

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Caio César Carvalho

Educação Territorializada: vivências de professoras de Geografia do Ensino Básico

RIBEIRÃO PRETO
2023

CAIO CÉSAR CARVALHO

Educação Territorializada: vivências de professoras de Geografia do Ensino Básico

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração:
Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva

RIBEIRÃO PRETO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Carvalho, Caio César

Educação Territorializada: vivências de professoras de Geografia do Ensino Básico / Caio César Carvalho, orientadora Ana Paula Soares da Silva. -- Ribeirão Preto, 2023. 149 p.

Dissertação (Mestrado) -- Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

1. Professor. 2. Educação Territorializada. 3. Território. 4. Vivência.

Nome: Carvalho, Caio César

Título: Educação Territorializada: vivências de professoras de Geografia do Ensino Básico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge e Ilódia, que me proporcionaram tudo que estava ao seu alcance para me permitir estudar e me dedicar ao desenvolvimento intelectual durante todos esse anos

À minha irmã Laís, que além de ser fonte de inspiração, muito me auxiliou neste trabalho e contribuiu para meu aprendizado enquanto pesquisador. Aproveito para agradecer também o Igor, que ajudou na revisão do texto.

À Karina, eterna companheira de vida, que me acalmou em todos os momentos difíceis, que buscou me auxiliar em cada momento desafiador e que sempre esteve ao meu lado.

À todos meus amigos, que me acompanharam durante todos esses anos, acolhendo angústias e promovendo indispensáveis momentos de descontração. Especialmente: João, Vitor, Ricardo, Camila, Bruna Mattos, Bruna Rios, Maria Fernanda, Jorginho, Ana Luzia, Beatriz e Diego.

Aos professores Regiane e Henrique, por me ajudarem muito nos últimos anos a aprimorar minha capacidade de escrita e síntese.

À Dra. Ana Paula Soares da Silva, pela dedicação e empenho em me orientar, por indicar caminhos para a construção de um fazer científico não só teoricamente relevante, mas também comprometido com a busca por elementos fundamentais para uma prática transformadora de realidades sociais.

Ao LAPSAPÉ e a cada um de seus membros, que muito me auxiliaram em vários momentos desta pesquisa, trazendo importantes contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da presente pesquisa.

Por fim, aos 60.345.999 brasileiros que ajudaram a barrar a aventura autoritária que se desenvolvia no país e que não só causou danos constantes à produção científica, como também sérias feridas sociais. A todos, meu muito obrigado.

RESUMO

Carvalho, C. C. (2023). *Educação Territorializada: vivências de professoras de Geografia do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A pesquisa situa-se na articulação da Psicologia Ambiental, Educação e Geografia Crítica, e tem como objetivo compreender como professores significam o desenvolvimento de práticas educativas territorializadas e os impactos desse modelo pedagógico na construção de sujeitos. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de vertente vigotskiana, em diálogo com os conceitos de enraizamento, espaço, território e territorialidade. Entende que os processos educativos podem ser promovidos pelos espaços das cidades que, se tiverem esta intencionalidade, podem favorecer sentidos de apego ao lugar, através de uma Educação Territorializada. Para atingir seus objetivos, a pesquisa envolveu mapeamento de iniciativas educativas no território, bem como entrevistas e Percurso Virtual. A pesquisa contou com a participação de quatro professoras de Geografia, de Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos, que participaram de entrevista semi-estruturada e da realização do Percurso Virtual, recurso que envolve a construção de trajetos pelos territórios de atuação dos professores e a consequente emergência de memórias e conteúdos emocionais relativos a eles. A análise de dados foi realizada de modo a dialogar o material empírico e com a teoria que embasa o estudo, buscando evidenciar o processo de construção de sentidos dos professores sobre sua prática pedagógica a partir de suas vivências e sua organização em torno de quatro categorias de sentido: a construção do sujeito-professor; as relações com os alunos; o encontro com a Educação Territorializada; as relações com a escola e com o território. Os principais resultados revelam o significado da realização de aulas de campo pelas professoras de Geografia como essenciais não apenas para a didática, mas também para a construção identitária do sujeito-professor e do sujeito-aluno; além disso destaca-se o fortalecimento do olhar crítico reflexivo para os alunos, o aprofundamento de relações da escola com a comunidade e a própria construção de um modelo educativo territorializado adaptado às possibilidades de cada escola e professor. Conclui-se que as professoras exploram a Educação Territorializada em suas aulas, ainda que não assim a denominem e que elas impactam a vida e o aprendizado tanto de professores, como alunos e comunidade.

Palavras-chave: professor; Educação Territorializada; território; vivência.

ABSTRACT

Carvalho, C. C. (2023). *Territorialized Education: experiences of Basic Education Geography teachers* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

The research is located in the articulation of Environmental Psychology, Education and Critical Geography, and aims to understand how teachers signify the development of territorialized educational practices and the impacts of this pedagogical model on the construction of subjects. The research is based on the Vigotskian historical-cultural perspective, in dialogue with the concepts of rooting, space, territory and territoriality. It understands that the educational processes can be promoted by the spaces of the cities that, if they have this intentionality, can favor senses of attachment to the place, through a Territorialized Education. To achieve its objectives, the research involves mapping educational initiatives in the territory, as well as: interviews and Virtual Tour. The research had the participation of 4 teachers of Geography, Elementary, Secondary and Youth and Adult Education, who participated in a semi-structured interview and in the Virtual Route, a resource that involves the construction of paths through the territories where they work, and the consequent emergence of memories and emotional contents related to them. Data analysis was carried out in order to establish a dialogue between the empirical material and the theory on which the study is based, seeking to highlight the process of constructing the teachers' meanings about their pedagogical practice based on their experiences and their organization around 4 categories of meaning: the construction of the subject-teacher; relationships with students; the encounter with Territorialized Education; relations with the school and the territory. The main results reveal the meaning of field classes by Geography teachers as essential not only for didactics, but also for the identity construction of the subject-teacher and subject-student; in addition, the fortification of a critical reflective view for students, the deepening of relations between the school and the community and the very construction of a territorialized educational model adapted to the possibilities of each school and teacher stand out. It is concluded that the teachers explore Territorialized Education in their classes, even if they do not call it that, and that they impact the lives and learning of both teachers, students and the community.

Keywords: teacher; Territorialized Education; territory; experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trajeto de Igarapé-Açu até a Vila de Porto Seguro.....	106
Figura 2 - Mapa do percurso da aula acerca de relevos de planície.....	107
Figura 3 - Mapa da saída da feira da escola em direção à praça da vila.....	108
Figura 4 - Área de descarte de lixo anexa à escola objeto de revitalização.....	111
Figura 5 - Trajeto realizado do CIEJA até área de moradores do território.....	112
Figura 6 - Trajeto realizado da escola (sentido esquerda-direita) em direção à outra área de moradores e de instituições do território.....	113
Figura 7 - Trajeto realizado da escola em direção à Ocupação Mauá.....	114
Figura 8 - Trajeto realizado pelos alunos pelo Departamento de Geografia.....	115
Figura 9 - Trajeto realizado da escola até a USP.....	116
Figura 10 - Trajeto realizado da escola até o MASP.....	118
Figura 11- Trajeto realizado do MASP até a FIESP.....	118
Figura 12 - Trajeto realizado da escola até o Parque da Ciência.....	119
Figura 13 - Trajeto realizado até a Vila Zumbi dos Palmares.....	122
Figura 14 - Imagem de satélite da Vila Zumbi dos Palmares e Alphaville de Curitiba (PR).....	122
Figura 15 - Trajeto da Vila Zumbi dos Palmares até o Parque São Lourenço.....	125
Figura 16 - Trajeto realizado do Parque São Lourenço para o Parque Tanguá, passando pela Ópera de Arame.....	127
Figura 17 - Trajeto realizado do Parque Tanguá para o Memorial Ucrâniano.....	128
Figura 18 - Trajeto realizado do Memorial Ucrâniano para o Santa Felicidade.....	129
Figura 19 - Trajeto realizado do Santa Felicidade para o Centro Histórico, passando pelo bairro verticalizado Mercês.....	130

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 O encontro com a Educação Territorializada e as potencialidades para enfrentamento dos desafios na sociedade contemporânea	11
2. Concepções de Educação: a Educação Territorializada em contraponto à hegemonia da Educação tradicional	15
2.1. A Educação hegemônica: reflexos da cisão sujeito-território	15
2.2 Por uma Educação contra-hegemônica: A Educação Territorializada e propostas educativas no espaço	19
2.2.1 A Educação Territorializada: um horizonte possível para a valorização das relações sujeito-território	19
2.2.2 Entre a Cidade Educativa e a Cidade Educadora: o espaço urbano didatizado	22
2.2.3 A Educação Patrimonial: a dinâmica da construção do patrimônio sob à ótica da territorialização de saberes	28
3. Dialética território-subjetividade: fundamentos para uma Educação Territorializada	34
3.1 Uma concepção de sujeito: a dialética sujeito-meio e o enraizamento	40
4. Método	49
4.1 Delineamento teórico-metodológico da pesquisa	50
4.2 Participantes e procedimentos de coleta de dados	50
4.3 Procedimento de análise de dados	53
5. Pesquisa de Campo	55
5.1 Participante Ana	57
5.2 Participante Luísa	57
5.3 Participante Fernanda	58
5.4 Participante Bruna	58
6. Resultados: falam os participantes	59
6.1. “Essa é a minha profissão mesmo”: a construção do sujeito-professora	59
6.2 “Tanto ensino elas como eu aprendo com elas”: as relações com os alunos	71
6.3. “O ‘fora’ da cidade ainda funciona, tem vida”: o encontro com a Educação Territorializada	82
6.4 “A gente tem que abrir a porta da escola não só para que a comunidade entre, mas que os professores saiam”: relações com a escola e com o território	100
6.5 Percurso Virtual de Ana	105
6.6 Percurso Virtual Fernanda	111
6.7 Percurso Virtual Bruna	114
6.8 Percurso Virtual Luisa	118

7. Discussão	131
8. Considerações finais	135
Referências Bibliográficas	137

1. INTRODUÇÃO

1.1 O encontro com a Educação Territorializada e as potencialidades para enfrentamento dos desafios na sociedade contemporânea

Ao longo de toda minha trajetória como estudante de Psicologia e como pesquisador, os temas da Educação e da relação sujeito-ambiente estiveram presentes. Tendo participado de um projeto de educação comunitário ao longo de toda a graduação, pude ter contato com o potencial que a Educação apresenta como motor social e como ela pode ser fortalecida na medida em que a construção do saber é compartilhada entre os diferentes atores do cenário de ensino-aprendizagem e quando a proposta didática se fundamenta nas realidades de vida de cada aluno. Nesse contexto, pude vivenciar juntamente aos alunos e outros colaboradores como é difícil repensar as práticas pedagógicas que adotamos, mas, ao mesmo tempo, como a adoção de um modelo educativo que parte da comunidade potencializa não só o aprendizado, como também uma formação contínua de sujeitos reais.

Já minha trajetória como pesquisador, ainda na Iniciação Científica, sensibilizou-me para o plano da construção dialética dos sujeitos a partir de seu espaço e sua historicidade. Na referida pesquisa, colaborei na sistematização da reconstrução histórica do subúrbio ferroviário de Salvador, de forma a contribuir com a ação de sujeitos atuantes desse território e que tinham como objetivo central a valorização do lugar, em sua dimensão física e humana, visando o fortalecimento do pertencimento e do enraizamento.

Portanto, a relação entre processos educativos e a sua influência na formação de sujeitos e seus possíveis impactos na dinâmica sujeito-ambiente passam a figurar meus interesses de maneira intrínseca a minha constituição como pessoa e pesquisador.

Todavia, minha experiência ao longo dos anos (tanto em nível de prática profissional enquanto psicólogo quanto como pesquisador), de contato com diferentes territórios e comunidades, permitiu-me a compreensão de que a desigualdade socioespacial e a “colonização” dos territórios de muitas comunidades pelo ideário das elites são poderosos obstáculos para a vivência do enraizamento e da pertença aos territórios, bem como da constituição de sujeitos de direitos. A dominação das “ausências” sobre as “potências” dos territórios é uma problemática

atual que merece atenção em nível de teoria e práxis. Essa característica desafia as instituições educacionais na contemporaneidade.

Dessarte, a compreensão prévia de que a Educação tem o potencial transformador na atuação junto à sociedade me levou à busca por um modelo educativo inclusivo, democrático e que parte das experiências de vida dos sujeitos. Nesse sentido, passei por leituras múltiplas sobre diferentes modelos teóricos acerca da educação, quais sejam: a educação contextualizada, a educação baseada no lugar e a pedagogia crítica do lugar. Todas elas apresentam discussões interessantes e com diálogo potentes e propiciaram meu encontro com a Educação Territorializada. Tal perspectiva, por considerar que a educação não deve apenas considerar os territórios, mas sim ser constituída a partir deles, mostrou-se ainda mais potente na minha busca por modelos educativos significativos e que explorem a dinâmica sujeito-meio de forma fundamental.

É no contexto de inúmeras mazelas sociais provocadas por uma visão de sujeito e espaço atreladas ao ganho, distantes de uma noção ética, inclusiva e sustentável de sociedade, e pelo meu encontro com a Educação Territorializada que meu interesse em pesquisa se fundamenta.

É notório que a contemporaneidade enfrenta enormes desafios. A sociedade caminhou, ao longo de séculos, em busca do desenvolvimento acelerado fomentado pelas lentes do progresso e da expansão de riquezas. Essa conjuntura edificou um contexto marcado por complexos problemas, produzindo uma estrutura social assentada sobre concepções hegemônicas restritas e excludentes acerca da educação, dos sujeitos e dos espaços.

A referida visão de mundo produziu riquezas e um desenvolvimento técnico-científico inegável. No entanto, tal forma de acumulação de bens, capitais e conhecimentos foi e ainda é extremamente desigual, e acarretou na miséria material de muitos e no silenciamento de muitas identidades coletivas. Sujeitos e lugares que foram excluídos desse processo de desenvolvimento ainda permanecem em luta para que seus direitos e identidades sejam reconhecidos.

O modelo de construção societária não se esgota na dinâmica econômica. Como dito, corresponde a um ideal. E para a edificação e manutenção de uma estrutura de sociedade - tanto uma progressista como uma profundamente reacionária -, a adoção de tais princípios como orientadores da construção do espaço habitado e da formação dos sujeitos é conjuntura essencial. Isso denota que

os aspectos da desigualdade social refletem na construção de um espaço de vida segregatório. Essa construção acompanha identificações de classe e é produtora de uma Educação pouco inclusiva, massificada e apartada da realidade de vida dos sujeitos.

Aliás, a própria ideia de sujeito se perde, dado o foco majoritário para a construção de indivíduos (isolados, passivos e acrílicos) e de uma concepção de educação (abstrata). Toda essa dinâmica adotada no ordenamento espacial da sociedade globalizada contemporânea e na Educação representa intenso desafio, visto que tais aspectos e sua inter-relação são base para a construção contínua da sociedade, para os processos de ensino-aprendizagem e para a possibilidade de mudanças sociais concretas.

O estudo do enraizamento tomou grande relevância frente aos enormes desafios que a sociedade atual enfrenta. Tal conceito toma importância na medida em que se refere, justamente, à relação dos sujeitos com seus espaços, conjuntura essa que é base para reflexões sobre temas bastante complexos que permeiam tanto discussões ambientalistas como aquelas de recorte sociológico.

Nesse sentido, podemos citar as dinâmicas de migrações ocasionadas por razões econômicas, mudanças climáticas e desastres naturais, bem como em relação ao sofrimento em comunidades que foram oprimidas pelo processo de globalização, perdendo sua identidade enquanto grupos sociais e enfrentando problemas ocasionados pela miséria (Massola & Svartman, 2018). Tais complexas relações socioambientais, assim como inúmeras outras, levam-nos a refletir sobre a potência que reside nos estudos espaciais e das relações entre sujeito e meio, sendo o enraizamento um importante aspecto dessa análise.

O conceito de enraizamento remete à compreensão de que os processos de subjetivação e de construção de identidades pessoais e coletivas estão profundamente atrelados a contextos históricos, culturais e espaciais. Todos esses elementos são entendidos como uma unidade de análise indissociável.

Tendo como base essa unidade de análise sujeito-meio e as contribuições da Psicologia Ambiental acerca da vinculação dos sujeitos ao seu espaço de vida, o conceito de enraizamento emerge como de grande importância tanto como modelo explicativo de processos psicossociais de sofrimento nas comunidades (em geral, por processos de desvinculação e desenraizamento), bem como princípio a ser

trabalhado para o enfrentamento destes problemas e fortalecimento de sentidos de lugar e de identidade pessoal e coletiva.

Nesse aspecto, o entendimento da educação como potencial transformador é relevante na reflexão do impacto que ela pode ter na vida dos habitantes de um território. Assim, entende-se que uma prática educativa que parta desses elementos espaciais pode fortalecer a atribuição de sentidos, além de uma vinculação positiva com o espaço, atenuando problemas como o desenraizamento.

Compreender que a Educação pode ser palco para um processo didático territorializado e capaz de reforçar o sentido de enraizamento passa a ser um foco, uma hipótese e um horizonte de expectativas.

O território de interesse escolhido foi a cidade, por entendê-la como ambiente rico para a análise dos componentes citados anteriormente, sejam os desafios sociais que enfrentamos, seja a pluralidade de olhares que uma comunidade diversa possui e que pode apontar os caminhos para o debate sobre as problemáticas e sobre possíveis soluções. A cidade já contém, em si mesma, aspectos bastante relevantes para a prática educativa de forma ampliada que podem e devem ser compreendidos para essa finalidade.

Falar em Educação Territorializada, contudo, não significa entendimentos unívocos, uma vez que existem diversas perspectivas, que ora partem de pressupostos distintos e ora possuem aproximações teóricas potentes. E é nesse sentido que, mais que explanar sobre tais possibilidades de trabalho educativo territorializado (que se faz necessário), o presente trabalho visa entender como tais práticas educativas acontecem no plano material, isto é, no dia a dia da de professores em escolas citadinas.

Dessa forma, olhar para os sujeitos reais que constroem as dinâmicas educativas territorializadas - os professores - torna-se necessário e essencial para compreender como tais práticas são pensadas, como acontecem e que impactos produzem nos estudantes e em sua relação com seu espaço de vida, sendo o enraizamento umas das unidades de análise de tal relação.

Em face de tal problemática, os questionamentos que dirigem a presente pesquisa se orientam a partir dos objetivos que ela apresenta.

Objetivo Geral

Compreender as vivências de professores no desenvolvimento de práticas educativas territorializadas e os significados que atribuem a esse modelo pedagógico na construção de sujeitos.

Objetivos Específicos

1. Compreender o desenvolvimento de práticas educativas territorializadas realizadas por professores de Geografia;
2. Investigar como os professores compreendem sua prática educativa na promoção da co-constituição entre sujeito e território.

2. Concepções de Educação: a Educação Territorializada em contraponto à hegemonia da Educação tradicional

2.1. A Educação hegemônica: reflexos da cisão sujeito-território

Ao longo da construção da Educação, muitos paradigmas foram criados em diferentes momentos históricos em face da dinâmica entre os condicionantes históricos e sociais na formação do pensamento e das correntes teóricas. Nesse sentido, tal discussão seria extensa e não poderia ser realizada em considerações que se pretendem breves. Aqui, busca-se apenas apresentar de forma sucinta como se organiza a Educação, ao menos em sua parcela que é, atualmente, hegemônica.

As bases da Educação se assentam sobre o solo do sistema produtivo também majoritário no ocidente, que são as relações capitalistas. Assim sendo, a forma de sociedade vigente é marcada pelo domínio do capital. Tal sistema é orientado pela busca do crescimento econômico pelo acúmulo de capitais através da sacralização de princípios do liberalismo como liberdade, igualdade e a propriedade privada. Isso denota que ele se estrutura a partir da construção de uma classe de proprietários que dispõem de seus bens. No entanto, o processo de acumulação gera seus contraditórios, como é o caso da classe trabalhadora, que vende sua força

de trabalho em troca de salários para a classe dominante: a burguesia. Logo a dita igualdade transmuta-se em desigualdade (Saviani, 2013).

Assim, a sociedade divide-se em classes, e a educação escolar é edificada no seio das relações capitalistas. E, nesse caso, pode estar aliada às classes burguesas dominantes ou à classe trabalhadora. No primeiro caso, estaria aliada a uma perspectiva reacionária, de manutenção do *status quo* de dominância entre classes. No segundo caso, estaria aliada a uma proposta progressista e disruptiva. Ambos os paradigmas são existentes, mas como a sociedade segue em sua jornada em busca de um desenvolvimento acelerado e desigual, não é difícil imaginar qual modelo é escolhido como forma hegemônica. Os interesses do dominador, na medida em que representam massivamente as esferas decisórias, são priorizados, e a educação reproduz o modelo de divisão de classes: educação formal e intelectual para o dominador e educação para o trabalho para as classes dominadas. (Romanelli, 1986; Saviani, 2013). A educação conservadora, então, além de reacionária e mantenedora da desigualdade, reflete as relações de dominação em sua lógica.

A educação aos moldes conservadores na qual um sujeito é detentor do saber e o outro é um receptáculo inerte é aquilo de Paulo Freire (2018) entende como educação bancária, na qual o educando é depósito de conhecimento transferidos acriticamente por aquele que se pretende, autoritariamente, ser educador. Essa perspectiva ignora os saberes prévios e extremamente relevantes dos sujeitos em processo educativo.

Para Simone Weil, a educação, como tem sido realizada majoritariamente ao longo de muitas décadas, é uma das fontes promotoras do desenraizamento. Tal concepção se fundamenta no entendimento de que a educação se aparta do mundo circundante de tal maneira que, mesmo um indivíduo que tem o privilégio de uma educação conceitual e que pertence à classe intelectualizada, pode desconhecer aspectos do real que só são assimilados por um vivência experiencial. A autora, por exemplo, entende que o Sol ensinado para as crianças camponesas não corresponde ao mesmo Sol que elas encontram diariamente, exemplificação que representa justamente o afastamento da educação tradicional do contexto de vida e do território (Weil, 2014). Em suas palavras:

Aquilo a que hoje chamamos a instrução das massas consiste em levar essa cultura moderna, elaborada num meio tão fechado, tão deteriorado, tão indiferente à

verdade, retirando-lhe tudo o que ela ainda pode conter de ouro puro, operação que se designa por vulgarização, inserindo o seu resíduo, tal e qual, na memória dos infelizes que desejam aprender, do mesmo modo como se dá alpista aos pássaros (Weil, 2014, p. 47).

A educação voltada para a formação técnica e apartada de uma realidade pessoal é, como dito, uma realidade comum na vida prática. Isso não significa que não apresente iniciativas interessantes, mesmo que em plano teórico. Nota-se assim, proximidade ao que a superestrutura socioeconômica dita, uma vez que é um sistema que se alimenta de suas próprias contradições.

O debate aqui brevemente apresentado sobre os embates entre perspectivas educativas distintas - uma baseada em aspectos do lugar e outra mais geral, técnica e desvinculada dos territórios - não é novo. Desse embate entre diferentes correntes educativas ao longo da História, a prevalência do modelo educativo generalista e desarticulado com os territórios é evidente no cotidiano das escolas e das políticas públicas.

Nesse sentido, uma das discussões mais recentes acerca dessa temática foi ancorada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento tem sido amplamente debatido em face de se constituir como uma proposta de articular temas comuns e gerais a diferentes regiões, o que poderia ser um desafio para a constituição de propostas educativas territorializadas e contextualizadas a cada lugar. Todavia, ainda que não supere as problemáticas apresentadas em sua própria temática, a BNCC ainda apresenta alguns pontos que versam sobre o trabalho com as relações sujeito-ambiente, mais diretamente trabalhadas nas áreas da Geografia e da História. Em sua redação para o Ensino Fundamental:

No decorrer do Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade (BNCC, p. 355)

Independentemente da BNCC, a Geografia e a História são campos disciplinares que trabalham com aspectos mais diretamente relacionados com os sentidos de pertencimento ao lugar e à comunidade e para muitos, possuem uma relação indissociável, visto que espaço e tempo são intimamente ligados. Pode-se

observar que o documento apresenta a concepção de que o tempo é uma construção social relacionada à memória e à identidade social dos sujeitos e isso constitui o entendimento de um período assim como as transformações no meio físico e social. (BNCC, p. 361).

A Geografia, área de maior interesse na presente pesquisa, de forma mais específica, apresenta algumas unidades temáticas que visam as noções de pertença e identidade (individual e coletiva). Nesse sentido, trabalha com conceitos e habilidades que possam favorecer a aprofundar o sentido da relação dos alunos com o espaço, entendendo sua construção a partir dele e sua contribuição para a constituição desse mesmo espaço, evidenciando o caráter dialético sujeito-meio. À guisa de exemplo:

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (BNCC, p. 362).

Tem-se ainda que a BNCC, de alguma forma, analisa o aspecto de conhecimento de elementos do ambiente, como meio físico natural, o território e a territorialidade como centrais na prática educativa. O documento apresenta, assim, a ideia de que o contato, o conhecimento e a apropriação de tais aspectos contribuem para a formação de um sujeito que assume protagonismo na busca por melhores condições de vida (BNCC, p. 365).

No entanto, o caráter programático da Base, embora apresente um olhar interessante sobre as discussões acerca da relação sujeito-ambiente da área da Geografia, não apresenta uma verdadeira ruptura com um fazer pedagógico pouco inclusivo. Ao pensar na Educação, mais do que uma reflexão conceitual e de uma proposta curricular, é necessário refletir sobre o fazer e sobre a participação real de sujeitos em sua construção. Nesse sentido, a Base confere um horizonte para o trabalho mas, ao mesmo tempo, um engessamento do conteúdo para abarcar uma dimensão educativa nacional e voltada para a maximização da produtividade escolar, afastando-se de uma dimensão de trabalho contextualizado em função da busca pela efetivação de parâmetros educacionais aliados a interesses financeiros (como o alinhamento ao Banco Mundial e a representantes do setor privado que patrocinam ações educativas) (Barbosa, 2021).

Em razão de tais aspectos, que refletem como a Educação tem sido tratada ao longo de muito tempo, um olhar crítico torna-se extremamente necessário.

Além disso, um olhar para as propostas educativas contra-hegemônicas baseadas no território de vida dos sujeitos torna-se imperativo, uma vez se constituem como um horizonte de expectativas para a transformação do modelo educativo que empregamos na sociedade, a fim da construção de uma educação verdadeiramente edificadora do sujeito e potencialmente enraizadora.

2.2 Por uma Educação contra-hegemônica: A Educação Territorializada e propostas educativas no espaço

2.2.1 A Educação Territorializada: um horizonte possível para a valorização das relações sujeito-território

A educação emerge como de vital importância para a formação dos sujeitos da comunidade de uma cidade. Tradicionalmente, como visto, a educação também se mostra como fruto de uma concepção de mundo e de sujeito pouco inclusiva, e se pauta, hegemonicamente, em uma estrutura rígida, apartada das realidades locais e voltada para a formação técnica. Tal tradição educativa tem sido intensamente debatida ao longo de décadas de forma a buscar alternativas mais abrangentes, democráticas e mobilizadoras dos estudantes.

Um dos paradigmas de impacto nesse contexto é a Educação Territorializada. Esse modelo, em linhas gerais, pauta-se na busca pela construção de uma ação educativa que parta das bases territoriais e promova a formação de um sujeito

articulado a esse meio. É nessa perspectiva que defendemos que a educação territorializada se aproxima da noção de sujeito ampliada, baseada na dialética constitutiva entre sujeito e meio, fundamento das reflexões do materialismo histórico-dialético e da concepção de Vigotski e das reflexões de Simone Weil, que aposta no enraizamento como unidade de análise para uma potente vinculação entre sujeito e meio, dada uma participação real e ativa dos sujeitos em sua realidade física e social. É nesse sentido que se aproximam as concepções educacionais fundamentadas no território de vida e a noção de enraizamento, uma vez que a primeira parte do pressuposto da participação direta dos sujeitos do território na construção de seu processo educativo, logo, da sua própria constituição enquanto sujeito e de seu enraizamento.

A dinâmica educativa, entendida em sentido ampliado, configura-se de maneira central na vida das pessoas e na inserção das novas gerações nos modos de pensar, sentir e agir de seu grupo cultural. A Educação Territorializada, longe de ser um conceito estanque, é profundamente dinâmico e em constante construção a partir das experiências relatadas na bibliografia.

Por conseguinte, a Educação Territorializada é baseada na construção de um paradigma educacional que não se limita a trazer elementos constitutivos e conhecimentos produzidos no território para dentro da escola. A proposta de uma Educação Territorializada é, fundamentalmente, uma busca constante de partir do território para construir as práticas educativas, em um compromisso constante com ele. É só a partir do território que uma Educação Territorializada pode ocorrer (Corrêa; Xakriabá, 2018).

À guisa de exemplo, em pesquisa realizada junto à comunidade indígena Xakriabá, em Minas Gerais, foi analisado o processo de educação desenvolvido. A proposta básica inserida no contexto da pesquisa é a compreensão do território e das memórias do povo como edificadores do processo educativo realizado na comunidade. Dessarte, a pesquisadora elucida alguns pontos centrais da Educação Territorializada na medida em que analisa e reflete acerca das práticas comunitárias do povo Xakriabá, algo que pode ser representado pela música desenvolvida em uma oficina de memória, na qual a compositora afirma que “tem gente que aprende na escola de paredes levantadas, há outras que aprendem em outra direção, com o barro que se pisa nesse chão”. Isso denota justamente a ideia de que a educação não se limita aos espaços físicos da escola, mas que permeia os diferentes lugares

de vida do território. Na mesma música apresentada por Corrêa-Xakriabá, a compositora constrói uma analogia na medida em que afirma que o barro que edifica as casas do povo Xakriabá é o mesmo que levantou suas escolas, barro esse entendido em seu sentido concreto mas também abstrato (que remete aos conhecimentos, memórias e prática culturais do povo em questão. A seguinte passagem ilustra o processo educativo:

Quando falamos dos conhecimentos vindos a partir das práticas do barro, não estamos falando apenas do barro como material ou como artesanato, porque ainda que uma panela de barro quebre, o processo de conhecimento constituído na sua produção permanece, não se trinca, por isso é importante pensar as práticas para além do próprio objeto, em especial porque, para nós indígenas, o mais importante não é o produto e sim o processo (Corrêa; Xakriabá, 2018, p. 183).

Para a compreensão da Educação Territorializada, segundo Oliveira e Russo (2018), é necessário ter uma visão sobre os territórios. Tais concepções acerca do território são norteadores da construção de um fazer educativo que se pautem na relação estabelecida entre os sujeitos e espaços de vida. As autoras exemplificam o conceito de Educação Territorializada a partir do Plano de Curso da EJA-Manguinhos, local de sua pesquisa. O referido plano apresenta a concepção de que uma Educação Territorializada envolve, necessariamente, o conhecimento, a reflexão e o diálogo constante com o território de vida de uma determinada comunidade, a fim de que seja possível transitar entre as potencialidades e os desafios deste local. Dessa forma, compreende-se que a educação territorializada deve considerar que o território é um espaço de disputa entre territorialidades distintas e, não raro, antagônicas. Tal relação leva à reflexão sobre quais são os significados desse território que devem ser levantados no fazer educativo, visto que nele coexistem, por exemplo, mazelas sociais flagrantes e movimentos de contestação e de busca por garantia de direitos.

Tendo em vista os elementos básicos aqui apresentados acerca da perspectiva da Educação Territorializada, podemos notar que ela encontra aproximações teórico-práticas com outras abordagens educativas. Nesse sentido, os dois próximos tópicos buscam tratar de forma mais específica, algumas dessas iniciativas.

2.2.2 Entre a Cidade Educativa e a Cidade Educadora: o espaço urbano didatizado

Nesse sentido, quando concebemos os sujeitos desde uma perspectiva que considera sua condição socioespacial, diferentes escalas dessa condição podem ser abordadas, da casa ao mundo. A cidade aparece assim como uma configuração de uma dessas escalas e, na relação com o tema da educação de forma ampliada, apresenta-se como um cenário com uma multiplicidade de territórios que se complementam ou competem na formação de crianças, jovens e adultos, promovendo aprendizados diversos sobre os modos de viver e se relacionar com as pessoas e as coisas.

A cidade, para Bomfim (2010) – seguindo a mesma concepção de espaço vivido, anteriormente comentado – é uma cultura de convivência entre diferentes sujeitos, e que deve ser entendida para além de sua dimensão física, voltando-se para a articulação da criação arquitetural urbana e a vida social.

Em meio ao universo de significações criado a partir da relação do sujeito com o meio e que é verdadeiramente uma força motriz do desenvolvimento humano, temos como destaque as relações do sujeito com os meios educativos nos quais vive. O processo de educação compõe grande parte da vida dos sujeitos, e podemos considerar com isso as mais diversas formas de educação, uma vez que a Educação Territorializada extrapola os limites da educação formal, baseando-se, também, em aspectos tanto da educação informal, quanto da não formal. Tais modelos possuem discussões profundas e particulares - que não se esgotam aqui -, mas são definidos, em linhas gerais por Cascais e Terán (2014) da seguinte maneira:

Sendo assim, a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos (Cascais e Terán, 2014, p.3)

Logo, é importante considerarmos as experiências educativas em diferentes meios, tendo a escola grande destaque visto sua relevância na formação dos sujeitos em aspectos formais (e também por sua importância sócio-política, além de seu impacto cultural). No entanto, a Educação não se restringe a estes espaços escolares (que cumprem uma função específica), visto que a relação do sujeito com o meio permeia todos os ambientes aos quais este interage e vive. Neste caso,

devemos nos atentar para os espaços de educação informal e não formal também, visto que são muito relevantes quando ampliamos nossa discussão para o conceito de educação integral.

A educação integral pode ser assim entendida:

A educação pode ser concebida como integral na medida em que, a partir da escola, o sujeito histórico ao mesmo tempo em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. Assim, ela não se constitui em treinamento - seja na perspectiva do trabalho mental ou físico. A educação integral é em si humanizadora. Isto pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teorizada, praticada, vivida e experienciada (Fank & Hutner, 2013).

Nesta perspectiva da educação integral que pode ser promovida por espaços não formais de educação, e é por essa razão que podemos elencar a cidade como elemento de inestimável valor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas territorializadas. Assim, a relação da cidade com educação torna relevante o binômio educação-território. Entende-se, por essa associação, que a formação dos sujeitos é indissociável das relações e transformações ocorridas no ambiente e nas dinâmicas da vida que acontece em seu lugar (Brasil, 2014).

Quando esse entendimento do papel dos territórios na formação humana dialoga com a educação formal (que ocorre por meio de práticas intencionais), surge o conceito de território educativo, que propõe que o processo educativo seja integrado ao processo socializador no território (Brasil, 2014), característica vital para o processo de enraizamento.

Defende-se, nesse sentido, que a cidade seja explorada pelo que é: um terreno fecundo para contribuir na promoção da troca entre diferentes pessoas, isto é, na formação integral dos cidadãos. Por esta razão, busca-se que seja integrada às práticas educativas que ocorrem na educação formal.

Em pesquisa nas séries iniciais do Ensino Fundamental do município de São Gonçalo, Tavares (2004), a cidade aparece abarcada pelo conteúdo curricular das escolas. Sua pesquisa buscava evidenciar a ampliação do olhar da cidade didatizada para a cidade do espaço do vivido, da experiência dos professores e alunos, e partia de uma escuta sensível às percepções e vivências destes atores, entendendo que a aprendizagem da vida na cidade não é óbvia e exige uma intencionalidade e dispositivos formadores que a escola congrega. A autora afirma que conhecer as diferentes vozes da comunidade sobre a cidade contribuíram de

forma crítica para o desenvolvimento – em nível institucional ou não – de políticas públicas, com alternativas mais democráticas e de interesse da coletividade, vinculando isso ao direito à cidade.

Para Fernandes (2009), o espaço das cidades tem potencial para contribuir na formação integral dos sujeitos porque é um conjunto de interrelações de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, bem como de troca de vivências e significações entre os diferentes habitantes.

É nesse sentido de uma teia de significações e diferentes formas de entender e experienciar estes espaços que a cidade produz, em si mesma, um ambiente muito rico para aprendizagens das mais diversas (Fernandes, 2009). Centros culturais, zoológicos, centros cívicos, bibliotecas, museus, praças, escolas de samba, bem como movimentos populares, ou seja, uma infinidade de possibilidades podem ser exploradas de um ponto de vista educativo e que são capazes de proporcionar vivências relevantes para os mais diversos tipos de pessoas, com diferentes idades, classes sociais, etnias, entre outros. É deste contexto que advém o conceito de “cidades educativas”; cidades que exploram seus potenciais próprios e naturais de sua constituição com o intuito de promover educação. A cidade é vista assim como geradora de meios educativos (Fernandes, 2009).

Para Machado (2004), a cidade educativa envolve conceitos de cidade e de educação que conferem unidade ao sistema humano, social e cultural no ambiente em que os sujeitos vivem, e que colabora para a construção da educação das pessoas, seja ela formal, informal ou não formal. Não se trata, para o autor, por exemplo, da escola estar aberta à comunidade e vice-versa: mas de se formular um sistema educativo integrado e integrador.

Machado (2004) ainda entende que, do movimento das cidades educativas, emerge o papel central do município na organização e oferta de programas educativos, sociais e culturais ou mesmo como apoiadores de iniciativas que os diferentes membros da sociedade civil engendram em seus territórios. Este papel de promoção e apoio tem o sentido de construir uma política local para um projeto ampliado de educação, entendida como de responsabilidade dos diferentes atores da sociedade.

Fernandes (2009) ressalta, no entanto, que as cidades só podem ser verdadeiramente educadoras se assumirem essa intencionalidade e responsabilidade, com o objetivo no desenvolvimento de seus habitantes. É por esta

razão que não se pode pensar em cidades educativas sem atrelar isso a uma conjuntura maior. A construção de cidade que busca uma educação de qualidade deve pensar a escola "extramuros" e fornecer ambientes que favoreçam a educação e isso se dá por meio de políticas públicas de incentivo.

Machado (2004) afirma, por exemplo, que o município comprometido com o conceito de cidade educativa o compreende como um modelo organizativo, gerindo as diversas iniciativas existentes em cada território, identificando papéis desempenhados e auxiliando na articulação destes entre si.

Essa iniciativa viria na contramão do que a cultura contemporânea tem vivenciado, que estimula cada vez mais uma realidade individualizante e particularizada, em detrimento da troca entre os sujeitos na sociedade; essa condição se materializa na especialização dos espaços na cidade e na fragmentação de seus territórios em virtude da classe e de pertencimento étnico-racial.

Em 1990, em Barcelona, o conceito de cidade educativa ganha visibilidade com o compromisso, firmado pelos dirigentes de cidades, em trabalhar ativamente em prol da efetivação do conceito de cidades educadoras. Foi redigida uma carta (Declaração de Barcelona, 1990) que organiza os princípios que regem a implementação da iniciativa e que entende que todos os cidadãos de uma cidade têm direito de usufruir de forma livre e equitativa dos meios de formação e desenvolvimento que uma cidade oferece, sendo que cabe à administração desta o oferecimento destes recursos e os meios para o acesso, bem como para a participação na reflexão e idealização dos mesmos. Alguns exemplos de seus artigos são:

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece. Para que isso seja possível, devem ter-se

em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade. (Declaração de Barcelona, 1990)

Assim, entende-se que segundo a Declaração, a cidade deve exercer suas competências educativas de maneira global, como parte de um contexto maior de justiça social, promoção de bem-estar e cidadania. Com efeito, para que sua oferta seja possível de ser realizada de maneira efetiva, a administração pública deve conhecer a realidade concreta de sua população, entendendo suas necessidades e conjuntura social, como os mecanismos de marginalização e exclusão.

Também não se pode perder de vista a necessidade de que o município considere o impacto da oferta ou ausência de alguma estrutura – ou mesmo qualquer alteração espacial – na vida de seus habitantes, considerando todas as variáveis como idade, classe social, etnia, diferenças culturais, entre outros. Leva-se em conta ainda a necessidade da preservação da história e cultura local em harmonia com o crescimento e desenvolvimento da cidade, de forma a cultivar e divulgar a identidade própria do lugar (Declaração de Barcelona, 1990). Nesse sentido, considerando-se o caráter educativo próprio do espaço urbano, as práticas educativas realizadas no território se apresentam como de grande potencial para que se alcance o ideal de uma educação integral.

Para Messina e Valdés-Cotera (2013), existem três princípios importantes que uma cidade educadora possibilita: uma possibilidade de acesso ao direito básico à educação; a oportunidade da cidade mostrar sua complexa identidade promovendo conhecimento e aprendizado com diferentes linguagens integradas; promover integração e associação dos habitantes, criando assim sentidos de comunidade e cidadania, com a necessidade de se atentar aos mecanismos de exclusão social (nem sempre todos os habitantes têm acesso aos espaços educacionais da cidade, exemplo eventos culturais localizados em locais “pseudopúblicos” como shoppings centers).

Os autores descrevem ainda algumas possibilidades de trabalho para a construção de uma cidade educadora: Programas de promoção da vida escolar (ampliada à comunidade: “escola aberta”) e prevenção da violência; Participação juvenil em programas escolares; Educação e programas para o trabalho; Programas de inclusão educacional e social; Programas de inclusão digital; Programas de memória histórica; Programas de fomento à leitura; Variedade de programas culturais; Diferentes programas para esportes; Programas para saúde; Programas de participação urbana e coexistência: remodelação de espaços para criação de novas relações e sentidos de pertença; Treinamento de professores. Todas estas

possibilidades mostram a variedade de possibilidades de trabalho que uma cidade educadora tem, vista como uma política pública intersectorial.

Para exemplificar trazem as cidades de São Paulo com a construção do evento “Virada Cultural” no qual vários shows de música são realizados em vários pontos da cidade; além de Medellín, com a promoção da “aula abierta”, momento no qual aulas ocorrem nas ruas, com possibilidade de participação de qualquer pessoa; Rosário na Argentina com o conceito de “la ciudad de los niños” ideia que repensa os espaços públicos também a partir do ponto de vista das crianças, de forma a democratizar o espaço para as diferentes idades.

Átrio e Fernández (2013) trazem inicialmente a ideia de que a cidade educadora tem como um de seus principais objetivos a formação de cidadania organizada, autônoma e solidária. Através do desenvolvimento desta cidadania, a cidade seria capaz de lidar com as diferenças entre seus habitantes e solucionar quaisquer problemas que pudessem surgir de forma coletiva e democrática. Os autores associam o termo com o conceito de cidade criativa, que se baseia na oferta de um espaço que possibilite e promova a criatividade dos cidadãos, de forma que a troca entre eles formem projetos que beneficiem a comunidade. Átrio e Fernández (2013) atentam para o fato de que para isso ser possível é necessário que os cidadãos sejam verdadeiramente ouvidos, assim como requer a abertura de espaços de convívio e participação ativa, bem como o estabelecimento de redes, na medida em que se fomenta o associativismo. É necessário, assim, que a administração pública crie possibilidades para que a sociedade civil possa participar da construção da cidade de forma conjunta. Os autores trazem a ideia de Projeto Educativo da Cidade como um instrumento no qual se pode desenvolver uma programação estratégica por parte do município e que facilita a realização do compromisso educador. Através deste o município pode pensar conjuntamente qual o modelo de cidade educadora que busca, criando as forças necessárias para a implantação de políticas que visam sua construção.

Agudo e Mateu (2013) relatam um estudo que buscava atrelar as atividades escolares com seu entorno, tendo o conceito de cidade educadora como norteador. Para isso, contavam com o apoio de um corpo de voluntários externo à escola, o que favorecia a participação comunitária. Os autores defendem que a escola deve ser recuperada pelas cidades, que serão, por consequência, recuperadas por elas. Tratam ainda das comunidades de aprendizagem, que são um modelo educativo

com o intuito de promover transformação social, superando o fracasso escolar e melhorando a interação e convivência entre pares. Para isso criam-se grupos de professores e voluntários externos dentro da sala de aula, com o intuito de dinamizar o processo de aprendizagem, promovendo interações. O exemplo que os autores apresentam se adequa às suas conclusões que versam acerca da implicação necessária das cidades em suas comunidades educativas. Para isso entendem que a cidade deve criar estruturas interinstitucionais que possibilitem um maior acesso dos cidadãos ao seu direito à educação.

Tais reflexões acerca das cidades compreendidas a partir de seu potencial educativo não se esgotam aqui. A diversidade de abordagens possíveis para o processo educativo nas cidades é vasta e, nesse sentido, optou-se por explorar alguns exemplos acerca das cidades educativas. Outra abordagem que apresenta proximidades teóricas e práticas e que tem relevância para o presente estudo é a Educação Patrimonial, que será melhor analisada no próximo tópico.

2.2.3 A Educação Patrimonial: a dinâmica da construção do patrimônio sob a ótica da territorialização de saberes

Tendo tais referenciais de uma proposta educativa no território, uma perspectiva que apresenta aproximações teóricas do ponto de vista da prática é a educação patrimonial. Ambos os conceitos da cidade educativa e da educação patrimonial partem de uma proposta que visa a inclusão do olhar de diferentes atores do cenário comunitário, tornando o processo educativo uma prática essencialmente participativa, democrática e libertadora, na medida em que se fundamenta na relação de sujeitos com seus territórios de vida.

Nesse sentido, a busca da construção de um modelo educativo que visa a participação social real se aproxima do que preconiza Simone Weil, e indica possíveis caminhos para uma educação territorializada. Para melhor compreender o fenômeno da educação patrimonial e sua interconexão com o conceito de cidade educativa, cumpre realizar uma retomada breve sobre os estudos acerca do Patrimônio Público.

Tendo isso em vista, é notável que a constituição do patrimônio cultural apresenta diferentes interpretações e, como portador de símbolos, representa também diferentes visões de mundo. À guisa de exemplo, temos a atual emergência

de atos de “iconoclastia identitária”, isto é, a derrubada de monumentos que uma dada parcela da comunidade atual não julga que a represente.

Isso demonstra um aspecto bastante importante do patrimônio cultural presente em um território e que necessita de uma análise mais acurada: assim como a cidade como um todo, o patrimônio é profundamente dinâmico. Ao pensarmos nos regimes de temporalidade, entendemos que as manifestações culturais e históricas de um povo que hoje representam nosso patrimônio cultural foram concebidas a partir de uma visão de mundo, de um contexto sócio-histórico específico e carregando sentidos e significados próprios (Fonseca, 2000). Esse mesmo patrimônio chega a nós de uma forma distinta, posto que nossa época também apresenta suas peculiaridades e respectivas visões de mundo, assim como nossas manifestações culturais certamente serão entendidas e significadas de formas diferentes no futuro. As relações passado-presente-futuro são fluidas e dinâmicas.

Tendo isso em vista, é notável que a trajetória do campo do patrimônio cultural ao longo do tempo não é homogênea, e apresenta justamente essas mesmas tensões, criando contradições. A cultura popular e o patrimônio público passaram por um longo período apartados. Fica evidente que as políticas de patrimônio se debruçavam apenas sobre os bens culturais materiais, cabendo o estudo da cultura popular ao órgão ligados ao folclore. Tal contradição se manteve por muitos anos e ainda reverbera na atualidade, evidenciando uma visão dualista que se afasta da dimensão profundamente dialética entre processos culturais e objetos criados (materiais) (Chuva, 2011).

Tal relação encontra respaldo nas ideias de Milton Santos (2006), que entende que a natureza do espaço envolve, necessariamente, por um lado, o acúmulo material do vivido humano ao longo do tempo e, pelo outro, o dado vivencial das relações humanas atuais que lhe atribuem sentido e significado, dinamismo e funcionalidade. Assim, a sociedade dá vida às formas espaciais através do processo de atribuição de significados, sendo que qualquer coisa que fique fora dessa relação sujeito-meio é incapaz de “movimento próprio”, escapando da dialética dessa construção (Santos, 2006).

A Constituição Federal de 1988 marca uma vitória da perspectiva integradora e ampliada do patrimônio cultural. Seguindo a nova tendência ocidental no campo do patrimônio, o texto constitucional passa a também considerar os bens culturais imateriais. No ano de 2003, o trabalho com o patrimônio imaterial passa a também

ser realizado pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e possibilita uma gestão integrada, porém ainda não livre de tensões, visto haver diferentes apropriações dos conceitos de material e imaterial e sua relação (Chuva, 2011).

Nessa perspectiva, é visível que a discussão sobre o patrimônio cultural perpassa pelos diferentes olhares dos diferentes atores que compõem tal cenário. Segundo Meneses (2009), em uma determinada localidade que passou pelo processo administrativo de tombamento para ser reconhecido oficialmente como patrimônio cultural, os olhares de um morador local e de um turista são profundamente diferentes. Enquanto o turista tem um olhar dirigido por um guia, por exemplo, para aspectos puramente materiais e sem qualquer relação de profundidade afetiva, por ser desterritorializada e com a fruição satisfeita pela mera contemplação, o morador daquele local desenvolve relações, utiliza-se, apropria-se e vivencia esse lugar. Assim, enquanto um possui um olhar de profunda dialética entre aspectos internos e externos, o turista se relaciona de forma superficial, uma vez que está de passagem.

Dessarte, impressiona que as políticas de patrimônio cultural, não raro, foquem muito mais no olhar de quem “está de passagem”, do que do morador. Inclusive, ao se utilizar de tal conceito pouco expandido do que é patrimônio – como se preservar fosse uma tarefa unicamente voltada à manutenção do espaço físico de certo valor histórico e/ou cultural – muitas vezes mina a utilização habitual daquela comunidade, que passa a ser preterida em relação aos turistas (Meneses, 2009).

Pensar o patrimônio cultural é também pensar quem o define e, não raro, uma equipe puramente técnica ou mesmo uma dita “classe intelectualizada” eram os agentes que promoviam tal ato, excluindo do poder decisório a população e a comunidade pertencente à localidade em pauta ou quem de fato vivencia tal bem-cultural. Assim, o poder público, munido do tombamento como ferramenta, instituíam o que tinha valor cultural e o que não tinha, incluindo ou não tal bem em um rol rígido e pouco diverso (Chuva, 2011; Meneses, 2009). Tal forma de pensar a preservação tem sido repensada pela sociedade e mesmo pelos órgãos oficiais, o que aponta para a necessidade de aprofundamento do debate.

Nota-se aqui o caráter demarcado de relações de poder: o que é oficial é definido por pessoas apartadas da realidade envolvida naquele bem-cultural. O ato de preservação de uma cultura é visivelmente uma manifestação de poder, uma vez

que são justamente aqueles que detém o poder que conseguem preservar marcas de sua identidade (Fonseca, 2000). Isso ocorre em termos societários, como por exemplo o branco e a cultura branca bem preservada em detrimento da cultura negra e indígena e seus traços identitários, que ou são desprezados, ignorados e levados ao esquecimento, ou passam por uma apropriação pelos grupos hegemônicos, que os ressignificam a partir de seus valores.

Tratar o patrimônio cultural a partir do olhar dos poderosos é aliar os bens de cultura à lógica colonial. Isso significa selecionar as manifestações culturais do dominador em detrimento do dominado, e isso remete a uma escolha de valores muito clara, visto que se alia ao poder hegemônico (Fonseca, 2000). No contexto brasileiro, fica clara a revitimização, por exemplo, de todas aquelas culturas que foram sistematicamente apagadas ao longo da História na medida em que os monumentos, cidades tombadas e práticas culturais valorizadas diziam respeito ao branco de origem europeia. A escolha para a valorização de bens de patrimônio voltados para a figura do dominador revela que a lógica colonial não é meramente de exploração econômica: está entranhada nas relações societárias representadas nos bens de cultura. Na medida em que, por exemplo, no Estado de São Paulo se valoriza a figura do bandeirante, ao mesmo tempo a figura do escravizado e do indígena são mantidas em posição subalterna (Bosi, 1992).

Para uma reorientação dos olhares sobre o patrimônio, a ideia de referências culturais se mostra de grande valia, uma vez que remete não apenas a um substrato material como a natureza, os conjuntos urbanos, monumentos e artefatos, mas como certo grupo social se refere e vivencia esses mesmos materiais em seu processo de atribuição de sentidos e significados. Tais suportes materiais só podem ser tidos como referência culturais na medida em que são considerados e valorizados por esse mesmo grupo social como marcas distintivas de sua identidade. Significa, de modo geral, as manifestações que marcam a identidade daquela região, entendida em sua relação sujeito-meio mediada pelas práticas culturais (Fonseca, 2000).

É nessa medida que considerar o olhar dos habitantes de uma região não pode ser meramente uma busca por sujeitos com papel de informantes. A reorientação do olhar recai sobre o entendimento que tais sujeitos são intérpretes de seu patrimônio cultural. Assim, o enfoque necessário para a construção de uma política de preservação patrimonial deve, sobretudo, unir as diferentes visões dos

atores que compõem o cenário cultural e discutir, em modelo democrático, quais são os interesses e as buscas que tal grupo social possui frente aquela prática. Utilizar-se das referências sociais para o trabalho de preservação é, em última instância, aproximar-se do ponto de vista dos sujeitos que estão diretamente relacionados com tais bens culturais e considerá-los em sua posição de protagonistas de sua própria cultura (Fonseca, 2000).

Considerando todo esse panorama de conflito de olhares na área do patrimônio e a necessidade de uma mudança de paradigma, a educação patrimonial emerge como um aspecto de grande relevância e com potentes aproximações teóricas do que entende os estudos sobre a cidade educativa. Não se trata aqui de uma visão conservadora de educação, na qual um técnico de um órgão gestor do patrimônio leva o conhecimento acerca deste para uma comunidade com o intuito de sensibilizá-la para a preservação. Tal modo de educação é amplamente autoritário, e não muito distante da forma em que, majoritariamente, as políticas têm sido construídas: de cima para baixo. Soma-se a isso o fato de que não há qualquer relação de causalidade estrita entre conhecimento, apego e consequentemente preservação (Scifoni, 2019).

Para Scifoni (2019), a ideia de educação patrimonial que é verdadeiramente disruptiva desse modelo autoritário e que propicia uma verdadeira construção de uma política de preservação patrimonial é baseada na escuta da comunidade. Entender que a comunidade nada entende sobre um determinado bem cultural de seu território de vida é ignorar os sentidos que ela possui, assumindo um espaço de ignorância para ela. Tal postura não encontra espaço na realidade, visto que é justamente a comunidade, em seu vivido territorial habitual, que pode reconhecer e valorizar um determinado bem cultural. Logo, o questionamento da autora sobre “quem deve ser educado para as questões de patrimônio” é profundamente pertinente pois é da base da comunidade e dos significados que ela atribui ao seu entorno e suas práticas culturais que pode fornecer bons parâmetros para um projeto de preservação que seja autêntico. Além disso, discutir sobre os processos de descolonização do patrimônio cultural é, em última análise, um processo de redemocratização da vida cultural e um caminho para a construção de um olhar para o patrimônio que seja integrador, plural e verdadeiramente comunitário, valores amplamente necessários para o desenvolvimento de um processo educativo (a nível formal e não-formal) em consonância com a perspectiva da educação territorializada.

O que choca é que justamente o poder estatal - que em teoria se dedica à proteção ao patrimônio público - não raro, contribui para sua destruição, e não a comunidade. Isso ocorre em face de um certo imobilismo em relação à busca de uma co-construção junto à comunidade, não abrindo espaço para sua voz, bem como pela adoção de medidas que visam a valorização do capital, em resposta a um *lobby* produzido por uma classe dominante que se beneficia da valorização de imóveis (cabe aqui também refletir sobre os processos de especulação imobiliária e de gentrificação) (Scifoni, 2019).

Importante considerar ainda que a educação patrimonial com vistas à preservação, de fato, não denota passagem de conhecimento, uma vez que apego não se constrói a partir dele. É com a construção de vínculos profundos a partir da atribuição de sentidos e significados para determinados bens que esses se tornam objetos existenciais de caráter insubstituíveis. Ora, como seria possível a construção de apego – algo de vital importância para a construção de identidade – em relação a um patrimônio que foi oficializado em uma relação assimétrica e que foge aos sentidos da comunidade? (Scifoni, 2019). O apego ao lugar é visto como uma relação forte e indissociável entre sujeito e meio, e é base para o sentido de enraizamento que tratamos neste trabalho.

A educação patrimonial, que parte de sujeitos reais, territorializados, pode fortalecer os sentidos de pertença de uma comunidade e seu processo psicossocial de enraizamento, uma vez que recupera de forma dinâmica e protagonista, os sentidos que determinado patrimônio cultural possui para uma comunidade (Fonseca, 2000).

Tal prática revitaliza a ideia de patrimônio e de laços comunitários de maneira dialética. Propicia um encontro com as bases que definem certa comunidade, como suas histórias e práticas cotidianas, fortalecendo seu orgulho identitário, seu sentido de lar e constrói um patrimônio cultural que não é meramente contemplativo: é essencialmente uma síntese de matéria e vivido territorial representado pela cultura imaterial.

É nesse sentido que o paradigma da educação patrimonial se aproxima do que preconizam as cidades educativas: é a construção de um processo educador participativo, que parte das realidades locais e que se pauta em dispositivos espaciais da cidade. É a concepção de uma educação territorializada que concebe o

espaço como fruto de uma experiência comunitária e um sujeito que se constrói a partir desse mesmo espaço.

Dessa maneira, o fazer educativo que extrapola os muros delimitados da escola, não raro, parte de iniciativas pessoais e compromissos de professores em sua prática cotidiana, a partir de sua escolha didática. É em razão disso, que o presente estudo opta pelo foco nas iniciativas disruptivas de professores de Geografia, orientados por uma áreas do saber cujo o olhar para a formação do sujeito em seu território é um objetivo educacional.

Tendo em vista o percurso apresentado neste capítulo, compreender com maior profundidade a relevância das relações sujeito-ambiente torna-se tarefa imprescindível, uma vez que é a unidade fundamental na qual a Educação Territorialized está assentada. Dessarte, o próximo capítulo busca aprofundar tais concepções a fim de construir um diálogo potente acerca da Educação e dos territórios de vida.

3. Dialética território-subjetividade: fundamentos para uma Educação Territorialized

A Educação Territorialized, como anteriormente visto, parte da relação indissociável entre sujeito e ambiente, uma vez que busca construir um fazer educativo fundamentalmente associado às vivências territoriais dos sujeitos. Nesse sentido, a compreensão de aspectos desse ambiente torna-se essencial e, no presente trabalho, o destaque é dado para os territórios urbanos.

Assim, cumpre compreender a cidade como o seio da vivência urbana. Ela é um local no qual as relações entre sujeitos e entre sujeitos e espaço ocorrem, desenvolvem-se e complexificam-se. Nesse sentido, é entendida como um espaço que se constrói dialeticamente junto à coletividade que o vivencia.

Sendo produto e produtora da vida urbana, é um espaço marcado por potencialidades, assim como por fragilidades e desafios. A cidade é composta por diferentes pessoas, em diferentes condições de vida, o que lhe confere tanto aspectos aspectos complexos da vida em sociedade quanto uma pluralidade de vozes que compõem o cenário urbano (Bomfim, 2010)

A cidade é um ambiente dialeticamente construído no qual muitos atores sociais convivem, e isso permite a emergência de uma multiplicidade de olhares, que

produz um espaço muito rico em experiências particulares e coletivas. O vivido territorial das comunidades produz uma vasta gama de objetos reais e simbólicos, assim como de ações e práticas que passam a figurar a fisionomia da cidade, e são marcas da história e vida dos agrupamentos sociais (Santos, 2006).

Dessa forma, toda a constituição de uma comunidade e os processos formativos de cada membro do grupo não fogem a tais relações. A cidade, no mundo globalizado, desenvolve-se em um contexto marcado pela hegemonia da concepção capitalista de produção econômica. Tal concepção de mundo é fundamento da contemporaneidade ocidental, e também tensiona a produção do próprio espaço urbano, que reflete as contradições sociais inerentes a tal sistema de valores. A cidade, nesse sentido, forma-se e desenvolve-se como um ambiente segregado, com consistentes e profundas marcas de divisão de classe e especialização dos espaços, como é visto pela formação de um centro comercial gentrificado e por uma periferia dividida entre bairros dedicados às classes trabalhadoras com infraestrutura precária e alta vulnerabilidade social e bairros de condomínios fechados, altamente elitizados (Bomfim, 2010; Sposito, 2018).

Assim, é necessário analisar a cidade enquanto categoria espacial que remete a um espaço e territórios nos quais os sujeitos se articulam e constroem relações de produção e reprodução da vida e, portanto, estrutura as condições para a construção de sentidos de si e do mundo.

Para compreender a relação entre sujeito e socioambiente, é mister entender o território para além de sua dimensão física e material. Essa relação é marcada também pelas dimensões econômica, sociopolítica e simbólica. Assim, um território é também fruto da inter-relação do sujeito com seu espaço de vida (entendido em diferentes escalas, como rua, bairro, cidade, estado, país etc) É nesse sentido que a ideia que conduz a definição de território está atrelada profundamente com o dinamismo próprio das relações entre pessoas e de atribuição de sentidos. É, assim, formado essencialmente por um processo histórico-dialético de constituição (Albagli, 2004).

Considera-se ainda que os territórios são intimamente ligados tanto a uma concepção de apropriação (no campo simbólico) quanto de dominação, uma vez que é um espaço não só de diálogo entre diferentes territorialidades, como também de disputa. Nessa linha, o território tem um dimensão ligada ao poder e à dominação de alguns grupos e é tratado em seu valor de troca e em uma noção de propriedade e

funcionalidade. No pólo simbólico, a apropriação vincula-se à ideia de vivido territorial e ao processo de atribuição de significados. Todavia, a lógica capitalista imposta às relações territoriais marca a hegemonia do campo funcional sobre o simbólico (Lefebvre, 2006; Haesbaert, 2004).

Tal dinâmica territorial denota que o território é expresso por uma pluralidade de agentes e de poderes, podendo ter desde a função de lar e abrigo até a de mercadoria. Tais discussões, ainda que partam de discussões distintas, dialogam com a perspectiva de Milton Santos, na medida em que o autor pressupõe o território também como uma dialética entre visões que destacam seu uso como recurso e seu uso como abrigo (Santos, 1994).

Dessa forma, depreende-se que os sujeitos hegemônicos exploram o caráter de recurso - ou mercadoria - do território a fim de garantir interesses privados, ao passo que os sujeitos hegemonzados se relacionam com sua dimensão de abrigo, com o intuito de possibilitar meios de sobrevivência. É por essas razões que não é possível olhar para o território como um espaço a-histórico, dado seu caráter dinâmico ao longo do tempo (Oliveira & Russo, 2018).

Já a territorialidade, segundo Haesbaert (2004):

A territorialidade, no nosso ponto de vista, é “algo abstrato”, como diz Souza, mas não no sentido radical que a reduz ao caráter de abstração analítica. Ela é uma “abstração” também no sentido ontológico de que, enquanto “imagem” ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da “Terra Prometida” dos Judeus. Ou seja, o poder no seu sentido simbólico também precisa ser devidamente considerado em nossas concepções de território (Haesbaert, 2004, p.10).

Nesse sentido, a territorialidade é entendida para além de uma relação rigidamente atrelada a territórios concretos, mas aberta à compreensão do território em seus aspectos simbólicos. Assim como o autor remete a Terra Prometida do povo judeu, pode-se relacionar na atualidade, por exemplo, com a territorialidade dos palestinos - com um território sob ataque constante - ou mesmo sobre refugiados em diversos países.

A organização dos territórios, dada esta dimensão relacional, pode ser entendida pelos fluxos de informações, conhecimentos e decisões que estão atrelados a fluxos de produtos, dinheiro, energia e pessoas, formando redes. Esta organização em rede evidencia os tipos de interação e relação que os mais diversos sujeitos (tanto internos do território quanto de outros) têm entre si e em articulação

com seus “subespaços” (Albagli, 2004). Essa articulação dos subespaços, na interlocução com os que aqueles que neles habitam, carrega características que lhe são próprias e que são formadas histórica, social e culturalmente.

É nesse entendimento de uma relação intrínseca e indissociável entre sujeito e espaço que o conceito de território emerge como de inescusável importância. Para Ardans (2014), a vida em comunidade apresenta a organização humana na forma desses territórios, que são partes que integram o socioambiente visto como um todo. Dessa forma, a multiplicidade de características distintas que estes territórios possuem é proporcional às variadas formas de organização social historicamente constituídas.

Para a compreensão do conceito de território, o trabalho apóia-se nos estudos de Milton Santos (2006). De acordo com Santos (2006), a noção de espaço - de relevância para o entendimento do potencial do meio - foi entendida inicialmente por ele como um conjunto de fixos e fluxos. Nesse caso, os elementos fixos possibilitam ações e estas podem modificar o lugar ao qual estão fixados, gerando assim fluxos novos ou renovados que reinventam condições sociais e ambientais, redefinindo cada lugar. Sendo assim, os fluxos se mostram como resultado de ações, diretamente ou indiretamente, transpassando ou até mesmo se alojando nos fixos, alterando assim seu valor e seu significado enquanto se modificam concomitantemente.

Posteriormente, o autor, avançando sua compreensão, define o espaço como um conjunto indissociável de um sistema de objetos e de um sistema de ações. Ao longo da história da humanidade, os objetos naturais foram cada vez mais substituídos por objetos fabricados pelo homem (como estradas, edifícios, fábricas, cidades, entre outros), de modo a trazer um conteúdo bastante técnico para o lugar (Santos, 2006). Em suas palavras:

No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades etc; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo -a por uma natureza inteiramente humanizada (Santos, 2006, p.39).

Desse modo, a própria natureza do espaço envolve, necessariamente, por um lado, o acúmulo material do vivido humano ao longo do tempo e, pelo outro, o dado

vivencial das relações humanas atuais que lhe atribuem sentido e significado, dinamismo e funcionalidade.

Nesses processos, os elementos naturais e artificiais que caracterizam uma região constituem a paisagem, que é por ele definida como a parcela da configuração territorial que se pode perceber com a visão. Para o autor, quando a palavra paisagem é utilizada, refere-se também à configuração territorial e as duas expressões são análogas em vários idiomas. Para ele, a configuração territorial (que pode ser denominada como configuração geográfica) possui uma base material que lhe é própria, conferindo existência concreta, ao passo que sua existência real é fruto das relações sociais ali desenroladas.

Para entender a utilização dos termos paisagem e espaço, o autor traz algumas relações entre eles. A primeira delas diz que as paisagens são caracterizadas por determinadas distribuições de formas-objetos, munidas de conteúdo técnico específico. No caso do espaço, o mesmo é resultado da interferência da sociedade nas formas-objetos. A paisagem é, de forma geral, um sistema de base material, sendo assim, imutável em alguns aspectos. Em contrapartida, o espaço se configura como sistema de valores, dinamicamente transformado constantemente. A paisagem é constituída pelas suas formas, que por sua vez, são fruto dos diferentes momentos históricos passados, mas que convivem com formas atuais. Já no espaço, essas formas que fazem parte da paisagem têm uma função que é correspondente às demandas atuais do coletivo que habita esse espaço.

Por esta razão, entende-se que paisagem e sociedade são complementares, relacionam-se, e o resultado desta relação é o espaço humano. A sociedade dá vida às formas espaciais através do processo de atribuição de significados, sendo que qualquer coisa que fique fora dessa relação sujeito-meio é incapaz de “movimento próprio”, escapando da dialética dessa construção (Santos, 2006). Nas palavras do autor:

Uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha, não participam do processo dialético senão porque lhes são atribuídos determinados valores, isto é, quando são transformados em espaço. O simples fato de existirem como formas, isto é, como paisagem, não basta. A forma já utilizada é coisa diferente, pois seu conteúdo é social. Ela se torna espaço, porque forma – conteúdo (Santos, 2006, p. 71).

Na relação da sociedade com o meio, Santos (2006) compreende que, no momento em que o sujeito age sobre o espaço, ele está interagindo não com objetos entendidos como realidade física e sim como realidade social, as denominadas formas-conteúdo. Formas-conteúdo são objetos sociais significados pela sociedade, valorados por ela. São objetos representativos do vivido humano, portadores da presença humana.

Do conceito de território e das explanações acerca da relação do sujeito nesse espaço vivido, pode-se extrair ainda, outro: a territorialidade. Se o território é o local no qual os sujeitos se desenvolvem dinamicamente em relação ao meio, a territorialidade é a própria relação. É nessa relação sujeito-meio que se expressa a territorialidade, ainda marcada pela emergência de um sentimento de pertencimento e identidade a um grupo, comunidade e localidade.

A territorialidade, logo, é a expressão de um “vivido territorial” com toda sua gama de dimensões já apresentadas: cultural, econômica, política e social. Além disso, é notável que pelo território pode conter grande diversidade de sujeitos, tem por consequência também, diversidade de relações sujeito-meio com a produção de diferentes territorialidades. Estas articulam-se entre si marcando ainda mais o caráter dinâmico do sistema, em uma verdadeira dialética socioespacial. Estas diferentes territorialidades possuem correspondência com diferentes temporalidades que coexistem, com a presença de gerações distintas, bem como de vivências do tempo em termos de avanços e atrasos em relação à contemporaneidade. É por isso que a territorialidade pode ser entendida como uma tríade: sociedade-espaço-tempo (Albagli, 2004).

A territorialidade é entendida por Higuchi e Theodorovitz (2018) como um processo que passa pelo comportamento humano relativo ao seu espaço habitado, representado pelo esforço coletivo dos sujeitos daquele lugar para transformar seu entorno em um território. Através dessa dinâmica, desenrola-se um fluxo de troca de informações, significados e simbolizações, assim como de afetividades, algo que é fundamentalmente humano e social e que produz as mais diversas territorialidades.

Deste processo de ordenamento territorial, definindo os usos sociais daquele território assim como suas fronteiras sociais (quem são os “de dentro e os de fora”), o sentimento de apego ao lugar emerge trazendo a partir da vivência o sentido de pertencimento e identidade de lugar. Também importante considerar que as territorialidades estão fortemente atreladas à diversidade de sujeitos que compõem

aquele território ocupado, sendo modificada por fatores pessoais (como gênero, idade e personalidade); socioculturais (momento histórico, tradições, valores); e contextuais (características geográficas do lugar) (Higuchi & Theodorovitz, 2018).

Todos esses elementos naturais – e também os socialmente construídos – que fazem parte do território e do espaço vivido, podem ser tomados em todas as suas potencialidades existentes, dada sua constituição plural. Este processo de tomada das potencialidades ocorre ao passo que a sociedade nota sua relevância para os mais diversos fins, e agrega estes em suas práticas coletivas no espaço (Albagli, 2004). Aqui, a educação é a finalidade escolhida tanto como meio que se apropria destes espaços como contribui para a ancoragem de elementos do enraizamento.

É notável, assim, que ao problematizarmos os aspectos referentes ao ordenamento espacial e ampliarmos a dimensão do espaço para uma concepção dialética de formação entre sujeito e meio, notamos que essa unidade representa um dos grandes desafios da sociedade contemporânea: compreender esse espaço como vivo, produtor e fruto das coletividades e como palco atual de grandes problemas, como foi brevemente apresentado. Nesse sentido é que um retorno para a compreensão do espaço envolve, necessariamente, um retorno para a uma concepção de sujeito.

3.1 Uma concepção de sujeito: a dialética sujeito-meio e o enraizamento

A relação entre sujeito e meio encontra respaldo não só da Psicologia Ambiental, como também na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. O autor vale-se de estudos sobre o desenvolvimento infantil para explicar a formação de sujeitos em geral, através de sua relação indissociável com o meio.

Vigotski (2008), em sua obra *Pensamento e Linguagem*, evidencia – a partir de uma explicação sobre o pensamento verbal – como a abordagem sócio histórica é uma fundamentação básica para o compreensão geral do desenvolvimento de sujeitos, pois este está baseado é visto pelo autor a partir da ótica do materialismo histórico-dialético e esta entendida como válida para todos os fenômenos históricos da sociedade.

Vigotski (2018), ainda a partir do olhar para a criança, afirma que um dos aspectos mais relevantes para revelar qual o impacto do meio sobre o

desenvolvimento de sujeitos (como no desenvolvimento da personalidade consciente) é a vivência (*perejivanie*). É através da vivência do sujeito em um meio que é possível entender a influência de algum componente deste da vida dos sujeitos que nele vivem e interagem. Isto significa que não é o meio por si só que influencia o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que esse processo é mediado pela vivência destes, pelo sentido que lhe é atribuído pelo sujeito.

Assim, o desenvolvimento de cada sujeito é singular, por se basear em vivências que são igualmente singulares e particulares. Se cada um vivencia a realidade de seu meio de uma forma, isto é, toma consciência, atribui sentidos e significados e se relaciona afetivamente com seu meio de determinada forma, então a influência do meio sobre a constituição de sujeito é singular (Vigotski, 2018). Nas palavras de Vigotski (2018) sobre a vivência: “Digamos que esse seja o ‘prisma’ que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante.” (p. 77).

A vivência indica sempre algo que está fora, um meio (o qual se vivencia) e o sujeito. Nesse caso, para compor a vivência, leva-se em consideração características do sujeito e do próprio meio. A dialética de constituição do sujeito e do meio fica muito evidente em Vigotski quando se considera a relação da vivência da seguinte maneira: o que foi selecionado do meio a partir de características de personalidade do sujeito, que podem ser, por sua vez, traços constitutivos relacionado a certos acontecimentos. É por isso que o autor afirma que sempre estamos frente a uma “unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação” (p.78) em que a vivência emerge. É importante, por fim, considerar que a vivência, no entanto, não é apenas ditada pelas características individuais momentâneas do sujeito, mas por uma história pregressa de diversos acontecimento vividos de maneiras distintas, além de uma composição social e historicamente constitutiva de cada sujeito mergulhado em uma coletividade (Vigotski, 2018).

Além disso, ao orientar nossa compreensão de sujeito para a concepção de que esse é construído dialeticamente junto ao ambiente, as reflexões acerca dessa relação tornam-se não só pertinentes, mas absolutamente necessárias.

Dentre o universo de possibilidades de análise, defende-se aqui que o estudo do enraizamento se insere nesse contexto mais amplo das relações sujeito-ambiente já abordado. Juntamente a outros conceitos como o pertencimento, o apego ao

lugar e a identidade de lugar, o enraizamento emerge como um dos processos que permeiam a vinculação de um sujeito em um dado espaço físico e social de vida. Sua relevância é marcante sobretudo na atualidade, na qual se vive intensos processos migratórios, assim como um ordenamento espacial intimamente ligado à estrutura de classes sociais, refletindo física e comunitariamente as profundas desigualdades sociais e, conseqüentemente, a forma e a intensidade das relações entre um sujeito e seu local de habitação.

O enraizamento é um conceito que traz à tona, em sua significação, a forte vinculação existente entre a identidade psicossocial e o socioambiente, sendo este entendido em sua dimensão espaço-temporal, abrangendo a cultura de um povo, sua história, assim como a memória coletiva do mesmo (Massola & Syartman, 2018). Para Koury (2001), o sentimento que envolve o pertencer é como uma raiz que fixa o lugar e o sujeito a ele, tornando-o parte do mundo.

Ardans (2014) assinala que o termo remonta a tempos longínquos, como na tradição judaico-cristã. Nesta, a metáfora das raízes é muito popular, remetendo às árvores da vida e do conhecimento. As raízes dessas árvores foram consideradas, no Ocidente, como a relação entre o plano da vida e do conhecimento (ontologia e epistemologia, respectivamente). O autor afirma, que nesta tradição, enraizamento teria um sentido voltado para o ato de “conhecer através da ação de fincar raízes” (Ardans, 2014, p.236) sendo assim, um processo que relaciona duas esferas, sendo estas o homem e seu socioambiente, o primeiro que quer se fincar no segundo. Este socioambiente pode ser favorável à preservação da vida ou hostil, levando o homem a buscar se enraizar em outro local.

Simone Weil (2014), pensadora de excepcional relevância no entendimento do conceito de enraizamento, entende-o como uma das mais importantes necessidades da alma humana, ainda que configure como uma das mais desconhecidas. Afirma que todo ser humano necessita ter várias raízes, recebendo sua formação moral, intelectual e espiritual vindo dos meios dos quais faz parte. O ser humano é enraizado quando tem uma participação ativa e natural em seu meio comunitário. Ainda reitera que a troca entre diferentes influências externas ao meio de habitação é importante, não como contribuição somente, mas como estimulante da vida própria da comunidade.

Frochtengarten (2005), seguindo a tradição de Simone Weil, trata do enraizamento como um conceito que pressupõe a participação de sujeitos em dadas

condições históricas e sociais. Para o autor, o sujeito enraizado é aquele que está vinculado a um grupo que sustenta heranças históricas de seu passado (ricos aspectos do passado assim como horizontes futuros), que podem ser transmitidos via memória oral dos membros mais velhos daquele grupo, bem como por aspectos físicos de uma localidade, como: a paisagem de uma cidade; a terra marcada pelas ações dos ancestrais de um dado lugar; a casa como local de habitação; objetos representativos de realizações de outras gerações. A participação social do sujeito enraizado se firma nos lugares nos quais princípios da vida moral, intelectual e espiritual lhe são passados e que fazem parte de sua constituição existencial, podendo advir de sua casa, sua vizinhança, de sua cidade, do trabalho, entre outros.

Além disso, é importante compreender que o processo psicossocial do enraizamento não é alicerçado no isolamento geográfico e da produção cultural de alguma comunidade. Frochtengarten (2005), tal como Weil, assinala que a troca de influências entre diferentes sujeitos enriquece este processo, sendo no contato com o outro que os homens constroem sua identidade.

Na compreensão do enraizamento, algumas categorias de sentido podem ser demarcadas, como afirmam Massola e Svartman (2018), sendo elas a:

habitação por longo tempo em um lugar; o sentimento de estar em casa em um lugar; a familiaridade que provém da frequência recorrente a um lugar; a forma não consciente de vínculo com um lugar que é sentido como a casa ou lar; e a relação com o passado e com a tradição do grupo ou do povo que fundamenta o sentido de identidade pessoal (Massola & Svartman, 2018, p.75).

Os autores entendem que todos esses elementos, em conjunto, são relevantes no processo de enraizamento, que é entendido como um estado desejável, ao passo que seu oposto, o desenraizamento, é visto como negativo e fonte de problemas psicossociais.

A habitação por longa permanência em um lugar é vista como uma passagem de tempo necessária para uma mudança na forma como se significa uma localidade, suscitando um sentimento de familiaridade com ela. O espaço que era antes “vazio” de um sentido próprio, passa a ser significativo para o sujeito nele atuante. É importante considerar que o tempo em um lugar, de modo isolado, não é suficiente para compreender o enraizamento, visto que depende das diferenças individuais na forma como se apropria desses espaços, assim como a forma de vivência nesses, o tipo de relação que se estabelece ao longo deste tempo (Massola & Svartman, 2018).

Por sua vez, o sentimento de estar em casa significa ter este ambiente como um lar próprio e de antepassados, tendo tal localidade como ponto de identificação. É, de forma geral, um apego emocional a uma dada localidade (Massola & Svartman, 2018). McEwen (2014) também entende que com o tempo decorrido e com consequente acúmulo de experiências a pessoa se torna o que ele denomina como “*existential insider*”, alguém que reside em um lugar e se sente completamente à vontade nele.

A vivência relacionada a ter um lugar como lar está intimamente atrelada às relações sociais que se desenrolaram ao longo do tempo. A casa emerge, assim, como um símbolo deste vínculo social significativo na vida de cada sujeito, envolvendo o próprio apego, acolhimento e segurança. Pode-se dizer, afinal, que desta experiência inicial de lar deriva ainda o conceito e sentido de comunidade ou enraizamento como lar. Este configura-se como um sentimento relacionado a ter um espaço público e coletivo no qual pode ser vivenciado a segurança, o respeito e o relacionamento com outros (Massola & Svartman, 2018).

Massola e Svartman (2018) ainda definem a familiaridade que provém da frequência recorrente a um lugar como importante para o entendimento do enraizamento, o que expande a análise para a articulação entre tempo, espaço e enraizamento. É a partir do lar como representante do tempo passado, lugar do retorno cíclico e da permanência, sendo, nesse sentido, atrelado com o conceito de memória. O lar se constitui nessa perspectiva como o lugar no qual é concretizada a temporalidade cristalizada voltada ao passado recorrente, sendo constituinte da biografia desse sujeito que experiencia o lugar ao longo do tempo. Assim, as raízes se fincam no tempo vivido. Por outro lado, o enraizamento também pode se relacionar a uma vivência de temporalidade dinâmica, na qual o passado identitário - importante por estabelecer raízes na tradição - conecta-se com o presente de vida e a perspectiva de futuro.

Em sequência, discute-se a possibilidade do enraizamento estar relacionado a uma forma não consciente de vínculo com um lugar sentido como casa ou lar. Massola e Svartman (2018) comentam a ideia de que há um enraizamento cotidiano e um enraizamento ideológico. O primeiro entendido como aquele no qual os sujeitos não estão identificados de forma consciente com seu lugar de morada e comunidade, sendo algo dado. Já no segundo, o sujeito possui maior consciência acerca de sua vinculação com o meio. Os autores entendem que, de forma geral, a

não consciência no processo de enraizamento como a-histórico e fixo em uma temporalidade e espacialidade concretas é uma possibilidade, não submetendo o termo a um processo sempre consciente e articulado com o passado e o futuro. Para McEwen (2014), o enraizamento não deve ser considerado como algo que é ganho conscientemente através da longa permanência em uma localidade, sendo um fenômeno não consciente, visto que movido pelos afetos envolvidos na relação do sujeito com o espaço.

A partir destas categorias, entende-se o enraizamento como algo para além de uma esfera individual; é absolutamente coletivo, dada sua dimensão sócio histórica. O enraizamento não ocorre em um vazio, mas no âmago de uma dinâmica comunitária e socioambiental. De um lado, temos as raízes e o solo que indicam o todo (o espaço) e as partes que o compõem (territórios); de outro lado as mais diversas temporalidades e culturas dos sujeitos que se vinculam a estes lugares (Ardans, 2014).

A análise de Weil (2014) indica que a responsabilidade, ou seja, o sentimento de ser parte importante de algo, de ser útil e até mesmo indispensável também é uma necessidade dos sujeitos. Isso denota que a satisfação de necessidades básicas como a fome e a moradia, ainda que vitais para a garantia da dignidade humana, não trazem o sentimento de completude, visto que não representam necessariamente a participação ativa do sujeito no corpo social. A autora exemplifica com a posição de desemprego, que mesmo em situações em que o poder público ou a coletividade supram suas necessidades materiais a partir da solidariedade, ainda lhe falta o sentimento de ser importante para a vida social, como na participação econômica e política que orientam os rumos daquela comunidade. Weil (2014) ainda entende que, no caso do trabalhador manual, em razão da brutalidade de sua rotina e na alienação inerente ao seu trabalho (referindo-se aqui à divisão entre concepção e execução do trabalho) está apenas em situação mais favorável em comparação à posição de desemprego, mas que também lhe falta o sentimento de ser parte vital de algo (Weil, 2014, p. 21).

Nessa passagem da autora, notamos a profunda necessidade do homem de se sentir parte atuante em sua realidade social e comunitária. Tal necessidade é um dos pilares do enraizamento, que se pauta, mais do que no tempo de habitação em uma localidade, na participação social ativa de cada um de seus membros.

Além da responsabilidade, Weil (2014) aponta a honra com mais uma das necessidades vitais na alma humana. A pensadora entende que, para além do respeito com que cada indivíduo deve receber em razão de suas particularidades, a honra é imprescindível para a completude da alma e está relacionada ao meio social ao qual o sujeito se insere. Nessa perspectiva, a honra é satisfeita na medida em que cada uma das coletividades das quais o ser humano participa seja capaz de elucidar e oferecer a riqueza da tradição e da importância que possui. A vida profissional, por exemplo, é revestida de honra na medida em que a categoria social e seu entorno reconheçam, recordem e conservem diariamente a dignidade e o impacto que cada profissão tem em seu exercício, conjuntura essa que fortalece não só a relação sujeito trabalho, como também fortalece a identificação de cada sujeito com seu grupo.

Para a autora, todo tipo de opressão destitui os sujeitos do livre gozo de sua honra, na medida em que silencia seu passado e sua importância social. É exatamente tal tipo de opressão que ocorre na conquista colonialista, uma vez que o conquistador, não raro, além de submeter o conquistado à uma posição de inferioridade, também o destitui de seu passado, coibindo a prática de sua cultura (Weil, 2014).

A opressão social possui o mesmo efeito, na medida em que algumas categorias sociais são arbitrariamente dotadas de prestígio social em detrimento de uma expressiva parcela de sujeitos alijados do reconhecimento social e comunitário, como é o caso de muitos trabalhadores braçais. Nas palavras de Weil (2014):

O grau extremo de privação da honra é o da privação total de consideração infligida a determinadas categorias de seres humanos. Isso sucede em França com diversas modalidades como as prostitutas, os condenados, os polícias, o subproletariado de imigrantes e de indígenas coloniais...Estas categorias não deveriam existir. (Weil, 2014, pp. 24 e 25)

Weil (2014) ainda entende a propriedade privada como uma necessidade da alma, na medida em que o homem tende, inconscientemente, a apropriar-se do objeto de seu uso, seja ele no trabalho, no lazer ou em outras necessidades da vida. Como exemplo, cita o jardineiro, que após longa jornada de cuidados com o jardim, o sente como seu. Assim, defende que todos possam ser proprietários de seu espaço. Por outro lado, entende ainda que o princípio da propriedade privada é violado na medida em que um determinado espaço é local de trabalho de sujeitos desprovidos de terras e que são empregados pelos proprietários que, por sua vez,

apenas são rentistas. Em tal forma de trabalho o sujeito é estranho à terra, sem vínculo (Weil, 2014, p. 37).

De forma complementar, Weil (2014) ainda refere-se aos bens coletivos como essenciais para a vida de uma comunidade e, conseqüentemente, seu enraizamento. A participação de uma comunidade em seus bens coletivos está mais relacionada a um estado de espírito acerca do que se entende como seu do que sobre uma questão jurídica. Para a autora, a prática da cidadania e uma vida cívica pujante é base para que os sujeitos sintam-se pessoal e coletivamente proprietários daquele bem, seja ele um monumento público, jardim ou parque da cidade, por exemplo. Aqui o sentimento não é de posse, mas de propriedade coletiva em que não só o Estado mas toda a comunidade é responsável pelo cuidado de tal bem de tal forma que gere satisfação dessa necessidade coletiva (Weil, 2014, p. 38).

Tendo isso em consideração, nota-se que tal relação entre sujeito e ambiente que aqui é referida não se esgota a partir, por exemplo, do tempo de permanência em algum lugar. A proposta de Weil é atrelada, fundamentalmente, à participação real e ativa dos sujeitos sobre a existência de sua comunidade. Isso denota que o enraizamento é não apenas um fenômeno inconsciente e emocional como também depende de um processo consciente, dotado de intencionalidade e postura ativa dos sujeitos. Nas palavras da autora:

Um ser humano cria raízes devido à sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que mantém vivos alguns tesouros do passado e alguns pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, criada automaticamente pelo lugar, pelo nascimento, pela profissão, pelo meio ambiente. Todo ser humano precisa de ter múltiplas raízes, precisa de receber a quase totalidade da sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos ambientes a que naturalmente pertence. (Weil, 2014, p. 45)

O polo oposto ao enraizamento – como já dito – é o desenraizamento, processo visto como algo negativo, algo a ser combatido; de forma geral, um processo entendido como a separação entre sujeito e suas origens sociais, espaciais e históricas (Massola & Svartman, 2018). Weil (2014) exemplifica que o desenraizamento ocorre, por exemplo, nas situações em que há conquistas militares de lugares, tendo conseqüências terríveis quando este migrante conquistador se mantém estranho à terra. A autora chega a definir o desenraizamento, nessas situações, como uma “doença quase fatal” para os conquistados, atingindo os mais

sérios problemas em casos de deportações em massa ou com a opressão do conquistador sobre as tradições culturais da região tomada.

Weil (2014) ainda assinala que, mesmo em condições que não dizem respeito a uma tomada abrupta de um lugar, com o poder do capital e da dominação econômica, uma potência econômica pode se impor e promover o desenraizamento de populações. Nesse mesmo sentido, para Massola e Svartman (2018), com o passar do tempo, o tema do desenraizamento teve sua relevância acentuada na medida em que o fenômeno da globalização se tornava cada vez mais presente, gerando relações mais fluidas entre sujeito e meio de habitação.

Outras forças que contribuem para o processo de desenraizamento são as transformações culturais e sociais como a tecnologia da informação e a urbanização acelerada – orientadas pela lógica do capital. Esses processos tornam cada vez mais fluidas as relações dos sujeitos com seus territórios, reduzindo a intimidade entre eles. As paisagens das cidades, por exemplo, cada vez mais modificadas (ou mesmo apagadas) pela construção civil, o represamento de rios que força o deslocamento de contingentes populacionais, por exemplo, são modificações do espaço que podem reduzir o vínculo dos sujeitos com o ambiente, esfacelando lembranças e memórias espaciais (Frochtengarten, 2005; Massola & Svartman, 2018).

Weil (2014), ainda no debate sobre o processo de desenraizamento, descreve a vivência no interior de fábricas de produção fordista, onde ocorre não o deslocamento geográfico, mas o despojamento de suas próprias raízes, para serem aceitos como mão de obra. Para além da dimensão do desenraizamento causado por uma fluidez na relação com o meio, este tipo ocorre, segundo Weil, em decorrência da opressão do capital ao trabalhador, que perde sua identificação pregressa para se tornar apenas força produtiva: peça “encaixada” em uma fábrica.

Esses efeitos são sentidos ainda em situação de desemprego:

O desemprego é, naturalmente, um desenraizamento do segundo poder. Eles não estão em casa nas fábricas, nem em suas habitações, nem nos partidos e sindicatos supostamente feitos para eles, nem nos lugares de prazer, nem na cultura intelectual, se tentam assimilá-la. (Weil, 2014, p. 46-47)

Assim, fica evidente que, para a autora, o poder que as relações mediadas pelo capital têm sobre o enraizamento é muito grande, sendo capaz de romper laços

entre sujeito-ambiente de maneira muito eficiente. Fica evidenciado que o desejo de ganho e o fomento ao individualismo do sistema econômico hegemônico são forças desenraizadoras, seja em relação ao trabalho alienado e as profundas desigualdades sociais, seja em relação à dominação ideológica fruto de processos de massificação da cultura e da globalização. Para a autora, o dinheiro tem a capacidade de cortar violentamente as raízes das classes menos favorecidas, uma vez que potencializa as distinções de classe e o ódio burguês em relação ao proletário e as relações de poder, conferindo aos camponeses papéis sociais subvalorizados, como foi visto pela morte de muitos deles na Primeira Guerra Mundial. Tais aspectos rompem o tecido social e diminuem a identificação de tais atores com seu território de vida.

Weil (2014) refere-se ainda ao continente americano como um território que é, há séculos, terreno fértil para o desenraizamento via sacralização do capital, uma vez que foi alvo de dominação colonial seja via exploração econômica seja como colônia de povoamento.

É justamente em relação ao problema do desenraizamento (aqui entendido em sua totalidade, como o desenraizamento identitário, espacial e social) que o presente estudo se debruça, na medida em que as proposições de Weil e os demais autores reforçam a necessidade de sua superação a partir do estímulo ao enraizamento por meio de diferentes mecanismos, sendo a educação apenas um delas (Weil, 2014, p. 46. Para a filósofa, a educação toma importância na medida em que ela entende que o passado, quando destruído, não retorna e que isso é um dos piores crimes da sociedade. Para ela, a conservação da memória deveria ser uma busca incessante, a fim de conter o avanço do desenraizamento. Nas palavras da autora:

O futuro não nos traz nada, não nos dá nada, somos nós que, para o construirmos, temos de lhe dar tudo, dar-lhe até a nossa própria vida. Mas para dar é preciso possuir, e não temos outra vida, outra seiva, a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, que recriamos. De todas as necessidades da alma humana, não há nada mais vital do que o passado”, (Weil, 2014, p.51)

4. Método

4.1 Delineamento teórico-metodológico da pesquisa

A pesquisa propõe uma abordagem qualitativa. Busca, através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, mapear, descrever e compreender os fenômenos espaciais e educativos e sua relação com o sentimento de enraizamento. Para tal, funda-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de matriz vigotskiana em intersecção com a Psicologia Ambiental e com a Educação, dada a comunicação intrínseca destas abordagens no entendimento da dinâmica sujeito-espaço em sua complexidade e aspecto multifacetado.

Com o intuito de ancorar dados relativos à singularidade dos participantes da pesquisa no tocante aos sentidos sobre a vivência educativa territorializada, foram realizadas entrevistas (Apêndice 1) e, para uma análise mais profunda do fenômeno do enraizamento, foi utilizado o percurso virtual. Este desenho de pesquisa se baseia no entendimento de uma abordagem multimétodos –, de vital importância para a ampliação das formas de captar processos tão complexos como os da vivência dos sujeitos no espaço (Günther, Elali & Pinheiro, 2008).

As entrevistas foram estruturadas de forma a buscar as vivências dos professores participantes, desde seu percurso formativo em sua área de atuação, até sua prática educativa propriamente dita. Além disso, buscaram compreender as relações entre as professoras com seu entorno físico e social a partir da abertura para um relato abrangente e particular. Além disso, o percurso virtual foi pensado de forma a retomar as experiências educativas relatadas. Esse intuito é realizado a partir da construção de mapas e apresentação de imagens juntamente à narração dos sentimentos, sentidos e significados construídos na relação com cada um desses lugares de prática educativa.

4.2 Participantes e procedimentos de coleta de dados

Foram selecionados como participantes da pesquisa professores de Geografia, atores sociais que trabalham de forma mais próxima com conceitos de espaço e memória comunitária – dados relevantes para o estudo do enraizamento – que são amplamente discutidos ao longo de sua formação acadêmica nos currículos universitários.

Ademais, tais profissionais, muitas vezes, ampliam seus espaços educativos formais (relativos à sala de aula) para espaços externos, a partir de visitas didáticas, feiras de ciência, entre outros. As professoras participantes foram contatadas a partir da relação do pesquisador com tais profissionais em trabalhos anteriores, bem como a partir do contato com membros do grupo de pesquisa ao qual o pesquisador pertence e que apresentam conexões com muitos trabalhadores da área educativa.

O conjunto de participantes é composto a partir do método “bola de neve”, isto é, um método que envolve o contato inicial com “sementes” – um participante que tenha as características do grupo pesquisado ou que tenha acesso a tais pessoas – que por sua vez indica novos potenciais participantes a partir de sua rede social. Tal procedimento é útil em casos nos quais o grupo estudado é de difícil conhecimento, caso que se enquadra no presente estudo na medida em que, não raro, as práticas de ensino relacionadas ao uso do espaço da cidade aparecem nos “currículos ocultos” de cada professor, e não necessariamente no currículo formal (Vinuto, 2014). A escolha dos participantes, assim, foi feita com abertura para a inclusão de diferentes faixas etárias, entendendo que um evento pode ser significado de diferentes formas, o que traz à tona a riqueza de vivências que um mesmo meio propicia para a construção dialética de sujeitos. Desta forma, tem-se uma dimensão mais ampla sobre o conceito de territórios educativos. O tempo de inserção na prática educativa é um fator importante e foi considerado, visto estar relacionado com os aspectos geracionais de formação docente, assim como de experiência prática cotidiana. O tempo de prática foi determinado em 2 anos, no mínimo. Embora ainda seja um tempo em que não necessariamente haja acúmulos de experiências educacionais, ao menos não significa uma única experiência, sendo possível ao participante discorrer sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com diferentes turmas de alunos.

A presente pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, antes de iniciar a fase de coleta de dados. Importante ressaltar que o estudo leva em conta o disposto nas Resoluções que descrevem os cuidados éticos necessários em pesquisa com humanos e também indicados a profissionais da Psicologia, como as Resoluções nº 466 e nº510 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016), o Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005), assim como o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 2021 que orienta os

procedimentos em pesquisa em ambiente virtual, e demais resoluções emitidas pelo Conselho Federal de Psicologia e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Os procedimentos de recrutamento envolveram, inicialmente, um mapeamento das iniciativas educativas de professores voltadas para a Educação Territorializada (a partir do contato com profissionais da educação que trabalham nessa perspectiva) e de relevância para o estudo do tema do enraizamento da população alvo. O mapeamento foi realizado juntamente com alguns membros do grupo de pesquisa que conhecem iniciativas e de membros de um projeto educativo comunitário em que o pesquisador trabalhou como voluntário. Findo o período de mapeamento, foram contatados alguns professores que apresentavam em sua prática docente a perspectiva dos territórios educativos para participação na pesquisa. Os critérios para essa escolha foram: acessibilidade; disponibilidade do professor para a pesquisa (como acesso à rede de internet).

A etapa de entrevistas - inicialmente pensada para ser realizada ao longo do acompanhamento das atividades do/a professor/a¹, foi realizada após o contato com cada participante (segundo o método da bola de neve) por via remota, a partir de aplicativos de vídeo-chamada como *Whatsapp* e *Google Meet*, com a garantia de um local seguro e livre de interrupções.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice 2) e foram gravadas, mediante permissão das participantes. A entrevista previa uma conversa sobre como é a experiência formativa da entrevistada, como ela desenvolve seu trabalho na perspectiva da educação territorializada, como é sua aplicação e quais os significados que lhe atribui.

¹ Inicialmente, seria realizada uma imersão nesses espaços por meio da observação participante, na qual o pesquisador participaria das rotinas de aula junto aos professores participantes, estabelecendo contato com reuniões, alunos, bem como com as intervenções educativas com foco na concepção dos territórios educativos. As observações realizadas seriam registradas em um Diário de Campo. A observação participante foi escolhida em razão de sua potência para a emergência de elementos do funcionamento cotidiano do projeto (sem o efeito inibitório de uma observação intrusiva em razão do compartilhamento de papéis e hábitos do grupo pelo pesquisador), com a possibilidade de visualização dos processos educativos e a significação desse por parte dos diversos atores em questão, além da ancoragem natural dos afetos na relação sujeito-meio (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). No entanto, no atual cenário da pandemia da COVID-19, tal fase inicial do percurso metodológico se mostrou impraticável, em razão da necessidade de manutenção do distanciamento social para a redução da transmissão do vírus sars-cov-2. Além disso, os próprios governos estadual e municipal adotaram medidas de distanciamento, tendo muitas escolas e projetos educativos sido fechados por tempo indeterminado com suas atividades suspensas ou transferidas para o modelo de educação remota via internet

Durante essa etapa, foram explicitados novamente os objetivos da pesquisa e da entrevista, de forma a assegurar a ética e criar um espaço de bom vínculo do pesquisador com o participante. As entrevistas tiveram duração, em média, de 1h a 1h e 30 minutos. Um segundo contato foi realizado com as participantes para a realização de uma adaptação do método do percurso comentado². A coleta baseou-se no registro dos trajetos em mapas, realizados por meio de um percurso virtual via *Google Earth* (ou *Google Maps*) pelas localidades nas quais a participante considerava relevantes e significativas em sua formação docente e em sua prática enquanto professora, de forma a ancorar elementos de sua vivência em relação ao lugar. Além disso, a partir dos elementos levantados na entrevista inicial, o pesquisador perguntava sobre as histórias e sentimentos de cada lugar elencado no mapa (ou comentado durante a entrevista), buscando, assim, a composição dos sentidos atribuídos à relação pessoa-ambiente e como isso era significado na prática educativa desenvolvida pela professora.

4.3 Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de dados foi orientado pelo cumprimento do rigor metodológico típico de uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, as entrevistas, após sua transcrição, foram analisadas no tocante ao seu conteúdo, representativo das vivências (entendidas aqui como a unidade de análise de Vigotski já comentada) dos diferentes atores que compõem o campo de pesquisa ao longo da temporalidade. Tais vivências foram organizadas a partir de categorias de sentido, que emergiram do trabalho com os conteúdos da entrevista.

Após a etapa de tratamento e análise das entrevistas, a pesquisa caminhou para a análise dos dados coletados pela técnica do percurso virtual. A partir desse instrumento, as narrativas apresentadas pela participante trouxeram à tona as vivências e significações relativas ao meio no qual está inserido, considerando o território habitado assim como no qual desempenha seu papel docente. Aqui, tanto

² Esse método, *a priori* desenvolvido para ser realizado pessoalmente, baseia-se na busca de ancorar os lugares significativos para o sujeito a partir de suas indicações ao longo de sua duração; lugares que possuem afetos e significados importantes da vida da pessoa que conduz o percurso junto ao pesquisador. O método do percurso comentado, a partir do entendimento de Thibaud (2004), favorece que o poder mobilizador do ambiente emergja, abrindo a percepção de quem realiza para a dimensão afetiva.

as narrativas da participante quanto a produção de um mapa a partir do *Google Maps* e eventuais fotos do local da prática foram utilizadas para a compreensão global do processo de Educação Territorizada.

O conteúdo relacional e as categorias de sentidos que apareceram relacionadas com a vivência dos professores, ancoradas tanto nas entrevistas quanto no percurso virtual, compuseram um complexo material para análise, necessário.

A análise de dados realizada foi inspirada na proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013), embora não tenha seguido o mesmo procedimento em sua totalidade. Assim como os autores apresentam, a análise contou com um olhar atento sobre o material, de forma a captar elementos do discurso e também indicadores não verbais, como expressões, tons de voz, pausas, entre outros.

A análise inicial foi feita como os autores propõem, fazendo várias leituras atentas das entrevistas, de modo a extrair pré-indicadores, que são, resumidamente, os temas mais frequentes observados em cada entrevista. No caso, foi possível observar: desafios da prática; potências da prática; escola; alunos; relação com professores; territórios; movimentos sociais; vulnerabilidade social; pertencimento; e aprendizagem.

Em seguida, Aguiar e Ozella (2006; 2013) indicam o processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores (e seus conteúdos) menos diversos a partir da similaridade e/ou complementaridade e/ou contraposição, o que já encaminha para os futuros núcleos de significação. Desse passo, são extraídos trechos das entrevistas que sinalizam tais indicadores. Na pesquisa, esse processo formou os indicadores: escola; comunidades; educação territorializada; professora; alunos.

Desse ponto, o que difere brevemente da proposta dos autores por não ter sido sistematizado da mesma forma, os indicadores foram observados nos trechos selecionados e foram construídas zonas de sentidos e, por conseguinte, as categorias presentes na pesquisa. Quais sejam: a construção do sujeito-professor; as relações com os alunos; o encontro com a Educação Territorizada; as relações com a escola e com o território.

Ao longo dos resultados, optou-se pela apresentação dessas categorias como também sugerido por Aguiar e Ozella (2006; 2013), nomeadas a partir de frases sintéticas encontradas nas entrevistas. A partir de tal processo, foi possível organizar

os dados em um todo parcimonioso e capaz de evidenciar aproximações e afastamentos entre sentidos e significados atribuídos pelos professores para cada situação vivenciada.

5. Pesquisa de Campo

O contato com as participantes da pesquisa foi realizado a partir de e-mail ou *Whatsapp*, a depender de como as sementes iniciais indicavam quem conheciam. Nesse sentido, foi redigida uma mensagem padrão para o/a possível participante a fim de que ele/a compreendesse como o pesquisador chegou até ele/a e os objetivos gerais da pesquisa. Assim, ele/a era convidado, caso tivesse interesse em uma conversa para explicar melhor como a participação ocorreria. Nesse sentido, a mensagem foi:

“Bom dia Participante! Tudo bem? A (o) ‘nome de quem indicou’ me passou seu contato. Estou fazendo coleta da minha pesquisa de Mestrado e estou em busca de professores de Geografia que tenham experiências com aulas em ambientes fora da escola (como parques, praças, museus, teatro...qualquer ambiente do território). Não precisa ser a única forma de dar aula, mas que o professor tenha experiências para narrar. É necessário dois anos de prática como professor, no mínimo. Você teria disponibilidade/interesse em participar? Toda ajuda é muito valiosa!”

Assim, de 8 contatos iniciais, 5 manifestaram disponibilidade e interesse e, desses 5, 4 puderam participar neste primeiro momento. A seguir, foi criada uma tabela das participantes para melhor compreensão.

Tabela 1

Caracterização da amostra

Nome ³	Idade	Gênero	Cor/raça ou etnia	Tempo de docência	Área do Conhecimento	Cidade	Bairro da escola (Central ou periférico)	Tipo de Escola	Anos para os quais leciona
Ana	44	Mulher	Branca	23 anos	Geografia	Igarapé-Açu (PA)	Central	Pública Estadual	E. Fundamental e Médio
Fernanda	33	Mulher	Preta	6 anos	Geografia	São Paulo	Periférico	Pública Municipal	Educação de

³ Nomes fictícios.

						(SP)		al	Jovens e Adultos
Luísa	47	Mulher	Branca	22 anos	Geografia	Curitiba (PR)	Periférico	Pública Estadual	E. Fundamental
Bruna	29	Mulher	Preta	4 anos	Geografia	São Paulo (SP)	–	Pública Municipal	E. Fundamental

Foram realizadas entrevistas com as quatro participantes, assim como o Percurso Virtual. A entrevista seguiu o modelo apresentado no Apêndice 2 e o Percurso como preconizado pelo modelo presente no Apêndice 3. Cumpre ressaltar que, na entrevista, após uma conversa baseada nas perguntas apresentadas relativas às vivências educacionais, foi apresentado um trecho do estudo de Simone Weil acerca do enraizamento para que a participante pudesse refletir sobre ele. O trecho é o seguinte:

O enraizamento talvez seja a necessidade mais importante e mais ignorada da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano cria raízes devido à sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que mantém vivos alguns tesouros do passado e alguns pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, criada automaticamente pelo lugar, pelo nascimento, pela profissão, pelo meio ambiente. Todo ser humano precisa ter múltiplas raízes, precisa de receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos ambientes a que naturalmente pertence (Weil,).

A execução da presente pesquisa encontrou desafios inerentes ao contexto da pandemia da COVID-19. Inicialmente pensada para ser realizada presencialmente e com etapas iniciais como observação participante, a pesquisa precisou ser adaptada em todos os seus procedimentos, objetivos e organização para que pudesse ser realizada. Além disso, o pesquisador que a conduziu também foi acometido pela moléstia, fato que afetou sua saúde a longo prazo (efeitos da síndrome pós-covid) e também dificultou a execução da presente pesquisa. Tal conjuntura gerou atrasos em sua execução e na apresentação do texto para o Comitê de Ética, tornando a coleta de dados um fato ocorrido em dois meses antes da entrega do texto de Qualificação, e o restante deles nos meses que se seguiram.

Cumpre salientar que a execução da coleta em modelo virtual acarretou em alguns prejuízos causados por intercorrências comuns da tecnologia, como falhas na conexão de internet ou problemas com a captação de áudio. Nesse sentido, o Percurso Virtual foi principalmente afetado, uma vez que o ato de compartilhar telas

entre o pesquisador e a participante foi uma situação que demandou maior consumo de dados, o que reduziu a qualidade do áudio muitas vezes. Assim, muitas informações foram baseadas na memória do pesquisador que, sabendo da possibilidade de intercorrências, realizou descrições densas após cada uma das coletas, como recurso acessório de registro.

5.1 Participante Ana

A participante Ana é professora de Geografia há 23 anos. Foi bastante solícita em participar da pesquisa, sempre se colocando à disposição, uma vez que entendeu que sua participação era uma contribuição para a Ciência, o que julgava muito importante. Reside e trabalha em Igarapé-Açu, município do Estado do Pará. Além de Geografia, leciona também a disciplina de Estudos Amazônicos, todas em escolas públicas de seu estado.

Teve a carreira como professora construída ao longo de anos passando por diversas escolas. Afirma que sempre se identificou com a apropriação do espaço como motor educativo e que sempre buscou práticas educativas que tivesse a capacidade de mobilizar seus alunos. As regiões de atuação mais apontadas na entrevista e no Percurso Virtual são uma agrovila⁴ no interior do Estado do Pará e o próprio espaço urbano da cidade onde leciona.

5.2 Participante Luísa

A participante Luísa é professora de Geografia e de áreas ligadas ao Meio Ambiente na cidade de Curitiba (PR). Está na área há 22 anos, e enquanto professora, há 10 anos. É formada em Estudos Sociais (com especialização na área ambiental) e Geografia. No momento da entrevista, estava licenciada de seu cargo de professora e estava residindo em um município pertencente à região amazônica, momento dedicado ao estudo da região em uma vivência aprofundada junto à comunidade. Luísa demonstrou muito interesse na pesquisa, dedicando parte do tempo para enviar fotos de sua atividade didática e comentar sobre seu gosto pelas aulas de campo (mesmo antes da realização da entrevista). Sua vida foi marcada

⁴ Agrovilas são pequenos centros de povoamento de cunho social voltados às atividades agropecuárias, mas com infraestrutura de atendimento, como nos centros urbanos. Assim, mesmo sendo em ambiente rural, as agrovilas guardam relação de proximidade com a cidade.

pela itinerância, uma vez que nasceu e se formou em Estudos Sociais no estado do Rio Grande do Sul, mudou-se para regiões amazônicas em duas ocasiões, morou também em Brasília (onde cursou Geografia) e realizou suas práticas de forma mais ativa na cidade de Curitiba (PR). As áreas da cidade exploradas pela professora em suas aulas de campo vão de áreas de favela e regiões de pouca infraestrutura básica a áreas nobres, como condomínios e bairros turísticos como um deles, uma área influenciada por elementos típicos da cultura italiana imigrante. Outras áreas de destaques são os parques (Parque da Ciência, São Lourenço, Tanguá) da cidade, e pontos turísticos como o Jardim Botânico e a Ópera de Arame, espaços marcados pela articulação de elementos da paisagem natural (formações rochosas e vegetais, por exemplo) com arquitetônicos.

5.3 Participante Fernanda

A participante Fernanda é professora de Geografia há 6 anos. Reside e trabalha na cidade de São Paulo (SP), onde também se graduou. No momento da entrevista, trabalhava como coordenadora de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), onde já trabalhou como professora também. A escola onde atuava destacava-se por uma atuação em modelo de projetos transversais, buscando a integração de aprendizagem de conteúdos com a articulação com elementos do território.

A participante realizava suas práticas didáticas em várias regiões da cidade, desde áreas de povoamento nas proximidades da escola até áreas de ocupação de movimentos por moradia. Os lugares explorados em sua prática e aqui apresentados nos resultados são marcados por mazelas sociais acarretadas pela desigualdade espacial, bem como por potencialidades e movimentos de luta por direitos, o que são fatores muito pontuados na prática da participante.

5.4 Participante Bruna

A participante Bruna é professora de Geografia há 4 anos. Reside em Osasco (SP) e trabalha na cidade de São Paulo (SP). No momento da entrevista, cursava mestrado em sua área de atuação e trabalhava no em uma Regional de Ensino.

Na época em que estava atuando como professora, lecionava em duas

escolas periféricas da cidade de São Paulo e uma central. Tais territórios apresentam diferenças evidentes no que diz respeito a condicionantes sociais, demarcando a forte segregação socioespacial existente entre centro (território de direitos e oportunidades) e periferia (territórios de exclusão, pobreza, luta e resistência).

A atuação de Bruna, portanto, difere para cada perfil de escola. Nas escolas localizadas em áreas periféricas, além do caráter educativo, suas aulas se voltavam para o fortalecimento de potencialidades e construção de horizontes de futuro mais inclusivos. Já na escola central, o contexto social era marcado por garantia de direitos e alguns privilégios, o que direcionava as práticas educativas de Bruna para a reflexão crítica e a formação cidadã.

6. Resultados: falam os participantes

Para melhor compreender as singularidades de cada sujeito-participante da pesquisa, optou-se pela análise individualizada. Em seguida, após o esforço interpretativo - consoante as proposições de Vigotsky, que segue a perspectiva marxiana de exploração de concreto aparente em direção à interpretação, ao concreto pensado - sobre cada uma das participantes, foi realizado um esforço acerca das aproximações e recorrências de temas abordados por todas. A análise incide, sobretudo, sobre algumas zonas de sentido construídas a partir do olhar sobre as entrevistas, e que serão apresentadas no subcapítulo seguinte. Quais sejam: a construção do sujeito-professora; as relações com os alunos; o encontro com a Educação Territorializada; as relações com a escola e com o território.

6.1. “Essa é a minha profissão mesmo”: a construção do sujeito-professora

Um dos aspectos mais levantados pelas participantes ao longo das entrevistas diz respeito à sua construção enquanto professoras. Tais aspectos foram comentados a partir de diferentes passagens, e a aglutinação de zonas de sentido levou à constituição de tal categoria. A centralidade desta se evidencia na medida em que as participantes apresentam aspectos de relação com sujeitos e espaços que foram fundamentais para a construção de sua visão educativa e sua própria prática, sejam elas fruto de uma ação individual ou coletiva (ação articulada junto a um projeto escolar).

Ana afirma que ingressou no curso de Geografia de uma forma que julga “controversa”, uma vez que ela buscava a aprovação no curso de Letras, pois gostava muito de ler e achava interessante a prática como professora. No entanto, após uma reprovação no vestibular para a área desejada, surge a oportunidade de cursar Geografia em sua cidade, em razão da abertura desse curso no novo campus da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que lá se instalava. Nesse sentido, Ana afirma que seu encontro com a área da Geografia foi diferente:

Fui parar nessa aventura de uma forma positiva (...) E eu consegui ingressar e depois comecei a cursar, e fui gostando mesmo e não quis mais mudar. Gostei mesmo e fiquei e logo comecei a trabalhar e fui me identificando. Não sei te dizer se foi um acidente ou uma fatalidade, o fato é que eu acabei me identificando e gostando muito. (Entrevista individual com Ana)

Tal forma de ingresso na área de Geografia e a característica não planejada de processo de identificação com a área é comum à participante Luísa, que comenta:

Eu vou ser bem sincera, como eu falei antes, assim, hoje a minha paixão, pela Geografia em si, ela não nasceu comigo. Tipo assim, a minha vida, na verdade ela sempre foi acontecendo. (Entrevista individual com Luísa)

Já a experiência de Fernanda difere um pouco. A participante afirma que sua chegada na Geografia aconteceu num movimento de busca por identificação de áreas de interesse durante o Ensino Médio, bem como a possibilidade de cursar uma universidade pública que oferecesse um apoio financeiro via bolsas:

Bom, na verdade, quando eu estava no Ensino Médio, né, na escola, no terceiro ano, a gente começa com aquela discussão do que vai seguir. E era uma disciplina [a Geografia] que eu gostava muito. Tanto História quanto Geografia. E aí eu lembro que na época, a Universidade Cidade de São Paulo tinha um programa de bolsas muito interessante, eu gostei. Acabei entrando e foi assim, de uma perspectiva que a Geografia ia me ajudar a entender o mundo. Tive uma aula específica trazendo vários elementos e aí eu achei que era algo que eu tinha interesse de entender melhor. (Entrevista individual com Fernanda)

Todavia, Fernanda ainda sinaliza que, ainda que a entrada no curso de Geografia tenha seguido um curso pela busca por interesses, seu ingresso como professora foi bastante definido por características da própria área:

Na verdade acho que tem uma questão até de organização do mercado de trabalho né. Quando boa parte das pessoas vão para a área de Educação.(...) por uma questão também de meio trabalhista. Quando você termina a primeira coisa que a primeira aparece de emprego para pessoa é educação. (Entrevista individual com Fernanda)

Sobre sua implicação pessoal para o ingresso na carreira de professora, Fernanda relata que, para além da questão de mercado de trabalho, sua identificação foi sendo construída também por suas experiências prévias como aluna de escola pública e por sua visão de mundo:

Eu não tinha isso: “eu quero ser professora”. Eu queria cursar Geografia. Porque a gente não conhece quando a gente presta né. E aí quando você entra ali você vai vendo, vai se interessando pela questão. Até porque eu estudei a vida inteira na escola pública, então comecei a perceber que tinha ali algumas coisas que seriam interessantes de executar em sala de aula. (...) isso não significa que eu fui para educação apenas por conta disso (mercado de trabalho) mas esse de fato é um fator ali que teve um impacto muito grande. Porque eu terminei, já estava empregada e fui seguindo. Então acho que não foi uma decisão muito consciente, mas foi uma decisão refletida né ali, eu pensei sobre ela. Tanto pensei que teve um tempo que não tava dando mais, saí e retornei depois [da profissão de professora]. (Entrevista individual com Fernanda)

A participante Bruna, por sua vez, comenta que seu encontro com a Geografia se deu, inicialmente, com a identificação gerada pelas aulas de um professor da área que lecionava no cursinho pré-vestibular popular que ela frequentava:

Na época, eu fazia um cursinho universitário popular e eu estava muito na dúvida queria engenharia Florestal. Aí eu tive contato com um professor de geografia do cursinho e é uma coisa que me marcou muito. Quando ele dava as aulas de geografia, os olhos dele brilhavam (Entrevista individual com Bruna).

Nesse sentido, o encantamento que a área parecia provocar no professor e a forma como ele apresentava suas aulas foram importantes como ponto de partida para Bruna. Ainda sobre as influências que a levaram a se interessar pelo campo da Geografia e sobre a docência, já durante a graduação, Bruna relata alguns aspectos que a levaram a apostar na Educação Territorializada como uma ferramenta potente para uma fazer educativo significativo. Segundo ela:

Eu lembro que na minha experiência na faculdade tinha aulas que o professor falava, falava coisas tão teóricas assim e aí eu não entendia nada (risos). Ai quando a gente tinha o estudo do meio, nossa, eu ligava com aquilo tinha uma explicação, nossa, agora faz sentido! (Entrevista individual com Bruna).

Além disso, quando comenta sobre seu ingresso na carreira de professora, Bruna relata uma vivência parecida com as demais participantes, seja no sentido de uma construção contínua, seja na questão de mercado de trabalho. Assim, ela comenta:

Eu vou contar um segredo. Eu nunca quis ser professora. Mas durante a graduação, não é que eu nunca quis, não era uma coisa que era a minha prioridade. Mas durante a graduação eu participava de alguns projetos, mesmo não me interessando tanto, não querendo, na verdade, seguir a carreira, eu sempre gostei dessa questão de projetos. Então eu participava da Semana da Geografia. E aí eu fazia alguns projetos nas escolas e aí eu comecei a achar interessante (Entrevista individual com Bruna).

Nesse trecho, fica evidente que Bruna compreende que seu interesse como professora foi sendo construído a partir de aproximações com a prática em função de suas vivências com projetos da graduação. Sobre sua posição inicial de não cogitar ser professora, a participante reflete que talvez isso ocorresse por conta de aspectos emocionais, por exemplo, e como isso sendo desenvolvido ao longo do tempo:

Mas eu acho que tem também uma questão de um pouco de insegurança também. Isso de eu não querer seguir carreira enquanto professora. Então eu achava que não ia dar conta, porque eu acho que eu estava ainda muito naquela ideia de transmissão de conhecimento. Então eu sentia que eu não daria conta de transmitir esse conhecimento (Entrevista individual com Bruna).

Eu sou muito tímida, então não conseguia me imaginar entrando numa sala de aula e dando aulas assim para várias crianças. Então esse início é que foi muito desafiador para mim, nesse sentido. Primeiro para aprender a falar em público e segundo para aprender a filtrar, mas disso tudo eu acho que hoje eu tenho muito mais facilidade, principalmente na comunicação (Entrevista individual com Bruna).

Acerca de seu ingresso na carreira de professora propriamente dito, Bruna afirma que se deu via concurso público após o fim da graduação: “Quando eu terminei a graduação, abriu concurso, né? E aí, naquele limbo do término da graduação e aí eu resolvi prestar. E aí eu entrei e resolvi mergulhar nesse desafio.” Assim, fica evidenciado que Bruna enxerga o fazer educativo como desafiador, mas ao mesmo tempo como muito potente: “Achava muito interessante a potencialidade que encontrava nas escolas.”

Já Luísa, ao comentar sobre o impacto que ter se tornado professora teve em sua vida, evidencia como tal fato move seus afetos. Ao comentar sobre isso, foi visível também, no nível comportamental, que o impacto era profundo, uma vez que sua expressão se modifica e demonstra sua emoção. Tal evidência se deu no seguinte momento:

Me emociona, sabia? Fico arrepiada. Há uma semana foi meu aniversário. Oito dias. E assim, o carinho que eu recebo dos meus alunos. Falar que eu fiz a diferença na vida deles. Ouvir que eu fiz a diferença. Ou que eu faço diferença. Isso assim, me faz humana e faz eu ter certeza que é isso que eu quero! (Entrevista individual com Luísa)

Ana, por sua vez, em seu percurso como professora, conta que passou por várias escolas, todas de caráter público. Inicia sua prática como professora ainda na graduação em uma agrovila, às margens de um rio. Por se tratar de uma experiência bastante diferente e por não ser em uma escola dentro da cidade, Ana afirma: “E aí né, nesse anseio de trabalho, de emprego né, fui sem nem ver, enfrentei mesmo o desafio e fui-me embora para o interior!”. Nessa experiência, fica evidente que Ana, assim como em sua chegada na área da Geografia, vivencia seu processo de formação docente como uma sucessão de experiências que fogem do habitual, tal qual Luísa o também o descreve. Tais experiências semelhantes demonstram que o seu interesse, sua identificação e seu gosto pela área vão se construindo na medida em que elas viviam cada momento.

Tal elemento de construção de sua carreira a partir de um movimento de entrega também é visto em outros momentos da narrativa de Ana, como quando relata sua experiência de trabalho com um programa social voltado à sustentabilidade a partir da reciclagem, em que afirma: “Eu fui parar no projeto né, a convite de uma amiga (...) Que a gente começou o programa social com cara e coragem somente.” Sobre seu trabalho na agrovila, Ana afirma:

E aí eu fui me acostumando com o trabalho lá, porque à medida que eu passei a ir, eu também fui me dando bem com a comunidade, com os alunos, mantendo uma boa relação. Então esses seis primeiros meses eu trabalhei lá e foi bom. Bom pelo lado financeiro, óbvio né, porque eu tinha dinheiro para continuar meus estudos, coisa acho que muito natural na vida do brasileiro, né, ter dinheiro para poder continuar a faculdade. E também a relação com a comunidade lá, né. Parece que por eles serem assim uma vila mais pacata, aquela ideia de que o profissional da educação é alguém de respeito e tudo mais, eles tinham muito isso. (Entrevista individual com Ana)

Essa experiência é relatada como extremamente importante em sua realidade de vida quando afirma que o lado financeiro era relevante, mas também seu aprendizado, tanto profissional quanto pessoal. Segundo o relato de Ana, sua experiência na agrovila foi além da sala de aula, havendo bastante interação com a comunidade em que a escola estava localizada.

É notável que sua vivência como professora na agrovila contribuiu, para além de seu aprendizado como professora e do seu desenvolvimento relacional junto à comunidade, para seu olhar para si na relação com o meio em que atuava quando afirma que o profissional de educação era visto como alguém de respeito. Tal afirmação representa alguns aspectos do impacto em seu processo de “sentir-se professora”, que são retomados mais adiante na entrevista, quando é questionada sobre sua prática atual:

Essa é a minha profissão mesmo. Eu acho que eu me tornei sensível. Gosto também da vaidade que nos atrai pelos pés e arrasta, porque você tá dentro de sala de aula, você é estrela né, por bem ou por mal. Para ser odiada ou para ser aplaudida. E aí isso causa uma certa vaidade na gente por ser alguém notável, de personalidade ali dentro da sala. Então uma escola que tem inúmeros desafios, mas também tem esse lado que eu tô te falando: me preenche como pessoa né, que eu acho que é isso que vai fazendo me manter também. (Entrevista individual com Ana)

Nesse momento, fica evidente a associação de sentidos que Ana faz da posição de professora, com aspectos positivos sobre si, como alguém que tem protagonismo no cenário educativo por trazer conhecimentos significativos para os alunos. Contudo, tal sentido convive com uma antítese importante: Ana, em sua vivência como professora, nota que esse lugar traz, ao mesmo tempo, cobranças, como é expresso por sua fala sobre poder ser aplaudida, mas também odiada. Assim, sua vivência lhe apresenta a escola como um lugar desafiador, mas que lhe preenche enquanto sujeito.

Tal sentido acerca de ser professora e sobre sua importância é compartilhado com Luísa, na medida em que ela enxerga a posição de potência que o/a professor/a tem na busca pela transformação de realidades difíceis. Como ela relata, ela compreende que foi uma das pessoas capazes de “mudar a vida” de seus alunos, o que é dito com muito orgulho:

Cheguei numa sala de aula, daí eu sempre fiz assim: no primeiro dia de aula, uma dinâmica que era pra eles escreverem de um lado do papel os seus sonhos

imediatos e os seus sonhos de vida. Aí todo mundo escreveu ‘tananan’, e a aluna lá do fundo...ah tá. Daí eu falei assim: “Agora, quem quer falar dos sonhos?” Aí um falou que o sonho era uma bicicleta, eu acho. De outro o sonho era não sei quê. E assim foi. Lá do fundo, uma menina que me olhava, pegou o papel dela, amassou e jogou. “Porque eu não tenho sonho nenhum! Porque essa vida, mano, e não sei o que...” falou um palavrão no meio da sala de aula e eu achei que ela fosse vir pra cima de mim. Porque ela, ela tipo assim, falou aquilo com tanto ódio, tão pesado, que eu fiquei sem ação. Porque nunca tinha acontecido aquilo na minha vida. E daí eu disse assim “Meu Deus, o que que eu faço?” Eu fiquei sem saber o que fazer. E daí eu achei essa menina agora no meu aniversário. Tipo assim...Daí eu fui conversar com ela, levei o caso pra direção que era uma menina, que tipo assim, ela tinha tentado suicídio várias vezes e hoje ela quer ser bióloga ou geógrafa e diz que eu vou na formatura dela. Eu sei que tipo assim, não vou dizer que só eu, mas eu fui uma das pessoas que mudei a vida daquela pessoa! Então assim, eu acho que isso é ser professor, né? (Entrevista individual com Luísa)

Ainda acerca de como se sente como professora, como já visto brevemente em sua fala, Ana identifica a sensibilidade não só como uma característica que lhe é própria, como algo que foi construído ao longo de sua prática, denotando como sua relação com seus diferentes lugares de prática é capaz de lhe transformar diariamente:

Eu acho que eu tenho uma característica de pessoas que se sensibilizam realmente com a questão dos outros (Entrevista individual com Ana).

Precisa estar atenta ao que o nosso aluno corresponde, a realidade que ele vive, e não entender o aprendizado, embora seja de Geografia, só olhar aquilo que eu tenho que dar de conteúdo da Geografia. É saber que o meu aluno tem um nível de compreensão, e por aí vai, entendeu? (Entrevista individual com Ana)

Fica evidente neste relato que a experiência de Ana como professora a construiu cotidianamente como uma pessoa sensível - característica que passa a compreender como vital para um professor - e também em seu olhar para a própria Geografia e para a Educação. Isso a leva a vivenciar o trabalho como professora não só como a transmissão de conteúdos, como também envolve uma visão que englobe a realidade de cada aluno. É muito representativo o relato de Ana que revela que, na medida em que vai construindo sua prática pedagógica, ela passa a se entender de fato como professora atenta à realidade e demandas educacionais dos alunos.

Bruna também evidencia tais aspectos em sua vivência como professora. Ela afirma que o papel de educador é apenas um dentre os vários que o professor assume nas rotinas escolares:

Eu falo que nós somos psicólogos, assistentes sociais...e aí, em última instância, dependendo do caso, nós somos professores né. Então eu não tinha essa dimensão, né? E eu lembro que foi um grande desafio no meu primeiro ano, quando eu comecei a dar aula exatamente por essa questão né. Para mim, esse professor era aquela pessoa que chegava na sala de aula, dava aula, tinha uma relação ali, não minimalista, mas uma relação não tão aprofundada com os estudantes e tudo bem. Mas depois eu fui compreendendo que é algo muito mais complexo (Entrevista individual com Bruna).

Nesse trecho, fica claro que a compreensão sobre a relevância da professora no cenário educativo foi se alterando ao longo do tempo, uma vez que sai de um olhar restrito para uma visão complexa dessa relação. Bruna também pontua como isso foi desafiador ao longo da entrevista, sobretudo nos anos iniciais de sua prática, pois transitar entre diferentes papéis como professora proporcionou vivências de encontro com situações de vulnerabilidades que lhe foram muito chocantes. Em suas palavras:

Eu lembro de situações de eu chegar chorando em casa porque eu não conseguia filtrar né, e eu acabava trazendo pra mim muitas questões. E é só que é isso, com o tempo a gente também vai aprendendo a lidar (Entrevista individual com Bruna).

Tal olhar sobre os impactos que o professor têm na vida dos alunos também foi apresentado nos relatos de Luísa. A participante, no momento em que muito se emocionou ao contar sobre situações desafiadoras em sala de aula, nas quais precisou desenvolver um manejo diferenciado, relata sua visão acerca do que acredita ser o papel do professor em uma posição de potência para a transformação:

Nós professores - eu não sei se você é professor -, mas a gente consegue mudar sim. A gente tem uma ferramenta na mão que a gente não faz ideia a importância dessa ferramenta. Eu sei, hoje eu sei. E assim... eu sou muito grata! Eu digo assim, eu tenho três filhos. Ainda bem que eles entendem que eu sou do mundo, e todo mundo é meu também. Sabe aquela música? (Entrevista individual com Luísa).

Fica evidenciado nesse trecho que Luísa se enxerga como uma agente promotora de mudanças concretas na vida de seus alunos. Tal característica é muito salientada por ela durante toda a entrevista, na medida em que afirma buscar todos os meios possíveis para incluir todos os alunos em suas atividades de campo, fazendo desde de rifas, vendas até pedidos de doação para possibilitar a participação de todos. Essa busca é motivada por seu olhar para suas aulas como um espaço simbólico de construção de perspectivas de futuro mais amplas e

potentes para seus alunos, dada a realidade social desafiadora que muitos possuem.

Ainda acerca dos impactos das vivências sobre si, Ana apresenta sua passagem na agrovila como um ponto em que ganha experiência como professora, conjuntura que a possibilitou novos rumos em seu trabalho, que levaram a novas experiências educativas:

Depois como a cidade precisou de profissional, porque havia alguém que tinha se aposentado e eu já tava lá, já tinha alguma experiência, eles me convidaram para trabalhar na cidade. E aí eu passei a trabalhar na cidade (Entrevista individual com Ana).

Mas esse contato com a escola, ele tem uma retroalimentação, entendeu, para todos os sentidos da vida, tanto para desgaste como para também esse momento que a gente procura ter de estar sensível ao mundo dos jovens, ao mundo do aprendizado. E aí uma certa vez alguém me disse assim “Só poderia ser a professora mesmo!” e aí eu fiquei com raiva na hora porque eu acho que eu sou capaz de muita coisa né. Mas eu bem, bem, bem depois, depois de entender que realmente eu preciso desse perfil (Entrevista individual com Ana).

Os impactos emocionais também foram citados Bruna. Além de comentar sobre como suas vivências positivas foram decisivas para a construção de sua identidade como professora ao longo do tempo, ela também cita que esse amadurecimento foi movido por sentimentos negativos que precisaram ser trabalhados:

Aí eu me lembro que era pauta da minha terapia, meus estudantes. Porque eu não sabia lidar com tudo isso. Eu fiquei mal e eu falava. Eu lembro que eu comentava com a minha mãe sobre nossa eu tenho vontade de adotar essas crianças, trazer pra casa (Entrevista individual com Bruna).

Dessarte, nesse processo de se entender como professora, Ana afirma que os impactos de sua vivência lhe conferiu amadurecimento e também possibilitou ainda outros sentidos relacionados ao que é ser professora:

Então, sem sombra de dúvidas, me amadureceu como profissional mesmo da área de Geografia. (...) Quando a gente é profissional, a gente é que é a pessoa habilitada para interpretar aquela linguagem mais científica para que ela se torne uma linguagem mais social, né? Então eu costumo entender que o professor é esse apoio, essa porta, uma das portas né, entre a ciência e a sociedade (Entrevista individual com Ana).

Tal perspectiva foi apontada também por Bruna, que reforçou que a passagem por diferentes escolas em São Paulo foi muito relevante para a ampliação de sua visão de mundo e para sua compreensão sobre a dinâmica dos territórios. Em suas palavras:

No começo eu achei muito ruim, mas hoje eu vejo como um ponto positivo. Eu passei por quatro escolas né. Então a primeira escola era ali no X⁵, a segunda era mais central Y, e a terceira eu fui para Z. E agora eu estou em W. (...) Mas enfim, acho que foi muito interessante para eu entender as perspectivas. Eu sempre falo que hoje eu entendo que existem várias São Paulos dentro de uma São Paulo (Entrevista individual com Bruna).

É muito doido né? Se eu não tivesse participado, ir para lá, eu não saberia nunca dessas dinâmicas que existem (Entrevista individual com Bruna).

Além disso, a participante Ana entende que seu percurso como professora e seu contato com os diferentes lugares refletem em seus posicionamentos acerca de sua vida pessoal (em relação a como lidar com sua sensibilidade de forma que ela não a prejudique), mas também em seu fazer pedagógico, na medida em que aprendeu a defender suas ideias na escola junto a suas colegas e à direção.

Então, na escola, também me ensinou a criar um posicionamento e isso é, óbvio, sem dúvida, tem um reflexo social né. (...) Então na escola eu fui aprendendo né, e pras lutas também. Discutir com as minhas colegas de trabalho se esse projeto dá para aplicar, esse não dá. Discordar do diretor! (Entrevista individual com Ana)

Ana relata um caso em que, em uma das escolas em que ministrou aulas, deparou-se com uma cena na qual uma criança tenta assustar outra com uma cobra de brinquedo. Ana ao dizer que possui muito medo desse animal, revela que vivenciou a necessidade de ir além de seus medos pessoais, sair de sua zona de conforto (algo que ao longo de toda a entrevista aparece, como o enfrentamento do desafio de ministrar aulas na agrovila e mesmo de entrar no curso de Geografia e se permitir descobrir seu gosto) para poder ser uma professora, da forma como ela gostaria, de ação:

E também passar por cima dos meus medos.(...) justamente cobra é um animal que eu tenho pânico, tanto pânico que o que acontece comigo é ou eu fico estática num

⁵ Os bairros e escolas nas quais os professores trabalhavam foram omitidos como forma de garantir o sigilo de informações. Em função disso, optou-se por expressões genéricas como “bairro/escola em região periférica” ou “bairro/escola em região central ou uso de letras.

canto ou eu fico desesperada correndo. Só que essa prática da vida escolar, ela me deu um olhar para essas situações. Eu fui lá, eu tinha que fazer alguma coisa (Entrevista individual com Ana).

E aí eu fui, fui vendo que realmente essa é uma profissão em que eu me enquadro (Entrevista individual com Ana).

Assim, a relação entre experiências prévias de vida é elemento essencial para a construção do fazer pedagógico de cada participante. Assim como Ana, Luísa também refere-se a aspectos próprios que foram constitutivos de seu encontro com a Educação Territorializada:

Porque eu sou deficiente auditiva, eu só escuto 50%. Em compensação eu falo 200% (risos). (...) Eu me sentia mesmo como um ser inferior, né? Por que? Porque tipo assim, eu não ouvia direito na escola. Eu era discriminada. Na época o tema não era bullying, mas eu sofri muito até. Então, eu achava que eu nunca ia conseguir, sei lá, trabalho. Quando eu cheguei em Brasília foi uma luta por isso, né? Porque eu ia fazer entrevista para professora, mas não escutava direito. Daí, não. Enfim. Então assim, quando você tem alguém perto de você que diz para você assim que você vai, que você consegue e isso faz toda diferença. (...) Então eu acho assim, que é o psicológico, ele vai influenciar muito na tua formação. Na tua formação e naquilo que, tipo assim, que tu vai fazer (Entrevista individual com Luísa)

Nesse trecho, Luísa afirma que aspectos psicológicos (emocionais e cognitivos) construídos ao longo do tempo são decisivos para a formação de seus alunos. Tal reflexão foi evidenciada por exemplo próprio e que, em suas próprias palavras, influencia “na tua formação” e “no que tu vai fazer”. Essas expressões sintetizam o olhar de que a dimensão relacional entre vivências prévias e presentes é fator crucial para a construção do olhar educativo de Luísa. Isso também fica evidente nas expressões emocionais e no tom de voz que Luísa teve nesse trecho, que evidenciaram como esses aspectos são relevantes em sua vida.

A participante Fernanda, compreende que sua relação com a carreira de professora comporta um choque entre diferentes emoções. Em seu relato, afirma que, ainda que se identifique muito com sua profissão e que enxergue seu potencial (o qual é também muito sinalizado ao longo da conversa), observa que, não raro, o fazer educativo da escola é limitado em função de problemas estruturais da sociedade:

Olha acho que é uma relação de amor e ódio, sendo bem sincera (risos). Acho que a prática em si, o pedagógico, é uma coisa que eu gosto muito. Acho que tem uma potência muito grande. Mas a estrutura das escolas, nesse contexto que nós vivemos, é uma estrutura que adoce as pessoas, né. Por motivos que eu acho que

a escola acaba reproduzindo uma série de questões que a sociedade não consegue lidar. E chega na escola e também não vai conseguir lidar, mas vai jogar ali naquelas pessoas né, que estão ali. Tanto alunos, como professores e demais funcionários. Então eu acho que minha relação com a educação, ela tem altos e baixos (Entrevista individual com Fernanda).

Embora alguns elementos contextuais dificultem, Ana relata que o fato de ter aprendido a sentir como cada grupo de alunos lhe possibilita variar as práticas que fazem sentido em sua formação enquanto professora, mas que são também complexas e trabalhosas. Assim, afirma:

(...) tem época que eu tô mais paradinha mas eu nunca consigo ficar quieta. Eu gostaria de ser tradicional! (risos). Ser tradicional é mais prático! (risos) (Entrevista individual com Ana)

Tal olhar para sua relação com o trabalho enquanto professora é próximo do que Fernanda pontua, uma vez que compreende que, quando encontrou espaço para a construção de práticas pedagógicas territorializadas, sentiu que os desafios poderiam ser superados:

Eu tive uma experiência que me segurou muito na Educação que foi uma experiência numa escola especializada em educação de jovens e adultos. E ali eu vi que era possível sim, apesar de todos os desafios, realizar umas práticas pedagógicas que de fato faziam sentido. (...) Então quando a gente tem possibilidade de encontrar um espaço que faz sentido para aquilo que a gente tá desejando, que a gente deseja, aí eu acho que flui (Entrevista individual com Fernanda).

Tal processo de engajamento em postura educativa disruptiva, segundo Fernanda, parece ter papel central para sua identificação como professora, fato sinalizado pela fala que afirma que sua experiência com EJA “me segurou muito na Educação”.

Tinha preparação de um planejamento que eu imaginava que eu queria trabalhar e levar para aula. Eu acho que isso também é bem interessante, porque às vezes o mesmo formato de aula dava muito errado numa turma e muito certo em outra (risos). E esses processos geraram algumas angústias né. Aí a gente fazia isso um pouco de “onde eu errei?” e “por que que não tá fluindo?”. Objetivamente meu processo era pouco esse. Inclusive demandava muito trabalho para além do meu trabalho formal (Entrevista individual com Fernanda).

Fica claro, tanto nas falas de Ana como de Fernanda, que reconhecem que fazer aulas que não se limitem ao contexto da sala de aula são mais cansativas e demandam muito trabalho, mas que ainda assim são elas que as motivam.

Tais relatos das professoras aqui observados revelam que sua valorização de um fazer educativo não convencional e comprometido com pautas sociais é fator fundamental para a própria identificação com a profissão de professora, uma vez que caracteriza a relação deles com seus alunos e suas realidades. Nesse sentido, a próxima categoria analisada se debruça justamente sobre esse ponto, dadas a recorrência das falas nas entrevistas e a centralidade na construção do sujeito-professor.

6.2 “Tanto ensino elas como eu aprendo com elas”: as relações com os alunos

No processo de criação de categorias, muitas falas das participantes se voltavam para a relação delas com seus alunos. A partir das zonas de sentido estabelecidas previamente, a aglutinação de algumas falas se deu ao redor da “relação com os alunos”. Tal categoria engloba desde situações em que as professoras estabeleceram diálogos com os alunos, até os olhares que elas tinham sobre eles. Nesse sentido, aqui são apresentados trechos das entrevistas nos quais foi possível observar quem são esses sujeitos-alunos dos quais as professoras falam, a partir da ótica produzida pelas vivências dessas.

Assim, é possível observar opiniões relativas aos alunos no que tange a forma como eles vivem (condicionantes sociais e territoriais), como se relacionam em situações escolares tradicionais e também nas aulas de campo (que se conectam ao conceito de Educação Territorizada).

Fernanda, por exemplo, analisa que a vivência nas escolas que não exploram o potencial educativo do território é, não raro, marcada pelo controle, pela disciplina e pela negação de direitos:

Porque muitas vezes o que acaba acontecendo é que a gente acaba fazendo contenção de corpos de pessoas. E isso, eu acho que isso não é o ideal. (Entrevista individual com Fernanda)

Eu acho que a escola é um espaço muito potente mas também muito violento. (Entrevista individual com Fernanda)

Tal relação descrita por ela nessas escola, compreendida a partir de sua vivência em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que segue a educação tradicional, é um dos condicionantes que levam a estabelecer relações com os alunos que não valorizam suas potencialidades, mas sim se limitam a evidenciar as faltas:

(...) como você, muitos professores não são do território, não têm uma relação de afetividade com esse território, olham para os estudantes só com um olhar de ausência (Entrevista individual com Fernanda).

Outro desafio que Ana apresenta para a execução das aulas em que explora recursos diferentes é a realidade socioeconômica de seus alunos, que, eventualmente, é bastante marcada por dificuldades:

às vezes parece que às vezes tem alguns jovens que têm uma vida tão cansada, tão, tão sofrida que qualquer coisa que você diga diferente a turma não recebe muito bem. Então, uma das coisas que eu faço no início do ano é sentir como é que é aquele grupo (Entrevista individual com Ana).

Ao continuar sua descrição acerca das características do grupo de alunos com quem trabalha, Ana esclarece que há uma diferença entre o perfil de aluno da manhã e da tarde, bem como dos alunos de educação de jovens e adultos:

(...) escola de manhã é que você tem uma escola, assim, o perfil de aluno que é filho da classe trabalhadora que mora na cidade. Então esse tipo de público que você tem tá o de dentro da cidade e ele já carrega aquele espírito urbano né? De que ele é melhor, que ele tá dentro da cidade, que ele já vem com esse ânimo na cabeça.

(...) O meu aluno da tarde, ele é um aluno que vem da zona rural. Alguns deles são bem mais carentes que os da manhã e mesmo que outros da tarde mesmo.

(...) Então você percebe que aquele aluno, ele vem às vezes com uma alimentação básica. Por que que eu percebo? Porque às vezes dá lá para duas e meia da tarde e meu aluno desmaiou.

(...) Meu aluno da noite, bom, a noite geralmente é o meu aluno do subemprego mesmo. Que é o rapazinho que já faz bico, é a moça que trabalha na casa dos outros, ou às vezes é uma pessoa que não faz nada mesmo (Entrevista individual com Ana).

Nesse momento da entrevista, Ana demonstra a conexão emocional que tal situação tem em sua vida, tanto na potência afetiva de seu relato quanto em sua forma de relatar. Fica evidente que a vivência de encontro com alunos com alta vulnerabilidade social, aliada à sensibilidade que Ana sempre comenta, resulta em um momento muito marcante em suas memórias. A leitura que Ana tem sobre seus

alunos e sobre a realidade social deles é bastante próxima do que Luísa relata também quando fala das reações que seus alunos tiveram em uma das aulas de campo que ela realizou:

Então é ver como o espaço urbano era ocupado. E o que mais me marcou aí, tipo, eles vendo essas diferenças, eu sentia um pouco no olhar deles, um pouco de revolta (Entrevista individual com Luísa).

A sensibilidade das participantes (construída ao longo de sua trajetória como professoras, como visto na categoria anterior) para compreender os impactos da realidade socioespacial sobre seus alunos é essencial e, inclusive, reforça a importância de olhar para tais aspectos e também do perfil de aluno para definir seus métodos de ensino. Ana, por exemplo, afirma que, com os alunos do noturno, por terem uma vida repleta de dificuldades, não consegue realizar suas práticas educativas da forma como gosta:

Porque eu não poderia exigir demais deles né, porque a vida já era exigente demais. Bruta demais com eles. Então com eles é o método tradicional, não porque eu tô sendo ruim, mas porque é o que dá para ser (Entrevista individual com Ana).

A situação de vulnerabilidade social evidenciada pela participante Ana tem aproximações também com o que relata Fernanda. A participante comenta sobre uma vivência bastante próxima, na qual compreende que alguns de seus alunos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), por compartilharem um histórico de negação de direitos, possuem certa resistência às práticas territorializadas:

Os estudantes falavam “Ah hoje não é aula. Eu não tô vindo aqui para ficar ouvindo alguém. Eu quero caderno”. Até porque na EJA isso é muito forte. O estudante que teve a escola negada. Então eles queriam muito isso né, com papel e caneta (Entrevista individual com Fernanda).

Luísa também reforça alguns desses desafios inerentes à desigualdade social. A participante afirma que as duas últimas escolas nas quais trabalhou têm realidades muito distintas. Por mais que ambas sejam localizadas em regiões periféricas, em uma delas ela relata que tanto a direção quanto os professores e funcionários são muito comprometidos com o incentivo aos alunos. Tal incentivo é visto na busca pelo empenho dos estudantes nos estudos, o que leva Luísa a

sintetizar que a postura da escola seria de enxergar que “não é por ser periferia que ela é decadente”.

Já ao descrever algumas situações vivenciadas na outra escola, Luísa evidencia as desigualdades flagrantes presentes naquele território, e como isso afeta o cotidiano de trabalho:

(...) é igual que aconteceu assim que eu sempre conto: a menininha chorando e às vezes tu não está com paciência para saber o que está acontecendo. Tu chega, tu tem aula para dar e a menina chorando. Aí fico tipo “Hello!. Chega de drama!” Aí a outra. “Mas professora, não é drama!”. Daí eu: “O que aconteceu?” “Professora, mataram o pai dela!” E ai: “Que? O que foi?” “O pai dela era traficante, parará.”. E olha o que ela me fala: “Ainda bem que o meu só rouba, né professora?” Daí tu faz o que? Eu falo o que? (Entrevista individual com Luísa)

A vulnerabilidade descrita por Luísa também pode ser vista quando também refere, assim como Ana, que em algumas situações ela se depara com alunos que enfrentam a insegurança alimentar:

A menininha não queria fazer nada. Sexto ano. Queria fazer nada. Daí eu chamava a atenção dela, né? Daí eu digo “R., bora trabalhar!” Era uma boa aluna, né? “Bora trabalhar!”. “Professora, não tô bem.” E eu disse assim “Fulana, leva ela!” A menininha levantou e “ploft” do chão, desmaiou. A gente foi saber que tava sem comer, fazia tipo assim desde o dia anterior sem comer (Entrevista individual com Luísa).

Bruna também citou que trabalhou em alguns territórios em que a vulnerabilidade social era marcante, mas que ao mesmo tempo dividia espaço com a potencialidade de cada aluno e de cada comunidade. Nesse sentido, fica evidenciada a dialética (apontada por todas as participantes) entre territórios de negação e de potência. Nas palavras de Bruna, em uma dessas regiões periféricas, “A grande maioria vive em vulnerabilidade né, a escola era no meio de uma comunidade”. Para exemplificar melhor o tipo de vulnerabilidade que estava falando, Bruna relata alguns casos que vivenciou. Aqui, trazemos alguns para ilustrar:

Eu tinha um aluno que a mãe, ela...ela... ela se prostituía né. E na época ela tinha a minha idade. Eu tinha 25 anos. Aí eu percebia que ele sempre se jogava no chão, sempre fazia algo para me chamar a atenção né. E eu “nossa, por que ele faz isso?”. Porque é isso é um quebra cabeça, né, o espaço escolar, você entender cada criança, literalmente é um mundo. (...) era uma forma dele gritar socorro! E aí depois eu fui entendendo isso (Entrevista individual com Bruna).

Nesse trecho, fica muito evidente a significação que tal situação teve para Bruna, uma vez que sua expressão se alterou bastante enquanto falava isso, suas pausas ficaram mais frequentes, o que aparentou um esforço em refletir sobre uma situação muito crítica e emocionalmente tocante para ela. Tal expressão emocional fica evidenciada também quando ela se coloca na situação em um movimento empático ao afirmar “na época ela tinha a minha idade”.

Em outro exemplo, Bruna relata sobre outro aluno que, ainda com pouca idade, já necessitava desempenhar um papel de trabalhador para sustentar sua família. Tal cenário é entendido por Bruna como representativo dessa situação de negação de direitos - no caso, a negação não só da vida digna, mas também da própria infância - e que também foi essencial compreender em sua relação com os alunos para que pudesse ter uma prática que fizesse sentido:

Eu tinha um outro estudante que ele só dormia e ele pouco falava, né. E aí, depois, também fui saber a história dele. A mãe era viciada, os irmãos, ele não tinha pai, e os irmãos um estava preso. Enfim, ele era o que bancava a casa, e a gente está falando aqui de um garoto que era oitavo ano. Ele tinha repetido né, ele estava no sétimo (Entrevista individual com Bruna).

mas eram crianças, e todos os lugares que eu passei na verdade, são crianças que tem muita potencialidade né (Entrevista individual com Bruna).

Ainda sobre os territórios que já deu aulas, Bruna comenta sobre outra escola que ficava em uma região periférica

A relação de Luísa com os alunos é marcada pela empatia, uma vez que busca compreender as vivências de seus alunos em um movimento reflexivo:

Pega essa aluna que perdeu o pai pelo, pelo tráfico, né? Qual a perspectiva de um aluno desse? Eu sempre imagino, eu me imagino, porque eu consigo me colocar no lugar daquela criança. Outra que me falou assim: Sim, professora, mas meu pai só rouba. E eu digo assim, as crianças não têm nem dimensão do que é o roubo. Ela só sabe que é menos pior que o tráfico. Ou menos pior para ela, né (Entrevista individual com Luísa).

É possível observar que os relatos das participantes têm em comum o olhar sobre as mazelas sociais enfrentadas por aquele grupo de alunos como um foco de atuação de responsabilidade do professor e da escola. Nesse sentido, a relação entre professor/a e aluno não é mediada apenas pela postura empática de compreender as dificuldades, mas também pela produção de sentidos amplos e de horizontes de futuro potentes a partir do desenvolvimento de práticas territorializadas.

Bruna apresenta também um contraponto às referidas realidades sociais marcadas pela disparidade de condições de acesso a direitos. Em seu relato, apresenta o contexto de uma escola situada em região central, frequentada por muitas pessoas de classe média alta, e que é toda pensada a partir de princípios educativos não hegemônicos, como a produção conjunta entre professor e aluno de um saber democrático, voltado a valores como participação e solidariedade. Nesse sentido, ela apresenta alguns sentidos que são atribuídos a essa escola, como a ideia de que é uma escola modelo.

O X, enfim, é uma escola que tem uma especificidade, é uma escola modelo, né. Por ser democrática e progressista, é baseada na Escola da Ponte. E eu sempre ouvi falar muito assim. (...) eu brincava, falava as crianças têm mais capital cultural que eu né (risos).

Todavia, Bruna comenta que a escola de certa maneira faz uma “seleção” entre diferentes perfis de alunos. De manhã, prevalecem os alunos oriundos de classes sociais mais abastadas, enquanto no período da tarde, a escola atendia alunos de comunidades, sendo, a maioria, negros. Bruna comenta:

E aí, quando eu cheguei lá, eu vi que na verdade, o buraco era bem mais embaixo, que várias questões com a escola, inclusive uma divisão né, uma segregação muito nítida (Entrevista individual com Bruna).

Então ela tem essa característica né. E aí vinham pesquisadores de todo lugar do mundo fazer pesquisa lá. Só que era curioso que eles só iam na parte da manhã, porque na parte da manhã era, enfim, esse perfil de estudante desejado. Então, isso foi muito doido também pra eu perceber, tipo, que era uma escola da rede que era tratada quase, quase não, é praticamente uma escola particular (Entrevista individual com Bruna).

É muito relevante notar que Bruna não abandona sua leitura crítica sobre o espaço da escola, compreendendo que, ainda que seja um espaço de privilégios e com muitos aspectos positivos - sobretudo em relação ao método de ensino disruptivo -, é ainda um território que possui suas contradições. Essas são referidas como uma certa preferência, até mesmo no fazer científico, em olhar para os alunos de classes mais altas, o que de certa maneira não rompe com a realidade extramuros da escola.

Na medida em que as professoras relataram suas aulas de campo (que foram descritas positivamente por todas), era possível perceber uma mudança nas relações e nos olhares delas sobre seus alunos. Ana, por exemplo, cita muito o

processo dialético de construção de identidades entre ela e seus alunos, na medida em que explora recursos educativos significativos e territorializados:

Porque eu vou me identificando com as turmas, tanto ensino elas como eu aprendo com elas as bobagens do dia a dia né. (...) eles me fazem trazer essa linguagem que talvez se eu não tivesse na escola, eu estaria encalecida com a linguagem bem ultrapassada (Entrevista individual com Ana).

Aqui fica claro que a vivência como professora leva Ana tanto a entender seu protagonismo no papel de educadora como compreender seus alunos também nessa posição, como sujeitos ativos no processo e que contribuem, dialogicamente, com o seu aprendizado também. Aqui cabe a menção ao momento da entrevista em que Ana expressa os sentimentos positivos que ela tem com seus alunos a partir de suas feições e de sua maneira de contar sua história.

A formação enquanto sujeito-professora, para Ana, é um processo realizado juntamente a seus alunos, o que fica evidente nesses momentos da entrevista. Sujeitos formados tanto a partir de seu contato com cada escola em que ela atua como a partir das relações sociais que se desenrolam, parte do que Vigotski concebe acerca do processo de desenvolvimento e de aspectos evidentes de enraizamento, dada a postura ativa de todos os atores envolvidos. Essa postura de formação conjunta, que enxerga o aluno como sujeito ativo, também é muito mencionada por Fernanda:

E aí um estudante fez uma fala para gente de “Olha! A gente ensina aqui um pouquinho. A gente aprende e ensina também um pouquinho.”. Então quando o estudante me relata que ele tá percebendo que ele também tá ensinando a gente, que a gente também tá aprendendo... “não achava que isso era conhecimento! Onde eu imaginei que eu ia fazer uma horta aqui! Que tem conhecimento, porque eu tô vinculada com a questão de entender os processos de como cresce, porque tem importância pra chuva ou o solo.” Então eles trazem esses relatos assim de impacto na vida deles mesmo para além, muitas vezes, do pedagógico. Assim, nós temos aluno que, por exemplo, passou por processo de depressão e quando chegou na escola e tem alguém olhando para ele se preocupando com eles, eles acabam entendendo que a escola é um espaço mais amplo (Entrevista individual com Fernanda).

Nesse trecho, fica muito clara a relação de troca no aprendizado proposto por Fernanda, e que é próximo do que comentam as outras professoras. Tal fala, pelo caráter relacional, é uma conexão entre a formação do sujeito-professor e do sujeito-aluno, e por essa razão tem caráter central e potente. Essas relações foram

sempre levantadas ao longo das entrevistas, de forma a compreender o fazer pedagógico territorializado como uma ferramenta dialógica transformadora.

Tal impacto positivo na relação com os alunos promovido pelas práticas educativas realizadas também foi citado por Bruna:

Eu falei, acho que a primeira vez, até me emociono assim de lembrar, falei eu acho que a primeira vez que o G. foi criança e que eu vi ele sorrindo em um ano dando aula pra ele. A gente fez uma oficina de stencil⁶. Convidei um amigo que trabalha com simbologia africana. E aí a gente foi fazer essa atividade com as crianças. E aí o G., ele fez assim e ele começou a sorrir, e ele brincava, e ele falava. Gente, eu nunca vi o G. tipo, em um ano aqui na escola, assim E pra mim essa foi a melhor sensação que eu tive (Entrevista individual com Bruna).

Nesse trecho, fica muito evidente como Bruna significa sua relação com os alunos, pois afirma que uma das melhores coisas que ocorreram foi notar um de seus alunos podendo vivenciar um raro momento de infância. Ao comentar isso, Bruna ficou claramente emocionalmente movida e ainda reforçou:

Sensação assim, de trabalho feito, concluído, né? Ver aquele menino sorrindo pelo menos uma vez na vida. E eu lembro que foi uma mobilização da escola pra fazer essas oficinas e foi foi uma atividade muito bacana, muito gostosa. E aí, essa questão do G., essa situação específica me marcou muito (Entrevista individual com Bruna).

Os olhares apresentados pelas professoras, nesse sentido, são reveladores do processo de atribuição de sentidos concernentes à premissa de que explorar aspectos dos territórios com o viés educativo na busca pela transformação de vivências de vulnerabilidade social tem um impacto bastante significativo. Fernanda, por exemplo, relata que alguns alunos ainda desejavam não serem aprovados, apenas para poderem estender sua permanência na escola, dado a significação positiva atribuída à ela. Nesse sentido, Fernanda salienta:

A gente percebe até pelas falas deles né “Essa escola é diferente da que eu vim. Eu sou acolhido, eu sou respeitado”. Porque a gente tem essa possibilidade, esse perfil de olhar para o conhecimento de uma forma não estabelecendo hierarquias de conhecimento. Enfim, saber determinadas coisas que eles acham simples cozinhar, tem muitas alunas que cozinham, questões culturais do seu conhecimento não formal que a gente pode trazer aqui para fortalecer. E a gente tem conseguido fazer esse alguns momentos fazer isso de forma a fazer oficinas pelos próprios alunos. Eu acho que a participação é muito significativa. (...) “Ah, eu conheci determinados lugares”; “Foi muito interessante”; “Eu fiz isso”(Entrevista individual com Fernanda).

⁶ Estêncil é uma técnica de pintura que utiliza um molde “vazado” para aplicar um desenho em uma superfície (como um papel ou um tecido).

Já ouvi falas bem pesadas nesse sentido de trazer, por exemplo, uma questão de porque que ele parou de estudar. E aí o estudante falava isso e depois ele trazia porque que ele permaneceu no CIEJA, porque que ele ficou né. “As professoras me tratam bem aqui. Eu consigo desenvolver e perguntar sem vergonha” (Entrevista individual com Fernanda).

Bruna compartilha de tal aspecto, na medida em que afirma que sua relação com seus alunos é de construção dialética. Segundo ela “eu falo que essa é uma profissão que eu não só ensino, mas eu aprendo demais assim com as crianças.”. Além disso, Bruna também comenta “Porque cada território você compreende uma necessidade e acho que isso foi muito interessante para eu aprender com as crianças”. Tais falas são representativas da postura que ela adota como professora, o que é um reflexo de sua formação, de sua visão educativa e de seu olhar para os alunos. Nesse sentido, é um reflexo da interação de diferentes categorias de sentido aqui trabalhadas.

Segundo Luísa, quando questionada por uma professora sobre o porquê de levar alunos para o Parque das Ciências em Curitiba, correndo o risco dos alunos “darem trabalho”, ela afirmou: “E daí eu peguei e falei: eu preciso mostrar para eles que existem outros mundos.”. Luísa afirma que muitos moravam em distâncias pequenas de lugares como o Jardim Botânico, mas que nunca tiveram oportunidade de ir até lá, e que ela incluía tais roteiros como fonte de inspiração e de possibilidade de vivências territoriais mais diversas.

Tal postura com seus alunos é também vista na aula em que Luísa afirma ter realizado um tour por bairros da cidade de Curitiba na qual os alunos puderam almoçar em um restaurante diferente (caso que será melhor explorado mais adiante na categoria que refere-se às relações com a comunidade). Luísa afirma: “Ah, eu preciso só almoçar no restaurante? Não! Mas eu também posso ir.”. Isso reflete que a sensibilização de que existem “outros mundos”, como ela nomeia, é possível em diferentes contextos e abordagens e que possibilita o sentimento de também ser pertencente a diferentes contextos.

Luísa, ao comentar sobre como era a participação de seus alunos nas aulas de campo que ela desenvolve, afirma que, em geral, era grande. Nesse sentido, ela aponta para o fato de que a vivência no território escolhido para a aula promovia muito mais do que o aprendizado de conteúdos, possibilitando também a ocupação de novos espaços físicos e simbólicos. Segundo ela:

Assim, os 98% assim super ativos, perguntam e assim perguntam e eles aproveitam aquilo. Eles querem saber mais. Eu ia sim, eu via que aquilo instigava eles. E “ai professor, eu vou trazer meu pai aqui, né? Essa é a minha mãe aqui”. Então eles queriam mostrar aquilo para outras pessoas. Ou seja, eles além de eles estarem aproveitando aquele momento e assim associando ao conteúdo estudado, eles tipo assim, todos queriam ir de novo (Entrevista individual com Luísa).

Ana, por exemplo, assim como Luísa, fica visivelmente alegre quando comenta sobre suas aulas de campo e como isso modifica a relação dela com seus alunos. Durante a entrevista ela relata:

(...) É por isso que eu te digo que eu gosto muito de trabalhar com essa fase (fundamental). Essa primeira fase ali, ainda do aprendizado, porque eles registram muito bem as coisas. Meu Deus, é magnífico! (Entrevista individual com Ana)

Bruna comenta que quando levou seus alunos de uma das escolas localizadas em zona periférica, o impacto observado foi de felicidade. Foi relatado pela participante como um movimento de descoberta de um mundo diferente, algo que também foi muito comentado por Luísa. Segunda Bruna:

Ah, olhinho deles brilhando, né? Daí que eu fui entender a relação deles, com a cidade é restrita a zona sul. Então, deles estarem conhecendo, sei lá. Sabe quando a gente vai viajar, não sei, para um outro lugar e a gente fica vislumbrado Nossa, que lindo, legal isso! Então era essa sensação assim né, eles o tempo inteiro comentando e muito felizes de estarem ali, né? E eu acho que isso deu uma acalorada assim, neles, falando que queriam aquele espaço. Nossa, não conhecia aqui, caramba! E é isso. Eu acho que foi o que mais marcou.

Fernanda, por sua vez, na medida em que comentava sobre os projetos educativos desenvolvidos na CIEJA em que ela trabalha, afirma que compreendia os impactos das aulas no seus alunos a partir da forma como eles reagiam a elas:

Por exemplo, a gente ia para uma saída e quando a gente tá voltando alguns alunos falarem “Foi a melhor aula que eu tive!”. E quando eles reconhecem que uma saída é aula, isso aí que a gente fala que está no caminho certo. Mas nem sempre é tranquilo. Depende muito do perfil da turma, do estudante né. Ideologicamente a gente percebe que, quem tem uma perspectiva ideológica mais flexível, entende e participa mais. E tem uns que participam até excessivamente (risos). Se deixar fica lá na escola 24 horas (risos) (Entrevista individual com Fernanda).

Esse trecho evidencia que Fernanda compreende que a proposta de uma Educação Territorializada desenvolvida pela CIEJA é capaz de modificar a relação de seus alunos com a própria aprendizagem. Todavia, também observa que isso

depende de aspectos conjunturais, como a própria formação ideológica de seus alunos, o que evidencia que o processo educativo nunca é estático, e sim profundamente dinâmico em função dos diálogos estabelecidos.

Nessa linha, Fernanda exemplifica um desses posicionamentos ideológicos que ela observou e que foi não apenas um desafio, mas justamente um motivador para a proposta de reflexão crítica acerca do tema da moradia. Tal oportunidade foi explorada durante uma aula vivenciada junto a uma ocupação, na qual o movimento social por habitação apresentou suas pautas, além do próprio território. Nas palavras de Fernanda:

Essa questão da moradia, a gente tem uma série de estudantes que moram em áreas de favelas, ou seja, áreas ocupadas. E a gente percebia que eles tinham um discurso muito do senso comum. De: “Quem mora em ocupação é vagabundo! Essa galera aí não quer trabalhar.” Ai que a gente percebeu que não tinha essa vinculação (Entrevista individual com Fernanda).

O trecho descrito é revelador de como o território é atravessado por múltiplas relações de sentido, e que muitas vezes não são articuladas em uma vivência integral. Dessa forma, mesmo que com vivências semelhantes, os alunos podem reproduzir discursos produzidos pela relações de dominação introjetadas no território em função da hegemonia da superestrutura capitalista.

Tais aspectos relacionais são o que levam Bruna, por exemplo, a trazer uma reflexão muito pertinente, que expõe seu olhar educativo construído em função de sua relação com alunos e com os territórios: “As coisas vão muito além da questão de conteúdo, é que todo mundo tem uma trajetória, uma história”.

Essa compreensão sobre o território e sobre a realidade dos alunos que residiam nos mais diversos territórios foi fator essencial para a construção do sujeito-professor e para o estreitamento de laços com os alunos para todas as participantes. Ademais, em última análise, tais aspectos são pedras angulares do desenvolvimento de uma visão educativa atrelada à busca por uma prática disruptiva não só das bases tradicionais da Educação, mas também de territorialidades profundamente colonizadas pela óptica da dominação. Nesse sentido, o encontro com a Educação Territorializada foi sendo construído para todos os participantes, e é essa relação que buscamos analisar com maior profundidade na próxima categoria.

6.3. “O ‘fora’ da cidade ainda funciona, tem vida”: o encontro com a Educação Territorializada

Da categoria da construção do sujeito-professor, passa-se às visões consolidadas (embora em constante dinamismo) acerca do fazer educativo territorializado. Foi possível observar que as participantes sempre traziam seus olhares sobre o que consideram um fazer educativo, mesmo que isso não fosse diretamente perguntado. Isso demonstra o quanto tais olhares tornaram-se fundamentais para o dia a dia como professora e, muitas vezes, para a manutenção das participantes enquanto professoras ao longo do tempo, visto que muitas compreendiam que acreditar nas práticas educativas territorializadas foi um fator preponderante para tal. Bruna, por exemplo, reflete que seu olhar para a Educação está voltado para tais aspectos: “Eu gosto de trabalhar muito nessa perspectiva de projetos de trazer, gosto muito do trabalho de campo, estudo do meio.”

Bruna comenta que algumas das bases de sua formação, além de terem constituído sua forma de enxergar a Educação, são sínteses dessa necessidade que ela sempre sentiu de trazer concretude para o saber:

Alguns autores na geografia trazem essa perspectiva do que é a Geografia é a ciência do enxergar, do ver. E eu acredito muito nisso. Então, quando você está em campo, é muito diferente do que eu falar pra você e você tentar criar alguma ideia daquilo. E quando você vê aquilo né. Então, acho que sempre fez sentido para mim. (Entrevista individual com Bruna)

Luísa apresenta uma reflexão muito pertinente acerca de suas motivações para a realização de suas aulas de campo. Tal postura, que é base para a Educação Territorializada, é pautada na busca da participante em apresentar realidades diversas para a superação dos olhares limitantes impostos pela desigualdade socioespacial:

Mas às vezes eu vendo que existe outro mundo, sim, eu posso sonhar com esse mundo. Aquilo que eu tenho conhecimento, né? Eu não posso sonhar com alguma coisa que eu nunca vi ou que eu nunca li, que eu nunca imaginei, né? Eu parto desse princípio (Entrevista individual com Luísa).

Bruna, sobre uma de suas motivações para as práticas pedagógicas territorializadas, assinala que sua experiência como estudante foi um aspecto que impactou sua forma de enxergar o ensino de Geografia. Tal fato se deu por sua

vivência pouco significativa com um processo educativo pouco dialogado e que trazia conceitos “abstratos”. Segundo ela:

Porque a nossa experiência, bom, eu digo por mim né, eu, enquanto estudante, era aquela educação tradicional, nessa perspectiva bancária, de transmissão do conhecimento. E daí é difícil, né? Porque a primeira vez que eu entrei na sala nossa, “Como dar uma aula?” Porque eu não quero né dar essa aula de copia da lousa, pega o livro didático. Não que a gente não faça isso, mas eu não gostaria que minha aula se resumisse a só isso né, como acontecia comigo (Entrevista individual com Bruna).

Ana demonstra, ao ser perguntada sobre o perfil de seus alunos e de sua escola, que tem diferentes formas de trabalhar com as diferentes faixas etárias, e reflete sobre a facilidade maior em realizar práticas territorializadas com as crianças mais novas:

Então nos últimos anos eu tenho trabalhado mais com jovens de Ensino Médio, terceiro ano. Mas eu sempre tenho uma turminha da faixa de 10 a 11 anos, e eu até diria que é a que eu mais gosto. Porque eles são mais dinâmicos e eles topam mais as práticas pedagógicas diferenciadas, entendeu (Entrevista individual com Ana).

Ela relata que, além das aulas de Geografia que ministra para algumas turmas, no contexto de sua região, existe o programa da disciplina de Estudos Amazônicos, que guarda aproximações com a Geografia, assim como outras disciplinas, e que ela é também responsável. Nessa matéria, Ana apresenta que o conteúdo envolve o estudo do território em que os alunos vivem, bem como sua historicidade, fatores profundamente relacionados com aspectos vitais para a construção do sentimento de enraizamento, como defende Weil e outros autores. Para empreender tal tarefa, Ana afirma se utilizar de algumas estratégias:

(...) eu me viro com desenho, eu me viro com pintura porque eu vou ter que falar para eles de arte Marajoara e eu vou falar também de arte tapajônica. Quando eu vou expressar sobre esse assunto eu vou pelo viés da arte com eles. Aí quando dá certo eu levo material para pintura, levo argila (Entrevista individual com Ana).

Bruna também sinaliza aspectos nesse mesmo sentido:

O que eu vou fazer com planalto, planície? principalmente Geografia Física, que eu acho muito abstrata assim, até para mim. Na faculdade, também achava extremamente abstrato, então eu tento trazer muito para pra realidade. Pra falar, sei lá, de uma unidade de relevo eu vou pensar ali o espaço onde a escola está. “Vocês estão vendo que aqui está mais baixo”. (Entrevista individual com Bruna).

Assim fica evidente sua preocupação em trazer elementos que concretizem sua prática, algo que em muitos momentos da entrevista, tanto Ana quanto Bruna reforçam. Bruna toca muito na questão de buscar trazer os territórios de vida dos alunos para suas aulas, mesmo quando as aulas de campo não são possíveis. Já Ana, quando se refere a tais práticas, ainda revela os desafios que ela envolve, como a cobrança por parte dos pais para que ela traga conteúdo no caderno a partir do método de ensino tradicional e também a dificuldade de tais métodos para os alunos do Ensino Médio (fato que foi comentado por Fernanda, como visto na categoria anterior, quando afirma que, não raro, alunos de EJA têm a demanda pelo ensino tradicional por terem tido a escola negada por anos).

Ana relata que, com essa faixa etária, sua linguagem precisa ser diferente e que o conteúdo também é cobrado pelos alunos, que sentem-se pressionados pela necessidade de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para entrar no ensino superior. Mesmo assim, afirma buscar maior interatividade com os alunos:

Eu já incluo para eles, desde o ano passado, eu estou incluindo alguns videozinhos pequenos que eu vejo no Tik Tok que alguém fez ou até mesmo que eu monto pra eles alguma coisa, eu deixo disponível para ir variando a fonte da qual eles absorvem essa informação a partir de mim. Claro que tem outros meios que eles buscam né. Mas eu sempre deixo claro para eles “Olha gente, eu não tenho a mesma capacidade que um aparelho telefônico né! Eu não sou multitarefa para absorver foto, editar foto para montar vídeo dentro da sala de aula. Eu sou só uma professora falando aqui”. (Entrevista individual com Ana).

Com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, Ana afirma ter mais facilidade de apresentar propostas diferenciadas e promover o protagonismo dos alunos em uma estudo que se pauta, essencialmente, em compreender as raízes da identidade coletiva daquele lugar:

(...) a gente montou um filtro dentro de sala de aula. Um filtro feito com carvão, cascalho de Igarapé, areia branca...Para eles compreenderem que na parte de questões ambientais que algumas coisas eles podem fazer, criar. A gente pegou uma ideia de um jovem e recriou ela dentro da sala de aula (Entrevista individual com Ana).

A proposta de trazer elementos práticos e significativos para as aulas é característica muito comentada também por Luísa. A participante afirma que a construção de sua relação de afeto com a área de Geografia acompanhou o desenvolvimento de uma postura didática voltada para a territorialização de sua prática:

Aí fiz Geografia e fiz a minha especialização na área ambiental. Porque daí eu tinha um professor maravilhoso que dava aulas de campo maravilhosas de Geografia e eu me apaixonei pela área ambiental. E daí era assim que eu acho que aula tem que ter prática, né? Tipo assim, na maioria. Tanto que eu falo para os meus colegas de língua portuguesa...eu digo assim: “língua portuguesa se aprende lendo e escrevendo, ou seja, se aprende praticando, né?” (Entrevista individual com Luísa).

Luísa ainda exemplifica sua forma de ver o fazer educativo com uma passagem relacionada a uma aula que deu sobre formações vegetais e como isso impactou um seus alunos:

Hoje eu recebi uma mensagem de uma aluna que disse que nunca mais esqueceu a diferença entre uma arbórea, um arbusto e uma herbácea. Porque eu levei eles para o quintal da escola e mostrei uma arbórea, um arbusto e uma herbácea. Senão eu desenho uma arbórea, um arbusto e uma herbácea. Tipo assim, eu dava a minha aula teórica, descia com meus alunos, pra quê? Tipo assim, tudo o que eu tinha de palpável. Tipo, é diferente...tipo de um vulcão. Mas mesmo assim nós fazíamos uma maquete de um vulcão (Entrevista individual com Luísa).

Na medida em que Ana segue se referindo a outros desafios do fazer educativo que enfrenta diariamente, encaminha seu relato para aquilo que julga ser o que mais lhe agrada como professora e o que mais tem sentidos positivos atrelados:

E aí eu posso te dizer, eu não cheguei a comentar, mas tem uma estratégia de aula que eu amo, que são as aulas de campo. Que eu vou a campo com os meninos que eu falo. Essas daí são as melhores para mim! Eu passo o mês todinho aperriando o diretor pra arrumar ônibus, peço para ajeitar lanche, merenda e vou. E eles aprendem com a própria vida e eu aprendo junto com eles! (Entrevista individual com Ana).

No momento da entrevista em que Ana passa a comentar sobre suas aulas de campo, o tom da conversa mudou completamente. De uma carga afetiva dolorosa, revestida de tristeza por relatar as situações de vulnerabilidade descritas anteriormente, Ana passa de forma muito explícita para uma tonalidade emocional positiva, alegre e feliz. Quando começa a contar sobre suas experiências de educação explorando os aspectos do território de vida (sua e de seus alunos), Ana demonstra como elas a movem, tanto em nível intelectual quanto emotivo, em uma unidade de sentido própria e potente.

Em seus relatos, Ana demonstra como é importante para ela que as aulas de campo propiciem a construção de sentidos com seus alunos e que isso depende, para além de um aprendizado conceitual, de uma vivência deles naqueles lugares. E para isso, refere-se a momentos em que sua animação e de seus alunos ficam evidentes:

E aí a gente tira foto, mostra as coisas. Sempre tem aquela barulheira, conversando, mas anima o passeio né. As brincadeiras, e a gente visualiza. E os meninos voltam satisfeitos, cansados, mas satisfeitos (Entrevista individual com Ana).

Tal percepção de Ana sobre o impacto de suas aulas de campo é reforçada em vários momentos, como quando ela relata que trabalhou com uma de suas turmas o conceito de território. Nesse sentido, ela comenta que busca atrelar esse conceito com o contexto do território de vida ao afirmar: “Então eu vou encontrando estratégias onde tem essa oportunidade para encaixar o conteúdo da minha realidade né, de vivência, com as crianças ali.”. E para isso, Ana realiza suas aulas explorando algumas construções da cidade que remetem a uma época específica e que são representativa da cultura daquela época, algo que marca como um processo de rememoração reconstitutiva do passado que embasa o tempo presente, fator base para o sentimento de enraizamento.

Luísa, na mesma direção, salienta que compreende a sua busca pelas aulas de campo como uma tentativa de trazer concretude e sentido para suas aulas. Nesse sentido, afirma que conceito e teorias são abstratos demais para a incorporação pelos alunos, mais ainda quando consideramos a potência transformadora deles. Assim, exemplifica:

E quando eu falar, por exemplo, de urbanização, ela trata lá, fala de urbanização. A questão da verticalização horizontal, horizontalização e segregação. Eu me lembro que eu ensinei segregação socioespacial né. Muito bonito na teoria “segregação socioespacial.” Daí eu levei meus alunos numa aula de campo. Ali em Curitiba tem uma favela, uma comunidade chamada Zumbi, chegando ali em Curitiba e levei eles no Alphaville. A segregação nua e crua! (Entrevista individual com Luísa).

Nesse momento, Luísa demonstra que um conceito (como a segregação socioespacial) pode ser importante e chamar a atenção do ponto de vista intelectual. Mas que entender verdadeiramente, em sua totalidade, só é possível a partir da vivência concreta nos territórios da cidade.

Sobre esses processos de ocupação de territórios, a participante Ana, por sua vez, reflete junto a seus alunos sobre como cada um daqueles prédios se constituírem como objetos do passado, frutos da ação humana, dimensão muito próxima do que Milton Santos entende como sistemas de objetos e sua relação com os sistemas de ações: “Porque elas são objetos geográficos que deixam realmente um objeto ali. A gente olha o prédio, mas é um objeto. É um objeto social que você observa, relações ali dentro e tudo mais. Então essas construções, elas deixam um resultado.”

Todo esse processo é conduzido buscando propiciar a apropriação do conceito e do espaço a partir de uma vivência verdadeira baseada na união indissociável entre intelecto e emoção:

Então vou trazendo de lá para cá todas essas informações e vou colocando. E aí eu vejo esse prédio, é um prédio histórico, tá dentro desse perfil, e aí isso aqui é um ponto turístico na cidade... A gente vai trazendo a realidade do que tá em volta. (...) na verdade não é exatamente porque eu gosto ou porque eu quero, mas porque é o que os cerca! É o que os anima, têm vida né. O “fora” da cidade ainda funciona, tem vida né. Um prédio antigo tem vida. Então eu aproveito para mostrar “Olha gente, quando a gente fala de história a gente não tá falando só coisa do passado, a gente está observando aqui dentro das disciplinas de Estudos Amazônicos, mas isso aqui é uma infraestrutura, é um prédio, um registro histórico do nosso processo de ocupação”

(...) Eles olham o prédio. Então você vai falando, vai contando e eles vão olhando né. Eu acredito, por exemplo, que quando eu falei para eles expliquei de estrutura neoclássica, que tem pilares grandes, janelas grandes, com arcos. Pode ser que eles não tenham compreendido toda a dimensão da coisa, mas eu tenho certeza que a cabeça deles quando ouve aquela informação, ela vai, como se fizesse um relance e talvez lembre. Com toda certeza, eu confio nisso, que a cabeça vai registrar. Ela vai. Porque ele tá vendo, é o concreto. É abstrato eu te falar dos meninos, por isso que eu te disse se tu vive é concreto (Entrevista individual com Ana).

Nesse momento, é notável o quanto a perspectiva da Educação Territorializada está enraizada no fazer pedagógico de Ana, uma vez que até mesmo em sua descrição acerca de como as aulas ocorriam, ela afirma ser abstrato narrar, por se tratar de algo tão concreto, visual e que precisa ser vivido. Nesse momento, Ana até mesmo afirma que gostaria de levar o pesquisador para cada um desses lugares, o que denota justamente essa compreensão de que para que algo seja assimilado em sua totalidade, ele precisa ser vivido. “(...) esse tipo de aula ele só é mais prazeroso né porque dá oportunidade de viver mais”.

Luísa também refere práticas em que busca discutir junto com seus alunos os processos de ocupação territorial, partindo de exemplos da cidade de Curitiba:

(...) íamos visitar, por exemplo, o Memorial Ucrâniano. Um exemplo, né? Assim, por que os ucranianos vieram para cá, né, que vieram fugidos da guerra, aquela coisa toda. Aí você trabalha também essa questão histórica, né? Então, assim, tentando mostrar os dois lados. Eles vieram por um motivo ou por um porquê ocuparam o território. É que tudo tem uma questão histórica para essa questão. Assim, mostrar essa questão da ocupação do bairro. (Entrevista individual com Luísa).

Luísa, nesse momento, demonstra que busca articular de forma dinâmica os conceitos de tempo e espaço, fundamentos vitais para uma prática educativa territorializada e para o sentimento de pertencimento, que ela mesmo refere em vários momentos da entrevista. Nesse sentido, a participante relata que a discussão de aspectos técnicos da área da Geografia são mobilizadores de reflexões profundas sobre a vivência social de cada sujeito em seus territórios:

Eu sei que esta questões técnicas, conceitos técnicos que também são importantes. Saber o porquê que a periferia é lá na periferia, porque é que a periferia está lá nas margens dos rios e por que eles vão parar lá, né? Por que se as oportunidades são iguais e, teoricamente, as oportunidades são todas iguais né, então por que eu não posso morar aqui? (Entrevista individual com Luísa).

Bruna, quando comenta sobre sua experiência com uma escola localizada em área central, e a qual foi descrita como atravessada por condicionantes sociais muito diferentes das outras por se tratarem de alunos de classe média alta, traz reflexões muito pertinentes também sobre a dinâmica socioespacial e a influência dos territórios na vida dos sujeitos:

E eu lembro que eu fiz um com os estudantes do X. A gente estava estudando, estava participando de um projeto né. E aí a gente estava estudando os espaços de resistência, né? Então, os espaços onde ocorrem as manifestações em São Paulo. Aí a gente estudou a FIESP e ali o vão do MASP para entender qual era o perfil dos e das manifestantes. E foi bem interessante, inclusive, entrar na Fiesp com as crianças. Ficava todo mundo olhando e os seguranças indo atrás. Isso porque eram as crianças do X, que o X era a escola central, imagina se eu estivesse com as crianças das regiões periféricas? E aí foi bem interessante, porque a gente fez todo um trabalho para entender um pouco o processo de formação da cidade de São Paulo. E falamos um pouco da história. Eu estava com mais duas professoras de Geografia. A gente falou um pouquinho dessa questão do policentrismo e tal e eles não sabiam. E aí, quando a gente foi na Paulista, eles, nossa, mesmo que frequentassem lá, tinham muitas coisas que eles não sabiam, então foram construindo conhecimento junto com a gente ao longo do processo. Então foi bem interessante e dá sentido a muita coisa (Entrevista individual com Bruna).

Tais reflexões suscitadas pelas aulas das participantes Luísa e Bruna são um convite a discutir sobre as diferentes territorialidades presentes nos territórios. São

territorialidades de dominância? De dominação? São territórios de ausência ou explorado em sua potência? Essa discussão é conectada ao momento, por exemplo, em que Luísa afirma que, não raro, nota um olhar de revolta em seus alunos quando são convidados a experienciar a segregação socioespacial.

Bruna, ainda comentando sobre a aula dada nos espaços de protesto na cidade de São Paulo:

Então a gente, claro, de uma forma intencional, levou ali no MASP, porque normalmente é onde o pessoal da esquerda se reúne e na Fiesp e tal. E aí é muito doido como eles foram percebendo sem a gente comentar isso. Mas eles traziam nossa aqui, na Fiesp, é meio fechado, as pessoas ficam olhando, estamos sentindo o inimigo aqui, sei lá, é desconfortável, e a gente andando, os seguranças indo atrás. Eles perceberam, lógico. Com todo esse espaço e tal. E aí depois a gente foi, a gente fez uma roda de conversa, né? Depois dessa atividade, eles trouxeram isso e falaram que, mas em compensação, no MASP eles se sentiam mais à vontade. Era um lugar gostoso, a gente ficou um tempo sentado ali, conversando um pouco (Entrevista individual com Bruna).

Nesse sentido, nota-se que as abordagens das participantes possibilitam não só a sensibilização para a compreensão de realidades desafiadoras, mas também para projetos de ocupação de espaços públicos e construção de territorialidades diversas. Segundo Luísa:

Então, assim tinha sim os dois lados. Um pouco de revolta, mas também o outro, eles sabiam que todos aqueles espaços eram acessíveis e que a gente podia sim, né, ir! (Entrevista individual com Luísa).

Ao serem questionadas acerca dos indícios que tais práticas haviam impactado seus alunos de alguma forma, as participantes trouxeram reflexões tanto do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita (ser marcante ao longo do tempo), quanto em questão da sensibilização para a compreensão da realidade dos territórios. O relato de Ana, por exemplo, não se resume ao tempo presente. Ele abarca a profunda dinamicidade da temporalidade, visto que remete às sensações de seus alunos no momento da aula, mas também as lembranças desses no futuro. A representatividade de tais exemplos reside justamente na ideia de Weil (2014) acerca da força que os “ricos tesouros do passado” têm em nos edificar enquanto sujeitos enraizados, além de demonstrar a dialética presente nos processos de subjetivação, nos quais a perspectiva histórica é inerente:

E aí eu já encontrei o aluno depois de que saiu da escola e que já tem profissão e tudo mais, foi embora outros ficaram, “Professora, ainda lembro daquela de campo que a gente foi, aquele passeio assim, assado”. eles estão relatando o prazer que eles tiveram de viver aquela aula. Se aquilo foi prazeroso, eu tenho certeza que em qualquer momento em que aquele conhecimento acerca daquele assunto aparecer para eles na vida deles eles vão dizer “Eu já sei disso, foi isso aqui que a professora levou a gente, fez assim, fez assado, desse jeito” (Entrevista individual com Ana).

Nessa aula de campo que eu dei, que deu uma volta no município, eu lembro perfeitamente. O relatório tinha parte escrita, mas eu tinha feito um mapa do município para eles fazerem o contorno por onde eles passaram. Então eu acredito com toda certeza: pode não lembrar perfeitamente de todas as voltas que passaram, mas quando eles baterem ali eles vão ter “eu já passei por aqui eu já vim aqui eu sei isso aqui” (Entrevista individual com Ana).

É muito relevante notar que a aula de Ana de dar uma volta pelo município teve a capacidade de trabalhar com uma rede conceitual complexa da Geografia de uma forma muito potente, uma vez que amplia o olhar de seus alunos para diferentes escalas de análise (ex: minha rua, meu bairro, minha cidade).

Em seu trabalho de estudo da cidade, por se tratar da busca de um maior entendimento sobre aquele território de vida de seus alunos, Ana revela o terreno fértil para a prática educativa territorializada. Como havia afirmado, “a cidade tem vida” e, ao estudar um conceito de território, o mundo circundante é de grande valia tanto em aspectos didáticos quanto subjetivos:

Então nesta disciplina né, como a gente tá estudando município, ela me abriu o leque de olhar coisas que estão aqui ao redor. Então quando a gente estuda sobre o município, nada melhor do que eu poder levar né, em algum canto que a gente vai falar sobre isso e mostrar para ele (Entrevista individual com Ana).

Luísa relata, por sua vez como suas aulas passando por diferentes territórios de Curitiba foi central para a construção conjunta da criticidade de seus alunos:

E eu me lembro assim que uma aluna falou “Olha só o tipo de casa que tem aqui, por que não constrói um parque desses com uma quadra para jogar bola lá? Onde a gente mora, né? Tipo assim, por que não tem o jardim desse lá?” (Entrevista individual com Luísa).

No momento em que as participantes foram convidadas a comentar acerca do trecho da autora Simone Weil sobre o enraizamento⁷, muitas de suas visões sobre a

⁷ “O enraizamento talvez seja a necessidade mais importante e mais ignorada da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano cria raízes devido à sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que mantém vivos alguns tesouros do passado

educação foram evidenciadas, além da implicação emocional de cada uma em sua prática cotidiana. Assim, foram selecionados alguns trechos que demonstram seus olhares para a dinâmica relacional do enraizamento.

Nesse momento, Ana ficou emocionada durante a leitura. Ao explicar o motivo de sua emoção, afirma que ela reside não apenas na concordância com o trecho citado, como também em um lamento sobre o entendimento próprio de que o trabalho com o enraizamento possui muito entraves no modelo educacional tradicional e nos desafios estruturais vivenciados pela escola (como infraestrutura e outros):

Então quando eu vejo alguém falar dessas coisas eu sei exatamente o que a autora está querendo se referir. Essa de se tornar parte da coisa, o processo de aprendizado é uma parte né, de coisas que a gente vive, que a gente experimenta. E né, eu lamento. Não por ela, mas eu lamento pelas vezes que a gente perde oportunidade de não fazer mais a vida ser participante, experienciada. Porque é ela que realmente vai nos fortalecendo. Quando ela disse que constrói raízes, ela, eu entendo assim, ela que constrói a essência daquilo que nos mantém de pé. se você não se torna parte desse processo, você não contribui com aprendizado de forma alguma (Entrevista individual com Ana).

(...) Todos esses enraizamentos que a escola abre oportunidade, mas ela não consegue alcançar, porque não dá, é a parte onde a gente se lamenta né? De viver, não poder viver essas experiências (Entrevista individual com Ana).

Ao comentar sobre a experiência de abertura comunitária em que foi realizada uma feira e a preparação de uma comida típica de sua região, a maniçoba (eventos relatos que serão mais explorados na categoria de relações de escola com a comunidade), Ana apresenta seu olhar para a educação fundamentada em aspectos do território:

Me diz como é, como é que alguém vai lembrar de um evento? É quando ela se prepara, quando ela vive, quando ela anseia por aquele momento, né. Então até hoje, mesmo vinte anos depois, eu encontro meus alunos dizendo “Olha professora, era mais animada nossa vila aqui quando você era professora aqui!” (Entrevista individual com Ana).

Esses exemplos que Ana apresenta são muito representativos da dialética que se pretende estabelecer nesse estudo entre práticas educativas e formação de

e alguns pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, criada automaticamente pelo lugar, pelo nascimento, pela profissão, pelo meio ambiente. Todo ser humano precisa ter múltiplas raízes, precisa de receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos ambientes a que naturalmente pertence.”

sujeitos enraizados, uma vez que, direta ou indiretamente, tais práticas trabalham com aspectos importantes do enraizamento como historicidade, memória e participação comunitária ativa.

Ana salienta que enxerga que a escola ainda fica aquém da experiência do enraizamento e da vivência das relações, uma vez que se volta, sobretudo, para a mensuração de desempenho. Isso encontra respaldo nas várias menções que faz sobre os desafios que a prática educativa territorializada impõe.

Já Bruna, no momento em que é convidada a comentar sobre o trecho da autora, demonstra que se sentiu tocada pelo assunto, o que fica evidenciado não apenas na sua concordância mas na articulação que ela faz com relação com seu cotidiano enquanto professora. Bruna relacionou o conceito de enraizamento com a possibilidade de construção de laços de afeto no fazer educativo, além da exploração dos espaços para a construção de identidades mais plurais:

Nossa, concordo plenamente. Nossa, é isso né, eu acho que eu traduziria pelo menos nas minhas práticas. Mas também, pensando muito nas relações afetivas, né. Eu falo que, eu não sei, eu acredito que com afeto você pode desenvolver muita coisa assim (...) E aí eu vejo muito nessa perspectiva né, quando ela traz aqui essa definição do enraizamento que é de fato ignorada. Como eu falei, poderia muito bem entrar lá e dar o conteúdo, porque está tudo bem, mas eu posso criar laços né. E eu acho que eu penso muito com essa ideia o enraizamento, de criar esses laços, tanto que a gente cria que no final do ano você está chorando quando eles estão indo embora. Então eu acredito muito nisso né, e como isso é potente pra gente... eu acredito nessas trocas, nessa relação. Como que tudo isso tem essa potencialidade de desenvolver o intelectual né, e o espiritual, Como ela traz. Essa questão do espaço também como que trouxe nos relatos, como que ele passou a fazer sentido pras crianças e quando eles passam a entender minimamente o lugar deles no mundo, e quando eles passam a perceber que sim, que eles podem se apropriar, que sim, que eles têm acesso, que eles podem ter acesso. Eu acho que de fato isso eu concordo, assim com o que ela traz (Entrevista individual com Bruna).

Luísa, quando convidada a comentar sobre trecho de Simone Weil, demonstrou grande interesse sobre a abordagem do enraizamento (fato que a levou até mesmo a fotografar o trecho que estava sendo compartilhado na tela do computador e solicitar o nome do livro) e afirmar “Então meus alunos são enraizados!”, frase dita com bastante animação. Tal conclusão é dada na medida em que compreende que suas práticas pedagógicas promovem os elementos levantados por Weil. No entanto, observa que, em geral, a realidade marcada pelas desigualdades sociais é um limitante à experiência do enraizamento:

É muito do que eu penso, essa questão de vivência. Acho que viver é enraizar, né? Mas viver assim, no verdadeiro sentido da palavra. E é essa essa questão de você viver o espaço, de você conhecer o espaço, de estar inserido no espaço. Se é uma necessidade básica do humano e essa segregação que existe, que é meio que natural. Eu acho que ela limita um pouco o humano desse enraizamento. Essas raízes, elas acabam ficando muito limítrofes. Imagina se aquela pessoa que vive lá num bairro de periferia a vida toda, ela sai de lá para o ônibus, para o centro, vai lá, trabalha, volta e é a vida dela, aquilo ali. Eu vejo que as raízes dela, que esse enraizamento é muito limítrofe mesmo. E pelo que eu entendi do texto, a gente precisa que isso seja mais amplo. Eu acho que talvez para nos tornarmos um humano assim, mais sei lá. Ou para nos completarmos mais enquanto humanos (Entrevista individual com Luísa).

Ao utilizar o termo “limítrofe”, Luísa expõe justamente a dificuldade que muitos de seus alunos têm de explorar múltiplos territórios. Tal dificuldade é recorrentemente comentada pela participante ao longo da entrevista, como pode ser visto nos diferentes exemplos de realidades de seus alunos marcadas pela vulnerabilidade.

Em contrapartida ela afirma que, ao analisar o trecho de Simone Weil, que suas aulas talvez não promovam diretamente o enraizamento, mas que são potentes para revelar “diferentes mundos” e territórios potenciais, o que possibilita o movimento do enraizamento. Em suas palavras: “Eu acho que as minhas aulas possibilitam mostrar um caminho para o enraizamento”.

Fernanda, quando foi convidada a comentar sobre o mesmo trecho, fez uma reflexão bastante pertinente e articulada com sua vivência educacional no CIEJA (tanto como professora quanto como coordenadora). A leitura da participante foi voltada à compreensão de que existem múltiplas raízes - algumas positivas e outras negativas. Nesse sentido, caberia à instituição escolar a responsabilidade de conhecê-las com profundidade (paralelamente ao conhecimento do território) e decidir quais devem ser estimuladas e quais devem ser combatidas (como a raiz da violência apontada por elas. Em suas palavras:

E aí eu acho que talvez, pensando aqui por alto, a dificuldade não esteja só em estabelecer raízes mas de refletir sobre ela porque eu acho que raízes existem. Inclusive a raiz da violência, a raiz da negação de direitos. E aí eu acho que o que falta é desse momento dentro dos espaços dentro das redes de olhar para essas raízes.

Então como que você constrói raízes positivas no meio da violência? Ou até pensando aí no muitas vezes a gente precisa refletir até que ponto existe enraizamento da violência no espaço da escola e a gente tá naturalizando isso? E aí eu acredito que dentro do CIEJA, o grande diferencial dentro da minha prática é a gente estar aberto a olhar para suas raízes, para ver essas construções e ver o que é

positivo que não é. (...) o que a gente vai cultivar o que a gente vai deixar fluir (Entrevista individual com Fernanda).

Quando Fernanda foi perguntada acerca de suas aulas, ela comentou um pouco sobre sua relação com a Educação Territorializada e com o próprio CIEJA. Fica evidente que, enquanto Ana e Luísa têm o seu encontro com tal forma de dar aulas a partir de uma iniciativa própria e por princípios subjacentes à sua formação, Fernanda o faz muito em consonância ao que já é proposto pela escola da qual faz parte. A participante, além de citar eventos de sua vida e causas próprias para seu interesse em explorar os territórios educativos, sempre reforça que sua prática na CIEJA é articulada com um projeto comum a todos os professores que ali lecionam. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados têm caráter transversal, o que favorece a execução de tal modelo educativo.

Fernanda ressalta que a postura da escola, consoante aquilo que ela mesmo acredita, é de abertura para a participação comunitária, uma vez que conhecer e incluir o território na construção do fazer educativo é uma premissa básica para o CIEJA no qual ela leciona. Assim, exemplifica:

E aí a gente fez uma aula inaugural com representantes dos movimentos que a gente tem aqui no território até porque os estudantes conhecem essas pessoas não sabem efetivamente que trajetórias foram essas. Que construções foram essas (Entrevista individual com Fernanda).

Por outro lado, Ana relata também os desafios mais frequentes, que são a falta de apoio por parte de alguns gestores (seja da escola ou da rede de ensino), a falta de recursos financeiros para sua execução e o próprio modelo educativo, que se volta para o conteúdo. A incorporação desse modelo educativo por parte dos alunos, gestão e famílias, por sua vez, gera cobranças para que o tradicional seja cumprido. A participante Luísa também reforça que são muitos desafios para a realização de práticas pedagógicas territorializadas, uma vez que, algumas vezes, colegas professores e a equipe diretiva têm receio de que ocorra alguma intercorrência durante as aulas de campo, além da dificuldade financeira também ser citada.

E assim eu tive muitos, muitos obstáculos. Tem professor assim, é... tem professor, tem direção, né? Tipo assim, que tem medo que vá acontecer alguma coisa com

aluno fora de sala de aula? É assim? Acha que montar e organizar uma aula de campo é muito difícil, né? (Entrevista individual com Luísa).

Assim, podemos notar que o trabalho com a Educação Territorializada encontra forças e resistências. Nesse sentido, ainda que o CIEJA seja descrito como um local no qual as práticas territorializadas são bastante focadas, uma das forças consideradas é a própria crença pessoal de Fernanda, como afirma em fala anteriormente mencionada, acerca do potencial de práticas territorializadas e a consequente implicação nesse processo, levantado em conta suas experiências prévias (seja como moradora do território, seja como professora já há algum tempo:

E eu sempre tentei porque eu acredito nisso que a prática pedagógica tem que fazer sentido para os estudantes. E para fazer sentido para os estudantes, você tem que partir de questões que mobilizem eles (Entrevista individual com Fernanda).

Como eu conheço muito território do CIEJA, para mim era muito tranquilo, sempre articular uma temática conceitual com uma questão territorial (Entrevista individual com Fernanda).

A participante Fernanda buscou explicar melhor o funcionamento das aulas no CIEJA. Ela explica que os alunos têm aula por duas horas e quinze, sendo que as outras duas horas e quinze seriam destinadas a atividades extracurriculares (não necessariamente apenas aulas de campo). Nesse momento, explica que muitos alunos eram trabalhadores, e em razão disso, podiam ter impasses para comparecer às atividades desenvolvidas. Assim, a escola valorizava algumas atividades culturais que fizessem fora do horário de aula por conta própria, e buscava articular tais vivências com o conteúdo trabalhado nas aulas de campo também. Em suas palavras:

Às vezes a gente sempre fazia essas indicações inclusive né. Até para estimular uma apropriação da cidade, o que foi muito difícil no início né (Entrevista individual com Fernanda).

No momento em que falava sobre tais práticas, Fernanda explica que a proposta do CIEJA é construída com base no que denomina “a desescolarização da escola”. Tal fato busca a ampliação das formas de atuação:

Isso que a gente vai trabalhar (...) vai acontecer por meio de filme, de vídeo, de uma peça de teatro, de uma caminhada na rua e isso independe. É o processo pedagógico (Entrevista individual com Fernanda).

Fernanda comenta também como, no CIEJA, os projetos transversais citados são elaborados. Dessarte, ela compara que o projeto é organizado tal qual um projeto acadêmico, em que são explicitados objetivos, perguntas norteadoras e literatura subjacente.

O projeto desenvolvido é descrito por Fernanda como baseado em 3 campos: o global, o local e o pessoal. Por conseguinte, a prática desenvolvida ali pode ter diferentes caminhos, seja partindo das relações macro até o micro, chegando no território, seja partindo do território e ampliando para discussões maiores. Fica evidenciado, assim, a articulação de diferentes escalas de análise das relações esansujeito-território, o que é amplamente discutido pela literatura da Psicologia Ambiental, por exemplo.

Sobre a escolha dos conteúdos a serem trabalhados transversalmente, Fernanda ressalta que isso parte da realidade e dos interesses da própria comunidade escolar, além de buscar articular sempre tais temas com dinâmicas que ocorrem naquele território:

Então a escolha dos conteúdos e a escolha de como seria a prática pedagógica né, mais significativa, ela passava por uma decisão de um tema coletivo que já fazia parte dos anseios da comunidade escolar. Porque os estudantes que escolhem um tema, não é do projeto. E aí, a partir daí, eu tentava trazer uma perspectiva né, que fosse mais ou menos nessa linha. O conceitual então, do que que é isso que a gente tá falando, promovendo uma reflexão crítica, e como que isso aparece nas nossas dinâmicas, no nosso território (Entrevista individual com Fernanda).

Ainda dando exemplos de práticas educativas nas quais o território foi explorado, Fernanda comentou sobre o projeto no qual buscavam estudar as instituições atuantes no território. Além de aspectos de abertura para a comunidade e a participação dos sujeitos do território (tópico melhor abordado na categoria de “relações da escola com o território”), Fernanda relatou como se deram as aulas, desde seu planejamento até a execução:

Por exemplo, a gente vai assistir um vídeo, fazer análise do mapa e refletir coletivamente sobre como as instituições estão presentes nos nossos bairros. Por que estão ou por que não estão. (...) Para EJA é muito importante o registro. Então vai fazer um debate ali para ver o que cada um entendeu. (...) em um segundo momento a gente fazia ali uma análise mais dialogada. E aí eu tentava sempre que possível no segundo momento trazer essa discussão com o que já tinha sido feito na temática. (...) Por exemplo, a gente fez duas saídas para entender os movimentos de

moradia: uma no próprio território e uma na região central da cidade de São Paulo. Então, quando eu mostrava o mapa de presença de favelas no nosso território e na cidade de São Paulo, a gente trazia essa discussão que tinha sido feita na saída. “Ah, então a gente viu que tem favela, por que as favelas permaneceram?”; “Ah porque o movimento de moradia...” “Lembra da fala da fulana?” Então fazemos essa ponte mesmo para fazer sentido para os estudantes (Entrevista individual com Fernanda).

Ainda sobre como suas aulas aconteciam, Fernanda buscou aprofundar como ela conduzia em seu eixo temático o que era planejado no projeto como um todo, o que ela observou nos seus alunos e como isso repercutiu na escolha da forma de condução. Ela salienta a necessidade de não apenas apresentar os aspectos problemáticos da vivência em um território marcado por vulnerabilidade, mas também refletir sobre experiências positivas, em um movimento de diversificar os olhares sobre aquele território. Essa articulação ocorreu em uma aula que visava o mapeamento das instituições atuantes do território, como a Associação de Moradores:

A gente mapeou as instituições, pensou em visitas e aulas fora da escola. (...) Então a gente fez aulas no espaço da associação de moradores. A gente visitou as creches que tinham, outras escolas, outros equipamentos. Porque a gente entendia que a gente tá falando de instituições e o território é um só. Porque a gente não se apropria e não conhece essas instituições, né? Então a gente saía mesmo com os alunos. Teve um dia que a gente saiu: “vamos, a proposta é a gente mapear esses equipamentos do território, ver, e a gente tem que fotografar”. E aí a gente vai passando por uma escola que outra professora dá aula, a gente entrou. (...) E aí alguns alunos super entenderam ali que o território que eles estavam não era só o território de ausência. Era um território periférico com os problemas que a prefeitura não atua, mas que tem muita coisa acontecendo e que a própria presença das escolas e dessas instituições, elas fazem parte de uma de uma ação de uma organização (Entrevista individual com Fernanda).

Até como são jovens e adultos, muitas vezes eles têm uma visão já formada né, “Ah, é isso, é aquilo!” Que às vezes é uma visão do senso comum. Então eu tento mostrar para eles que a organização política e social transformam a sociedade. Então eu sempre tinha muito essa perspectiva de trazer, inclusive pensando no território muitas vezes, práticas e processos que deram certo para eles não ficarem deprimidos também né “Ah tá tudo caótico, nada funciona!” (Entrevista individual com Fernanda).

A vivência no território que foi promovida pela aula de mapeamento das instituições levou à produção de muitas fotografias desse espaço. Assim, Fernanda comenta que foi feita uma mostra cultural dessas fotografias, além de um processo de discussão coletiva. Fica evidente no relato da participante que o desenvolvimento da aula foi uma construção conjunta durante toda sua execução:

E fomos indo, andando e conversando ali coletivamente. E aí quando a gente retorna a gente faz essa discussão (Entrevista individual com Fernanda).

Especificando o momento em que as visitas ao território eram realizadas, Fernanda comenta como foi o processo e como os alunos se portaram durante algumas de suas aulas. Na aula em que ela relata ter levado seus alunos para uma área de ocupação, gerida por movimentos sociais de habitação, ela afirma que seus alunos se depararam com um processo de desconstrução de discursos baseados no senso comum e amplamente colonizados por um ideário excludente, que os afastava de compreender aquela situação como próxima de suas próprias vivências:

E aí a gente fez um processo assim, de como são estudantes que trabalham, a gente foi de metrô mesmo, eu fiquei na Luz esperando, outros professores foram com os alunos e a gente se encontrou lá. Fomos recebidos por uma liderança para contar um pouco essa trajetória desse movimento. E aí os alunos chegaram muito armados: “Vocês cobram taxas das pessoas!” Então eles foram ali, bem assim. E ela tinha assim, toda uma experiência para atender esse público e era muito parecida com eles. Então ela foi trazendo muitas informações, mostrando que ali tinha toda uma organização. E aí você ia percebendo que eles foram se desarmando. E aí a gente conseguiu fazer uma vinculação de que ainda que em territórios diferentes, a gente tinha ali movimentos fazendo a mesma coisa, e que eles indiretamente faziam parte, usufruíam dessas conquistas, ainda que eles não percebessem. E aí, as pessoas começaram a dar um alerta: “Não, a gente precisa fazer isso no nosso bairro!” “Não, mas já tem no nosso bairro!”, “Então a gente precisa se aproximar!” Então a gente conseguiu garantir essa mobilização nesse mesmo projeto (Entrevista individual com Fernanda).

Essa experiência relatada por Fernanda é bastante ilustrativa de como a imersão na realidade do território e a possibilidade de escutar diferentes vozes atuantes foram capazes de produzir um efeito mobilizador nos alunos. Reflete-se, assim, como tal articulação foi essencial para um processo de identificação com um território que não é só de ausências, mas também muito potente.

Sobre sua visão do papel do geógrafo na construção do saber (o que sinaliza uma visão acerca da Educação Territorizada e indica uma práxis comprometida com isso), Fernanda afirma:

Então enquanto geógrafa, a principal finalidade enquanto prática pedagógica da Geografia é promover o pensamento crítico a partir de uma noção espacial, entendendo o lugar em que você está atrelado a outras características. Raciais, sociais, de gênero... e como isso vai permitir garantias de direitos ou não (Entrevista individual com Fernanda)..

Por conta disso, a gente precisa entender esses processos para a gente se posicionar (Entrevista individual com Fernanda).

Nessa linha, Fernanda explicita aquilo que ela entende como uma das motivações para sua prática, que é a promoção de engajamento social de seus alunos em temáticas sensíveis e presentes no território de vida deles, o que também foi citado por Bruna, Luísa e Ana. Ademais, afirma que entende, assim, que sua prática não é neutra, e sim comprometida com os princípios destacados:

A minha prática tem esse objetivo né: de engajar mesmo os estudantes a partir de conceitos de olhares, trajetórias, enfim, de uma formação mesmo pedagógica e que também promova, principalmente, o pensamento crítico, o olhar crítico para além da aparência. Então muito nessa lógica, assim, eu acho que isso que mais motiva a minha prática. Ela não é uma prática neutra de forma alguma (Entrevista individual com Fernanda).

A construção dessa criticidade e dessa participação ativa dos alunos é um dos pilares do que a Educação Territorializada propõe. Fernanda demonstra a todo tempo que acredita muito que as práticas desenvolvidas devem ter o protagonismo dos alunos, desde a decisão dos conteúdos (como foi sinalizado anteriormente) até a execução dessas. Nesse sentido, comenta que uma das práticas mais interessantes que ocorreram foi a revitalização de um área de descarte de lixo próximo as imediações da escola:

Uma prática muito interessante (...) foi uma área de descarte que a gente conseguiu, dentro do projeto, (...) com as ações dos alunos e da comunidade também. Então eu acho que isso tem uma participação efetiva e a gente busca sempre trazer os alunos para serem protagonistas desse processo (Entrevista individual com Fernanda).

Então quando a gente tem uma aluna que é do movimento de moradia, a gente pede para ela inclusive fazer a articulação, falar. A gente fez um projeto para uma fala que a gente tem alguns alunos que saíram do sistema carcerário. E aí a gente fez uma fala de discutir direitos tanto dentro do sistema carcerário quanto quando ele sai.

Quando a gente conseguir articular com que a gente tava trabalhando aqui a gente vai ouvir vocês. Porque nós também estamos aprendendo, nós não colocamos nesse lugar de domínio do conhecimento (Entrevista individual com Fernanda).

Por fim, Fernanda demonstra que, para ela, não há possibilidade de dividir a prática pedagógica entre a aprendizagem de conteúdos de outros aspectos, como o desenvolvimento de relações de respeito com os alunos: “Enfim então eu acho que eu não consigo separar muito Caio, essa questão do conteúdo em si com

acolhimento, com toda essa estrutura. Porque eu acho que as coisas estão muito amarradas.” Tal passagem evidencia a integração de olhares sobre a Educação que a participante tem, motivado por suas experiências prévias e pelo trabalho cotidiano junto a um CIEJA que é pautado na busca não apenas da inclusão do território, mas de sua afirmação como base para o fazer educativo.

Tais aspectos aqui levantados sobre a compreensão que as participantes têm sobre a Educação, levam à necessidade de também analisar as relações com a escola e com a comunidade. Isso decorre do fato de serem também princípios da Educação Territorizada e de sempre serem comentadas pela professoras como pontos de desafios, potências, objetivos, etc. Nesse sentido, a próxima categoria explora tais aspectos para possibilitar uma elucidação de sentidos importantes para a prática das participantes.

6.4 “A gente tem que abrir a porta da escola não só para que a comunidade entre, mas que os professores saiam”: relações com a escola e com o território

A análise do processo educativo desenvolvido pelas professoras nos leva a compreender que ele é fundamentado nas relações estabelecidas junto à escola e à comunidade que vive nos territórios explorados, desde aspectos conjunturais da escola, de políticas públicas aplicadas ou não no território, até relações comunitárias. Nesse sentido, a categoria aqui descrita toma relevância, na medida em que é resultado da aglutinação de zonas de sentido prévias que remontam aos apoios e desafios inerentes à escola no qual o professor trabalha, além das vivências de atuação comunitária. Assim, os trechos selecionados são exemplos da articulação desses elementos, a partir de sua aproximação no que tange os significados atribuídos pelas professoras.

Um dos trechos de entrevista que é bastante sintético quando a importância da relação de proximidade entre escola e comunidade foi apresentado por Fernanda. A participante, ao comentar sobre os elementos que favorecem e os que dificultam a prática educativa territorializada, ela apresenta a seguinte leitura:

O que acho que é muito significativo uma coisa que eu tenho refletido bastante é que quando a equipe docente né, a equipe de apoio, a equipe gestora, enfim, quando a escola conhece o território e tem uma relação - não necessariamente de afetividade - mas uma relação saudável com o território, a chance das práticas pedagógicas, dos

acolhimentos dos estudantes fluírem de uma forma mais tranquila e respeitosa e conseguindo alcançar os objetivos é maior. (Entrevista individual com Fernanda)

Bruna, por sua vez, afirma que um dos maiores desafios para trabalhar com situações de vulnerabilidade é, não raro, a falta de apoio da própria escola. Eventualmente, segundo a participante, as escolas até mesmo reproduzem estigmas sociais na relação com os alunos, e isso é visto por ela como um grande “freio” para o desenvolvimento de raízes positivas em seus alunos a partir da Educação Territorializada. Segundo Bruna:

No bairro X [periférico] eu tinha crianças muito incríveis, muito potentes, mas com uma baixa autoestima. E eu não sei também se isso era decorrente da própria gestão, porque uma vez a vice diretora, eu ouvi ela falando, que dali só ia sair “ladrão e puta”. Foi bem pesado. É uma gestão muito difícil assim e eu, pelo contrário, via grandes potencialidades nas crianças (Entrevista individual com Bruna).

Ana, quando foi convidada a ler o trecho da obra de Simone Weil que sintetiza o conceito de enraizamento e que remete à participação comunitária ativa, Ana demonstrou-se visivelmente emocionada e, com os olhos marejados, afirma: “Ave Maria, vai começar a me botar para chorar! Acho que é isso né, Caio. Ah, eu acho que eu tô num dia emotivo...”. O referido momento nos mostra como as vivências são um processo dinâmico, que ocorrem em todo momento e como a pesquisa científica pode ser momento fecundo para o movimento real de sujeitos a partir de suas memórias e reflexões.

Analisando as causas do impacto dessa vivência, Ana entende que o processo pelo qual eles passavam (alunos e professores) que demandava uma participação ativa e uma dedicação de dias, aumentava sua potência afetiva. Para isso, exemplifica com a preparação de um prato típico da região e que era feito nesta feira:

Não sei se você já ouviu falar de maniçoba, que é um prato típico daqui. E a gente ficava fazendo não só de dia na escola, mas a gente ia até a noite na escola fazer o cozimento dela, para levar mais tempo. E nisso a gente baixava as chamas do fogo por volta de 21:30, 22h horas. Eles voltavam para casa deles e a gente deixava ali preparando uma semana pro evento (Entrevista individual com Ana).

Mas eu tô sempre mesmo na escola, não consigo fugir de lá (Entrevista individual com Ana).

E muita das vezes a gente não tem como ir adiante mais, às vezes eu converso com as minhas amigas, eu digo assim: a gente precisa ter sabedoria também para os dias que a gente não pode, que a gente não pode com sistema, né. Porque o sistema que emperra, muita das vezes, a gente fazer mais coisa (Entrevista individual com Ana).

Bruna, nesse sentido, refere-se a um aspecto muito semelhante em sua realidade. Em uma das escolas que leciona, as aulas de campo eram dificultadas não apenas pela gestão da escola, mas também por questões orçamentárias do próprio município:

Isso é que a gente tem uma questão, né? Na prefeitura nem sempre tem verba e dependendo da direção, eles não, tipo, em X [bairro periférico], eles não liberavam para a saída de campo. Então eu dependia muito também da gestão da escola e de verba (Entrevista individual com Bruna).

Por fim, Ana comenta um pouco sobre uma prática educativa que vivenciou que entende como enraizadora. Essa foi realizada em sua primeira experiência educativa, ainda na agrovila. Ali foi realizada uma Feira de Produtos Regionais e a ideia era a valorização dos produtos que os alunos tinham. Ana relata que a experiência foi tão bem sucedida que passou a abarcar toda a comunidade:

E aí foi um sucesso, né? Foi uma maravilha. Foi um dia de produção muito bom, porque lá eu tinha os colegas. Não tinha estagiários, mas eu tinha os colegas professores que gostavam desse tipo de atividade. E aí o negócio foi tão legal que no ano seguinte, não coube mais dentro da sala. Passou para fora da escola, nas adjacências de fora que foi a rua, o quintal da escola. E aí ela extrapolou a dimensão da sala. No outro ano não deu mais a dimensão da escola na feira, porque o município estava indo visitar Agrovila só para ver essa feira. Foi na praça da Vila (Entrevista individual com Ana).

Ainda refletindo sobre essa vivência, Ana relata os frutos dela ao longo dos anos a partir do que seus alunos comentam dela:

(...) toda vez que eu chego lá elas relatam “Professora, a senhora lembra que a gente começou na sala de aula e veio parar na praça?” Ou seja, posso te dizer com certeza que essa experiência enraíza a vivência deles. Hoje em dia a escola que a gente trabalhou ela tá abandonada. E construíram outra escola. “Professora me dá uma pena ver a escola abandonada!”. Olha o enraizamento deles lá naquele prédio. (...) Então com toda certeza esses eventos, mesmo que sem uma programação mais efetiva, mais direta, mais anual, eles acabam marcando para eles essas experiências, né (Entrevista individual com Ana).

A postura de articulação entre diferentes atores dos territórios explorados na cidade em estreita relação escola-comunidade também é relatada por Luísa. A

participante afirma que em uma de suas aulas de campo que envolvia um circuito sobre a cidade de Curitiba, ela conseguiu o apoio de um dono de um restaurante de um dos bairros, que cederia o espaço e a alimentação para uma vivência diferente aos alunos:

Eu fiz uma parceria com o restaurante. É tipo assim, Deus, esse tal Deus aí, ele vai organizando as coisas na vida da gente, né? É bem assim. Eu conheci um gerente de um restaurante chamado X., lá no bairro Santa Felicidade. Restaurante, tipo, assim, só chique lá que tem, não sei se você conhece. Tem umas pilastras, aquelas estilo romanas em grego. (...) Daí eu conheci o gerente e falei do meu projeto que eu fazia com as crianças, com aula de campo e que a gente almoçava num restaurante X que era baratinho. E ele diz “Eu quero fazer parte desse projeto!” E eu disse “Como?” “Você vai levar essas crianças para almoçar lá!” E eles vão ser servidos como todos são servidos. E inclusive terão taças para as crianças tomar suco e refrigerante.” (Entrevista individual com Ana)

Sobre sua experiência de trabalho com a sustentabilidade, Ana relata que o programa Moeda Verde (“troca-se material reciclável por uma moeda social”) foi a possibilidade de contribuir em outra esfera educativa que encampa a comunidade como um todo, além de trazer seus aprendizados como professora. Tal vivência revela que estão bastante enraizados em Ana alguns sentidos, como o de olhar as crianças como ponto fundamental de trabalho, uma vez que são receptivas e capazes de sensibilizar outras faixas etárias. Tal sentido foi demonstrado nos momentos em que Ana afirma gostar muito de trabalhar com crianças de Ensino Fundamental, e também retomado nesse projeto do Moeda Verde:

Eu disse para as meninas: “se a gente vai implantar esse programa na cidade, tá, por onde a gente tem que começar? (...) Sabe onde a gente vai achar um carro chefe para dar andamento nesta ação? Bora nas crianças, bora nas escolas!” (risos). Porque eu disse assim: “Elas recebem muito melhor as ideias, elas aprendem muito melhor e elas forçam os pais delas a fazerem”. (Entrevista individual com Ana)

A ampliação desse trabalho para a comunidade é importante vivência de construção e fortalecimentos de laços coletivos. Foi momento potente para a promoção de encontros de diferentes sujeitos que puderam não só interagir como vivenciar situações comunitárias prazerosas de ocupação de seus espaços com atividades culturais e de participação ativa:

Vendemos as comidas, chamamos as pessoas que fazem bolo, doce, chopp, coisa que as crianças gostam. Só podia vender usando a moeda social. Chamamos pula-pula, brinquedos de parque, essas coisas, assim, colocamos ao redor. Fizemos

um pequeno arrastão de boi, e tudo mais. E convidamos a sociedade para ir até esse evento através dos filhos. (Entrevista individual com Ana)

Tais aspectos de fortalecimento de laços comunitários a partir de práticas educativas ampliadas no território e que remontam ao olhar do enraizamento que citamos anteriormente.

Fernanda comenta que sua vivência no território e a articulação com a comunidade ao longo do tempo foram fatores fundamentais para seu interesse na atuação na CIEJA. Tal fato narrado é representativo de como as relações estabelecidas no território são relevantes para a formulação da proposta educativa territorializada, o que é recorrentemente reforçado pela professora. Ela, em vários momentos da entrevista afirma que uma das dificuldades enfrentadas pelo CIEJA, e que foi agravada no cenários da pandemia da COVID-19, é de que alguns professores não conhecem muito bem o território. Nesse sentido, comenta sobre o esforço formativo da escola em sanar tal realidade. Sobre sua própria vivência, Fernanda comenta:

Na verdade, esse território do CIEJA é um território que eu cresci. Tem muita relação afetiva. Meu vô foi um dos primeiros moradores do bairro, a minha família é desse bairro. Então para mim, voltar para o CIEJA é sempre um objetivo, porque eu acredito no projeto. Eu acho que tem muita potência (Entrevista individual com Fernanda).

Essa busca por explorar o potencial educativo dos territórios da cidade com a participação ativa da comunidade, assim como já descrito pela atuação de Ana e Luísa, é muito apontado por Fernanda também. A participante comenta sobre a atividade que realizaram juntos a uma ocupação. Nesse sentido, a aula teve participação dos movimentos sociais por moradia, o que possibilitou uma integração de visões de mundo e a construção da criticidade a partir da vivência da relação com a comunidade. Segunda Fernanda:

A gente decidiu que a gente ia para ocupação Mauá que é uma ocupação que fica em São Paulo. Não sei se você conhece, na região da Luz. Parece que estava desocupado e o movimento por moradia conseguiu não só fazer aqui uma requalificação do prédio mas também que a prefeitura comprasse o prédio para virar habitação de interesse social. Então é uma luta importante (Entrevista individual com Fernanda).

Ainda nessa perspectiva, Fernanda relata que um dos projetos do CIEJA, de caráter transversal entre as diferentes áreas do saber, focou em explorar as instituições no território, bem como dos movimentos sociais presentes nele e que representam diversas lutas. A saber:

A gente vai chamar esses movimentos, essas pessoas, algumas dessas pessoas para falar. A gente tem muito movimento no território! Então, acho que o caminho é inclusive apresentar esses movimentos para os estudantes, que às vezes desconhecem mesmo morando no território. Então além do movimento pela moradia, a gente tem um movimento cultural muito forte, tem vários coletivos que atuam na região, tem o movimento que tem crescido muito forte que é o futebol de várzea, que tenta trazer não só isso a ideia do esporte mas também fazer uma discussão com um grupo que é muito difícil que são homens, adolescentes e de outras temáticas de garantia de direitos. Então a gente tem feito essa ponte então, por exemplo, e com os outros equipamentos a gente acha que a gente precisa dessa integração com os outros equipamentos públicos da cidade. (Entrevista individual com Fernanda)

(...)quando a gente define o projeto, (...) e a gente apresentava para comunidade, a gente tem essas lideranças que a gente conhece. A gente chamava todos eles. Chamava o pessoal da UBS, convidava todo mundo, todas as escolas da região, quem quisesse participar, é aberto. (Entrevista individual com Fernanda)

Por fim, uma das falas de Fernanda é muito sintética da relação existente entre duas categorias destacadas nesta pesquisa, que é o “olhar disruptivo para a Educação” e aqui, a “relação com a escola e comunidade”. Por conter aspectos da relação da escola com a comunidade mais explícitos, está aqui selecionada, mas, como dito, evidencia também a visão de Educação que Fernanda tem: “Olha, a gente tem que abrir a porta da escola não só para que a comunidade entre mas que os professores saiam para que, daí, a gente entenda que território é esse e faça esse movimento”.

6.5 Percurso Virtual de Ana

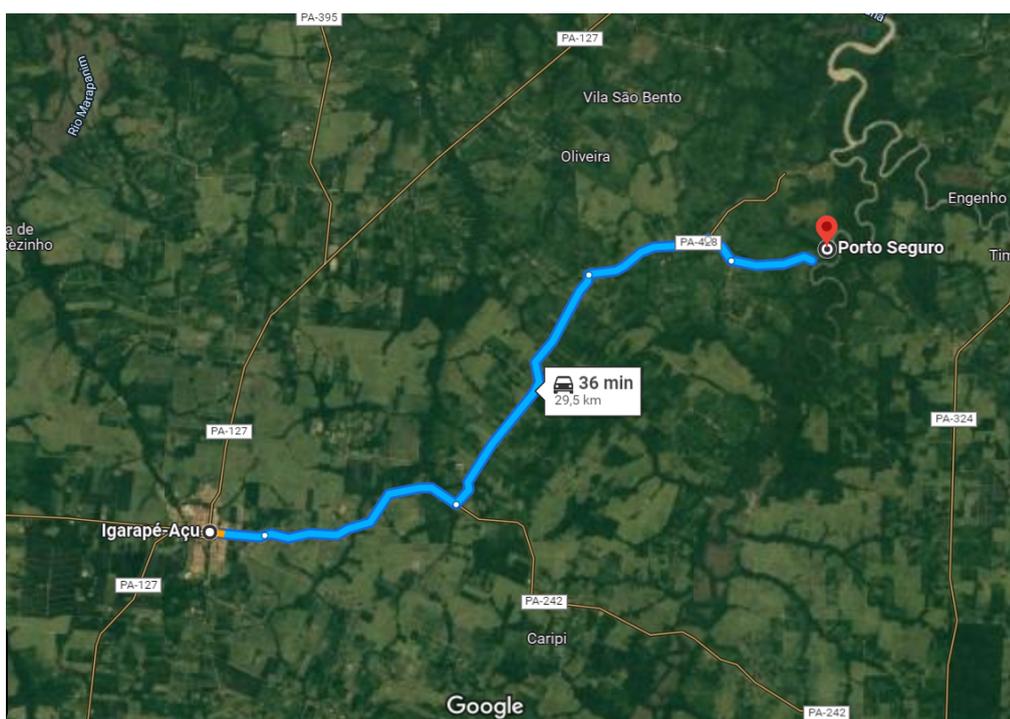
Após algum tempo da realização da entrevista com Ana, a participante foi convidada a realizar a etapa do Percurso Virtual, de forma a ampliar os horizontes de suas vivências a partir do olhar para suas emoções envolvidas no processo por meio da confecção de mapas e pela escolha de fotos que o ilustram.

Nesse sentido, Ana foi convidada a realizar um trajeto pelo *Google Maps* no qual ela comentava sobre como foi sua vida em cada momento como professora relatado durante a entrevista. Em um primeiro momento foi realizado o Percurso

sobre sua experiência na agrovila. Ali Ana comenta que o deslocamento até a vila, desde a área urbana até lá, era difícil. Ela afirma que ia e passava o tempo na casa de uma família e que, ao longo desse tempo, construiu uma relação de amizade muito forte.

Figura 1

Trajeto de Igarapé-Açu até a Vila de Porto Seguro



Afirmou que com isso sente que sua relação com a comunidade ficou até mais forte, visto que pôde vivenciar o lugar em sua totalidade.

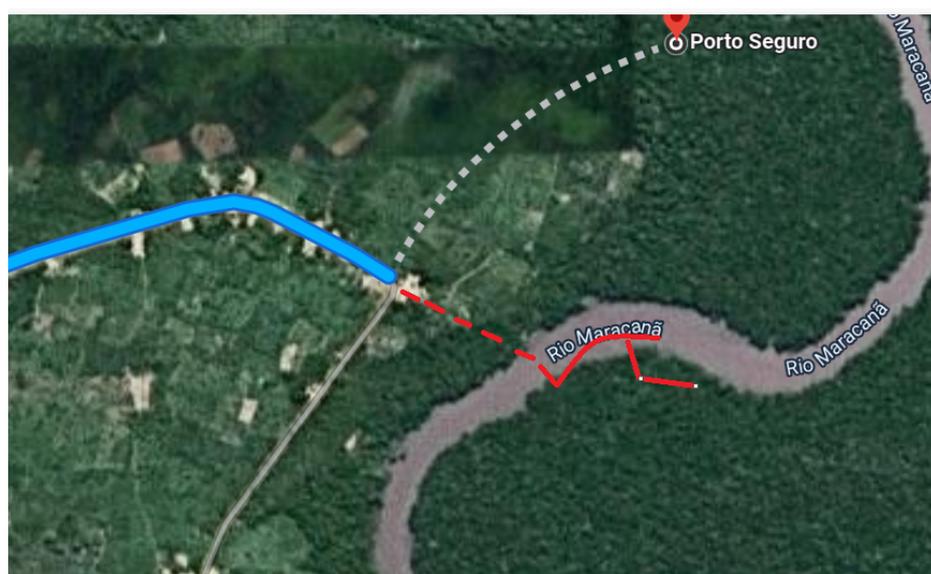
Inicialmente, descreve sua aula em que levou jovens da agrovila para estudar alguns conceitos da Geografia (como planície aluvial, relevos de planície, Mata de Várzea), que dizem respeito ao rio que era próximo. Ali relata que saiu com seus alunos com uma canoa, atravessando rio e navegando próximo às margens (Figura 2) para estudar o relevo da região. Nesse momento, ela relata o quanto a construção do conhecimento se deu de forma compartilhada, por estar trabalhando conceitos técnicos mas em um território de vida que seus alunos dominam:

A gente atravessou e nessa curvinha que você tá vendo, esse meandro, essa curvatura do rio. Tem vários furos nesse rio. Eles atravessaram a canoa. Então, por exemplo, eu digo que muito mais aprendi com eles. E eu só fui reafirmar os termos mais técnicos que a escola tem, né.

(...) Você escorrega, agarra nos troncos e eles sabiam fazer os caminhos. Eu é que não sabia! Tanto é que eu caí, e isso foi assim, uma queda gloriosa! Porque eu me diverti com eles, alguns riam, alguns acudiam. Mas aquilo não foi nada vexatório para mim, até porque eles eram muito simpáticos. Esses alunos, eles sabiam, eles conheciam aquela realidade e eu também estava aberta para isso, né. Para entender que era um ambiente que não é do meu domínio. Eu dominava a linguagem como professora e eles dominavam o espaço.

Figura 2

Mapa do percurso da aula acerca de relevos de planície



O momento em que Ana relata a situação que vivenciou com seus alunos nessa aula, de forma bem humorada comenta sobre a queda que teve. A leveza com que ela contou tal ocorrência é reflexo da relação de respeito que ela desenvolveu com seus alunos, uma vez que o riso dos alunos no momento da queda não foi negativo: eles não riram dela, e sim com ela. Isso é evidenciado pela fala “aquilo não foi nada vexatório”, e explicado quando ela compreende que quem dominava o espaço eram os alunos, pois ela dominava apenas a linguagem geográfica naquele momento. Tal passagem reforça a ideia de uma construção do saber territorializado totalmente dialético entre professor e aluno, sem hierarquias.

Avançando em sua narrativa, tanto de sua aula na área do rio quanto sua experiência de realizar uma feira (Figura 3) que se expandiu da escola para a dimensão da comunidade, Ana afirma que essa vivência impactou sua forma de enxergar a prática educativa e sua sensibilidade. Além disso, refere que esse lugar lhe proporcionou a vivência de protagonismo para ensinar, mas também para se permitir dialogar com aquela realidade.

Bem, vou te responder como eu me sentia. Eu vou trabalhar, eu sou professora, eu sei do conteúdo e tudo mais, que requer a profissão, mas eu tento me colocar no papel de aluno né. (...) E aí então eu vou pra vila com esse objetivo, trabalhar, dar aula, explicar essas coisas. Mas quando a minha relação de vivência vai se dando, eu vou me comunicando com eles, conversando com os pais, com eles mesmos. Permitindo esse acesso através de diálogo. Então eu vou me sentindo à vontade pra ouvi-los, e eles também. Assim com as famílias que eu tive contato também. Isso não quer dizer que eu tinha um grande poder de liderança. Mas isso queria dizer que eu consegui viver a liderança de um professor, de ensinar, se permitir dialogar, se permitir ouvir. Porque eu tô lidando com sujeitos sociais, que têm história, e eu também tenho história. Todos tem uma história de vida, todos têm suas marcas, suas expressões, seus sentimentos.

Figura 3

Mapa da saída da feira da escola em direção à praça da vila



Ana apresenta um olhar de que aquele lugar era a realidade dos alunos, daquela comunidade, e que precisava se permitir a vivência de encontros para poder trabalhar.

Eu já tava longe de casa, eu tava no lugar dos outros...então me permitia conhecer. Conhecer eles, conhecer para eu poder trabalhar né. Para poder dar minhas aulas. Se eu não me permitisse ao diálogo, eu ia ficar presa, tenho certeza, a uma educação que só repassa conhecimento.

Além disso, Ana reforça o que havia dito na entrevista, afirmando que em razão de sua juventude, encarava o desafio do trabalho em uma região diferente e com metodologias diferentes como uma aventura:

Eu me senti à vontade, com espírito muito jovial que eu tinha 23 anos na época. E aventureira para não ter medo do mar, né? Atravessar um rio e ter coragem de levar um monte de criança confiando num ou outro aluno mais velho. Era um espírito aventureiro.

Ana reflete ainda sobre como aquele lugar a impactava. Fica evidente que para ela o lugar tinha um sentido de uma área de encontro com um mundo em que o tempo funcionava de maneira diferente, mais lenta. Lugar no qual a alta velocidade que a sociedade ocidental vive diariamente, fruto do desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional que Milton Santos reflete ao longo de suas produções, não era tão presente. E isso permitia-lhe um mergulho para a contemplação das belezas naturais e humanas daquele lugar.

Mas eu me permitia conhecer, afinal de contas, apesar de tá no meio, né, da região Amazônica, nada mais é que um lugar, um ponto no mundo. É uma referência no mundo. Então tinha a questão da beleza do jeito do povo, da beleza da cultura deles, aquele jeito de povo que ainda tem uma vida muito baseada nos recursos naturais e pouca utilização de técnica. Não é o mundo cheio de tecnologia, não é um mundo de intensidade, não era um mundo de fluidez como hoje

Tais aspectos narrados por Ana refletem como esse lugar, compreendido em sua comunicação indissociável entre elementos naturais, culturais e de sentidos individuais e coletivos, impactou não apenas sua forma de dar aulas, mas sua visão de mundo. Os sentidos que Ana atribui aos mais diversos temas que foram conversados em entrevista e durante o percurso são representativos dessas vivências nesses lugares.

O percurso síncrono foi interrompido antes de seu término em razão da instabilidade da rede de internet. Logo, a interrupção foi necessária para que não houvesse perdas de comunicação e de elementos muito significativos para o trabalho. A participante, de forma muito solícita, disponibilizou-se a continuar o processo por Whatsapp (onde enviou alguns áudios para melhor compreensão e as fotos de seus mapas) e para novas conversas.

Na continuação do Percurso Virtual assíncrono, Ana enviou ao pesquisador uma série de fotos de sua passagem pela agrovila (não colocadas aqui em função

da sua identificação e de seus alunos) de forma a ilustrar como os momentos vivenciados foram singulares e significativos para ela. Em todas as imagens ficava muito claro como a relação de Ana era próxima de seus alunos, bem como foi possível observar aspectos muito ricos do território que poderiam (e foram) ser explorados em suas aulas (desde aspecto da paisagem natural até das marcas do vivido territorial daquela comunidade).

Em uma das imagens que Ana enviou, era possível notar seus alunos realizando uma atividade em grupo, fazendo anotações, sentados em uma praça no espaço urbano da cidade. Nesse sentido, Ana ilustrou uma de suas turmas atuais, do contexto urbano, que observavam uma obra arquitetônica histórica da cidade, que seria a escola mais antiga do território. Sobre essa imagem:

Sobre a sensação que eu sinto quando eu trabalho nas aulas de campo, eu gostaria de falar sobre essa imagem que é o resultado que a gente espera como profissional. Depois de todas as explicações que os meninos receberam, eles sentaram numa praça (...) bem de frente ao prédio, e eles ficaram resolvendo o relatório que perguntava sobre as características da obra que eles estavam vendo, características arquitetônicas, contando um pouco da caminhada né, relatando a experiência da aula de campo. Nessa imagem dá para ver bem legal como as crianças ficam atentas e elas se ocupam de fato em fazer a produção delas. Elas têm algo concreto, que elas estão vendo

E aí essa foto, como eu disse, é uma coisa assim para quem realmente é um profissional da educação deixa uma expectativa positiva sobre a educação, né? (Percurso Virtual realizado com Ana).

Sobre os sentimentos suscitados pela passagem por tais lugares da aula de campo em questão, Ana comenta que é “um mix de sensações”. Ela evidencia que existe desde a preocupação com a didática da aula, quanto os sentimentos de leveza que uma aula de campo oferece.

Quantos sentimentos que eu posso ter numa aula de campo dessas são sentimentos assim que vai de um ponto ao outro. Por exemplo, quanto à questão profissional, sendo professora, é de preocupação de criar um roteiro no ambiente que oportunize eles materializarem aquelas palavras que a gente já iniciou na sala. (...) Além disso né, no outro polo, como a gente se sente mais livre né? Mais leve para trabalhar. Porque você vai passeando você vai construindo uma trajetória você vai construindo o passo a passo de um dia você vai construindo oportunidade de viver, de concretizar as ações (...) nesse caso a gente se sente mais leve tanto quanto os alunos né? Tem imagens que mostram eles caminhando na trajetória de forma mais leve descontraída brincando e na mesma leveza que eles levam Eu também tento me oportunizar. A gente fica feliz e satisfeita né de poder mostrar essa materialidade do espaço para os nossos alunos(...) é um contentamento de poder saber e compartilhar essa experiência da construção de vida do município que a gente nasce, que a gente cresce. (Percurso Virtual realizado com Ana).

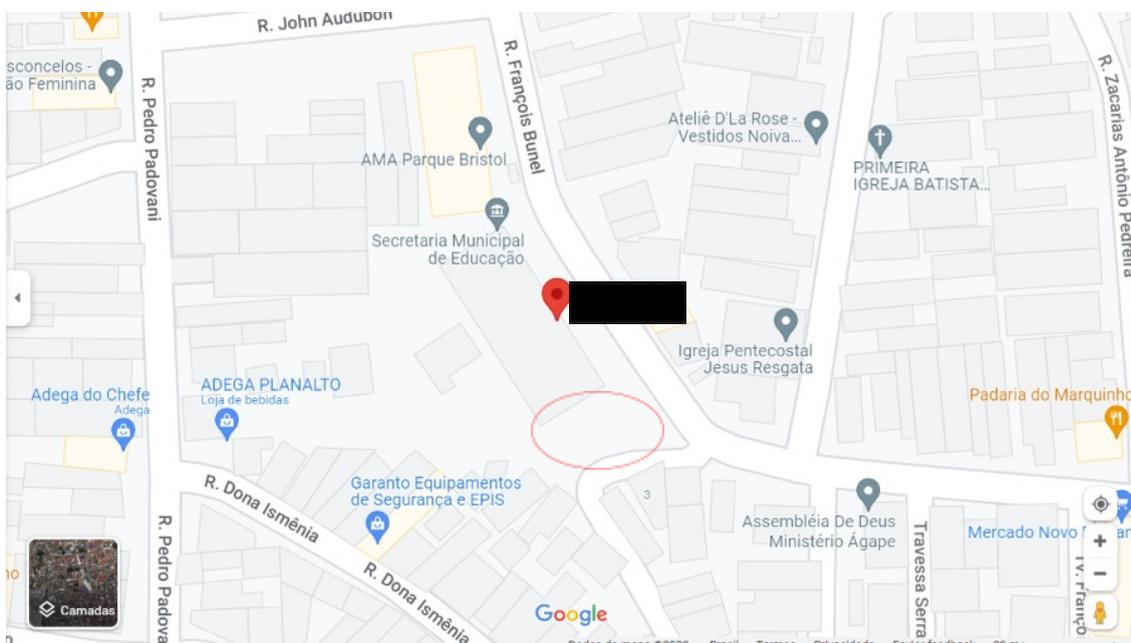
6.6 Percurso Virtual Fernanda

O Percurso Virtual realizado com Fernanda foi realizado alguns meses após a entrevista, a partir de sua disponibilidade. A coleta de dados desse percurso foi bastante prejudicada pela dificuldade no áudio da gravação do momento, o que impossibilitou a transcrição literal da conversa realizada. Nesse sentido, optou-se pela apresentação dos mapas de trajeto produzidos em conjunto com a participante e uma descrição da conversa.

O primeiro mapa que Fernanda julgou importante produzir foi da região do CIEJA em que trabalha. Por mais que não constitua um “trajeto” propriamente dito, ele é representativo da área na qual o projeto de revitalização de uma área de descarte de lixo anexa às dependências da escola.

Figura 4

Área de descarte de lixo anexa à escola objeto de revitalização



No mapa, a zona circulada em vermelho corresponde à área que Fernanda comentou. Quando perguntada sobre as ações ali realizadas e sobre suas sensações naquele projeto, Fernanda trouxe uma descrição objetiva de como ela ocorreu e reforçou muito como ela acredita naquela forma de trabalhar. Afirmou que não saberia descrever com muita certeza qual foi sua sensação quando o projeto ocorreu naquela área, mas que se lembrava de se sentir muito bem de ver a

articulação conjunta de alunos e professores em prol de uma modificação espacial que seria benéfica tanto para escola como para a comunidade.

Nos dois outros trajetos produzidos apresentado logo abaixo, Fernanda comentou sobre a aula que realizou sobre as instituições no território. Nesse sentido, o trajeto produzido era realizado junto com os alunos da escola até a área marcada por históricas e importantes lutas por moradia. Ali, os alunos puderam conhecer a Associação de Moradores e, inclusive, alguns moradores que ali residiam há muitos anos, desde a época do início da ocupação. Fernanda relata que foi muito surpreendente e tocante, tanto para ela como para os alunos, conversar com uma moradora que estava ali há muito tempo e que pôde comentar sobre as mudanças do espaço, como num movimento de rememoração da historicidade do território. Nesse sentido, a aula desenvolvida ali proporcionou uma vivência muito concreta de como o movimento por moradia é relevante e como as ações são importantes para a construção de um território de vida. Além disso, o projeto articulou ações com outras instituições do território, como outras escolas que ali estavam localizadas (na imagem estão com nome ocultado para evitar identificação).

Figura 5

Trajeto realizado do CIEJA até área de moradores do território

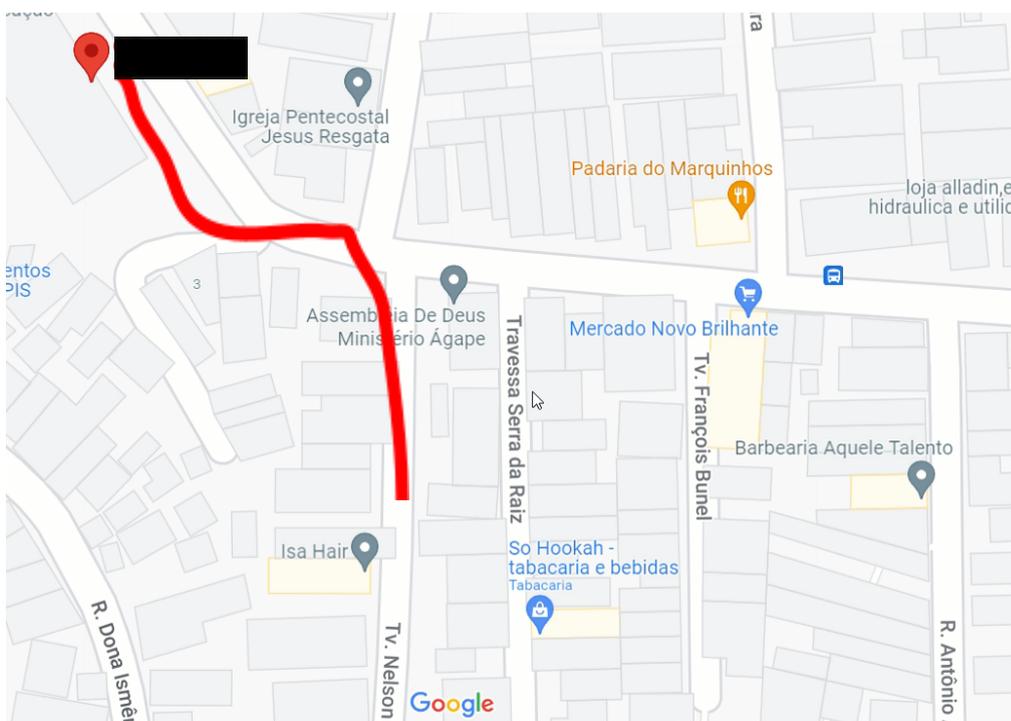
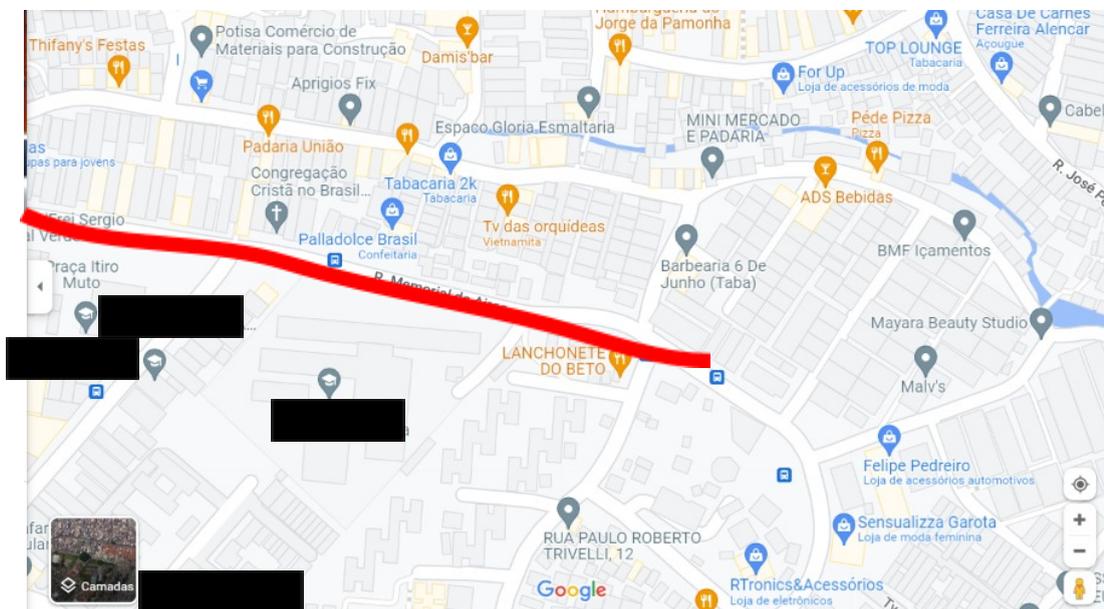


Figura 6

Trajeto realizado da escola (sentido esquerda-direita) em direção à outra área de moradores e de instituições do território.



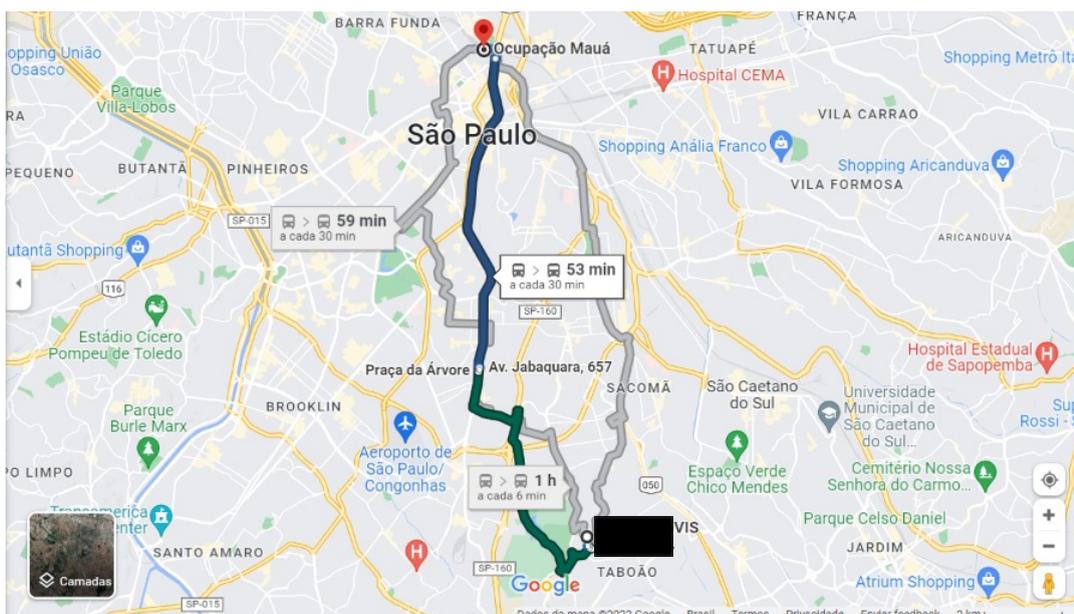
Outra aula comentada no Percurso Virtual por Fernanda foi aquela na qual os alunos foram levados para a Ocupação Mauá, em São Paulo. Nesse trajeto realizado pela participante com seus alunos (e aqui representado no mapa produzido), Fernanda comentou sobre como o percurso em si já foi muito transformador para eles e como isso chamou sua atenção e a tocou emocionalmente. Nesse sentido, ela relata que ao longo do percurso, alguns alunos se sentiram muito movidos por se tratar de um raro momento de saída de seu território de origem para poder explorar outros territórios da cidade, que ficavam distantes e que o acesso era difícil no dia a dia. O trajeto passava por muitas áreas da cidade e isso possibilitou o olhar, mesmo que de passagem, para lugares aos quais eles não estavam acostumados, e isso já foi considerado uma intervenção por Fernanda.

Ao chegarem na Ocupação, Fernanda comenta, retomando a entrevista, que alguns alunos chegavam “armados”, com opiniões do senso comum acerca de ocupações, como a de que os movimentos sociais tirassem proveito de moradores em situação de vulnerabilidade. No entanto, Fernanda comenta como foi visível a mudança gradual dos alunos na medida em que uma integrante do movimento ia conversando com eles e apresentando o território. Assim, de uma posição inicial de julgamento, os alunos passaram a compreender as aproximações existentes entre

as vivências daquele território e suas próprias, bem como passaram a identificar o próprio movimento de aprender nos territórios como uma aula. Dessa maneira, Fernanda afirma que o duplo impacto que essa aula teve para os alunos a deixou muito feliz, com a sensação de que aquela atuação foi efetiva.

Figura 7

Trajetória realizada da escola em direção à Ocupação Mauá



6.7 Percurso Virtual Bruna

O Percurso Virtual com Bruna também passou por problemas relativos à tecnologia. Nesse caso, o áudio gravado teve um volume bastante baixo também, o que impediu a realização de uma transcrição literal de suas falas. A participante se prontificou a trazer novas contribuições via áudios por *Whatsapp*, mas não pôde trazê-las até o presente momento em função de compromissos de trabalho. Nesse sentido, a descrição do processo também foi realizada a partir das anotações do pesquisador durante a aplicação do instrumento.

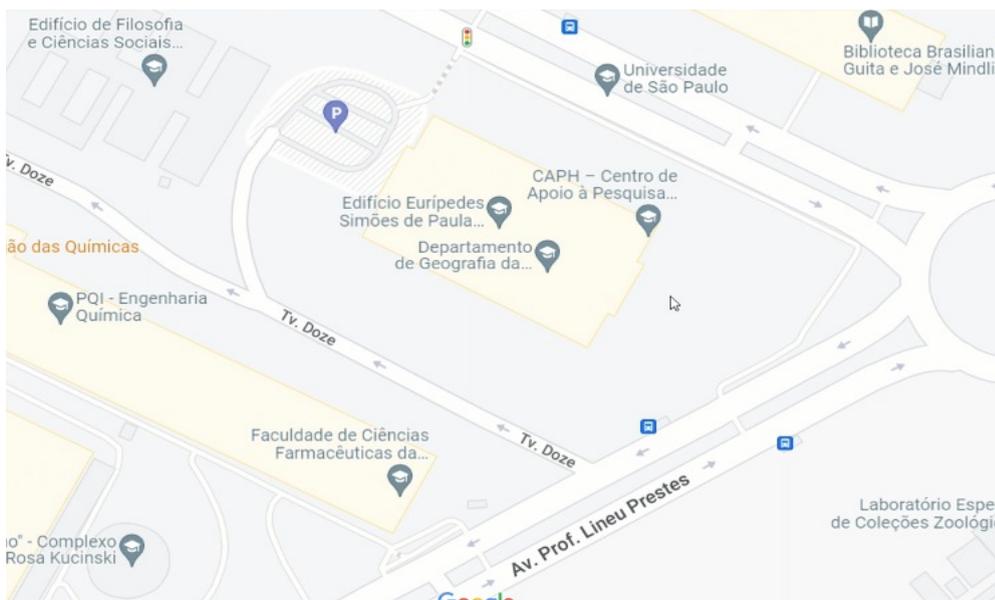
Inicialmente Bruna escolheu falar sobre a aula que deu para seus alunos que envolvia conhecer o campus da Universidade de São Paulo (USP), a partir do Departamento de Geografia. O processo de construção desse percurso já se inicia de forma interessante, uma vez que Bruna, ao ver o mapa do campus, descobre o nome oficial do prédio do departamento e comenta “Nossa, nem sabia que tinha

esse nome!”, e ri em seguida. Esse momento foi discutido brevemente como estamos sempre redescobrimo os territórios, a partir de seu caráter multifacetado.

Nesse sentido, o primeiro mapa é a própria área do Departamento de Geografia, no qual os alunos puderam conhecer diferentes locais. Bruna relata que foi uma experiência muito positiva, pois já ali, foi iniciado um movimento de quebra da posição rigidamente marcada pela exclusão. Na medida em que os alunos participaram ainda do Giro Cultural da USP⁸, essa sensação de potência e deslumbramento se intensificaram, a partir da descoberta dos espaços da universidade e suas características: ser pública, sua gratuidade, a possibilidade de obter auxílios de permanência, entre outras.

Figura 8

Trajeto realizado pelos alunos pelo Departamento de Geografia



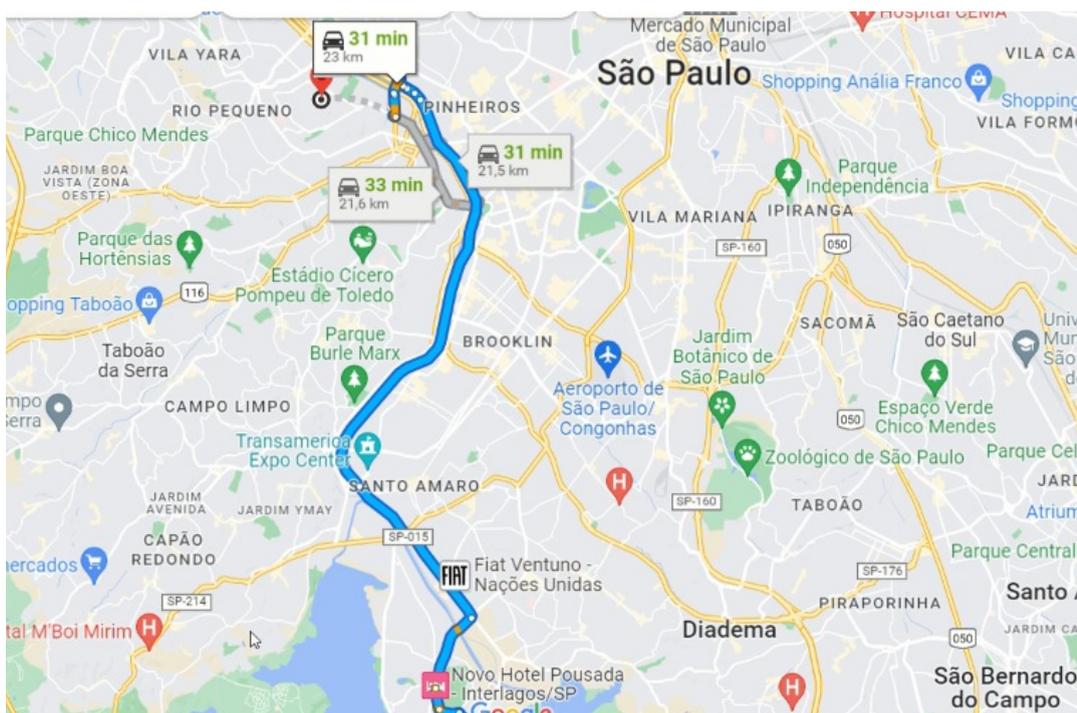
Todavia, Bruna destaca que esse processo de deslumbramento foi observado desde a saída da escola. Ela conta que conseguiram um transporte para fazer a visita e notou que seus alunos a todo tempo se empolgavam com os espaços, edifícios, parques, entre outros, que viam ao longo do percurso. A participante comenta que ficou muito feliz de notar o impacto que teve essa proposta de levá-los

⁸ O Giro Cultural da USP é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e visa a divulgação do patrimônio arquitetônico, artístico e científico da Universidade de São Paulo. Nesse sentido, os participantes do Giro são acompanhados por mediadores durante todo o trajeto e lhes é apresentado um pouco da história da criação da universidade, bem como informações sobre as unidades de ensino, institutos e museus. o percurso passa ainda pela Torre do Relógio, pelas esculturas da artista Tomie Ohtake, pelo monumento em homenagem a Ramos de Azevedo (a praça do cavalo) e o monumento em homenagem a Armando de Salles Oliveira.

a USP, pois proporcionou não apenas o conhecimento e a ocupação de espaços pouco acessíveis a eles, como também desempenhou um papel mobilizador e de incentivo, que possibilitou a expansão de horizontes de futuro possíveis. Nesse sentido, Bruna produziu o seguinte percurso:

Figura 9

Trajetos realizados da escola até a USP



Um aspecto que foi comentado nas entrevistas e que ficou bastante evidente na confecção dos percursos (característica muito comum à maioria das escolas das participantes) é a grande distância que elas têm dos centros, que historicamente apresentam uma infraestrutura melhor. Nesse sentido, a marca da segregação socioespacial fica muito marcada, e Bruna comenta um pouco sobre isso quando afirma que muitos de seus alunos nunca tinham ido até a região onde a USP se localiza. Por conseguinte, o percurso construído possibilitou a discussão breve sobre como essa característica é reveladora da desigualdade e como a busca por explorar esses territórios educativos tem uma função não só pedagógica, como social.

Por fim, Bruna produziu mais dois trajetos que foram feitos na aula sobre espaços de protesto e reivindicações da cidade de São Paulo e que foi realizada com os alunos da escola localizada em uma região central da cidade na qual ela

leccionava. Na produção do trajeto, Bruna já comenta que a diferença já se evidencia no contraste entre distâncias, visto que essa escola é bem mais próxima dos territórios abordados nas aulas, além de ser composta por muitos alunos que transitam frequentemente nesses espaços. Nesse sentido, a discussão da aula não era voltado para a apresentação do lugar (que já era conhecido e apropriado), mas no desenvolvimento de uma visão crítica acerca das territorialidade ali presentes e os impactos presente na interação sujeito-território - que poderiam levar à sensação de pertença ou de exclusão.

Desse modo, Bruna comenta que não houve o mesmo movimento de deslumbramento nesses alunos nem no trajeto nem no local, justamente por serem espaços já conhecidos e ocupados. Assim, a prática voltada para a sensibilização dessas questões citadas foram o foco. A participante relata que notou a mobilização dos alunos no sentido de compreender o espaço do MASP como mais acolhedor, mais propício ao convívio público, ao passo que a FIESP foi sentido como um espaço desconfortável e hostil.

Bruna, assim como na entrevista, significou tal processo como muito representativo das dinâmicas territoriais, dado que mesmo seus alunos da escola mais privilegiada na qual ela lecionava se sentiram mal em um espaço. Isso a fez refletir como seria se a aula fosse realizada com seus alunos de periferia, os quais vivenciam a exclusão todo o tempo e em vários locais. De certa maneira, esse impacto emocional em Bruna é mobilizador de um olhar reflexivo e crítico à luz de sua vivência com a Geografia. Isso fica muito evidente em suas falas, visto que ela expressa suas sensações de alegria e desconforto a todo tempo na conversa, e neste momento não foi diferente, visto que ela demonstrou como aquilo lhe tocava.

Figura 10

Trajeto realizado da escola até o MASP

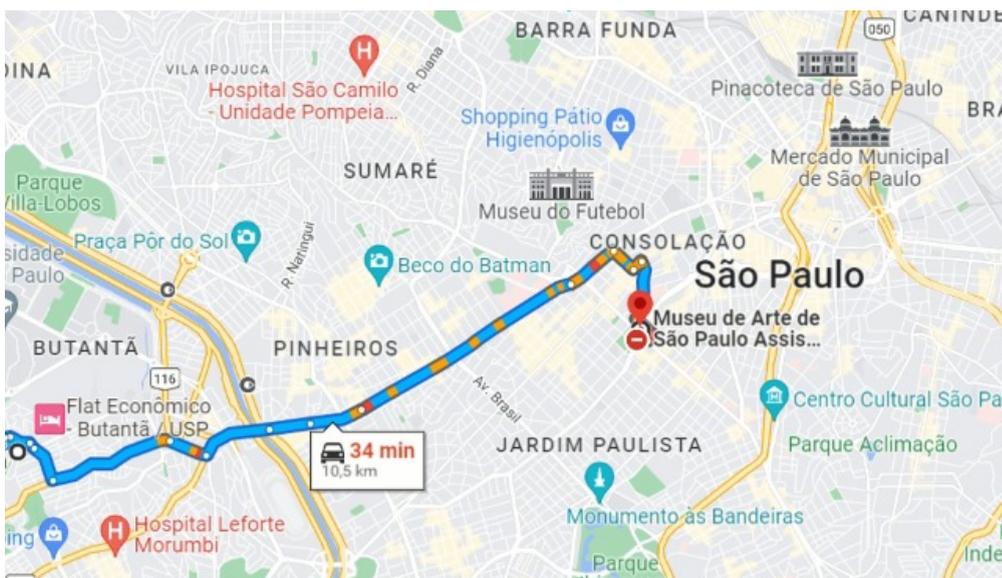


Figura 11

Trajetória realizada do MASP até a FIESP



6.8 Percurso Virtual Luisa

O Percurso Virtual foi realizado com Luísa seis meses após a realização da entrevista. A participante se prontificou a realizar a coleta assim que foi convidada. A coleta, no entanto, demorou a acontecer em função de Luísa estar morando em uma região (como já citado anteriormente) na qual a rede de internet falha bastante (por exemplo, em mais de uma situação foi necessário reagendar em função das chuvas na região que impossibilitaram a participante de acessar a internet pelo computador).

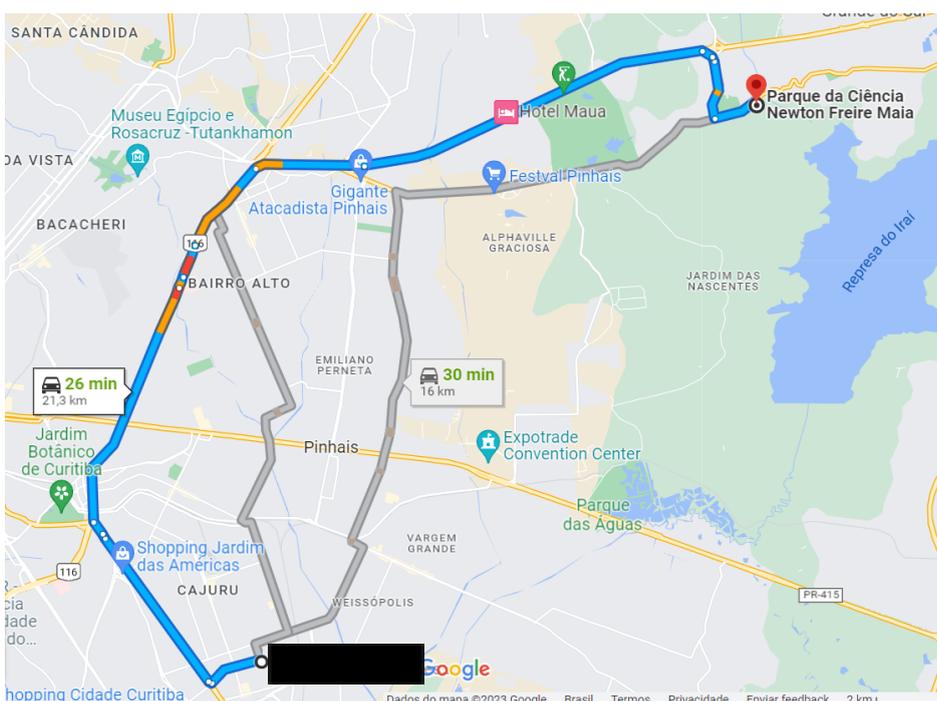
Mesmo assim, Luísa buscou um momento em que fosse possível realizar, demonstrando não só seu comprometimento com a participação, mas também sua crença no potencial educativo dos territórios e a conseqüente vontade de compartilhar esses momentos que lhe são tão importantes.

Assim, o Percurso Virtual se inicia com Luísa comentando sobre sua visão acerca da Educação, de forma a reforçar os sentidos que são atribuídos por ela: “Porque eu sempre parto do princípio que uma aula prática, uma aula com imagem, com o que eu vejo, o palpável, é diferente. Assim, o aluno vai internalizar melhor.”

Nesse sentido, Luísa construiu primeiro o percurso no qual ela saiu de uma das escolas na qual ela leciona e levou seus alunos para o Parque da Ciência, como pode ser visto na Figura 12, a seguir:

Figura 12

Trajetória realizada da escola até o Parque da Ciência



Um de seus comentários é sobre a própria didática que a aula de campo no Parque permitiu, que é a concretização de conteúdos vistos anteriormente:

Uma delas eu falei alguma coisa em sala de aula lá sobre tipos de rochas. Um exemplo, né? Daí lá eles vão pegar a rocha e “ah professora, isso é uma rocha, sei lá, magmática, essa que faz tal coisa.” Então assim, é interessante (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Ela salienta também que uma das sensações mais fortes para ela em todas essas aulas de campo é a de estar proporcionando experiências que foram muitas vezes negadas a eles em função da desigualdade social. Assim, ao comentar sobre, ela compreende que uma das coisas que mais marcam emocionalmente tais percursos é observar o olhar e expressões de seus alunos, que ficam claramente alegres e movidos. Em suas palavras:

Essas minhas crianças, muitas nunca andaram de ônibus. então assim, eu acho que a melhor parte é a carinha deles saindo. Porque é aquela coisa eles vão ter um outro mundo para além daquele mundo deles (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Por essa razão, Luísa comenta ao longo de toda a conversa que existe a preocupação com o conteúdo e com a aprendizagem, mas que o sentimento de deslumbramento de seus alunos ao verem “diferentes mundos” é algo que ela julga ter um valor inestimável. A participante afirma que tal relação tem uma beleza intrínseca, e, além disso, reforça que a possibilidade de vivenciar esses momentos com seus alunos também proporciona para ela sensações semelhantes, como a liberdade e a capacidade de sonhar:

Para mim teve esse sentimento de liberdade, de ver, liberdade de sonhar... Então assim, eu sentia uma emoção muito grande em ver aqueles olhinhos sabe. E como professora, eu nunca vi nada tão lindo. Aquilo não era nada surreal, mas aquilo sim despertava em mim uma vontade de querer mais aquilo (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Ao sintetizar as sensações que ela notava em seus alunos e que compartilhava com eles naquele momento de visita ao Parque da Ciências, Luísa traz sua visão de que se apropriar daquele espaço trazia uma sensação de “estar no mundo”. Nesse sentido, funcionaria como um reforço de sua própria identidade - individual e coletiva - e a construção de um sentimento de potência, de permissão para transitar entre diferentes territórios e ocupá-los:

Sentimento de pertencimento ao mundo. Eu estou aqui (Percurso Virtual realizado com Luísa).

(...)

Assim, é muito bom ver essa unidade, sabe? (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Em seguida, Luísa apontou para o fato de que o próprio percurso até o Parque foi muito significativo, uma vez que possibilitou que seus alunos vissem muitas paisagens da cidade e experimentassem sensações novas a cada

descoberta. Dessarte, fica evidente que o percurso de ônibus - que já era uma novidade para alguns - permitiu aprendizagens diversas na medida em que perguntavam sobre os cenários que viam:

O trajeto era aquela festa né, que eles ficam olhando da janela, né? Mas tipo assim, “olha que legal, o que é aquilo, professora, o que é aquilo?” Sempre perguntam tanto assim nas aulas. São muitos questionamentos.(...) No percurso também ficam olhando os carros, olhando as casas, “ah professora que casa bonita, uma casa grande e uma casa pequena”...então assim, é muito interessante (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Após este momento, Luísa passou à narrativa de outra aula, com outra escola. Nesse momento, foi construído um percurso de várias etapas, que serão ilustradas a seguir. É possível notar que alguns desses pontos do percurso despertaram mais lembranças e emoções de Luísa, enquanto outros foram referidos de maneira mais técnica e didática. Mesmo assim, em todos os momentos ficava muito evidente como aquilo era significativo para ela e o quanto ela acreditava naquela forma de educar. Outro ponto relevante é a recorrência nas falas de Luísa que demonstraram sua visão educativa de que eram aulas que buscavam não apenas ensinar, mas educar para a vida, como formas de construir subjetividades mais plurais e explorar as potências de cada aluno.

No primeiro trecho do percurso, expresso na Figura 13 a seguir, o trajeto foi construído da escola até uma zona de habitação na qual era possível observar a segregação espacial de forma muito clara. Tal região da cidade comportava um condomínio fechado do Alphaville bem ao lado de uma área de favela, a Vila Zumbi dos Palmares.

Figura 13

Trajeto realizado até a Vila Zumbi dos Palmares

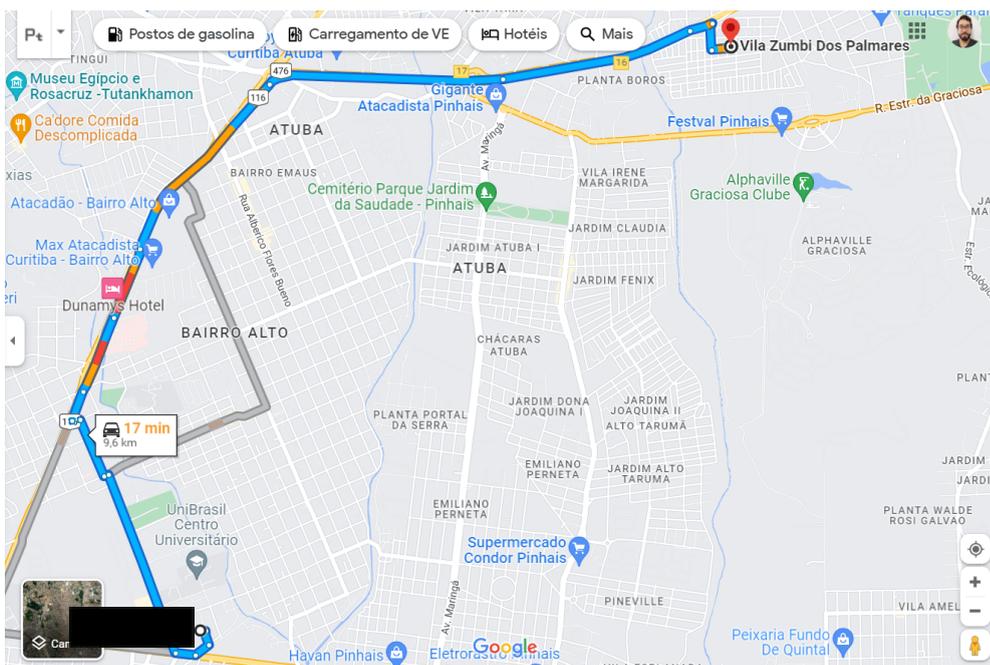
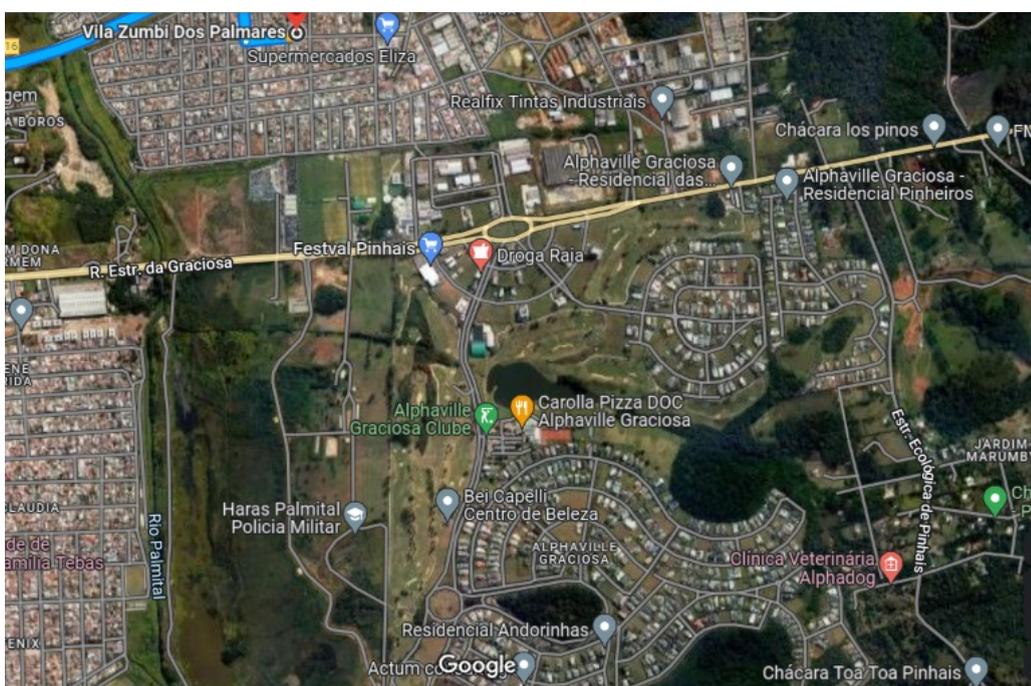


Figura 14

Imagem de satélite da Vila Zumbi dos Palmares e Alphaville de Curitiba (PR)



O percurso realizado foi descrito por Luísa de maneira bastante distinta. Nessa aula, os objetivos eram bastante distintos de suas outras aulas, uma vez que não buscava incentivar seus alunos sobre mundos possíveis, mas sim refletir sobre as desigualdades socioespaciais presentes na cidade.

Nesse sentido, Luísa comenta que, inclusive, realizou essa aula apenas com alunos do Ensino Médio, não apenas por estarem estudando a temática, mas também em função da maturidade mais desenvolvida ser fator essencial para que a realidade daqueles territórios não fossem apenas angustiantes, mas também fontes de reflexão crítica:

Essa parte do Alphaville e da favela eu tirei desse projeto, que é o mesmo projeto com as crianças. Até porque eu achei que seria muito impactante para as crianças e eles não tem essa, sei lá, essa reflexão ainda, não conseguem. E daí, essa parte eu deixo só pra Ensino Médio. Segundo ano do Ensino Médio, quando eu trabalho População e Urbanização (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Por conseguinte, as emoções despertadas por esse percurso não foram positivas, como a leveza e a liberdade sentidas do espaço do Parque das Ciências. Luísa afirma que o sentimento dos alunos - e fica evidente que o dela também - era de revolta, reflexo de uma vivência que foi marcada pela reflexão sobre a injustiça espacial presente em dois territórios totalmente distintos que compartilhavam uma mesma região. Nesse sentido, a sensação de “choque” foi relatada pela participante muitas vezes:

É um choque de realidade. O sentimento de um pouco de revolta. E lá tem um campo de golfe gigante. Tem o campo de futebol. Tem lá na comunidade o campinho de futebol de terrão pra toda a comunidade praticamente, esmagadinho no meio das casas sem um saneamento básico. Então nesse caso, não foi uma coisa boa, assim. Eu acho que quando a gente não vê, é aquilo que falamos que a gente não sente tanto. E daí tu sai de um lugar, eu levava primeiro para o bonitão, né? la primeiro para Alphaville, para depois ir pro Zumbi. Então é assim, é um choque (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Assim, Luísa ao comentar que a sensação naquela aula não era boa, ela comenta um pouco mais sobre quais eram os movimentos dos alunos e os seus próprios. Para os alunos, Luísa afirma que o choque, a revolta e os questionamentos prevaleciam. Em relação à ela, uma sensação de incapacidade:

Então assim, a gente fica sem entender. Muitos questionamentos. É melhor não se questionar, criticar, para não sofrer assim. É uma parte que eu não gostava, mas eu achava assim, necessário, esse é o mundo real. As pessoas vivem no Zumbi e trabalham no Alphaville. O mundo real né. A gente sabe que é uma realidade para poucos (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Também não vamos dizer que é impossível. Eu acho que a sensação nesse caso é meio que a de incapacidade (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Luísa comenta que essa sensação de incapacidade que ela vivenciou residia no fato dela achar aquela realidade tão absurda e injustificável quanto seus alunos. Os questionamentos que envolviam buscar compreender porque moradores de locais tão próximos tinham realidades sociais tão diferentes a levavam a refletir que ela não tinha qualquer argumento que fosse suficiente para dar uma resposta que tornasse aquela realidade menos chocante. Todavia, como visto, Luísa tinha consciência que não era uma aula que seria confortável, mas que era absolutamente necessária. Em suas palavras:

Não dá nem para dizer que não têm uma casa melhor porque não trabalham, porque não estudam...as pessoas que tão lá, são trabalhadores, são trabalhadores importantes inclusive para quem mora no Alphaville. Como dizer que você mora aqui porque você não trabalha? Se sai às 04h00 chega às 20h, não trabalha? (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Uma atmosfera pesada. Daí assim, tu fica pensando enquanto professor, como tu vai justificar? O que tu vai falar pro teu aluno? “Ah, é só você estudar!” “Você vai ter isso tudo aos seus pés!” O que tu fala? E eu até me questionei. “Eu não tenho argumento nenhum!” (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Uma das falas de Luísa que são expressão da troca de conhecimentos entre ela e seus alunos foi quando se lembrou da manifestação de uma aluna quando conhecia o território do condomínio Alphaville:

Uma aluna, falou assim: “Professora, minha tia trabalha aí. Eles não deixam nem ela comer!” (Percurso Virtual realizado com Luísa).

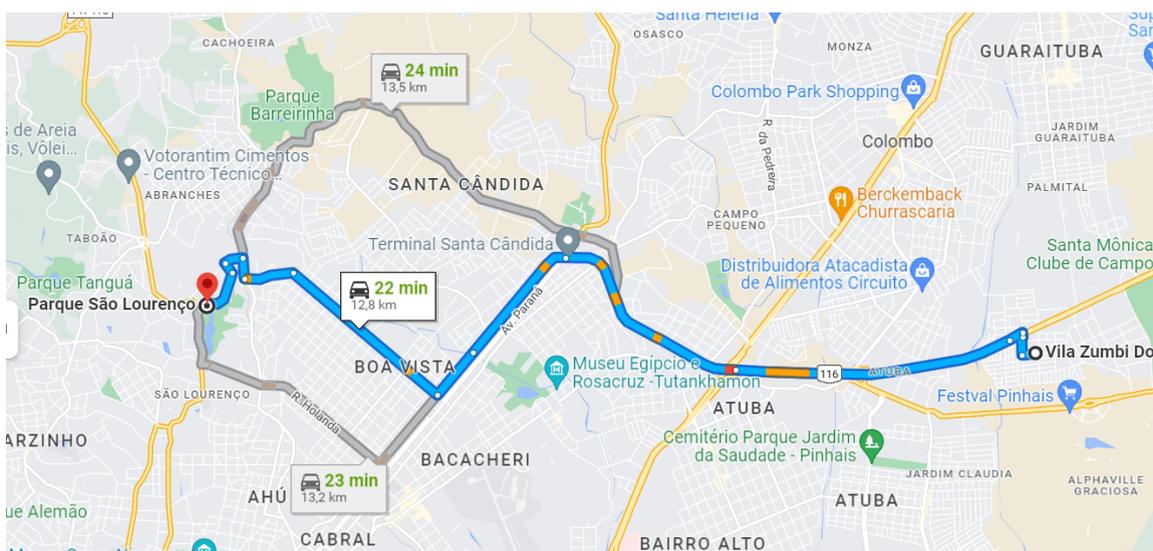
Nesse sentido, ficou claro como a aula de campo foi capaz de movimentar as emoções e conhecimentos prévios dos alunos em prol da construção de um pensamento geográfico crítico. Assim, por mais que o trajeto pelos territórios tenham sido fontes de angústia, foram potentes para uma aprendizagem real sobre um sério problema social. Por fim, Luísa diz:

Para terminar bem, essa aula que eu estava assim ali no Alphaville e no Zumbi, não tinha nenhum parque! Que se você vai para São Lourenço, tem parque, vai pro Tanguá, tem parque nas áreas mais nobres! Por que essa diferença? Gera esse questionamento (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Nesse momento, Luísa propõe a continuação do percurso dessa aula, que saiu da Vila Zumbi dos Palmares para ir em direção ao parque São Lourenço, como demonstrado pela Figura 15 a seguir:

Figura 15

Trajeto realizado da Vila Zumbi dos Palmares até o Parque São Lourenço



Enquanto o percurso era montado no Google Maps, Luísa se adiantou e já começou falando sobre uma memória muito forte que ela tinha desse momento, evidenciando como aquela vivência teve a capacidade de ancorar muitos elementos, não só didáticos como também da vida de seus alunos. Ela inicia retomando que nesses espaços, ela propunha que os alunos fotografasse com o celular tudo aqui que lhes chamasse a atenção:

Lá no São Lourenço, a menina fotografou um cavalo. Já falando do que você vai perguntar sobre minha sensação, isso foi o que mais me chocou em todas as minhas aulas de campo, que eu chorei a noite toda. Fotografar o cavalo. Aí na hora você, “Por que o cavalo?”. “O cavalo é meu pai.” A menina começou a chorar e não falou mais nada. Daí a gente não entendeu. Aí eu peguei e levei ela para a pedagoga, que ela não queria parar. Levei pra coordenação. O cavalo é o pai dela, porque ele estuprava a menina! (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Essa situação extrema de vulnerabilidade foi relatada por Luísa em um momento que ela demonstrava estar bastante emocionada. Ficou muito evidente como o ocorrido a chocou, pois apenas depois de contar sobre essa situação de violência vivenciada pela aluna e como ela pôde ser solucionada com o apoio da escola, que Luísa passa a comentar aspectos sobre o bairro e o Parque no qual a

aula havia ocorrido. Dessa maneira, nota-se como essa memória foi marcante para ela e o significado que ela teve em seu percurso, uma vez que se articula com elementos que Luísa sempre reforça, como a visão que ela tem sobre sua responsabilidade social enquanto professora em lidar com mais questões do que simplesmente trabalhar conteúdos da Geografia.

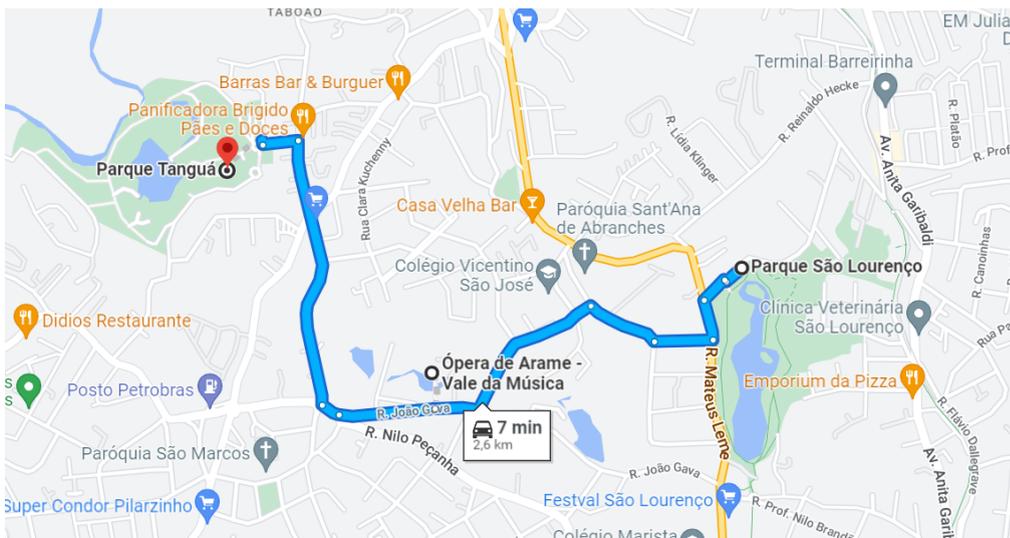
Nesse momento, Luísa passa a destacar detalhes físicos do território onde os parques São Lourenço e Tanguá estão localizados, o que já foi brevemente apresentado por ela quando destaca a ausência de parque na área da comunidade Zumbi dos Palmares e sua presença marcante em bairros nobres. Assim, relata que a aula ainda tinha como objetivo a observação de formações geológicas como diferentes tipos de rocha e, também, com a intenção de discutir os espaços públicos, mostrando que eles podem e devem ser ocupados por todos:

É uma área classe média alta. É. Uma alta e média alta, certo. Situada na área do Parque São Lourenço, salvo engano, ele era uma indústria de tijolos. Alguma coisa que foi desativada e transformada em parque, assim como o Parque Tanguá, que era uma pedreira. Outra coisa para ele saber que posso, que o espaço é público. Igual o Jardim Botânico. Muitos não sabem que podem ir no Jardim Botânico (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Em seguida, Luísa contou brevemente que a passagem pelo Parque São Lourenço teve o mesmo objetivo de duas outras paradas posteriores, nas quais ela comenta pouco sobre as aulas, visto que entende que tanto do ponto de vista educativo quanto afetivo, as vivências foram as mesmas:

Figura 16

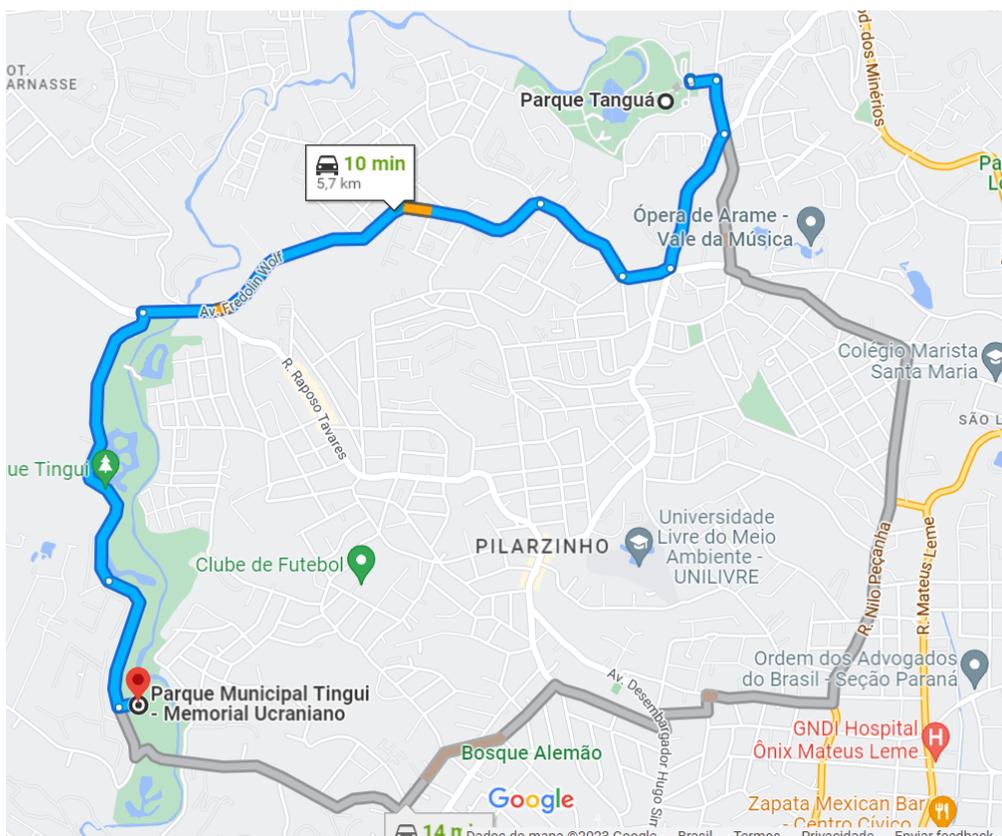
Trajeto realizado do Parque São Lourenço para o Parque Tanguá, passando pela Ópera de Arame



Do Parque Tanguá, Luísa comenta que os alunos foram levados para conhecer o Memorial Ucrainiano, que localiza-se no Parque Tingui. Nesse local, a participante explica que a ideia era observar alguns aspectos arquitetônicos de influência imigrante, visto que o conteúdo a ser explorado era a influência da imigração na constituição da população paranaense. Nesse sentido, fica claro nas falas de Luísa que ela objetivava o aprendizado vivencial de um conteúdo da Geografia aliado à vivência de elementos constitutivos da cultura local. O percurso realizado pela participante é exemplificado a seguir na Figura 17.

Figura 17

Trajetória realizada do Parque Tanguá para o Memorial Ucrainiano



Luísa destaca como esse momento do percurso com seus alunos foi bastante importante para a aprendizagem de elementos do tópico População, pois na medida em que iam vendo os espaços, a discussão ocorria paralelamente. Ademais, assinala novamente o esforço pessoal que ela tem de possibilitar a participação de todos seus alunos, criando meios para custear os gastos para todos que não pudessem pagar:

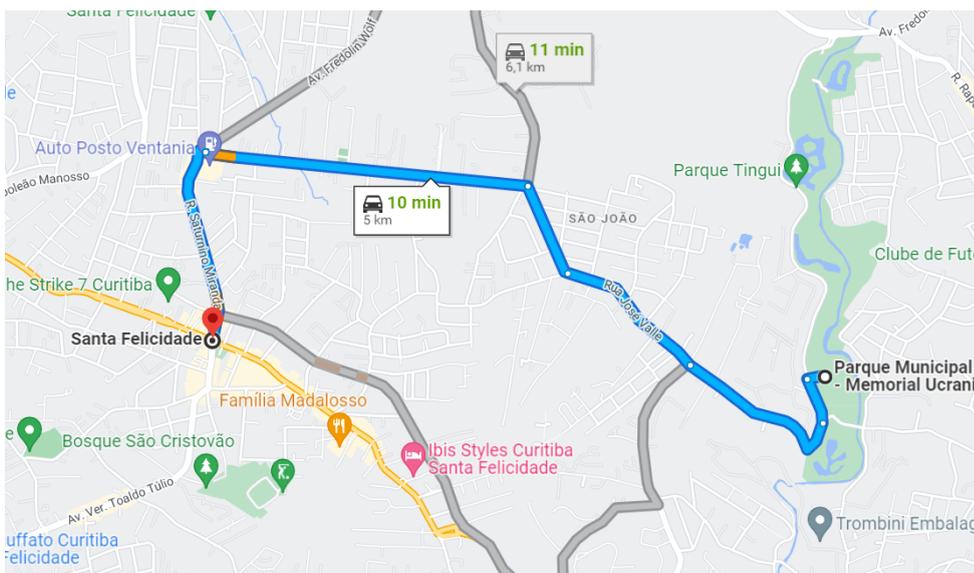
Tem sido bem fértil trabalhar essa questão da população, urbanização, imigração. A influência da imigração, né.

Eu consegui fechar cinco ônibus da escola para fazer essa atividade e muitas crianças não iam porque não tinha dinheiro e daí eu vendi rifa e pronto (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Com o mesmo objetivo de falar sobre a influência da imigração, Luísa comenta que a aula continuou no bairro Santa Felicidade, uma região amplamente marcada pela presença da cultura italiana.

Figura 18

Trajeto realizado do Memorial Ucrâniano para o Santa Felicidade



Nesse momento, ela retoma o que contou na entrevista acerca da parceria realizada com um dono de restaurante do bairro, que gostou da proposta e convidou a professora para levar seus alunos lá por um preço bastante acessível. Além do almoço típico, os alunos andavam um pouco pelo bairro para poderem observar os aspectos territoriais dessa influência citada.

Eu escolhi um restaurante italiano por conta da imigração italiana. Depois disso, dava uma volta lá depois no Santa Felicidade (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Sobre o almoço propriamente dito, Luísa se lembrou de uma situação em específico que foi muito marcante para ela. Um de seus alunos estava tão deslumbrado pela possibilidade de almoçar em um restaurante diferente como aquele que sentiu que precisava pagar o estabelecimento de alguma forma. Além disso, essa situação também foi vivenciada por ela e seus alunos como a busca por uma valorização de possibilidades de futuro menos excludentes:

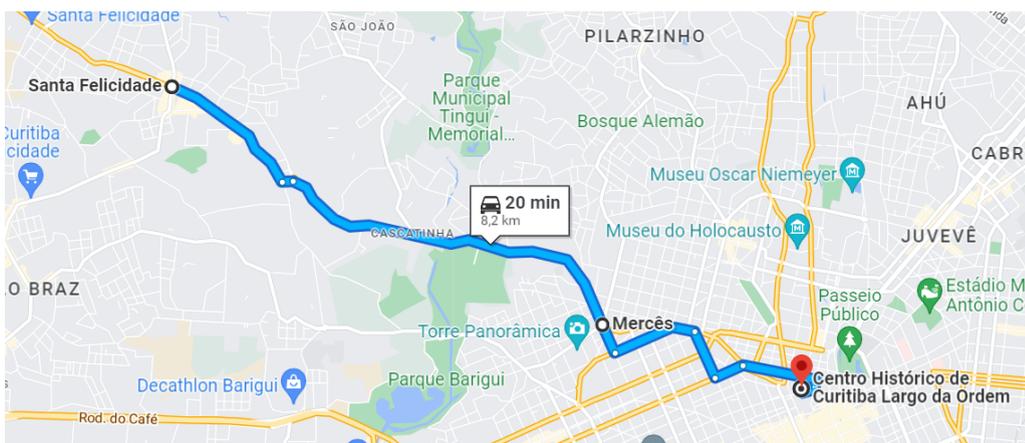
Daí como eu já tinha pago o almoço, ele queria lavar louça pra pagar o almoço. Daí o dono do restaurante, para os professores, que eu sempre ia em três, três, quatro professores, ele trazia uma sobremesa diferente e eu não sei quem deu a sobremesa pra esse menino. Ele chorou por conta da sobremesa. A gente comenta. É caro? É caro. Mas pode (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Por fim, o percurso da aula ao sair do bairro Santa Felicidade era passar pelo bairro Mercês, para que os alunos pudessem ver a verticalização ocorrida na urbanização da região. Em seguida, a proposta era passar pelo centro histórico da cidade, de forma a vivenciar aspectos da História da formação da cidade:

Mas aí [no Mercês] só passa de carro. Aqui é um bairro verticalizado por isso... ía pro Centro, e ali nós caminhávamos. Conhecemos a primeira casa de Curitiba. A igreja dos negros, a igreja dos brancos. Entrava no Memorial Paranaense, sempre tinha alguma mostra de arte. É um rolê ali né. Também na praça Tiradentes (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Figura 19

Trajeto realizado do Santa Felicidade para o Centro Histórico, passando pelo bairro verticalizado Mercês



Na finalização do Percurso Virtual, Luísa comenta um pouco sobre suas sensações gerais acerca das aulas nesses territórios. Em geral, ela destaca como elas eram significativas para ela e que faziam parte de sua realização enquanto professora:

Eu acho que é uma questão de realização pessoal. Vou ser um pouco meio repetitiva...de poder mostrar esses outros mundos. Não só em relação a conteúdo didático, porque até assim lendo o livro, em questão de conteúdo é muito superficial. O que a gente vivencia nunca é o que o professor ensinou. Assim é diferente, eu acho assim, que sem essa prática, sem a prática, sem o viver, sem o olhar, sem o tocar, as coisas não acontecem. Eu sou muito assim. Eu acho que a teoria é bonita, mas é bonita assim pra você ler. Mas essa transmissão de conteúdo... Eu digo, ó Caio, a Lua é nova, Crescente, Minguante e Cheia. Desenho essas quatro fases da lua. Daí posso pedir: desenha uma Lua Cheia...(Percurso Virtual realizado com Luísa).

[Falando sobre ir ao Observatório] Aí você vê o Sol, e a Lua com as fases... Tipo assim, eu ia conseguir fazer isso na sala de aula? Talvez. Mas tipo assim, lá eles tem um pouco mais de tecnologia, né?

O impacto é diferente. Então tipo assim, eles aquilo lá, eles nunca mais vão esquecer o que é uma Lua cheia, uma Nova uma Lua Minguante Por quê? Porque eles tiveram uma aula diferente, uma aula assim, do real, numa proporção menor (Percurso Virtual realizado com Luísa).

Nesse trecho de finalização, fica evidente como Luísa significa seu fazer pedagógico. Na medida em que diz que a vivência é sempre diferente do que o

professor ensinou, ela demonstra a valorização da apreensão de dados do contexto e da construção de sentidos por seus alunos como uma forma de aprendizado não só mais prazerosa como também mais efetiva. A participante encerrou seus comentários se colocando à disposição para novas conversas futuras e dizendo querer ler os frutos da pesquisa, uma vez que tem um desejo pessoal de continuar seus estudos na pós-graduação e que falar sobre isso é muito estimulante para ela.

7. Discussão

A presente pesquisa buscou analisar o processo educativo territorializado de quatro professoras de Geografia, a fim de compreender como elas significam tal processo e como ele se articula com a formação de sujeitos. Nesse sentido, os resultados apresentados foram organizados por categorias de sentido com o intuito de melhor apresentá-los com a profundidade necessária.

Foi observado que as participantes, ainda que não denominem sua prática pedagógica dessa maneira, aproximam-se muito do que é compreendido como uma Educação Territorializada. Nesse sentido, todas as quatro professoras apresentam uma tentativa de explorar os territórios em sua dimensão educativa a partir de suas aulas de campo, tal qual preconiza o que é apresentado pela pesquisa de Corrêa-Xakriabá (2018). A autora, como visto, analisa que uma Educação não deve apenas considerar o território, mas partir dele, o que foi frequentemente visto nas práticas descritas pelas professoras. À guisa de exemplo, no momento em que Ana afirmava que ela precisava “estar sensível” à realidade de seus alunos (bem como Luísa também o comenta), ela apresenta a concepção de que é a partir do território de seus alunos que ela vai explorar elementos que sejam próximos a conteúdos escolares e também de formação da vida. Tal postura é reforçada na medida em que ela comenta sobre uma de suas aulas de campo e reflete “eu dominava a linguagem e eles dominavam o espaço”.

Dessarte, é possível apreender que a Educação Territorializada está incorporada na visão educacional que cada participante tem, na medida em que expressam em vários momentos o que elas entendem como sendo o papel do professor e da Educação e também como significam o processo de ensino-aprendizagem. É visível, por exemplo, que a forma como as participantes trazem seus relatos de aula é representativa de uma abordagem não só territorializada mas também de horizontalização na relação professor-aluno, visto

que sempre relatam que o aprendizado é dado por uma troca de saberes e vivências diferentes. Nesse sentido, a abordagem da construção dialética dos sujeitos tal qual assinala Vigotsky (2008; 2018) é prevalente e fundamental para o entendimento de todas as categorias construídas na pesquisa, tratando-se de fator transversal a todas elas e que pode ser exemplificados por diversas passagens como:

Ouvir que eu fiz a diferença. Ou que eu faço diferença. Isso assim, me faz humana e faz eu ter certeza que é isso que eu quero! (Entrevista individual com Luísa - categoria da construção do sujeito-professor)

Vou me identificando com as turmas, tanto ensino elas como eu aprendo com elas (Entrevista individual com Ana - categoria das relações com os alunos)

Então eu acredito muito nisso né, e como isso é potente pra gente... eu acredito nessas trocas, nessa relação. (Entrevista individual com Bruna - categoria do encontro com a Educação Territorializada)

A gente vai chamar esses movimentos, essas pessoas, algumas dessas pessoas para falar. A gente tem muito movimento no território! (Entrevista individual com Fernanda - categoria das relações com a escola e com o território)

Os referidos trechos apresentados são de diferentes professoras e de diferentes categorias, o que ilustra a transversalidade do elemento de constituição dialéticas dos sujeitos. Seja junto com seus alunos, seja junto com a comunidade, as professoras participantes sempre remetem a essa ideia.

Tal aspecto, além de evidenciar a concepção vigotskiana, é também pedra angular da abordagem do enraizamento, como preconiza Simone Weil (2005). A autora entende o enraizamento como uma das necessidades mais vitais do ser humano, e assinala que é atrelado, sobretudo, à participação ativa de sujeitos em uma comunidade. Dessa forma, as aulas de campo das participantes, por partirem de territórios de vida dos próprios alunos ou das diversas comunidades vivenciadas, são ancoraduras dessa dimensão participativa necessária para o fenômenos do enraizamento.

Na medida em que as professoras destacam o caráter de intervenção educativa e social de suas aulas e a postura participativa e democrática dos alunos, fica evidente como os processos de apropriação e identificação com o território são mobilizados e passam a fortalecer as raízes desses alunos em suas realidades, bem como semeiam novas potentes raízes simbólicas em territórios antes desconhecidos ou negados (aqui, cabe ressaltar o caráter concreto e simbólico da definição de território, uma vez que pode se tratar de um espaço físico e de um espaço social de

inclusão ou exclusão, como destacam os estudos de Haesbaert (2004), Lefebvre (2006) e de Oliveira e Russo (2018)).

Quando comentam sobre momentos das suas aulas de campo ou das intervenções socioeducativas que participaram, as participantes apresentam exemplos de um processo de resgate e de valorização de manifestações sociais dos territórios. É nesse sentido que podemos compreender que o processo educativo desenvolvido por elas também se notabiliza por dar voz a tais aspectos que são, não raro, reduzidos em seu valor cultural e enraizador em função de territorialidades dominantes introduzidas no território pelo avanço de discursos pouco plurais. Assim, como nos exemplos da festa em que preparavam a maniçoba relatada por Ana ou pela aula na Ocupação Mauá comentada por Fernanda, elementos do território como a cultura local e a luta por direitos sociais são mobilizados em prol da aprendizagem de conceitos e do fortalecimento de laços identitários comuns.

Cabe destacar também que as vivências relatadas pelas participantes são representativas de como elas significam o tipo de liderança do/a professor/a. Essa liderança não é autoritária nem baseada na ordem. Nas palavras de Fernanda, por exemplo, essa liderança não se baseia nem busca o que acontece em muitas escolas, que ela sintetiza como “contenção de corpos”. Dessa forma, é visível que a relação de respeito que é fundamental nas relações entre professor-aluno e sujeitos e território são amplamente presentes nas práticas das professoras, o que revela a democratização das relações. Tal forma de se posicionar perante alunos e territórios (aqui apresentados separadamente de forma artificial apenas em fins didáticos, pois compreendemos sujeito e territórios como uma unidade) é uma busca constante e guarda aproximações com abordagens educativas como a própria ideia de cidades educativas, uma vez que remonta a um diálogo constante.

Como foi apresentado, a proposta das cidades educativas é de considerar a cidade como geradora natural de meios educativos (Fernandes, 2009) e que deve ser explorada com este fim. Por essa razão, guarda relações estreitas com o olhar de Bomfim (2010) sobre a cidade, assinalando seu caráter baseado na cultura de convivência entre diferentes sujeitos. Assim, na medida em que as professoras apresentam relatos diversos sobre explorar características do território juntamente aos seus alunos, pode-se notar que o conceito de cidades educativas é aqui evocado.

A presente reflexão sobre essa aproximação com o conceito de cidades educativas é um convite a aprofundar essa dinâmica e atrelada a um contexto maior. Isso ocorre pois, por mais que as professoras participantes do presente estudo explorem os recursos territoriais da cidade em sua dimensão educativa - o que é um princípio básico do olhar sobre as cidades educativas -, não raro, essas iniciativas são uma perspectiva das próprias professoras e que são frequentemente atravessadas pela falta de apoio, seja da escola ou da esfera pública. Assim, é possível notar que aqui nos deparamos com o paradoxo que a literatura aponta: toda cidade é educativa, mas nem toda cidade é educadora. Tal contradição reside no fato que uma cidade só é verdadeiramente educadora quando assume essa intencionalidade e agrupa diferentes grupos sociais, territórios e instituições em um todo articulado e que promova uma rede de educação formal, informal e não-formal (Fernandes, 2009; Machado, 2004; Morigi, 2016; Tavares, 2004).

Essa reflexão se respalda em relatos das participantes que remontam aos desafios, por exemplo, impostos pela falta de recursos financeiros para custear atividades fora do ambiente escolar. Por exemplo, Luísa comenta em um momento de sua entrevista que “tudo é custo” e que busca diferentes formas de conseguir garantir a participação de todos seus alunos, como rifas e doações. Ana também relata a mesma tentativa em alguns momentos da entrevista, dado a realidade de vulnerabilidade social de seus alunos.

A prática das professoras também encontra aproximações com o que preconizam os autores da Educação Patrimonial. A teoria que embasa o referido modelo educativo aborda a construção de saberes e a valorização de manifestações culturais - concretas e simbólicas - a partir de um fazer dialogado constante com a comunidade. A comunidade de um território, que pode ser desde a comunidade escolar até mesmo os moradores daquela região, são tomados como protagonistas para pensar as ações de patrimônio, trazendo seus olhares para a formulação de ações e políticas públicas em relação a ele, como comentam, por exemplo, Scifoni (2019) e Chuva (2011). Assim, o caráter participativo das aulas das professoras também reflete tal postura relacional, e é expresso em momentos, por exemplo, em que Ana comenta sobre a aula em que tratam de construções e monumentos da cidade: “E aí eu vejo esse prédio, é um prédio histórico, tá dentro desse perfil, e aí isso aqui é um ponto turístico na cidade... A gente vai trazendo a realidade do que tá em volta”.

É ainda importante observar o esforço das professoras no processo de ressignificação de realidades sociais de seus alunos. Todas as participantes, em algum momento, comentam sobre situações de vulnerabilidade social vivenciadas por seus alunos e os reflexos de tal conjuntura sobre a sua constituição enquanto sujeitos.

Dessa forma, podemos analisar exemplos como os descritos por Fernanda. A participante refere-se frequentemente ao sentido de um “território de ausências” marcado pela negação de direitos básicos - como a própria Educação - aos seus alunos e comunidade. No entanto, ao mesmo tempo, a participante se preocupa com a dinamicidade de tal processo, e, assim como Luísa, Bruna e Ana, busca promover o processo de ressignificação participativa de elementos do território, de forma a explorar as potencialidades e movimentos de luta social presentes nele em suas dimensões físicas e simbólicas de forma a também mobilizar esses mesmos recursos em seus próprios alunos. Assim, fica evidente que o processo promovido pela Educação Territorializada é profundamente atrelado ao aprendizado vinculado à afirmação identitária relacionada a um território potente e dinâmico e à mobilização para uma práxis cotidiana comprometida com a valorização das raízes constitutivas de uma comunidade.

8. Considerações finais

A presente pesquisa apresenta resultados e discussões acerca do processo educativo desenvolvido por professoras de Geografia. Nesse sentido, as análises aqui presentes auxiliam no processo de compreensão das dinâmicas da Educação Territorializada, desde a construção de um fazer pedagógico mais significativo até o papel mobilizador das bases da construção dialética de sujeitos.

Para isso, a pesquisa buscou se pautar em um arcabouço teórico articulado acerca da Psicologia Ambiental, da Geografia Crítica e da própria Educação, assim como contribuições de autores consagrados de outras áreas como Simone Weil e suas reflexões acerca do processo de enraizamento.

Por meio da coleta de dados a partir das entrevistas e do Percurso Virtual, foi possível ancorar o processo de atribuição de sentidos e significados por professores de Geografia sobre suas trajetórias. Assim, a pesquisa possibilitou uma maior

compreensão acerca dos condicionantes concretos e simbólicos dos territórios e territorialidades, aspectos intrinsecamente relacionados com o processo de formação de sujeitos - tanto do sujeito-professor quanto do sujeito-aluno.

Por conseguinte, os referidos aspectos se articulam com a dimensão humana, uma vez que passam, justamente, pelo processo de significação desses professores. Tal processo de construção de sentidos é mediado pela vivência, e é aqui analisada a partir de diferentes categorias. As categorias dizem respeito às vivências relativas à formação do sujeito-professor; às relações com os alunos; às relações com a escola e a comunidade; e, por fim, ao encontro desses professores com a Educação Territorizada. As referidas categorias interagem entre si e são fundamentais para o entendimento de como as práticas educativas territorializadas impactam na formação de sujeitos e em sua articulação com os territórios.

É ainda relevante considerar que as vivências aqui descritas e analisadas são profundamente atravessadas por potencialidades e desafios, desde questões fundadas na desigualdade socioespacial dos territórios e impasses relativos a políticas públicas de incentivo, até a movimentos de contestação e resistência existentes nos territórios, aqui incluídos as próprias ações dos professores.

Nesse sentido, cumpre destacar que a abordagem teórica e os instrumentos escolhidos para a coleta respondem às necessidades de compreensão do objeto de estudo, mas não esgotam o tema. Em função disso, as discussões aqui realizadas abrem inúmeras outras possibilidades de construção de sentidos, que podem ser melhor explorados em estudos futuros. A pesquisa se baseou em alguns condicionantes sociais, sobretudo o recorte de classe e da segregação socioespacial. Todavia, alguns exemplos de questões que não foram focadas e carecem de maiores desenvolvimentos individuais são outras interseccionalidades das relações sociais, como gênero, etnia e relações geracionais.

Por fim, espera-se que os resultados e discussões aqui apresentadas contribuam de alguma forma para uma melhor compreensão do potencial da Educação Territorizada como forma de valorização de sujeitos, coletividades e territórios e motor de uma aprendizagem não apenas mais efetiva, como também democrática e participativa. Espera-se, ainda, que a presente pesquisa seja uma semente para o interesse em maiores pesquisas na área e seu potencial desenvolvimento constante de práticas educativas territorializadas.

Referências Bibliográficas

- Agudo, A. A., & Mateu, D. N. (2013). Agentes externos , Ciudades Educadoras e Inclusión . Ejes del cambio en las aulas . Historia y Comunicación Social, 18(2013), 449–460. Disponível em http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44341
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: *Psicologia: ciência e profissão*, 26. pp. 222 a 245.
- Aguiar, W. M. J. D., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94. pp 299-322.
- Albagli, S. Território e territorialidade. (2004). In: Lages, V.; Braga, C.; Morelli, G. (Org.). *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Brasília: SEBRAE.
- Ardans, O. (2014). Comunidade, enraizamento, socioambiente: entre poética e política. *Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 50, nº 3, (pp. 234- 243). Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2014.50.3.06/4474
- Barbosa, R. P. (2021). Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. In: *Revista Espaço Acadêmico* - nº 29. pp.54- 62.
- Bomfim, Z. A. C. (2010). Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza, UFC.
- Bosi, A. (1992) Dialética da colonização. Cap. 1 Colônia, culto e cultura. p. 11-37.
- Brasil. (2014) *Territórios Educativos para Educação Integral*. (Série Cadernos Pedagógicos). Brasília, MEC. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>
- Cascais, M. D. G. A., & Terán, A. F. (2014). Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *Ciência em tela*, 7(2), 1-10.

- Chuva, M. (2011). Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília, nº 34, p. 147-165.
- Corrêa, C. N.; Xakriabá, C. (2018). O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.
- Declaração de Barcelona (1990). *Carta das cidades educadoras*. Acesso em: 13/04/2019. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>
- Fank, E. & Hutner, M. L. (2013). Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. Grupo de Trabalho - Cultura, Currículo e Saberes. XI Congresso Nacional de Educação, Paraná, (pp.6154-6167). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8657_4629.pdf
- Fernandes, R. S. (2009). A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos/SP: UFSCAR, v.3, n 1, (pp. 58-74). Acesso em: 09/04/2019. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30/30>
- Fernández, L. F. R., & Atrio, L. L. (2013). Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social en el siglo XXI. In: *Revista de la SEECI*, (32). pp. 160 a 175.
- Fonseca, M. C. L. (2000). Referências Culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: Manual de Aplicação do INRC. Brasília: Iphan/DID.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Frochtengarten, F. (2005). A memória oral no mundo contemporâneo. *Estudos Avançados*, 19(55), (pp. 367-376). Acesso em: 06/05/2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300027

- Günther, H., Elali, G. A., & Pinheiro, J. Q. (2008). A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: características, definições e implicações. In: *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente*, 1, (pp. 369-380).
- Haesbaert, R. (2004). Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.
- Higuchi, M. I. G. & Theodorovitz, I. J. (2018). Territorialidade (s). In: Cavalcante & Elali (orgs), *Psicologia Ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente*. (pp. 228 – 236). Petrópolis: Vozes
- Junqueira, W. M. & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26 (2) (pp. 222 a 245)
- _____ (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236 (pp. 299 a 322).
- Koury, M. G. P. (2001). Enraizamento, Pertença e Ação Cultural. *Cronos*, v.2, n.1, (pp. 131 a 137).
- Lefebvre, H. (2006) A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : início - fev.2006
- Machado J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In: *Atelier: Cidades, campos e territórios*. Congresso Português de Sociologia, Complexos. Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção: actas dos ateliers. Braga: Universidade do Minho.
- Massola, G. M. & Svartman, B. P. (2018). Enraizamento. In: Cavalcante & Elali (orgs), *Psicologia Ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente*. (pp. 75 – 88). Petrópolis: Vozes
- McEwen, J. W. (2014). Sense of Place, Place Attachment, and Rootedness in Four West Baton Rouge Parish, Louisiana. LSU Doctoral Dissertations. 1500. Acesso em: 01/05/2019. Disponível em: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations

- Meneses, U. (2009). O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. 1o Fórum Nacional de Patrimônio Cultural, vol. 1, (p. 25-39). Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4181>.
- Messina, G., & Valdés-Cotera, R. (2013). Educating cities in Latin America. *International Review of Education*, 4, 425–441. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s>
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Vol. 3 (pp. 724 – 733). Acesso em: 14/05/2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lisete_Monico/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pdf
- Morigi, V. (2014). Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.
- Russo K; Oliveira M. (2018) Educação territorializada na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos. In: *Revista Lusófona de Educação*; 42: 111-126 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/6701/4069>. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.
- Romanelli, O. O. (1986) História da Educação no Brasil (1930-1973). Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo
- Saviani, D. (2013). Pedagogia Histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In.: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46.
- Scifoni, S. (2019). Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. Revista CPC 27 especial. Dossiê Educação Patrimonial, 2019. p. 14-31.

- Tavares, M. T. G. (2004). Por que o local? A cidade como campo da Educação Popular. 27ª Reunião da Anped. GT: Educação Popular, nº06. Acesso em: 08/05/2019. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t069.pdf>
- Thibaud, J. P. (2003) La méthode des parcours commentés. In: Grosjean, M.; Thibaud, J.P. *L'espace urbain en méthodes*. Marseille: Parenthèses.
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula: A questão do meio na pedologia. In: L. S. Vigostki, *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Trad. Z. Prestes & E. Tunes). Rio de Janeiro: Editora E-papers.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44).
- Weil, S. (2014). *O Enraizamento: prelúdio para uma declaração dos deveres para com o ser humano* - 1ª ed. São Paulo: Editora Relógio D'água.

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar do estudo intitulado “**Educação territorializada: as vivências de educação no território por professores de Geografia**”, desenvolvido pelo pesquisador *Caio César Carvalho*, sob orientação da *Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva*, vinculado ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. O estudo tem como objetivo central buscar compreender as práticas educativas de professores de Geografia na perspectiva dos territórios educativos. Participarão da pesquisa educadores das áreas de Geografia que trabalham na perspectiva das cidades educativas.

Caso concorde em participar, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (um roteiro flexível de perguntas) acerca de sua experiência prática como professor, e terá duração em torno de 1h e 1h30 minutos, no máximo. A entrevista será gravada (mediante sua autorização) para posterior transcrição literal. Além disso, em dia futuro, será realizado um percurso virtual por meio do Google Earth/Google Maps, isto é, a construção de um percurso pelos lugares que você julga importantes na sua prática educativa, momento este que também será registrado em audiogravação e fotografias do mapa desenhado (também mediante autorização). A duração prevista do percurso virtual é de 1 hora. O material transcrito ficará guardado em arquivos pessoais do pesquisador e não comporá nenhum banco de dados, não podendo ser usado em outras pesquisas. A análise do material será utilizada exclusivamente para fins de divulgação científica, não havendo a utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade. Você tem o direito de interromper ou desistir de sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. A identidade dos participantes será mantida em sigilo. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa terão acesso ao resultado do estudo e uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao participar desta pesquisa com finalidade de estudo acadêmico, poderá sentir-se exposto/a, compartilhar sentimentos que podem mexer com suas emoções, porém, caso seja necessário e se quiser, poderemos indicar serviços públicos de assistência. Além disso, a participação por meio virtual e com as novas tecnologias implica em riscos de violação de dados aos quais o pesquisador irá tomar os cuidados éticos necessários para minimizar o risco de serem acessados por

terceiros (como o download dos dados e a exclusão desses de qualquer armazenamento em “nuvem) e para manter o caráter de sigilo e anonimato. Sua participação é voluntária, sem remuneração e nenhuma informação que identifique seu nome e sua escola será divulgada. Todas as informações são para finalidade acadêmica e serão apagadas após 05 anos. Se tiver algum dano proveniente desta pesquisa, você tem direito à indenização e caso tenha despesas financeiras em decorrência da sua participação, terá direito ao ressarcimento.

Se tiver algum desconforto ou caso tenha alguma dúvida sobre os objetivos, características, execução e andamento da pesquisa, assim como sobre sua participação, você poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefone (16) 992442363, e-mail ccesarcarvalho@hotmail.com, apsoares.silva@usp.br. Em caso de dúvidas sobre aspectos éticos sobre o andamento da pesquisa ou de denúncias sobre faltas éticas em seus procedimentos, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) pelo e-mail coetp@listas.ffclrp.usp.br ou endereço: Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 01, Prédio da Administração, sala 07. CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315- 4811. Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30. CAAE: 24920819.0.0000.5407

—

Caio César Carvalho
Pesquisador responsável

Você concorda em participar da pesquisa?

Não concordo

Se você não concordar em participar da pesquisa online, por favor, pare aqui.
Obrigado.

Concordo

INFORMAÇÕES SOBRE A DISPONIBILIDADE

Informe um e-mail para contato

Qual a sua disponibilidade de dias e horários?

- Segunda-feira de manhã
- Segunda-feira à tarde
- Terça-feira de manhã
- Terça-feira à tarde
- Quarta-feira de manhã
- Quarta-feira à tarde
- Quinta-feira de manhã
- Quinta-feira à tarde
- Sexta-feira de manhã
- Sexta-feira à tarde
- Outros _____

Conhece ou já usou as Plataformas do Google Meet e Google Maps?

Muito obrigado pelo interesse na pesquisa! Nós vamos ler todas as respostas e considerar quais são os melhores horários para você. Assim que tivermos encontrado horário em comum, entraremos em contato com você por e-mail.

Eu, _____
_____, estou ciente, esclarecido e aceito participar da pesquisa.

Ribeirão Preto-SP, ____ de _____ de _____.

Pesquisador: _____

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Você fez Geografia? Por que escolheu esse curso? Como você chegou a ser professor de Geografia? Como você se sente enquanto professor? Ter se tornado professor impactou sua vida de alguma maneira? Como?

2) O FAZER DOCENTE

Qual o perfil dos seus alunos? Como é o perfil da sua escola? Qual a forma de ensinar que você mais se identifica? Por quê? O que você pensa que ela promove? Você consegue realizá-la?

O que você pensa que é ser um professor de Geografia?

Como é o seu dia a dia enquanto professor? Como é a sua prática enquanto professor de Geografia? Como você pensa e prepara suas aulas? Pode me contar um pouco sobre como essas aulas são?

3) A PRÁTICA EDUCATIVA TERRITORIALIZADA

Como chegou nessa linha de educação na cidade? Por que você a realiza? Quais aspectos você julga mais relevantes nessa forma de dar aula? Por que você realiza essas práticas dessa maneira? O que você espera com a realização delas? Com esses alunos e nesses lugares? Desde quando realiza esse tipo de atividade? Como você maneja essas aulas? Como é a participação dos alunos?

Você teria relatos de experiências?

Gostaria que me contasse uma delas, desde quando pensou sua realização ao seu desenvolvimento e finalização. Como você nota que os alunos foram impactados? Sente que houve alguma mudança neles? Quais indícios dessa mudança você tem? Seja com os alunos, a escola ou a comunidade.

Existe alguma discussão entre você e seus alunos sobre a experiência? Se sim, como é? O que os alunos falam sobre isso? O

que você sente que esse tipo de aula promove? Ela promove mudanças pessoais e coletivas nos alunos? Quais são os fatores que você julga que favorecem o trabalho nessa perspectiva mais ampliada e quais são os fatores que dificultam? Como você enxerga as possibilidades desse trabalho?

4) O ENRAIZAMENTO EM FOCO

Eu trabalho com uma perspectiva teórica de uma autora (Simone Weil) que fala sobre o sentimento de enraizamento. Eu vou trazer um trechinho aqui do livro dela, e queria que você lesse e comentasse o que você pensa sobre ele: “O enraizamento talvez seja a necessidade mais importante e mais ignorada da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano cria raízes devido à sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que mantém vivos alguns tesouros do passado e alguns pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, criada automaticamente pelo lugar, pelo nascimento, pela profissão, pelo meio ambiente. Todo ser humano precisa ter múltiplas raízes, precisa de receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos ambientes a que naturalmente pertence.”

O que você acha desse conceito? Você concorda com ele? O que você pensa sobre?

Tendo ele em vista, você acha que ao realizar tais práticas é possível criar enraizamento nos alunos ou não? Se sim, por quais motivos? Tem alguma situação de aula (ou atividade extracurricular) que você sente que está trabalhando com esse sentido de enraizamento? Teria exemplos de elementos trazidos pelos alunos que remetem ao enraizamento?

APÊNDICE 3

PERCURSO VIRTUAL

Olá _____! Hoje vamos continuar nossa conversa iniciada na entrevista. Você me falou sobre alguns lugares que você passou em sua prática como professora. Gostaria de propor que construíssemos conjuntamente um mapa desses lugares pelos quais você passou, a fim de ficar bastante visual e que você possa, a partir desse percurso, comentar sobre como eles te impactaram, que emoções eles ativam em você e qualquer outro aspecto que você julgar relevante. Se você quiser, pode me enviar também imagens desses lugares e comentar sobre! Fique bastante à vontade para comentar da forma que julgar melhor.

Perguntas a serem exploradas:

Como você se sentia/sentiu nesse lugar? Que coisas mais te chamavam atenção? Tem alguma história sobre esse lugar que você gostaria de explorar mais? Que aspectos desse lugar mais te marcaram?