

## EDUCAÇÃO INTEGRAL, JORNADA AMPLIADA E O PENSAMENTO COMPLEXO: ENSAIOS SOBRE OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

*INTEGRAL EDUCATION, EXTENDED JOURNEY AND COMPLEX THINKING: ESSAYS ON EDUCATIVE GROUNDS*

*EDUCACIÓN INTEGRAL, JORNADA AMPLIADA, Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO: ENSAYOS SOBRE LOS  
TERRITORIOS EDUCATIVOS*

RIBEIRO, Diovane de César Resende<sup>1</sup> 

ARAUJO, Marcus Vinicius Neves<sup>2</sup> 

SIMÕES, Regina Maria Rovigati<sup>3</sup> 

### RESUMO

O presente artigo é desdobramento do recorte teórico utilizado em uma pesquisa de mestrado de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem como objetivo estabelecer relações entre a Educação Integral, Educação em jornada ampliada, o pensamento complexo e as potencialidades dos territórios para o desenvolvimento do indivíduo/sociedade/espécie. A partir das discussões estabelecidas ao decorrer deste trabalho, compreendemos que as instituições formais de ensino como um dos inúmeros espaços educativos que compõem os territórios, os quais são constituídos de dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais e contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo/sociedade/espécie em sua complexidade.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Teoria da Complexidade; Territórios educativos.

### ABSTRACT

This article emerges from a theoretical approach used in a master's research of a Graduate Program in Education. It aims to establish relationships between Integral Education, Education on an extended journey, complex thinking, and the potential that the territories have for the individual/society/species development. From the discussions established in this work, we understand that formal educational institutions as one of the numerous educational spaces that create the territories, which are created by economic, social, political and cultural dimensions and contribute to the integral individual/ society/species development in its complexity.

**Keywords:** Integral Education; Complexity theory; Educational Grounds.

### RESUMEN

El presente artículo es desdoblado del recorte teórico utilizado en una investigación de maestría de un Programa de Posgraduación en Educación. Tiene como objetivo establecer relaciones entre la Educación Integral, Educación en jornada ampliada, el pensamiento complejo, y las potencialidades de los territorios para el desarrollo del individuo / sociedad / especie. A partir de las discusiones establecidas al recorrer de este trabajo, comprendemos que las instituciones formales de enseñanza como uno de los inúmeros espacios educativos que componen los territorios, los cuales son constituídos de dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, y que contribuyen con el desarrollo integral del individuo / sociedad / especie en su complejidad.

**Palabras clave:** Educación Integral; Teoría de la Complejidad; Territorios educativos.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – Minas Gerais – Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – Minas Gerais – Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – Minas Gerais – Brasil.

## INTRODUÇÃO

A Educação Integral não é uma temática nova em nosso país. Desde o início do século XX verificamos a presença de movimentos sociais reivindicando organizações educativas diferentes, compreendendo o ser humano para além de sua capacidade intelectual (RIBEIRO, 2020). Tais constatações nos permitiram avançar na questão e encontramos nas produções morinianas bases epistemológicas para outras interpretações quanto ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Tendo como subsídios os desdobramentos do referencial teórico utilizado em uma pesquisa de mestrado de um Programa de Pós-Graduação em Educação, apresentamos este artigo. É importante enfatizar que entendemos a Educação Integral enquanto concepção de Educação e de vida, sendo um conceito balizador das políticas públicas e legislações educacionais no Brasil. Está presente como direito constitucional (GUARÁ, 2009) e podemos depreendê-la como direito de cada cidadã e cada cidadão em ter garantido o desenvolvimento das suas capacidades humanas.

A Educação Integral – considerando as pesquisas e literaturas brasileiras (MOLL, 2012, 2009; ARROYO, 2012; GADOTTI, 2009; CAVALIERE, 2007, 2002; GUARÁ, 2009, 2006) – propõe uma perspectiva de desenvolvimento das atividades educativas em diferentes espaços e compreende a importância de ampliar as inúmeras capacidades humanas ao longo do ciclo vital de cada indivíduo.

No que tange aos territórios, é preciso entendê-los como parte e produzidos por meio das intervenções dos sujeitos, os quais são produtos das (re)configurações dos diversos espaços existentes na sociedade e frequentados pelos seus habitantes.

Para além das contribuições clássicas, ao nos aproximamos dos estudos desenvolvidos pelo pensador francês Edgar Morin, encontramos aproximações para dialogar sobre a concepção de educação cerne deste trabalho.

Por meio de uma revisão bibliográfica, objetivamos estabelecer relações entre o pensamento complexo, a Educação Integral em jornada ampliada, e as potencialidades dos territórios para o desenvolvimento do indivíduo/sociedade/espécie.

Inicialmente propomos a ligação entre Educação Integral e a Ampliação da Jornada Escolar, pontuando as possibilidades de contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos por meio da ampliação do tempo e de mais oportunidades educativas em outros espaços.

Posteriormente definimos as relações entre o pensamento complexo e a Educação Integral, destacando a interação entre indivíduo/sociedade/espécie como uma tríade indissociável e vinculada ao(s) território(s).

Por fim, discorreremos sobre as potencialidades dos espaços e suas (re)configurações, ao se estabelecer mais tempos de permanência dos educandos sob a tutela da escola, destacando a importância de valorizar a identidade e tensões dos territórios, tornando-os educativos.

Os territórios são tensionados por diferentes dimensões: sociais, políticas, culturais, sociais e etc. Isso impacta no desenvolvimento dos seres humanos que os habitam, os quais são produtos e produtores das transformações e (re)configurações dos espaços frequentados por eles. A ampliação da jornada escolar, em diálogo com essa perspectiva, deve oportunizar acesso a outros bens e locais, além dos oferecidos em tempo parcial, tendo a Educação Integral como concepção das ações educativas desenvolvidas pela comunidade.

## DA EDUCAÇÃO INTEGRAL À AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS

Durante nossas investigações, temos compreendido a Educação Integral enquanto concepção de Educação, direito constitucional de todo cidadão brasileiro e maneira de perceber e existir no mundo (RIBEIRO, 2020). Somos seres em constante metamorfose, complexos (MORIN, 2012; MORIN, MOIGNE, 2000) e com capacidades a serem desenvolvidas horizontal e colaborativamente.

No Brasil, tal concepção é preconizada e defendida desde o início do século XX, quando os imigrantes espanhóis e italianos desembarcaram no país e se aliaram, à luz do anarquismo, aos movimentos sindicais da época (GALLO, 2002). Desde então, tantos outros grupos se organizaram para difusão de suas ideologias quanto à Educação Integral, considerando, para além da capacidade cognitiva, os aspectos manuais/físicos e morais/sociais do ser humano.

Os movimentos Integralista e Escolanovista, mesmo com bases ideológicas diferentes, comungaram uma concepção que considera o ser humano em sua inteireza, não se limitando em fomentar apenas o intelecto. Os fundamentos de cada uma das frentes reforçam a ideia de uma Educação capaz de colaborar com o desenvolvimento integral do sujeito, seja dentro ou fora dos espaços formais (RIBEIRO, 2020).

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei. 9.394/1996, encontramos a concepção presente quando o dispositivo legal trata do desenvolvimento pleno dos educandos e, para além disso, os princípios norteadores da Educação no país. Desde então, políticas públicas e documentos curriculares, mesmo de modo implícito, têm sido norteados para atingir a plenitude dos seres em desenvolvimento e matriculados, em âmbito nacional, nas instituições de ensino.

Para além de uma concepção presente em bases legais, a Educação Integral é uma forma de se pensar a Educação e envolve a corresponsabilidade de diferentes setores e agentes educacionais no desenvolvimento das capacidades cognitiva, social, ética, afetiva, estética, física, lúdica e biológica dos seus pares, bem como a interconectividade e solidariedade delas no processo de desenvolvimento do sujeito (RIBEIRO, 2020).

Nos deparamos com literaturas - especialmente as produzidas por Moll (2012, 2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2007, 2002) e Guará (2006) - que tangenciam os desdobramentos sociais, culturais e comunitários ao considerarem as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas e educativas por meio da Educação Integral.

Instituições e comunidades educativas organizadas com os seus objetivos voltados para o desenvolvimento integral dos sujeitos, estruturam seu trabalho a partir da ocupação dos territórios; consideram os diferentes saberes (além dos científicos), valorizam os agentes como importantes personagens mediadores nas ações educativas e reconfiguram os espaços e tempos do seu entorno/da cidade, ativando-os educativamente, para atender às finalidades estabelecidas nos projetos pedagógicos.

Vale mencionar que a princípio o conceito de território se desenvolve à medida que o ser humano se entende como ser social e sujeito de direitos, que vem a se consolidar como uma

expressão e imposição de poder, bem como mecanismo de defesa, sendo a propriedade privada, uma das formas de conectar o espaço à uma organização política/social (ARAÚJO, 2020). Nesse sentido, que a maioria dos pesquisadores vai dizer que território é um conceito político.

Nesse sentido, defendemos a Educação Integral enquanto concepção presente em todas os níveis, etapas e modalidades da Educação, estando presente, inclusive, nas turmas de tempo parcial ou por meio da Educação em Jornada Ampliada (RIBEIRO, 2020) – nomenclatura adota por nós, em contraponto a ideia de Educação em Tempo Integral o que, para Gadotti (2009) se configura como redundante, pois a Educação ocorre a todo instante.

Ao tratarmos da ampliação da jornada escolar, destacamos as possibilidades de trabalhos que valorizem outros tempos e outras oportunidades pedagógicas e de desenvolvimento dos estudantes, extrapolando as fronteiras curriculares, físicas e rítmicas das instituições formais de ensino.

Apesar de não ser nosso objetivo destacar as ações governamentais para ampliar o tempo de permanência dos alunos sob a tutela das instituições de ensino, é importante salientar as contribuições do Programa Mais Educação (PME) durante os anos em que ele esteve vigente.

As reconfigurações de tempo, espaço e currículo apresentados pelo programa foram debatidas em âmbito nacional. Os fomentos financeiros e legais colaboraram para as Redes e instituições de ensino repensarem suas organizações e práticas pedagógicas (RIBEIRO, 2020).

Os textos bases<sup>4</sup>, utilizados para nortear o planejamento, desenvolvimento e avaliações das ações em Redes e propostas pelas instituições de ensino, são fontes para inesgotáveis discussões, especialmente quando tangenciam a importância de considerar a aproximação entre a escola e os membros da sua comunidade; valorização dos tempos e espaços do território; a incorporação dos saberes culturais/comunitários nos projetos pedagógicos curriculares das escolas e a possibilidade de considerar outros agentes educacionais, além dos profissionais licenciados, como mediadores do desenvolvimento dos educandos.

As estratégias apresentadas e desenvolvidas pelo PME oportunizaram reflexões quanto a ampliação da jornada escolar, bem como a importância de estabelecer quais objetivos educacionais nortearão o trabalho a ser desenvolvido. O processo deve envolver a comunidade educativa – aqui entendida como sendo a aproximação de sujeitos que têm como elo os objetivos e outros interesses educacionais traçados entre eles em comum acordo (RIBEIRO, MOREIRA, SILVA, 2021) – para oportunizar aos educandos acesso aos bens culturais, esportivos, sociais, artísticos, tecnológicos, patrimoniais, esportivos e etc (RIBEIRO, 2020).

Acreditamos, ao tratarmos da ampliação da jornada, em uma perspectiva multissetorial em que há valorização e envolvimento de outras atividades, espaços e atores/profissionais, além dos escolares, na propagação das ações pedagógicas/educativas (CAVALIERE, 2007). Por isso, defendemos um posicionamento em que mais tempo signifique outras oportunidades de desenvolvimento, para além dos oferecidos em tempos parciais/turnos escolares, porém tendo o trabalho norteado pela perspectiva da Educação Integral. Entendemos a Educação em Jornada Ampliada como “[...] a configuração de escolas com o horário estendido para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares, formais e não-formais, integradas e integradoras com o

---

<sup>4</sup> Cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação.

período de permanência ampliado na e sob a tutela das instituições de ensino” (RIBEIRO, 2020, p. 90).

Essa (re)configuração do tempo ampliado implica em identificar nos territórios seus potenciais, valorizando e apropriando das oportunidades educativas em prol do desenvolvimento integral dos educandos, principalmente as origens dos estudantes e suas identidades, incorporando seus valores, crenças e arranjos no desenvolvimento das atividades a serem propostas ao grupo.

Nesse sentido, ampliar a jornada não é o suficiente para se garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos. É preciso, ao se ter mais tempos sob o amparo da escola, alargar e estabelecer diálogos com diferentes setores e segmentos, em respeito a tríade indissociável indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2012); reconhecendo que todos os envolvidos são produtos e produtores dos arranjos culturais/sociais, os quais estão em constante metamorfose por meio dos processos recursivos e inter-retroativos (MORIN, MOIGNE, 2000) desencadeados pelas ações propostas.

A escola não é o único local onde a Educação acontece, mas, considerando o seu quadro de profissionais e o seu objetivo, é uma instituição privilegiada e capaz de articular todo o trabalho a ser desenvolvido, desde o mapeamento das potências educativas, os saberes, agentes educativos, identidades do entorno até a elaboração, desenvolvimento e avaliação das estratégias, primando, em uma perspectiva democrática, pela participação de todos os segmentos da comunidade. Conhecer o território e ativá-lo educativamente é um dos caminhos para se efetivar as políticas públicas de Educação Integral.

## **PENSAMENTO COMPLEXO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: SUBSÍDIOS E ASSOCIAÇÕES**

Sabemos como o ambiente e as suas instituições influenciam no desenvolvimento dos sujeitos, principalmente enquanto seres humanos organizados em sociedade e espécie. Somos produtos e produtores dos meios em que estamos inseridos, estando em constante metamorfose. Ainda não atingimos a completude do nosso processo evolutivo, pois estacionamos no que Morin (2012) considera como a segunda pré-história da humanidade, desconhecendo as potencialidades – biológicas, neuronais, químicas, físicas e etc. – da nossa espécie. O autor ainda salienta que nos afastamos de nossa essência humana, deixando-a distante de nossas práticas cotidianas, assim como temos primado cada vez mais pelos conflitos bélicos, alimentando a barbárie em nossa sociedade.

Morin (2011) pontua que nos encontramos em tal contexto devido a inúmeros fatores, dentre eles a disjunção dos saberes, com consequências em nosso cotidiano. Compartmentalizamos os conhecimentos e impedimos, por bom tempo, o religamento entre eles, ocasionando a crise da modernidade. As pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Naturais segregaram as Ciências Humanas, delimitando a estas últimas a responsabilidade pelos estudos sobre a vida, em sua perspectiva mais subjetiva, os sentimentos, a poesia e a própria filosofia.

O sujeito humano, a natureza e a sociedade foram tratados com objetividade, sendo vistos como parte de uma trama investigativa em que a busca pela hiperespecialização ocasionou a obscuridade entre os pesquisadores da época. No entanto, a empreita dos cientistas foi frustrada,

pois não conseguiram encontrar todas as respostas e tampouco dominar a natureza por meio do mapeamento e subjugação de suas leis (SANTOS, 2008).

Na contramão dos pesquisadores cartesianos, Morin (2011) alerta para o funcionamento indissociável dos seres humanos e da espécie. O autor ainda salienta que as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza produzem conhecimentos complementares entre si, cada qual com a sua singularidade, que tratam de objetos/fenômenos complexos conectados pelos processos históricos, evolutivos, cósmicos, sociais e culturais.

A pretensão de dominar todo o conhecimento impediu – e talvez ainda nos impeça – de compreender a mutabilidade dele. No entanto Morin (2003) nos alerta sobre a inesgotabilidade dos saberes, ao convivermos com as incertezas e a própria possibilidade surgirem outras informações e dados a todo instante, capazes de confirmar ou refutar saberes concebidos como corretos ou ratificar a autenticidade de tantos outros negados e criticados no passado.

Na perspectiva do pensamento complexo, somos convidados a romper com os paradigmas cartesianos instaurados durante a Idade Moderna, em que o divisionismo e a compartimentalização do conhecimento fizeram com que as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza se separassem (MORIN, 2011). Responder às problemáticas e a própria complexidade humana exige ir além de respostas ou saberes isolados que pretendem se findar em si mesmos com a constituição de especialidades sem reintegrá-las ao conhecimento global.

No campo da Educação – e aqui concebemos o ato educativo como contínuo (GADOTTI, 2009) e presente em todos os espaços e tempos da sociedade (BRANDÃO, 2007) – consideramos importante pensar no desenvolvimento dos diferentes sujeitos pela certeza da integralidade e complexidade da sociedade e de cada ser humano, desde a integração de suas capacidades até a sua íntima e constante relação ecológica com outros seres vivos e o próprio planeta, e não sob o prisma da formação compartimentalizada por meio da transmissão disciplinar dos conhecimentos.

Por meio das trocas, apropriamos, produzimos e compartilhamos conhecimentos, construídos e reconstruídos ao longo da história. Aprender, desaprender e reaprender são ações presentes em nossas vidas (MORIN, 2013), sendo importante aceitarmos essa (in)constância. Tais incertezas não devem servir de obstáculos, mas motivações, esperanças para prosseguirmos nessa caminhada e vivermos poeticamente (MORIN, 2012), apesar da predominância, ainda em nosso tempo, do pensamento simplificado e simplificador.

Há de considerar a integralidade do sujeito para além de um direito político constitucional, mas como uma condição da própria espécie enquanto processo de uma evolução biológica, química, física, social, cultural e histórica que nos acompanha, como resultado das inúmeras transformações e metamorfoses do ambiente, dos seres e do universo.

Em estudos mais detalhados em algumas das obras de Morin (2017, 2013, 2012, 2011a, 2011b, 2003), encontramos elementos que nos permitiram ampliar o entendimento que possuímos quanto ao desenvolvimento integral do ser humano/espécie. As produções de Morin nos convidaram a repensar as bases epistemológicas para desenvolver novas interpretações sobre Educação Integral, no Brasil, sem desconsiderar o que foi produzido até o momento, mas ampliando o diálogo com outros pesquisadores sobre a temática.

Ao tratarmos do conceito de Educação Integral, temos como subsídios as contribuições de autores como Moll (2012, 2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Cavaliere (2007, 2002) e Guará (2006), clássicos e estudiosos sobre a temática, os quais propõe uma ideia de educação plena, que pretende atingir a formação integral – completa/inteira – do ser humano.

No entanto, com base no pensamento complexo, nos contrapomos a ideia de formação completa, considerando o inacabamento da espécie e da própria humanidade. Tendo como subsídio as obras morinianas e as afirmações de Guará (2006), este trabalho corrobora com o entendimento da Educação Integral “[...] como o desenvolvimento das potencialidades humanas e de suas capacidades, aceitando o nosso inacabamento, mas atuando, mesmo na incerteza do porvir, no fomento das possibilidades atuais e futuras de nossa evolução enquanto espécie e seres humanos” (RIBEIRO, 2020, p.62).

Ao defendermos a Educação Integral como concepção de Educação, mas também uma maneira de perceber e existir no mundo, alargamos as possibilidades de diálogos entre os espaços e os sujeitos dos diferentes ambientes e tempos da vida.

Ao tratarmos do espaço, entendemos que, historicamente, ele já foi compreendido como algo vazio e estativo. No entanto, o seu conceito, atualmente não abarca mais essa ideia.

O conceito de espaço vem ao longo dos anos sendo perquirido por inúmeros pesquisadores, que de certa forma coadunam na ideia de que o espaço parte da percepção que atrela os movimentos naturais e sociais à paisagem, isto é, o conceito de espaço tem como uma das características principais, a mutabilidade.

A paisagem não é o espaço, considerando que ela é estática e pode ser compreendida como a materialização de um momento, como uma foto, por exemplo. Com isso, para existência do espaço é necessário considerar os agentes produtores, processos de informatização e de globalização, entre outros eventos, tendo em vista serem eles que impactaram na paisagem e darão forma ao espaço (ARAÚJO, 2020).

Quando o espaço se torna palco das relações humanas, dentre as quais são compostas pelos sentidos, bem como por sentimentos constitui-se como lugar (ARAÚJO, 2020). Somos produtos e produtores dos lugares nos quais convivemos.

Por isso é de extrema importância também valorizarmos outros contextos e consideramos a nossa íntima relação com a sociedade, sem desconsiderar a individualidade de cada ser humano. Por meio do pensamento complexo encontramos outras possibilidades e compreensões para valorizarmos a relação do sujeito com os espaços e os lugares – igualmente formativos – a partir do que o pensador francês apresenta sobre a tríade indivíduo/sociedade/espécie.

Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura. Os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas esse processo deve ele mesmo ser produzido pelos indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultural e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termos gera e regenera o outro. A sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e sociedade. Cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim: a cultura e a sociedade permitem a realização dos indivíduos; as interações entre os indivíduos permite a perpetuação da cultural e a auto-organização da sociedade (MORIN, 2012, p.52).

Porém, o autor alerta

A relação entre os três termos é dialógica; significa que o complementar pode tornar-se antagônico. Assim, a sociedade reprime, inibe o indivíduo; este aspira a emancipar-se do jugo social. A espécie possui os indivíduos e os constringe a servir às suas finalidades reprodutoras e a dedicar-se à progenitura, mas o indivíduo humano pode escapar à reprodução e ainda assim satisfazer a sua pulsão sexual, sacrificando a prole ao egoísmo. Indivíduo, sociedade, espécie são, assim, antagônicos e complementares. Imbricados, não estão realmente atrelados; há a perplexidade da morte entre o indivíduo efêmero e a espécie permanente; há o antagonismo do egocentrismo e do sociocentrismo. Cada um dos termos dessa trindade é irredutível, ainda que dependa dos outros. Isso constitui a base da complexidade humana (MORIN, 2012, p. 52).

É fato que enquanto seres humanos/espécie, somos influenciados pela organização e transformação do meio, o qual ajudamos a organizar e interferimos nas mudanças ocorridas nele. Somos resultados desse processo e ao mesmo tempo auxiliamos no desencadeamento dele.

As organizações da sociedade, da comunidade e da cultura impactam diretamente no desenvolvimento dos sujeitos, os quais se apropriam dos símbolos, das crenças, dos valores, dos hábitos e dos conhecimentos produzidos pelo meio em que está inserido, carregando os *imprintings* culturais/sociais ou podendo refutá-los, construindo a sua própria identidade, sem deixar de se reconhecer como ser terreno e cósmico. No entanto, a sociedade e seus membros não deixam de ter responsabilidades no desenvolvimento dos seus pares. Pelo contrário, são mediadores, a todo instante, dos conhecimentos aprendidos, desaprendidos e reaprendidos por meio das relações estabelecidas entre o *eu*, o *outro* e o *nós*.

Nessa vertente, a própria maneira como concebemos a Educação nos instiga a questionar possibilidades, desdobramentos e corresponsabilidades, tanto no campo formal quanto no não-formal. O sujeito não é fragmentado e tampouco está totalmente subjugado às vontades da sociedade e da cultura. Suas capacidades estão interconectadas e funcionam, conforme Morin (2012), em uma constante simbiose em que há solidariedade em suas trocas/organizações.

A escola – tendo como objetivo contribuir com o desenvolvimento das potencialidades afetiva, cognitiva, social e física do ser humano para torná-los cidadãos participativos na sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012) – não consegue, sozinha, atender a todas as dimensões do sujeito.

É preciso considerar as outras instituições corresponsáveis nesse processo; as potencialidades e influências do território e seus habitantes na Educação de seus pares, especialmente os educandos; outros conhecimentos e educadores; a construção democrática e a conectividade dos membros e segmentos das comunidades educativas e, por fim, os interesses dos atores/personagens envolvidos nessa (re)construção, a qual se estende por todo o ciclo de vida dos seres humanos. Enfim, reconhecer a presença da tríade indivíduo/sociedade/espécie nas pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento umas das outras, respeitando e valorizando as características do território, tendo as instituições de ensino como articuladores de todo o trabalho a ser desenvolvido sob a égide da Educação Integral, sendo em tempo parcial ou por meio da Educação em jornada ampliada.



Com isso, como tópico final deste artigo, vale refletir as contribuições do território – entendendo como parte da tríade indivíduo/sociedade/espécie – no processo de desenvolvimento integral do sujeito.

## **(RE)CONFIGURAÇÕES DO(S) TERRITÓRIO(S) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**

Antes de nos aprofundarmos nas contribuições dos territórios no desenvolvimento integral do ser humano, convidamos os leitores para uma breve apreciação acerca do seu conceito, que, de forma geral, podemos compreender como uma porção do espaço geográfico delimitado por ação antrópica buscando um propósito de apropriação espacial.

Entretanto, Gottman (2012, p. 523) ressalta que “[...] seria ilusório considerar o território como uma dádiva divina e como um fenômeno puramente físico”. Isso reforça seu aspecto subjetivo, tendo em vista sua possibilidade de ser moldado e transformado tanto por atividades sociais ou intervenções naturais.

O autor alerta sobre as diversas alterações que o conceito de território teve ao longo dos anos, sendo sua existência conhecida antes do século XIV, absorvendo mais significados desde então. Todavia, como mencionamos no tópico anterior, este conceito ainda está passando por modificações substanciais, tendo em vista os atuais impactos que ocorrem nas questões geopolíticas em nível global, sendo este um processo lento que vai se construindo através do tempo, ou seja, “a definição e o conceito em si obviamente estiveram se alternando no espaço e no tempo, com as ferramentas tecnológicas à disposição da sociedade organizada” (GOTTMAN, 2012, p. 525).

Santos (2005) também pondera sobre o papel formador dos espaços, o tem um importante papel de formação socioespacial nos indivíduos, tendo em vista a sua apropriação por agentes sociais que trazem em si, relações de poder, econômicas e culturais.

É importante frisar que o espaço não se confunde com território, uma vez que o último ocorre por meio de expressões concretas ou não sobre o espaço.

A princípio, o conceito de território se desenvolve à medida que o ser humano se entende como ser social e sujeito de direitos, que vem a se consolidar como uma expressão e imposição de poder, bem como mecanismo de defesa, sendo a propriedade privada, uma das formas de conectar o espaço à uma organização política/social (ARAÚJO, 2020). Nesse sentido, a maioria dos pesquisadores vai dizer que território é um conceito político.

Ocorre que, assim como espaço, o território também possui como característica à mutabilidade, vez que um está no outro, além disso, as expressões objetivas ou subjetivas – a exemplo do espaço cultural – podem sofrer modificações por expansão, encolhimento ou subdivisão. O território não se limita a um espaço limitado pelo uso de fronteiras.

Para além das discussões conceituais, é importante refletir não somente o território em si, mas o território usado.

O território-forma é o espaço material e o território usado é o espaço material mais o espaço social. O território usado é constituído pelo território forma - espaço geográfico do Estado - e

seu uso, apropriação, produção, ordenamento e organização pelos diversos agentes que o compõem: as firmas, as instituições - incluindo o próprio Estado - e as pessoas: (QUEIROZ, 2014, p 157).

É inegável a importância do território escolar, não só no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, mas também na formação para vida, tendo em vista as possibilidades de intercâmbio social e cultural neste ambiente.

[...] o espaço escolar é um objeto que propicia inúmeras reflexões, uma vez que o ambiente de ensino possa ser percebido como palco de aprendizagem, vivência e inúmeras experiências, além de ser um espaço que se reconstrói e se ressignifica por meio das relações sociais que proporciona. Se reconstrói não fisicamente, mas de forma abstrata e imaterial, por intermédio da diversidade de pensamento dos envolvidos. Se ressignifica não fisicamente, mas sim, mediante a apropriação de corpos singulares, com diversas formas de comportamento [...] esta concepção subjetiva do espaço escolar é reforçada quando o compreendemos, principalmente como fonte de experiências e aprendizagem, o que demonstra o seu relevante papel pedagógico (ARAÚJO, 2020, p. 42).

Para Nielsen, Flores e Queiroz (2011), este aspecto formador do ambiente escolar se deve ao fato deste ser um dos primeiros espaços fora da convivência familiar dos sujeitos, que os inserem em uma experiência coletiva, fazendo com que eles passem grande parte do seu tempo imersos em novas relações e experiências sociais. Isso acaba por ter grande influência no processo formativo e de socialização dos alunos. No entanto, é preciso ir além dos espaços físicos da escola. As instituições formais de ensino constituem uma grande rede de espaços com potenciais educativos.

No contexto da Educação Integral, estas relações são potencializadas – tendo em vista a possibilidade de se ampliar o tempo de permanência do sujeito sob a tutela da escola – o que propicia uma imersão mais intensa no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento socioespacial do aluno, o qual está em constante formação, lidando com diversas subjetividades inerentes às estas experiências culturais e sociais proporcionadas de forma contundente no/pelo ambiente escolar.

Porém, esta identidade formadora do território escolar não se limita somente ao ambiente da escola, ou seja, ela extrapola os seus limites estruturais, uma vez que suas adjacências também fazem parte da comunidade educativa, de modo que a identidade cultural e social da escola seja ímpar, considerando as subjetividades que permeiam o território da escola e seu entorno.

Quando tratamos da ampliação da jornada escolar, mais tempos sob a égide da escola significa (ou deveria significar) em mais oportunidades educativas, em diferentes locais e envolvendo outros agentes educativos, expandindo e identificando os potenciais do meio em que a instituição está inserida e reconhecendo a tríade indivíduo/sociedade/espécie como produto e produtora de toda essa relação. Conforme Gadotti (2009, p. 43): “A cidade e seus bairros dispõem de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...] Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade [...]”.

Este aspecto existencial do entorno traz ao espaço escolar grandes implicações nas relações vividas no seu interior, visto que as experiências em outros espaços são carregadas e partilhadas no cotidiano escolar dos alunos e profissionais da educação. Por isso,

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (GADOTTI, 2009, p.32-33).

Nesta perspectiva, compreendemos o território como palco de desenvolvimento integral dos seres humanos, os educandos ou os outros habitantes, tendo em vista as suas potencialidades no que se refere às interações entre os diferentes espaços e a apropriação dos sujeitos, estudantes e os outros membros da comunidade educativa.

Esta ideia reforça não só a importância do território no processo formativo do cidadão enquanto ser social, mas também evidencia suas contribuições para o desenvolvimento integral dos sujeitos em diferentes espaços, tendo em vista o propósito de cada um deles, bem como as vivências, relações e experiências neles proporcionadas.

Ao extrapolar os limites estruturais da escola, o educando continua em processo de formação, tendo em vista que suas experiências podem vir a contribuir para seu desenvolvimento integral.

Entre estes espaços não-formais podemos citar os museus, as relações familiares, sociais e também territórios de livre circulação, sendo estes carregados de tensões tanto sociais quanto econômicas.

Ainda que possamos compreender os territórios/espaços como parte da comunidade educativa, os locais diferentes da escola são constituídos por oportunidades formativas e tensões sociais, econômicas, culturais, artísticas e etc. São configurados a partir das intervenções humanas e estes últimos acabam sendo impactados pelas transformações dos territórios, que tiveram os sujeitos como agentes dessas modificações.

Nesse processo indissociável, encontramos a relação da tríade indivíduo/espécie/sociedade, como propõe Morin (2012), os quais são campos distintos e horizontais, mas permanecem interconectados por serem, ao mesmo tempo, agentes transformadores e transformados das diferentes organizações e reorganizações em um processo recursivo desencadeadas por eles.

Com isso, não há como escrever sobre a Educação Integral sem considerar os potenciais educativos dos territórios e suas imbricações nos projetos; estratégias; currículos; organizações dos diferentes locais; os tempos, valores e crenças constituintes das identidades dos habitantes; arranjos sociais, econômicos e políticos que transitam entre as vidas dos habitantes, ou seja, na relação do indivíduo/sujeito com a sua organização social e como isso possibilita a metamorfose de nossa espécie.

Educar integralmente é considerar tudo isso e muito mais, porém, partindo do princípio que somos todos seres complexos e em nossa complexidade somos resultados de um longo processo evolutivo influenciado, especialmente, pelas condições do meio, ou seja, do espaço, do lugar, do território.

## CONCLUSÃO

Ao desenvolvermos este trabalho tivemos como objetivo estabelecer relações entre o Educação Integral, Educação em jornada ampliada, o pensamento complexo e as potencialidades dos territórios para o desenvolvimento do indivíduo/sociedade/espécie, por meio de um ensaio a partir de uma revisão bibliográfica.

O pensamento complexo nos auxilia a compreender que estamos em transformação, somos inacabados, mesmo enquanto seres integrais, e ao mesmo tempo temos a possibilidade de interferir na evolução de nossa espécie e estabelecer a religação com a nossa humanidade por meio das (re)configurações dos territórios em que estamos inseridos.

A Educação Integral apenas corrobora com o entendimento de uma Educação que considera o ser humano em sua inteireza, em sua complexidade, a qual se manifesta em diferentes espaços, sendo escolares ou não, mas com potencialidades educativas para contribuir com a metamorfose de nossa espécie.

A ampliação da jornada escolar deve oportunizar outras possibilidades para o desenvolvimento do ser humano, permitindo acesso a diferentes bens e ao mesmo tempo explorar, identificar e valorizar os potenciais do(s) território(s) em que estão inseridos.

Compreendemos, ao final desta produção, as tensões existentes dentro dos territórios e as potencialidades educativas dos espaços. Enquanto seres em mutação, somos influenciadores e influenciados pelas transformações ocorridas no meio, em uma constante recursividade enquanto produtos e produtores das crenças, valores, costumes, hábitos e modificações dos nossos locais de convivência.

Na atualidade, não podemos estabelecer o ambiente escolar como o único espaço de desenvolvimento dos seres humanos, os quais vivenciam experiências em diferentes locais físicos e virtuais, que impactam na sua formação e na evolução da nossa espécie.

Há milênios sempre nos adaptamos às mudanças geológicas, climáticas, culturais e sociais das épocas. Carregamos em nossos genes os resultados e o histórico dessas transformações. A cada nova circunstância, os nossos antepassados se adaptaram (biológica, física, química e anatomicamente) aos contextos ambientais e prosseguiram, transmitindo de uma geração para outra, as conquistas genéticas e sociais.

É inegável o quanto a interconexão entre os seres humanos têm sido cada vez mais próxima por causa das redes sociais e internet (outros territórios que merecem atenção em estudos futuros). Porém, é preciso enaltecer as contribuições das experiências territoriais para o desenvolvimento integral dos diferentes sujeitos: as cidades, os bairros, as ruas, os museus, as igrejas, os teatros, as quadras, as praças e as escolas como espaços educadores.

## REFERÊNCIAS

1. ARAUJO, Marcus Vinicius Neves. **O corpo criança na apropriação do espaço escolar: uma investigação no primeiro ano do ensino**. 2020. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1103>. Acesso em: 22 maio 2022.

2. ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos a um justo digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
3. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
4. CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 26 abr. 2021.
5. CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
6. GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações e processos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
7. GALLO, Silvio et al. Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 13-42.
8. GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>>. Acesso em: 28 fev. 2021
9. GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, [s.l.], v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419>. Acesso em: 25 abr. 2021.
10. GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.
11. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
12. MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

13. MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2019.
14. MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.
15. MORIN, Edgar. **A via**: para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 392 p.
16. MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
17. MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?**: ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.
18. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
19. MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.
20. MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000. Tradução de Nurimar Maria Falci.
21. QUEIROZ, Thiago Augusto N. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?**, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 2, p. 154-161, dez. 2014.
22. RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; SILVA, Monica Izilda da. Educação Integral e Edgar Morin: associações para se pensar os diferentes espaços educativos. **Revista de Ciências Humanas**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 42-58, 2021. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missoes. <http://dx.doi.org/10.31512/19819250.2021.22.01.42-58>. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3870>. Acesso em: 18 nov. 2021.
23. RIBEIRO, Diovane de César. **Educação Integral e suas histórias**: com a voz os professores da rede pública de ensino. 2020. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/123456789/1128>. Acesso em: 22 maio 2022.

24. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.
25. SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp. 2005.

### **Diovane de César Resende Ribeiro**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação e Escola em tempo integral: desafios e perspectivas pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM). Aí desenvolveu sua dissertação intitulada Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública de Ensino. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO) vinculado também à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor da Educação Básica-Anos Iniciais e Professor da Educação Infantil, ambos efetivos, na Prefeitura Municipal de Uberaba/Secretaria Municipal de Educação. Atuou como docente do Curso Normal em Nível Médio-Professor de Educação Infantil, vínculo designado, na Escola Estadual Carmelita Carvalho Garcia localizada no município de Uberaba. Autor da obra literária O Gran Conselho e o livro dos dragões, publicado em 2019 pela Giostri Editora.

### **Marcus Vinicius Neves Araujo**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), graduado em Geografia também pela (UFTM), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), redator do "Politize!". Coordenador regional do programa Volta ao Novo, vinculado à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MG) e Instituto Ayrton Senna. Atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Formação Profissional da Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Uberaba-MG, cuja atribuição é planejar, coordenar, estabelecendo normas, metas e prazos à formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino, além de orientar teórica e metodologicamente a implementação, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos institucionais de Formação Continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. Na mesma pasta, também está como atual presidente da Comissão especial de acompanhamento do Programa de Formação Profissional do Magistério Municipal. Organizador dos livros, Educação, Cultura e Sociedade, pela editora Ilustração e Direito e Educação: Contextualização e Aproximação, pela editora Metrics.

### **Regina Maria Rovigati Simões**

Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979); Especialização em Motricidade Humana pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987);

Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1992), Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Pós-Doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Metodista de Piracicaba (2016). Atuou, além da graduação no Programa de Mestrado em Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba (1980-2008) e na Universidade Federal do Pará (2008-2010), nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação. Foi coordenadora do curso de Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba (1993-2012) e Diretora da Faculdade de Educação Física. Atualmente é docente do curso de graduação e do Mestrado de Educação Física e também do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM com atuação na linha de pesquisa Atuação e Formação Profissional e na de Fundamentos e Práticas Educacionais. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO/UFTM. O campo de investigação é com ênfase nos seguintes temas: formação e atuação profissional, escola, ginástica, corpo, idade madura e idoso.

#### **Como citar este documento:**

RIBEIRO, Diovane de César Resende; ARAUJO, Marcus Vinicius Neves; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. EDUCAÇÃO INTEGRAL, JORNADA AMPLIADA E O PENSAMENTO COMPLEXO: ENSAIOS SOBRE OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 53-68, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: 10.17058/rea.v30i2.16538.