

PROJETOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM O TERRITÓRIO

Taiana Valencio da Silva¹

Resumo: O presente texto objetiva apresentar um estudo sobre escola e território com ênfase nas relações entre projetos pedagógicos escolares, comunidade e território em uma escola pública municipal, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo etnográfico baseado nos estudos de Rocha e Eckert. As ferramentas analíticas empregadas para a interpretação dos dados foram a noção de território e seus desdobramentos, a partir dos estudos de Rogério Haesbaert. Constatou-se que as relações entre escola e territórios são retratadas a partir de ações episódicas de caráter educativo, desenvolvidos pelos projetos pedagógicos que ocupam a escola, o entorno ou outros espaços para o desenvolvimento de suas práticas, ampliando o repertório formativo dos estudantes e visando a educação para a cidadania. Além da função de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar a transformação desta sociedade, a escola vem reconhecendo o seu papel dentro do território e, a partir dos projetos pedagógicos escolares, vem fortalecendo suas relações com a comunidade.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos Escolares. Território. Escola. Comunidade.

Abstract: *This text aims to present a study on school and territory with an emphasis on the relationships between school pedagogical projects, community and territory in a municipal public school, on the North Coast of Rio Grande do Sul. From a methodological point of view, it is about an ethnographic study based on the studies of Rocha and Eckert. The analytical tools used to interpret the data were the notion of territory and its consequences, based on the studies of Rogério Haesbaert. It was found that the relationships between school and territories are portrayed through episodic actions of an educational nature, developed by pedagogical projects that occupy the school, the surrounding area or other spaces for the development of their practices, expanding the students' training repertoire and aiming to education for citizenship. In addition to the function of inserting individuals into society and envisioning the transformation of this society, the school has been recognizing its role within the territory and, through school pedagogical projects, has been strengthening its relations with the community.*

¹ Pedagoga (UERGS), Mestre e Doutora em Educação (UNISINOS). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Cidadania. Orientadora Educacional no Colégio La Salle Esteio/RS. taiana.valencio.s@gmail.com

Keywords: *School Pedagogical Projects. Territory. School. Community.*

Introdução

Nas últimas décadas, o contexto educacional brasileiro apresenta uma intensificação de estratégias educativas, políticas e culturais (ALGEBAIL, 2017), que se utilizam de processos formativos associados a outros processos sociais e outras políticas públicas e setores de interesse estatal. Neste movimento, observamos um robustecimento e uma diversificação das funções sociais da escola, mas também encontramos em diferentes setores do Estado e da sociedade civil a expansão das funções educativas para diversas instituições, as quais vem desenvolvendo tarefas direcionadas a questões educativas ligadas, de alguma forma, às causas ou questões sociais (SILVA, 2019).

Observa-se do ponto de vista teórico, abordagens sociológicas que destacam que as transformações institucionais (CANÁRIO, 2004; DUBET, 2005) caracterizam a sociedade e suas relações constituídas por fatores emergentes do contexto. Para analisar essas relações, utiliza-se como itinerário investigativo a ideia de “metamorfose” (BECK, 2018) da escola, na atualidade. O conceito de metamorfose, desenvolvido por Beck (2018), relaciona-se com as transformações radicais, em uma ideia de desaparecimento das certezas e do surgimento de algo novo. No caso da escola, enquanto construção histórica, os processos de metamorfose são diversos e estão relacionados à democratização, ao surgimento de novos públicos e aos enfrentamentos de novas demandas e problemas (SILVA, 2024).

A história da escolarização no Brasil é marcada por processos de diferenciação escolar (OLIVEIRA; SARAIVA, 2015), principalmente para as populações que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade. A escola pública, como pode ser observado, sofre uma ampliação de demandas produzindo percursos e vias formativas diferentes na escola e fora dela. Além disso, outra perspectiva desta metamorfose da escola refere-se à sua relação

com o entorno, com o território e com a comunidade, sendo dimensões exploradas nesta pesquisa.

Neste sentido, observa-se duas faces desta metamorfose: a primeira, diz respeito à ampliação das tarefas desenvolvidas na e pela escola e à ampliação dos processos formativos associados a outros processos sociais (SILVA, 2019); a segunda, refere-se à sua relação com seu entorno, com seu território e, com efeito, sua comunidade.

Desta forma, o presente texto busca compreender as relações entre escolas e territórios a partir de projetos pedagógicos escolares. Compreende-se como projetos pedagógicos escolares as práticas ou as ações pedagógicas elaboradas a partir de iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, que ocorram na escola e/ou seu entorno, que apresentem aproximações com os territórios e que visem a ampliação dos repertórios formativos e a educação para a cidadania.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo etnográfico (ROCHA; ECKERT, 2008) realizado em um período de vinte meses em uma escola pública municipal, localizada em uma periferia no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. As técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa foram observação participante, diário de campo e entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013). Também foram analisados documentos, notícias e publicações na página do Facebook da escola.

As ferramentas analíticas empregadas para a interpretação dos dados são a noção de território (HAESBAERT, 2014) e seus desdobramentos. Para Haesbaert (2014), a compreensão do território ocorre a partir dos processos históricos, socioespaciais, das relações sociais, de poder e dominação, caracterizando diferentes territorialidades e modos de apropriação do espaço. O presente texto está organizado em cinco seções. Em um primeiro momento é apresentado o tema do estudo e itinerário investigativo. Após, apresenta-se o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Na sequência, apresenta-se o contexto da pesquisa, análises e considerações finais.

Abordagem teórico-metodológica

Etnografia

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se como metodologia a abordagem etnográfica (ROCHA; ECKERT, 2008), considerando a possibilidade de inserção no contexto social da escola a fim de responder as demandas intelectuais que o tema escola e território suscitavam. A escolha por essa abordagem se deu no sentido de analisar as relações entre escola e território. Delimitou-se como campo de pesquisa uma escola pública, localizada na periferia de uma cidade do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com objetivo de observar e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição que apresentassem aproximações com os territórios e compreender como essas relações eram definidas.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram definidos a partir da abordagem. Desta forma, as técnicas utilizadas para a pesquisa de campo foram: observação participante, diários de campo, entrevistas e análise de documentos. Observou-se as rotinas da escola selecionada e seu entorno, sendo o diário de campo utilizado para registrar as observações, as conversas e as percepções. Além disso, foram feitos registros de fotos para contextualização e registros das ações desenvolvidas pela escola.

A partir das observações e registros no diário de campo, foram definidos quatro atores da escola e quatro atores da comunidade escolar para a realização de entrevistas compreensivas, as quais foram gravadas e transcritas para análise. Cabe destacar que, para não expor os participantes da pesquisa a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo, os nomes utilizados no estudo são fictícios. Além das técnicas já descritas, foram analisados documentos da instituição e da Secretaria Municipal de Educação. Para complementar a produção de dados, houve o acompanhamento das redes sociais da escola, jornais locais e publicações em sites oficiais.

O método etnográfico é constituído de técnicas e de procedimentos de coletas de dados relacionados à prática de um trabalho de campo, em que ocorre um

convívio de tempo mais ou menos prolongado do pesquisador com o universo estudado.

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e sujeitos pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

Essa prática metodológica, caracteriza-se pelo exercício “do olhar (ver) e do escutar (ouvir)” (ROCHA; ECKERT, 2008), exigindo do pesquisador deslocamentos para se situar no centro do fenômeno observado. Olhar e ouvir, não se limitam a ações simples, essas práticas se complementam e dão significado para a pesquisa etnográfica (Oliveira, 1996).

Essas interações constituem a observação participante, considerada uma das técnicas privilegiadas para investigação do contexto de estudo. As primeiras aproximações ao campo de pesquisa são conhecidas como “saídas exploratórias” (ROCHA; ECKERT, 2008), orientadas pela curiosidade e o olhar atento a tudo que acontece no local observado. Para isso, a interação é um fator imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

A observação participante consiste na “atitude de estar presente com regularidade” (ROCHA; ECKERT, 2008), acompanhando rotinas, grupos, atividades, participando dos trabalhos, nas conversas, eventos e no cotidiano. Para Rocha e Eckert (2008, p. 4), “observar o outro implica em uma sistemática reciprocidade cognitiva entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados”. Neste sentido, é importante um olhar sensível e uma escuta atenta para as questões relacionadas ao contexto investigado, suas particularidades, diversidades e tensões.

O observar na pesquisa de campo implica na interação com o outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica em estar atento as regularidade e variações de práticas e

atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 4).

Assim, enquanto pesquisadores, entende-se a necessidade de interagir e compartilhar com o outro a partir do momento em que se está inserido no campo, percebendo as particularidades e as interferências ao longo do percurso. Esse movimento possibilita conhecer o cenário de investigação, interpretar os “ditos” e “não ditos”, produzir dados. Para Agier (2015b, p. 34), o campo é “um conjunto de relações pessoais com as quais aprendemos coisas”. Neste sentido, fazer pesquisa de campo é constituir relações pessoais com quem não conhece, é observar e escutar com atenção, com sensibilidade.

No caso da pesquisa na escola, “observar o familiar” (VELHO, 1987) exige um movimento de desnaturalização, um exercício de estranhamento da realidade que se está, profundamente, familiarizado. O exercício etnográfico em contextos escolares pode supor, em um primeiro momento, que o que se vê e ouve pode ser familiar, pois o pesquisador está habituado com as presenças. No entanto, a compreensão sobre hábitos, valores, crenças e costumes podem ser distintos. Sobre isso, Velho (1987) considera:

Posso estar acostumado, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. (VELHO, 1987, p. 128).

Evidentemente, não se trata de uma tarefa simples. Em uma pesquisa na realidade na qual o pesquisador está familiarizado, algumas questões podem passar despercebidas em termos de interpretação. Em vista disso, Velho (1987) propõe ver o familiar não como o exótico, mas como uma realidade mais complexa do que aquela que fomos socializados. Esse movimento é compreendido como um processo de estranhamento da realidade.

Estranhar requer idas e vindas, observações cuidadosas dos acontecimentos, registros dos detalhes e de distanciamento do campo para apreensão do que foi observado. Neste sentido, Velho (1987, p. 131) afirma que o processo de estranhar o familiar é possível quando “somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”.

Os processos de estranhamento e observações sobre o contexto investigado demandam registro, neste caso, a técnica utilizada é a de escrita de diário de campo. Nessa prática, o pesquisador registra suas observações em um bloco ou caderno de notas. Após o trabalho de campo, os registros são realizados no diário de campo. Nele, são registrados os medos, as dúvidas, os relatos orais, as dificuldades e as conversas realizadas, ou seja, todas as informações que possibilitem a compreensão do universo investigado.

Trata-se de anotações diárias do que o antropólogo vê e ouve entre as pessoas com que ele compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. Os diários de campo, entretanto não servem apenas como instrumento de ‘passar a limpo’ todas as situações, fatos e acontecimento vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado no interior de uma família moradora de uma vila popular, com quem passou um tempo para pesquisar o tema da violência urbana. Ele é o espaço fundamental para o antropólogo arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 15).

Neste sentido, o diário de campo é um instrumento que possibilita a compreensão do contexto investigado, mas também permite a avaliação da ação em campo, dos equívocos e acertos com as pessoas ou grupos pesquisados, em uma constante “vigilância epistemológica”, como consideram Rocha e Eckert (2008).

Além destas duas técnicas associadas com a abordagem etnográfica, as entrevistas livres, abertas ou semiestruturadas são consideradas componentes integrantes da observação participante, pois possibilitam trocas

mútuas de conhecimento. Entretanto, importa destacar que não existe um método único de entrevista, pois são diversos e podem apresentar definições distintas.

A entrevista compreensiva, utilizada na presente pesquisa, é compreendida como um método que utiliza de técnicas variadas da pesquisa qualitativa e empírica, especialmente as da etnografia de trabalho com informantes. O princípio da entrevista compreensiva está na “formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo”. (KAUFMANN, 2013, p. 28). Zago (2003) afirma que há uma relação inseparável entre a entrevista e a observação. A autora, que utiliza da perspectiva da entrevista compreensiva para o desenvolvimento de seus estudos, destaca que a entrevista “encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados”. (ZAGO, 2003, p. 298).

O termo “compreensiva” está associado com a perspectiva da sociologia compreensiva de Max Weber, o qual compreende os indivíduos como “produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos”. (KAUFMANN, 2013, 47). Baseado nisso, o trabalho sociológico consiste na interpretação e na explicação a partir dos dados recolhidos, ou seja, na explicação compreensiva do social (KAUFMANN, 2013).

Neste sentido, a produção do conhecimento, a partir da entrevista compreensiva, ocorre na interlocução do investigador com os entrevistados. Essa prática possibilita a demonstração da realidade, dos sentimentos e da proximidade entre o pesquisador e os interlocutores. Além disso, a flexibilidade permitida pela técnica na elaboração e na ampliação das perguntas dão oportunidade para ambos debaterem sobre as questões sociais que podem surgir durante o diálogo.

Outros instrumentos que proporcionaram dados importantes referentes ao contexto investigado são as fotografias e as buscas de informações em sites

oficiais, redes sociais e jornais. Tais recursos representam uma forma de complementar as informações e ampliar nossa produção de dados. Desse modo, considera-se que os procedimentos metodológicos e técnicas que foram descritas oportunizam um olhar mais atento para a realidade estudada, proporcionando identificações, reflexões e compreensões sobre as relações entre escola e território.

Território e seus desdobramentos

A noção de território apresenta uma grande amplitude conceitual e está associada com diversas áreas do conhecimento e autores. Saquet (2013, p. 13), destaca que o território é conceito complexo, “substantivado por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade com o mundo da vida”. Observa-se uma diversidade de produções que contribuíram e contribuem com os estudos sobre o conceito de território no Brasil. Entretanto, o conceito não é concebido de forma consensual entre os intelectuais que trabalham com essa categoria.

O conceito de território atravessa as obras de Milton Santos em diversos momentos. Nos anos de 1970, a concepção de território era definida em sua relação com o Estado; nos anos de 1980, com a perspectiva de configuração territorial como arranjo de objetos na paisagem; até chegar nos anos de 1990, quando Santos assume a vertente do território usado, multiescalar e o foco de uma geografia em transição (FUINI, 2015). Neste sentido, constata-se que as definições conceituais não são fixas, como pode ser observado a partir dos conceitos de espaço e território, desenvolvidos por Santos (1998; 2006; 2014), que possuem diferentes significados e são historicamente construídos.

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele um objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é nosso quadro de vida. Seu

entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco de perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (SANTOS, 1998, p. 13).

Desta forma, não há como explicar o território sem seu uso. O território usado abrange todos os atores e não somente o Estado, como era compreendido na modernidade. É o território usado, que Santos (1998) considera central para a formulação de uma teoria social, em que destina esforços para analisar a constituição do território.

O conceito de território em Rogério Hasebaert (2014; 2019), é desenvolvido a partir de uma visão sociocultural. O território pode ser compreendido a partir de três categorias: analítica, como ferramenta no processo de investigação; prática, uma noção do senso comum; e normativa, de caráter mais propositivo (HAESBAERT, 2014).

A definição do conceito de território se dá a partir dos processos históricos, socioespaciais, das relações sociais, de poder e dominação, caracterizando diferentes territorialidades e modos de apropriação do espaço. Neste sentido, Haesbaert (2019) afirma que o território pode ser compreendido como relacional, definido dentro do conjunto de relações histórico-sociais e, também, no sentido de incluir uma relação complexa entre os processos sociais e espaço material.

O território, em suas diversas interpretações, está associado ao poder. No entanto, essa relação não está ligada somente à concepção clássica de “poder político”, que se refere à dominação, aquela mais objetiva, funcional e relacionada ao valor de troca. A relação com o poder também tem sentido simbólico, de apropriação, que carrega marcas do vivido e do valor de uso (HAESBAERT, 2014). Desse modo, o território pode ser compreendido a partir de uma perspectiva jurídico-política, abordando a dominação real do espaço, ou através de uma perspectiva simbólica, em que os sujeitos se apropriam do espaço, constroem sua identidade com ele, o produzem e o mantêm.

Em vista disso, é possível perceber que um conceito pode adquirir compreensões diferentes, conforme se ressignificam os contextos históricos

e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos (SANTOS; SILVEIRA, 2006; HAESBAERT, 2014), como é o caso do conceito de território, que assume diversos significados de acordo com os objetivos e modos de se apropriar e pensar o espaço ao longo do tempo.

Haesbaert (2019) aponta três perspectivas basilares nas quais o território é compreendido: a econômica, que enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas; o território como fonte de recursos; a política, em que as relações são de espaço-poder geral ou institucionalizados, sendo o território visto como espaço delimitado e controlado; e a cultural, que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é compreendido como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.

Nesta última concepção está a releitura do território proposta por Haesbaert (2014, 2019), que é utilizada no presente estudo. O que funda os territórios na perspectiva cultural são as interações diárias entre os indivíduos e suas relações com o espaço, incorporando o que Haesbaert (2014; 2019) vai chamar de territorialidade, estritamente ligada ao modo como os indivíduos utilizam, organizam e dão significado ao espaço que habitam.

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está 'intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como dão significado ao lugar'. (HAESBAERT, 2014, p. 59).

Assim como o conceito de território, territorialidade apresenta diversas interpretações. Desta forma, as relações ou as distinções entre os conceitos estão estritamente ligadas à perspectiva teórica e à área de conhecimento na qual os conceitos são desenvolvidos. Para Haesbaert (2014), território e territorialidade podem ser compreendidos como conceitos que se relacionam. A territorialidade pode ser uma ideia mais ampla que território até algo mais restrito, como uma dimensão dele (HAESBAERT, 2014).

Enquanto a territorialidade é caracterizada pela dimensão simbólica, sendo um conceito empregado para evidenciar as questões de ordem simbólico-cultural, o território envolve, também, uma dimensão material-concreta. E, neste sentido, apresenta duas dimensões principais: uma mais funcional e outra mais simbólica (HAESBAERT, 2014), que não se apresentam de forma isolada. Em outras palavras, todo território funcional possui uma carga simbólica, por menos significativa que pareça, e todo território simbólico dispõe algum caráter funcional, por menos explícito que seja (HAESBAERT, 2014). Além disso, Haesbaert (2014) evidencia a importância de perceber a historicidade do território e sua transformação de acordo com o contexto histórico e geográfico, levando em consideração que os processos de dominação e apropriação do espaço – territorialização, variam no decorrer do tempo e dos espaços.

A territorialidade, de acordo com horizonte teórico adotado, é compreendida em uma perspectiva mais ampla que território, que o engloba, ou seja, todo território condiz uma territorialidade, mas nem toda territorialidade tem, obrigatoriamente, um território materialmente construído. A territorialidade pode ser compreendida “tanto como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto como condição (teórica ou simbólica) para sua efetivação”. (HAESBAERT, 2014, p. 65).

Nesse sentido, o território é compreendido sempre em processo, em uma perspectiva mais integradora do espaço geográfico. Isto é, a integração das múltiplas dimensões do território é vista a partir das relações conjuntas de dominação e apropriação (HAESBAERT, 2019).

Mais do que ‘território’ unitário como estado ou condição clara e estaticamente definida, devemos priorizar assim a dinâmica combinada de múltiplos territórios ou ‘multiterritorialidade’, melhor expressa pelas concepções de territorialização e desterritorialização, principalmente agora que a(s) mobilidades(s) domina(m) nossas relações com o espaço. Essas dinâmicas se desdobram num continuum que vai do caráter mais concreto ao mais simbólico, sem que um esteja dicotomicamente separado do

outro. No caso de um indivíduo e/ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi)territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço. (HAESBAERT, 2019, p. 341).

As múltiplas territorializações variam segundo o contexto cultural e geográfico, havendo desde territórios como abrigo, relacionado aos auxílios físicos, até os territórios vinculados aos ciberespaços com controle informacional. A multiterritorialização, além de resultar uma sobreposição ou imbricação entre múltiplos tipos territoriais, resulta em experimentação/reconstrução de forma singular pelo indivíduo, grupo social ou instituição (HAESBAERT, 2019).

A multiterritorialidade implica na possibilidade de acessar diversos territórios, sejam eles físicos ou virtuais. Essa possibilidade envolve um fenômeno de multipertencimento e superposição territorial. Assim, Haesbaert (2019) destaca que:

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios [e/ou territorialidade] ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. (HAESBAERT, 2019, p. 344).

O que há de “novidade”, de acordo com Haesbaert (2019), é a diversidade de territórios e territorialidades que se têm hoje com as quais podemos “jogar”, dada a facilidade e agilidade de acesso e movimentação por essas territorialidades. Além disso, conforme a condição social, mais oportunidades para desfazer e refazer constantemente essa multiterritorialidade. Assim, trata-se de “alternativas territoriais, maior facilidade de acesso, e maior velocidade de mudança”. (HAESBAERT, 2019, p. 344). Entretanto, não se trata apenas de acessar, mas de vivenciar e de construir experiências nos territórios, sejam elas nas dimensões simbólicas, tecnológicas e/ou espaciais.

Mais do que novas 'formas', o que interessa são as novas relações que estes múltiplos espaços permitem construir. [...] o território, no sentido relacional, não é simplesmente uma 'coisa' que se possui ou uma forma que se constrói, mas sobretudo uma relação social mediada e moldada na/pela materialidade do espaço. Assim, mais importantes do que as formas concretas que construímos são as relações com as quais nós significamos e 'funcionalizamos' o espaço, ainda que num nível mais individual. (HAESBAERT, 2019, p. 350).

Neste sentido, os conceitos de território e multiterritorialidade, permitem olhar para o contexto, buscando compreender as relações com a escola a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos no local investigado. Ainda que os conceitos sejam inicialmente compreendidos aqui como uma categoria analítica, cabe ressaltar a indissociabilidade entre as categorias normativa e prática.

A partir dos conceitos apresentados nessa seção, assume-se o conceito de território desenvolvido por Haesbaert (2014) como uma ferramenta analítica deste processo de investigação. Entretanto, é importante destacar que essas formas de ler e construir o território são indissociáveis e seus entrecruzamentos devem ser considerados (HAESBAERT, 2014). Assim, o conceito de território e seus desdobramentos são operadores analíticos da tese. Deste modo, são ferramentas para interpretar os dados coletados e produzidos no campo.

Contexto da Pesquisa

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada na periferia de uma cidade do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O Litoral é a região que apresenta a maior concentração populacional do Estado, com crescimento demográfico de 1,77% ao ano. A economia do Litoral Norte do RS possui grande atuação no setor de serviços e da construção civil, em especial nos municípios que se constituem como centros de turismo sazonal, atraindo um

grande número de trabalhadores com baixa qualificação e rendimentos, os quais se dedicam a serviços em comércios temporários e informais, já que a atividade turística tem demandas oscilatórias.

O município onde a escola está inserida tem uma população de 54.387 habitantes, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 e está entre os três municípios mais populosos do Litoral Norte/RS. A educação da cidade conta com seis escolas estaduais, com nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e dezoito escolas municipais, sendo sete de Educação Infantil e onze escolas de Ensino Fundamental. Além disso, a cidade possui seis escolas de Educação Infantil conveniadas. Para o desenvolvimento do estudo, foram mapeadas ações das escolas municipais de Ensino Fundamental e selecionada uma instituição para a realização da pesquisa de campo. Como critério, considerou-se a localização, maior tempo de funcionamento, número de alunos e projetos desenvolvidos.

O bairro onde a escola está localizada fica a 9,4 km de distância do centro da cidade. O acesso ao bairro se dá por uma rodovia que liga a cidade a outros três municípios. A rodovia, mostra as duas realidades existentes na cidade. De um lado, onde está localizado o mar, apresenta casas amplas e bem estruturadas de moradores e veranistas, ruas com calçamento, passeio público paralelo ao mar, espaços de lazer e descanso. No outro, uma outra realidade, ao fundo o parque eólico, casas modestas e, em alguns casos, precárias, algumas sem acesso a itens básicos como água e saneamento, ruas sem calçamento, local em que moram parte da clientela escolar. Neste sentido, mostra-se uma contradição local, onde a observa-se a diferença entre os bairros ou no mesmo bairro e sua população, suas diferentes necessidades e um crescimento urbano desigual.

A escola atende famílias de classe média baixa, constituídas por diaristas, empregados da construção civil, recicladores, pintores, pescadores, auxiliares de cozinha, auxiliares de limpeza e autônomos. É um grupo que busca, na

região do litoral, oportunidades de emprego, qualidade de vida e se refugiar da violência dos grandes centros urbanos. Atualmente, a escola atende o Ensino Fundamental I e II e conta com um total de 551 alunos e 48 profissionais. A instituição tem como objetivo desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade que amplie o potencial dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, propiciando o desenvolvimento da cidadania e da inclusão, garantindo o sucesso do estudante na escola e na sociedade. Para isso, a escola desenvolve projetos que visam desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. São eles: Projeto Escola e comunidade; Projeto Fazendo Arte; Projeto EDP; Projeto Escola Mão na Massa; Projetos criados pelas docentes de acordo com o contexto da turma, entre outros.

Projetos Pedagógicos e Territórios

A construção de experiências nos territórios, sejam a partir de ações assistenciais, solidárias, voluntárias ou educativas em que a escola intervém, ocupa o entorno ou outros espaços para a realização de suas práticas. Além disso, essas experiências estabelecem relações entre escolas e território que são produzidas e moldadas de acordo com o contexto onde a instituição está inserida. No decorrer da pesquisa de campo, foi possível observar práticas de alguns dos projetos desenvolvidos pela escola. Entretanto, não é objetivo deste texto apresentar todos os projetos desenvolvidos pela instituição, mas evidenciar aqueles que apresentam aproximações com o território, buscando compreender como os projetos influenciam as relações entre escola, territórios e comunidade.

Durante as entrevistas, que foram realizadas no ano de 2023, foi possível observar nos relatos das participantes um destaque ao projeto “Sábado no bairro”, que está descrito no PPP da escola como “Projeto escola e comunidade”. O projeto, idealizado pela equipe diretiva, é uma das atividades mais antigas na escola. Por ser uma atividade desenvolvida ao ar livre, o

projeto ocorre no segundo semestre do ano e consiste em oficinas, atividades recreativas e esportivas, realizadas na escola e seu entorno. As oficinas e as atividades recreativas são desenvolvidas pelos professores da escola e alguns pais voluntários. Dália destaca, *“o sábado no bairro tem professor, tem pai, tem mãe, tem os alunos, tem um monte de gente da comunidade”*. (Entrevista, diretora Dália).

As oficinas e as atividades recreativas são desenvolvidas pelos professores da escola e alguns pais voluntários. Dália relata que no endereço antigo a rua era asfaltada e era possível propor atividades com skate e bicicleta. Na escola atual, por falta de estrutura, algumas dessas atividades não podem ser realizadas.

“A professora tal fazia oficina de biscuit, aí quem queria fazer a oficina ia naquela sala. Fazia tampinha de pote, aprendia a fazer a massa do biscuit. Outra fazia oficina de arte, de pintura. A outra dava oficina de skate, aí a gente fechava a rua. E aqui a gente não pode porque não tem asfalto, né, tem que ser asfalto. Porque é muito perigoso no chão de terra, não tem como, estraga as rodinhas do Skate. De bicicleta, passeio, daí uma ia com as bicicletas, a outra ficava cuidando dos skates, o outro jogando bola. Só que a gente precisa de quadra, a gente precisa de asfalto, a gente precisa de estrutura para fazer. E é uma coisa que eles amam, porque vem a família. ‘Aí mãe, vamos na escola porque tem isso’”. (Entrevista, diretora Dália).

O projeto também é lembrado pela professora Melissa como uma atividade que reúne família e escola.

“O projeto escola no bairro, que daí eles vão para o bairro fazer uma atividade interativa, atividades esportivas. E se reúne a família e a escola, geralmente era num sábado letivo. É o sábado no bairro. Lá ele acontecia com frequência, depois teve a pandemia e não deu para fazer. Viemos para cá, aí até organizar tudo (...) Agora [2023] as gurias estão planejando fazer, retomar. É bem bacana!”. (Entrevista, professora Melissa).

A professora relata que no endereço novo o Projeto ainda não aconteceu, mas que há um planejamento da equipe para a retomada dessa atividade. A orientadora Violeta destaca que é uma atividade que a comunidade adora.

“Esses dias eu estava conversando para fazermos o sábado na escola, no bairro. Estamos esperando o tempo melhorar, é muita chuva e aqui alaga muito fácil. Mas é um projeto que envolve bastante a comunidade e eles participam. Porque foge um pouco daquela ideia de vir para a escola só pela cobrança, pela reunião, pelo boletim. Eles veem para a gente poder tomar um chimarrão, para conversar com os pais, para fazer as oficinas, eles adoram. Se fizer alguma coisa aqui dentro da escola, em um sábado e dizer para trazer um chimarrão e alguma outra coisa, eles adoram e também é uma forma de acolher, de aproximar eles da escola, de eles se sentirem parte da escola e do bairro”. (Entrevista, orientadora Violeta).

Nos relatos das profissionais da escola, observa-se que o projeto tem uma perspectiva de aproximação da escola com a comunidade, para que eles se sintam parte da instituição e de seu território. Há, nesse sentido, uma ideia de inserção e de participação da comunidade nas atividades da escola, seja para tomar um chimarrão e participar de uma atividade ou para conduzir uma oficina. Essa perspectiva de aproximação pode ser compreendida a partir da ideia de desenvolvimento de práticas ancoradas no conhecimento e pertencimento a um território, e na ampliação das pertencas territoriais e das potencialidades para ensinar e aprender (SILVA, 2023) em comunidade.

Outro projeto a ser destacado, é “estudo do bairro” desenvolvido pela professora do terceiro ano da escola, a qual busca propor projetos de acordo com o contexto da turma, priorizando que saiam do ambiente da escola. O projeto, desenvolvido na área da geografia, desenvolve ações na sala de aula e posteriormente propõem saídas de campo para pontos específicos da cidade. A primeira prática, desenvolvida em uma praça do bairro que, além de contar com a participação da prefeitura para cuidados e manutenção, envolve

a comunidade para a realização dessa atividade. O objetivo da prática esteve relacionado as questões do cuidado com o lugar.

“Foi o estudo do bairro, na parte da geografia. Então a gente vai fazer um piquenique no bairro, vai ser na praça da coruja. Onde eles vão estar vendo a questão do cuidado com o meio ambiente, então é uma das praças mais cuidadas aqui da cidade e é pela própria comunidade. Tem a participação da prefeitura, mas o legal é que os moradores cuidam. Então, a gente quer trabalhar essa questão do cuidado com o meio ambiente na nossa casa e fora do nosso lar”.
(Entrevista, professora Melissa).

No projeto desenvolvido pela docente, observa-se uma compreensão do território ligada com as questões sobre o meio ambiente e ao uso dos espaços públicos do bairro e da cidade. Além disso, observou-se durante a pesquisa de campo que a professora compreende seu projeto como uma oportunidade de os estudantes conhecerem o bairro, a cidade e seus pontos turísticos. Observa-se, diante das condições do contexto em que a escola está inserida, que para alguns estudantes a oportunidade de saída e do passeio para outros lugares está na escola.

As atividades do projeto “Estudo no bairro”, desenvolvidas em outros espaços, demonstra a potencialidade pedagógica que é fazer escola no e com o território. Essas interações entre estudantes e professora, bem como suas relações com os espaços estudados e visitados, dão significado ao lugar e produzem relações de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2014), ou seja, relações que esses múltiplos espaços visitados e ressignificados pedagogicamente permitem construir.

Quando questionada sobre os efeitos que esse projeto produziu e produz na vida das crianças, a professora destaca que é a possibilidade de compartilhar com a família e que para aprender é necessário ter movimento.

“Eu acho que o efeito maior é na própria criança, porque o que acontece, quando eles levam para casa, eles compartilham com a família. Porque eles também querem ver mudanças na casa deles. Então aquilo que eles estão aprendendo aqui, eles também estão compartilhando com a família, ensinando, levando a importância,

né. Tem bastante atividade para movimento. E eu acho que o aprender é isso, tem que ter movimento, não pode ser estático".
(Entrevista, professora Melissa).

As experiências produzidas a partir do desenvolvimento do projeto “Estudo no bairro”, que possibilita a realização de atividades fora do espaço da escola, sugerem a ampliação dos processos de aprendizagem dos estudantes no e com o território e, conseqüentemente, o compartilhamento dessas práticas com as famílias.

Durante a entrevista, a docente demonstra seu incomodo em “dar aula por dar” e busca sempre propor coisas que tenha significado para seus alunos. Apesar de ser um projeto pontual, destaca-se que a iniciativa da professora ao propor o estudo com saídas de campo para diferentes territórios do município, além de influenciar nas relações entre escola e comunidade, a partir da oportunidade de experiências educativas fora do espaço escolar e da valorização da escola por parte das famílias, propicia aprendizagens significativas relacionadas com a educação ambiental, a história e a geografia da cidade.

Considerações Finais

Os projetos pedagógicos escolares desenvolvidos pela e na escola, apesar de não apresentarem no seu escopo a perspectiva do território, desenvolvem práticas que fazem uso dele. Há, nas práticas desenvolvidas pela escola, a ideia de aproximar a instituição da comunidade em um exercício de “fazer parte”, de pertencer; tanto da comunidade estar na e com a escola, como a escola fazer parte da comunidade e do território. A potencialidade pedagógica do projeto “estudo do bairro”, presente na ideia de fazer escola no e com o território, a partir de estudos dos espaços e saídas de campo propiciam experiências formativas permitem os estudantes darem significado ao lugar e produzirem relações nos múltiplos territórios.

Desta forma, as relações entre escola e território são retratadas a partir de ações contínuas ou episódicas de caráter educativo, desenvolvidos pelos

projetos pedagógicos que ocupam a escola, o entorno ou outros espaços para o desenvolvimento de suas práticas, ampliando o repertório formativo dos estudantes e visando a educação para a cidadania. Além da função de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar a transformação desta sociedade, a escola vem reconhecendo o seu papel dentro do território e, a partir dos projetos pedagógicos escolares, vem fortalecendo suas relações com a comunidade.

Por fim, há também diversas perspectivas e interesses em jogo, que utilizam da escola e de seu entorno para desenvolver uma variada gama de propósitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Essas iniciativas podem ser observadas a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas, culturais, profissionalizantes, interventivas e reparadoras, demonstrando que esta relação territorial presente nos projetos escolares contém as contradições de uma sociedade desigual.

Referências bibliográficas

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. Tradução Bruno César Cavalcanti, Maria Stela Torres B. Lameiras, Yann Hamonic. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015b.

ALGEBAILLE, E. Os desafios da Escola Pública na Relação com as Políticas Sociais. E-Mosaicos – **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. V.6, n.12 – Ago. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30296>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BECK, Ulrich. **A Metamorfose do mundo**: Novos conceitos para uma nova realidade. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.

DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Gedisa, 2005.

FUINI, Lucas Labigalini. Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos. **Brazilian Geographical Journal**: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253-271, jan./jun. 2015.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 320 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso: 3 nov. 2023.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.17, n. 3, p. 614-632. Set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em: 22 dez. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1996, v. 39, nº 1, p. 13-37.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografias: Saberes e práticas. **Ciências humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre. Editora da Universidade, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5ª ed., 2 reimpr. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. O retorno do Território. P. 15-20, 1998. In.: SANTOS, Milton.

SOUZA, Maria Adélia A. de. SILVEIRA, Maria Laura. **Território**: Globalização e fragmentação. 4º ed. São Paulo, 1998.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território**. 3ª ed. São Paulo, 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Pedagogicidades**: educação, cultural e territórios urbanos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

SILVA, Taiana Valencio da. **Educação e proteção social em um projeto social público**: um estudo à luz da sociologia configuracional. 136 f. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação.

SILVA, Taiana Valencio da. **Escola e territorialidades**: um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí, Litoral Norte do Rio Grande do Sul. 2024. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos , São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13198> .

VELHO, GILBERTO. Observando o familiar. In. VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.