão mais a identidade. Nesse contexto, a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence e território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. Desta forma, noções de pertencimento, identidade constituem etapas fundamentais a serem abordadas no processo de aprendizagem, ressignificando e relacionando o mesmo ao exercício da vida cotidiana.

Explorando o modo como o conceito de Território Educativo permeia a concepção do Programa “Mais Educação”, nos deparamos com a importância de identificar os saberes comunitários do local onde atuamos.

Tais saberes comunitários representam o universo cultural local, ou seja, tudo aquilo que os alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes conduzem para a aprendizagem conceitual: queremos que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. É importante que os alunos sejam estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar. (BRASIL, 2009c).

Acreditamos, portanto, que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. Isso não significa, portanto, a criação ou recriação da escola como instituição total, e sim a articulação e integração dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens partilhando de uma corresponsabilidade por sua formação escolar e integral (BRASIL, 2009b).

O contexto legal apresentado na presente pesquisa, aponta, como um dos desafios para a educação, a emergente necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, visando expandir sua ação educativa, o que requer um

compromisso ético com a inclusão social, através da gestão democrática e integrada (BRASIL,2009a).

Ampliar o debate, considerando e se aprofundando no campo conceitual e, resgatando os marcos legais que fundamentam a proposta da Educação Integral e do Território Educativo, cumpre a função de contextualizar historicamente e nos oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas, a partir do significativo desafio exposto no início do presente trabalho, ou seja, converter/traduzir o legal no real.

2 Caracterização do Território Educativo: Silêncios, ruídos e reverberações

A partir do apresentado, foi criada uma tabela com a finalidade de categorizar as aproximações e lacunas entre os marcos legais e os textos de referência do Ministério da Educação e o conceito de Território Educativo. De que forma esse conceito aparece ou se transveste nas publicações? Há noções e ideias precedentes que fertilizam a emersão desse conceito? Em que medida a nomeação da especificidade do foco (a partir do Programa Mais Educação) potencializa a tradução das concepções em práticas cotidianas?

As tabelas serão relacionadas cada uma a um documento em específico, compostas por três itens: na primeira coluna será especificado o marco legal analisado ou o documento de referência produzido pelo MEC. A segunda, nomeada “objeto”, destacará o trecho que fertiliza a emersão do Território Educativo, e na caracterização, buscaremos explicitar se há indícios da concepção/conceito de TE, se esse é somente mencionado ou se é mencionado e desenvolvido.

Tabela 1. Constituição Federal de 1988

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE está ou não caracterizado?
Descentralização	Descentralização na gestão das políticas sociais, conferindo mais autonomia aos Estados e Municípios favorecendo inovações e experimentações mais próximas das especificidades locais e regionais	Há indícios da presença da concepção de TE à medida que o princípio da descentralização favorece iniciativas de gestão local
Artigo 6º	Educação como o primeiro dos dez direitos sociais, direito este capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa	O TE não está caracterizado explicitamente, porém essa referência à Educação Integral fertiliza a sua emersão
Artigo 205	Co-responsabilização da família, sociedade e Estado no direito de todos à Educação, incluindo a convivência familiar e comunitária	O trecho suscita a concepção de TE, trazendo à tona a relevância da convivência comunitária, a qual se dá no território
Artigo 206	Faz referência à gestão democrática do	Inspira a concepção de TE, à medida

	ensino público	que esse princípio pressupõe a articulação escola-comunidade
Artigo 213	Recursos públicos destinados à Educação	O TE não está caracterizado, porém aponta para a relevância de um Fundo de investimento em Programas Educacionais

Na tabela 2 destacamos trechos do ECA mais significativos referentes ao estudo:

Tabela 2. ECA

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE está ou não caracterizado?
Doutrina da Proteção Integral	Doutrina da Proteção Integral, priorizando infância e adolescência	O TE não está caracterizado explicitamente, mas a noção de proteção integral remete à educação integral
Artigo 53	Obrigatoriedade do acesso e permanência na escola reconhecendo a necessidade de um sistema articulado e integrado que garanta os direitos de crianças e adolescentes	O TE não está caracterizado, porém o trecho o suscita, pois articulação do sistema de proteção pressupõe ações no território.
Artigo 59	Municípios, Estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer	O TE é caracterizado em espaços culturais, esportivos e de lazer, apenas não recebeu a nomenclatura

A LDB, como política de referência do campo educacional, traz em si os seguintes elementos:

Tabela 3. LDB

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE está caracterizado?
Artigo 1º	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais	Há indícios da concepção de território educativo quando se refere aos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais
Artigo 14	Dispõe sobre a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes	O TE não está caracterizado, mas a articulação escola-comunidade pressupõe ações no território
Artigo 34	O EF será ministrado em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino	O TE não está caracterizado, mas a referência ao tempo integral remete à educação integral que são elementos que fertilizam o aparecimento e nomeação do TE
Artigo 87	Serão conjugados todos os esforços para a progressão das redes escolares públicas urbanas de EF para o regime de escolas de tempo integral	O TE não está caracterizado, mas a referência ao tempo integral remete à educação integral que são elementos que fertilizam o aparecimento e nomeação do TE

Na tabela 4, explicitamos a relevância do Fundo de Investimento:

Tabela 4. FUNDEF - Lei 9424/96

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE é caracterizado?
FUNDEF	Mudança na estrutura do financiamento para o EF, visando conferir mais qualidade ao ensino valorização e capacitação docente	O TE não está caracterizado, mas o Fundo de Investimento em Programas Educacionais suscita a articulação com o TE

O PNE desponta como a política que precede o Compromisso Todos pela Educação:

Tabela 5. PNE – Lei 10172/01

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE é caracterizado?
PNE - Princípio da Valorização da Educação Integral	Propõe como objetivo do EI e EF a educação em tempo integral, e objetivar a ampliação da jornada escolar para o período de pelo menos sete horas diárias, incentivando a instituição de Conselhos escolares e a participação das comunidades na gestão da escola	O TE é suscitado, na alusão ao tempo integral, ampliação da jornada e na articulação escola-comunidade

Na tabela 6, destacamos o Fundo que incentivou a criação de projetos no âmbito do Programa Mais Educação:

Tabela 6. FUNDEB/Emenda Constitucional – Lei 11494/2007

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE é caracterizado?
FUNDEB	Trata-se de Fundo formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à Educação	O TE não está caracterizado, mas o Fundo de Investimento em Programas Educacionais suscita a articulação com o TE

O Plano de Metas, que contém o Programa Mais Educação, enfatiza os itens descritos:

Tabela 7. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - 2007

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE é caracterizado?
Princípios: controle social e articulação de parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de 	Há indícios da concepção de TE quando se propõe articulações escola-comunidade. Quando se fala na constituição de parcerias externas o TE só não é nomeado como tal

	projetos socioculturais e ações educativas - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Ideb	
--	--	--

Tabela 8. Programa Mais Educação 2007 - Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10

Princípios/Artigos	Objeto	Como o TE é caracterizado?
Princípio da articulação intersetorial	Parceria entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente	O TE não está caracterizado, mas a articulação intersetorial suscita ações no território
Ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.	Ampliação de tempos e espaços de aprendizagem: a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação	A concepção de TE está caracterizada e desenvolvida enquanto projeto comunitário
Constituição de Territórios Educativos - artigo 2	A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas	A concepção de TE está caracterizada, nomeada e desenvolvida enquanto potencial recurso para o desenvolvimento de atividades de educação integral

E, por fim, nos textos de referência do MEC, encontramos a concepção de TE nomeada e desenvolvida:

Tabela 9. Textos de Referência do Ministério da Educação – 2009

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE está caracterizado?
Texto: Gestão Intersetorial no Território – 2009	Busca de pactuação entre sociedade e educação comunitária, em cuja rede tornam-se essenciais as seguintes etapas: identificar referências e saberes comunitários; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas	O TE está nomeado e desenvolvido, enquanto pactuação entre sociedade e educação comunitária
Texto: TE para a Educação Integral - 2009	O Programa Mais Educação propõe pensarmos e praticarmos a Educação Integral a partir do binômio educação-território	A concepção de TE está nomeada e desenvolvida enquanto binômio educação-território
Texto: TE para a Educação Integral - 2009	O conceito de Território Educativo, que remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização. A partir deste	A concepção de TE está nomeada e desenvolvida, de modo que o Programa Mais Educação, partindo da concepção de educação enquanto processo multiforme de socialização, qualifica o território como educativo, conferindo a

	princípio/conceito, o Programa Mais Educação qualifica o território como educativo convertendo-o, assim, em território intencionalmente educador	este uma característica intencionalmente educadora
Texto: TE para a Educação Integral - 2009	Compreender espaço/ território, não apenas, como uma mera estrutura física, mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam	A concepção de território educativo esta nomeada e desenvolvida, como tecido vivo de relações, conteúdo e sujeito de experiências que interfere na vida de quem o ocupa

A partir das caracterizações desenvolvidas nas nove tabelas, nos utilizaremos da teoria de Stephen Ball, Richard Bowe e A. Gold que se constitui como o ciclo contínuo de políticas. Esta estruturação conceitual citada em Ball e Mainardes (2011) visa ampliar os estudos direcionando-se ao método das trajetórias políticas.

No Brasil, atualmente acompanhamos um crescente significativo de pesquisas sustentadas nas políticas sociais e educacionais, estando este campo em busca de consolidação (MAINARDES; FERREIRA; TELLO,2011).

Dito isso, o referencial teórico-metodológico oferecido por Ball nos guia na leitura das tabelas em questão.

A análise de documentos políticos não é simples, e, nesse sentido, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), a contribuição de pesquisadores que consigam identificar ideologias, conceitos empregados, embates no processo e vozes presentes e ausentes torna-se fator relevante no desenvolvimento do campo em questão.

Neste sentido, situa-se a proposta de identificar silêncios, ruídos e reverberações acerca da concepção de território educativo, visando compreender o percurso histórico que nos traz à tona a ideia de que o espaço urbano pode constituir-se em território educativo e favorecer o desenvolvimento da educação integral.

A teoria propõe a análise de três contextos não hierarquizados e contínuos, que são: contexto de influência, contexto de produção do texto político, contexto da prática, e, posteriormente Ball acrescentou duas dimensões relacionadas – o contexto dos resultados e efeitos e o contexto de estratégia política, sendo que recentemente o primeiro foi relacionado a uma extensão do contexto da prática e o segundo pertence ao contexto das influências (LOPES; MACEDO 2011).

Neste estudo, fizemos a opção por desenvolver observações a partir do contexto de influência e da produção do texto político. Entende-se como contexto de influência, os antecedentes e pressões que precedem a gestão de uma política específica, incluindo fatores

econômicos, sociais e políticos. Somada a isso, a influência de movimentos sociais tem papel representativo (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Neste território, conhecido como contexto de influência, conforme apontam Lopes e Macedo (2011) estão hegemonizados os conceitos mais centrais da política, havendo a criação de um discurso que visa legitimar a intervenção proposta. À luz destes esclarecimentos básicos, podemos compreender que o cenário pós-guerra, conforme citado no segundo tópico do presente estudo, somado às políticas afirmativas desenvolvidas nos EUA e posteriormente na Inglaterra e França, estendendo-se por outros países da Europa, podem ser localizados no seu alcance de influência.

Outro evento que se relaciona significativamente ao contexto de influência é a CF de 1988, a qual surge como a representação legal do processo de redemocratização. Foi neste momento que o Brasil passou por uma ampliação do provimento de programas sociais, que visam garantir os direitos sociais em diferentes níveis e, também, a substituição de programas universais do Governo Federal (característico do período da ditadura militar) por uma gestão descentralizada (SILVA; PERES, 2012).

No que diz respeito aos antecedentes históricos, ainda na análise do contexto de influência, podemos referenciar as tentativas de implementação de iniciativas voltadas à Educação Integral, desde os anos 30, com Anísio Teixeira e a Escola Nova, às Escolas Parques na década de 60 e os CIEPs nos anos 80, idealizados por Darcy Ribeiro.

Na análise do texto, que se traduz no que Ball denomina contexto de produção do texto político, torna-se relevante examinarmos os objetivos da política, organizando valores implícitos, explícitos e os silêncios (aquilo que é afirmado e aquilo que é deixado de lado). Podemos inferir que a descentralização político administrativa é um dos conceitos mais centrais da Constituição e que se desdobrou em outros marcos legais voltados à políticas educacionais e sociais.

Conforme podemos observar, o princípio da descentralização político administrativa abre campo para novas experimentações em âmbito local e regional, evidenciando a força da localidade para o desenvolvimento de propostas educacionais ou sociais. Podemos entender que mesmo quando a concepção de território educativo não está caracterizada já emergem elementos que constroem um contexto de implementação de ações em educação no território, como os Fundos de Investimento, ou as referências ao desenvolvimento de ações em Educação Integral, a doutrina de Proteção Integral destinada à crianças e adolescentes e a articulação escola-comunidade.

Quando há indícios da caracterização de território educativo, ou seja, essa concepção ainda não aparece nomeada, já identificamos nos textos e marcos legais a referência da constituição de parcerias entre escola e outros equipamentos, articulação intersetorial e na ampliação da jornada para tempo integral.

Com o surgimento do Programa Mais Educação, na política educacional brasileira, o termo *Território Educativo* ganha nome e passa a ser explicitado, como projeto comunitário, pactuação entre sociedade e educação comunitário, binômio educação-território, de modo que o último pode ser entendido como um tecido vivo de relações, conteúdo e sujeito de experiências que transformam a vida das pessoas.

Podemos destacar como objetivos da política a questão de, a partir da descentralização da gestão, proporcionar uma experiência no âmbito da Educação Integral e agir de acordo com a realidade do entorno da Escola, considerando a relação escola-comunidade (que se vincula ao princípio de gestão democrática) e desvelando o território do entorno como uma forma de oferecer mais um recurso educativo e próximo ao cotidiano dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos compreender que o termo e a noção de *Território Educativo* surgem na política educacional brasileira seguindo uma série de iniciativas e concepções advindas do processo de redemocratização representado no texto constitucional.

A partir de aspectos como o processo de descentralização político administrativa, da doutrina de proteção integral direcionada à crianças e adolescentes e da perspectiva da ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento da Educação Integral, temos no Programa Mais Educação a nomeação do termo Território Educativo sendo este, portanto, adotado formalmente pela política educacional brasileira.

Educação Integral pressupõe a ampliação de tempos e espaços de aprendizagem e, atendendo a essa demanda, o programa Mais Educação oferece a perspectiva de trabalhar a Educação no espaço urbano como uma alternativa para aprimorar a qualidade do ensino em um país tão marcado pela desigualdade educacional.

Embora exista registro do termo *Território Educativo* em outros contextos e projetos educacionais, nos posicionamos frente ao nosso objeto para desvelá-lo no âmbito da política e, por isso, com a referência de Ball e Mainardes (2011), propusemos análises iniciais do contexto de influência destacando os princípios enquanto antecedentes históricos que fertilizaram a evidência da necessidade de se ampliar tempos/espaços de aprendizagem.

No contexto de produção do texto político, buscamos evidenciar aspectos que convergiram para a “adoção” deste termo na política educacional, os momentos em que a caracterização estava implícita, explícita ou silenciada.

Um fator relevante no contexto da prática diz respeito àqueles que atuam neste nível já que é preciso considerar que as políticas podem ser interpretadas de modos diferentes por cada um considerando que as consequências das políticas podem ser medidas ou avaliadas no que se refere à construção dos dilemas que motivaram a criação da política, assim como a sua efetividade para resolver este problema (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

No caso do Programa Mais Educação, ele surge como uma tentativa de amenizar as desigualdades sociais históricas do Brasil, convertidas em desigualdades educacionais, como apontam Leclerc e Moll (2012).

Entendemos que a análise do contexto da prática, incluindo as consequências, além da forma como a concepção de *Território Educativo* aparece nos relatos de experiências, pode ser tema de um estudo posterior, mais detalhado.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos.** In. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*, São Paulo: Contexto, 2005, p. 23 a 79.

BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04/05/2016.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Série Mais Educação - Educação Integral - Brasília: MEC, Secad, 2009a

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 04/05/2016

_____. **Gestão Intersetorial no Território.** Série Mais Educação. Brasília, 2009b Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 04/05/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04/05/2016.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.** – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009c

_____. **Série Mais Educação-Territórios Educativos para Educação Integral**, Brasília, 2009d. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 04/05/2016

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

LERLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação – avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo Integral**. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul/set 2012

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p 249-283.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. Análise das Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p 143-172.

SILVA, V. G. da, PERES, R. G. Educação integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012