

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JOANNE CRISTINA PEDRO

**TERRITÓRIO EDUCATIVO: MAPEANDO E DECIFRANDO APRENDIZAGENS
‘ALÉM-MUROS’ - CAXIAS DO SUL/RS**

CAXIAS DO SUL

2017

JOANNE CRISTINA PEDRO

**TERRITÓRIO EDUCATIVO: MAPEANDO E DECIFRANDO APRENDIZAGENS
‘ALÉM-MUROS’ - CAXIAS DO SUL/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora Profa. Dra. Nilda Stecanela
Coorientadora Profa. Dra. Andréia Morés

CAXIAS DO SUL

2017

P372t Pedro, Joanne Cristina

Território Educativo : mapeando e decifrando aprendizagens 'além-muros' - Caxias do Sul/RS / Joanne Cristina Pedro. – 2017.
227 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Nilda Stecanela.

Coorientação: Andréia Morés.

1. Território Educativo. 2. Educação Integral. 3. Mapa de Aprendizagens 'além-muros'. 4. Pesquisa-ação. 5. Relação Escola e Comunidade. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Morés, Andréia, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

***"Território Educativo: mapeando e decifrando aprendizagens
'além-muros' - experiências no entorno da EMEF Ruben Bento
Alves/Caxias do Sul-RS"***

Joanne Cristina Pedro

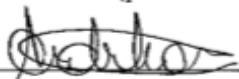
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2017.

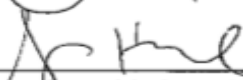
Banca Examinadora:



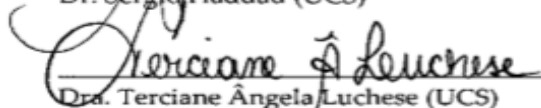
Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)



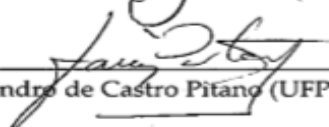
Dra. Andréia Morés (UCS)



Dr. Sérgio Haddad (UCS)



Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)



Dr. Sandro de Castro Pitano (UFPEL)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho a meu pai e minha mãe,
Jorge e Cristina: minhas bases, meus
possibilitadores de infinitos caminhos.

AGRADECIMENTOS

Ao término desse percurso, pude compreender de maneira vívida a dimensão da partilha que perpassa o processo da construção do conhecimento. Este trabalho é fruto de uma rede de relações e parcerias, tomando forma a partir da mobilização coletiva e da escuta de diferentes vozes. Sou imensamente grata por tod@s que compartilharam e trilharam comigo este novo caminho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e subsídio que permitiram a realização desta dissertação.

A minha orientadora, professora Nilda Stecanela, pela inspiradora convivência, aprendizados compartilhados, acolhimento e incentivo ao longo do itinerário de formação possibilitado pelo Mestrado e do meu processo de (re)conhecimento como pesquisadora.

À professora Andréia Morés, minha coorientadora, pelos momentos de reflexão e troca, assim como pelas conversas e parceria ao longo deste período.

À professora Terciane Luchese e aos professores Sérgio Haddad e Sandro Pitano por aceitarem compor a banca de defesa da dissertação e pelas significativas contribuições para a qualificação desse processo de escrita.

A todas as professoras e professores do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul, pelo apoio, convívio, e por mostrarem cotidianamente infinitas possibilidades de crescimento e aprendizado, reforçando a noção acerca da nossa condição humana de inacabamento.

Às funcionárias do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul, por estarem sempre prontas a auxiliar nas minhas necessidades e dúvidas.

À professora Abigail Silvestre Torres, pelas ideias trocadas acerca do tema e pelas contribuições ligadas à temática da Política Nacional de Assistência Social.

A toda comunidade escolar que compõe a EMEF Ruben Bento Alves (equipe diretiva, professores e funcionários, além dos educandos), e, em especial à Tânia e Joelma que me acolheram prontamente, antes mesmo de eu ingressar oficialmente no Programa de Pós-Graduação, demonstrando interesse e respeito pela pesquisa que propus junto à escola e aos estudantes.

Aos estudantes que compuseram o corpo de colaboradores da pesquisa, pela parceria, afetividade, troca de ideias e pela alegria e brilho nos olhos que iluminaram as trilhas educativas no nosso processo de mapeamento e decifração das aprendizagens no Território Educativo.

À Carina, professora de fotografia da EMEF Ruben Alves, pela parceria durante as trilhas educativas e por ter acolhido minha proposta de maneira tão empática.

Às pessoas que dão vida ao bairro Vila Ipê e suas adjacências, que representam a resistência que naturalmente reside nas periferias e, cujos saberes de vida me inspiram e me mantêm em busca de vivenciar a Educação como uma experiência libertadora.

À Franciele, pela colaboração na revisão final deste trabalho.

A(o)s querid@s colegas de Programa e às queridas colegas bolsistas de iniciação científica, pela amizade, convivência, cafês e desabafos: com vocês, essa jornada se tornou mais agradável ainda!

A tod@s jovens e adultos com quem pude conviver e aprender como educadora.

Às companheiras e companheiros de militância da zona leste de São Paulo, com quem compartilhei diferentes lutas e necessárias utopias pautadas nos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais justa.

Às amigas e amigos que deixei em São Paulo os quais acompanharam minha travessia para esse novo momento vibrando positivamente.

Aos meus amigos-irmãos, mais que especiais, Célia, Daniel e Márcio, que, entre São Paulo, Paraíba e México, mantiveram-se mais presentes do que nunca (viva a tecnologia!), me fortalecendo nos momentos de dificuldades e saudades.

Ao Cristiano, meu companheiro, parceiro de vida e de música, pelo incentivo e amparo em todos os momentos, pelas escutas dos textos escritos e de tantas outras coisas sobre as quais falo, e, por ter escolhido caminhar ao meu lado.

À minha família: irmãs, sobrinhas e sobrinho. Pai, mãe e avó. A distância física é apenas um pequeno detalhe diante da profundidade do vínculo que nos une.

Por fim, agradeço à cidade de Caxias do Sul, minha “nova” casa. Quando estou longe, meus olhos já sentem saudades do verde da Serra Gaúcha. E, nesse cenário, a Universidade de Caxias do Sul, local onde me sinto renovada e que me incentiva a exercitar livremente a pesquisa, a partir da conjunção do pensamento científico e da relevância social, sou grata pelo desejo de continuar seguindo as trilhas da produção do conhecimento e de aprender mais a cada dia.

Clique, cleque bum!
O barulho que insiste em permanecer
Só quem mora aqui na Vila vai entender
O barulho do descaso e da insegurança
infelizmente se torna comum em toda vizinhança.
Um acerto de contas com a vida foi pago, algo que nos indigna.
Clique cleque bum! Esse não fala mais nada.
Clique cleque bum!
O barulho que atormenta aqui na Vila,
ninguém mais aguenta essa vida cheia de violência,
não escolhe cor, não escolhe idade, cada um que se proteja
estamos soltos, só resta orar pela comunidade.
Clique, cleque Bum!
É o barulho do abandono, que acabou com muitas famílias
e também com muitos sonhos.
Acabou com o Centro Educativo e o Mais Educação.
Que acabou com o brilho nos olhos das crianças que não,
não podem brincar de roda cutia, nem de noite, nem de dia
porque o clique, cleque Bum!
vem em qualquer hora, em qualquer dia.
Clique, cleque Bum!
Não vamos desistir!
Esse bairro é nosso, tem muita gente boa aqui.
Gente que luta e trabalha,
que ama esse lugar e não troca por nada.
Joana Darc, esse trabalho que todos precisam conhecer,
Gigantes da Zona Norte com o esporte podemos vencer.
Escola Rubens faz da arte a educação
trabalhamos juntos com o que temos em nossas mãos.
Clique, cleque Bum!
É hora de olhar para esse lindo lugar
e colocarmos nossas armas em ação,
não com balas nem pistola ou três oitão.
Mas com arma do respeito, humildade, paz e Educação.
Clique, cleque Não! Clique, cleque Não! Clique, cleque Não!
Solte o dedo do gatilho e se arme com respeito e Educação.
Clique, cleque Não! Clique, cleque Não!
Solte o dedo do gatilho e se arme com respeito e Educação.
Clique, cleque Não!

(Eduardo Padilha, 2016 – ex-Presidente da Associação Comunitária Vila Ipê).

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de estudo a concepção de Território Educativo e se desenvolveu a partir da proposta de investigação e descrição do mapeamento do entorno da EMEF Ruben Bento Alves, protagonizado pelos jovens estudantes da escola, em busca de possibilidades de aprendizagens ‘além-muros’. A questão central da investigação objetivou compreender “como as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida podem possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários”. O referencial teórico, no que diz respeito à dimensão histórico-política do objeto de estudo, em diálogo com a concepção de Educação Integral, sustentou-se nas contribuições dos autores Jaqueline Moll (2004; 2011; 2012; 2014) e Stephen Ball (1994, 1998, 2006, 2012), além de documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2009. A dimensão que relacionou o conceito de Território Educativo a espaços e tempos em redes de fortalecimento comunitário, na dimensão da prática vivenciada no campo de investigação, juntamente com os estudantes, ancorou-se nos aportes de Elias (1994); Certeau (1994); e no diálogo com Freire (2004; 2011; 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b). A metodologia que amparou a construção dos dados considerou, além da pesquisa-ação, apoiada em Brandão e Borges (2007), Streck e Adams (2014) e Thiollent (2014), a inspiração acerca da Sociologia do Cotidiano de Pais (2006; 2015a; 2015b) e a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), a partir das narrativas que emergiram do grupo focal e rodas de conversas realizadas antes e depois da experiência. As principais contribuições desse processo de decifração, envolvendo teoria e prática, território e aprendizagem, e, que dispararam a construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’, conduziram-nos às categorias que identificaram a metáfora das três chaves de acesso representativas da potencialidade do objeto de estudo em relação à aprendizagem: a chave da rua (a dimensão do território articulador de relações), a chave de si (os processos identitários e de pertença favorecidos pela atividade) e, a chave do mundo (a dimensão política, a partir do estímulo à participação social dos jovens). Os resultados evidenciaram que Territórios Educativos convertem-se em territórios de participação social, à medida que as redes localizadas se organizam ora como saberes comunitários (manifestações de enfrentamento, resistência, laços de solidariedade) e ora ficam evidentes processos de desarticulação e fragmentação que também compõem o funcionamento de tais redes. A presente pesquisa reafirmou a reflexão acerca do deslocamento da centralidade da Instituição-escola nos processos de aprendizagem, para a centralidade no sujeito a partir do diálogo com o território e do compromisso com a humanização e com a transformação social, para a prática de uma Educação libertadora, conectada com o coletivo e que favoreça a autonomia e a cidadania.

Palavras chave: Território Educativo. Educação Integral. Mapa de Aprendizagens ‘além-muros’. Pesquisa-ação. Relação Escola e Comunidade.

ABSTRACT

This dissertation had as an object of study the concept of Educational Territory and it was developed from the research proposal and description of the mapping of the surroundings of EMEF Ruben Bento Alves, carried out by young students of the school, in search of possibilities of learning 'beyond-walls'. The central question of the research aimed at understanding "how the educational opportunities of the territory in which the school is inserted can enable learning through the integration between school and community knowledge." The theoretical reference, with respect to the historical-political dimension of the object of study, in dialogue with the concept of Integral Education, was based on the contributions of Jaqueline Moll (2004, 2011, 2012, 2014) and Stephen Ball (1994, 1998, 2006, 2012), as well as on documents produced by the Ministry of Education and Culture (MEC) in 2009. The dimension that related the concept of Educational Territory to spaces and times in networks of community strengthening, in the dimension of the practice lived in the research field, together with the students, was anchored in the contributions of Elias (1994); Certeau (1994); and in dialogue with Freire (2004, 2011, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b). The methodology that supported the construction of the data considered, in addition to action research, supported by Brandão and Borges (2007), Streck and Adams (2014), and Thiollent (2014), the inspiration about the Sociology of the Daily Life of Parents (2006; 2015a, and Moraes and Galiazzi's (2011) discursive textual analysis, based on narratives that emerged from the focus group and conversation rounds before and after the experiment. The main contributions of this process of deciphering, involving theory and practice, territory and learning, and which triggered the construction of the 'beyond-walls' Learning Map, led us to the categories that identified the metaphor of the three access keys that represent potentiality of the object of study in relation to learning: the key to the street (the dimension of the territory that articulates relations), the key to oneself (the identity and belonging processes favored by the activity) and the key to the world (the political dimension through stimulating participation of young people). Results showed that Educational Territories become territories of social participation, as the localized networks organize themselves as community knowledge (manifestations of confrontation, resistance, ties of solidarity) or as evident processes of disintegration and fragmentation that also make up the operation of such networks. The present research reaffirmed the reflection about the displacement of the centrality of the school institution in the learning processes to the centrality in the subject starting from the dialogue with the territory and the commitment with the humanization and the social transformation, to the practice of a Liberating Education, connected to the community and favoring autonomy and citizenship.

Key words: Educational Territory. Integral Education. "Beyond-walls" Learning Map. Action research. Relationship school- community.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ (dia 1).....	116
Figura 2 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’	116
Figura 3 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ (detalhes).....	117
Figura 4 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ (detalhes 2).....	117
Figura 5 – Painel Fotográfico produzido (geral).....	118
Figura 6 – Grupo no processo das trilhas educativas (dia 1).....	160
Figura 7 – Tomada geral do bairro Vila Ipê.....	160
Figura 8 – EMEF Ruben Alves (fachada).....	161
Figura 9 – EMEF Ruben Alves (lateral).....	161
Figura 10 – Placa com os princípios da Instituição CAPS Joana D’arc.....	163
Figura 11 – Biblioteca do CAPS Joana D’arc.....	163
Figura 12 – Uma das salas abandonadas da “COMAI”	164
Figura 13 – Área externa da “COMAI”	165
Figura 14 – Fachada da Unidade Básica de Saúde Vila Ipê.....	166
Figura 15 – Informação com vagas de atendimento disponíveis no dia.....	166
Figura 16 – Centro Comunitário Vila Ipê.....	167
Figura 17 – Horta Comunitária.....	168
Figura 18 – Placa de identificação da família responsável por aquele espaço.....	168
Figura 19 – A “quadrinha” do bairro.....	169
Figura 20 – Praça Colina do Sol.....	170
Figura 21 – Placas com informações sobre as árvores.....	170
Figura 22 – A “Igrejinha” abandonada.....	171
Figura 23 – Lixo descartado inadequadamente.....	172
Figura 24 – Descarte inadequado de lixo na região.....	172
Figura 25 – Habitação vulnerável.....	174
Figura 26 – Conjunto Habitacional Colina do Sol (referência de habitação estruturada do bairro).....	174
Figura 27 – Parede da “Igrejinha” com pichações.....	176
Figura 28 – Parte do <i>grafitti</i> no mural do CAPS Joana D’arc.....	176
Figura 29 – Arte do grafiteiro Andriogo.....	177
Figura 30 – Uma das igrejas evangélicas do bairro.....	178
Figura 31 – Fachada de igreja evangélica do bairro.....	179

Figura 32 – Comércio local.....	179
Figura 33 – Comércio local (2).....	180
Figura 34 – Empresa D’zainer.....	181
Figura 35 – Cachorro na rua.....	181
Figura 36 – “Guri” de costas.....	182
Figura 37 – Plátano.....	182
Figura 38 – Plátano (detalhe).....	183
Figura 39 – Área livre.....	183
Figura 40 – Decoração sustentável.....	184
Figura 41 – Orelhão quebrado.....	184
Figura 42 – Morador da Vila.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações CAPES.....	20
Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico Inicial – Periódicos CAPES.....	22
Quadro 3 – Constituição Federal de 1988.....	35
Quadro 4 – ECA – Lei nº 8.069/1990.....	36
Quadro 5 – LDB – Lei nº 9.394/1996.....	36
Quadro 6 – FUNDEF – Lei nº 9.424/96.....	37
Quadro 7 – PNE (2001) – Lei nº 10.172/01.....	37
Quadro 8 – Fundeb/Emenda Constitucional – Lei nº 11.494/2007.....	37
Quadro 9 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – 2007.....	38
Quadro 10 – Programa Mais Educação 2007 – Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.....	38
Quadro 11 – Textos de Referência do Ministério da Educação – 2009.....	39
Quadro 12 – Cenário Internacional.....	41
Quadro 13 – Cenário Nacional.....	43
Quadro 14 – Metodologia.....	89
Quadro 15 – Informações sobre o trabalho de campo.....	95
Quadro 16 – Organização do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ e Painel Fotográfico em categorias.....	114
Quadro 17 – Decifrando “o Vila”: Narrativas e exercícios perceptivos.....	185
Quadro 18 – Síntese da categorização.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
Amei	Academia da Melhor Idade
AMOB	Associação dos Moradores do Bairro
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Assistência e Promoção Social
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CEP	Código de Endereçamento Postal
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COMAI	Comissão Municipal de Amparo à Infância
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EST	Escola Superior de Teologia
FAS	Fundação de Assistência Social
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MTD	Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos
ONG	Organização Não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Planos de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEP	Políticas de Educação Prioritária
PME	Plano Municipal de Educação
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGDC	Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROARQ	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SIPASE	Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TE	Território Educativo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TVQ	Te Vejo na Quinta
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
ZEP	Zonas de Educação Prioritárias

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O TERRITÓRIO EDUCATIVO: DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA.....	27
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	28
2.2	RASTREANDO CONCEITOS DE TERRITÓRIO EDUCATIVO	34
2.2.1	Um olhar longitudinal para as Políticas de Educação Integral na relação com a concepção de Território Educativo	40
2.2.2	Políticas Educacionais Internacionais e acontecimentos conectados à concepção de Território Educativo	41
2.2.3	Cenário Nacional: Um recorte de Programas e Projetos relacionados à Educação Integral e à concepção de Território Educativo	42
2.3	TERRITÓRIO EDUCATIVO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LUGARES, INFLUÊNCIAS E TRADUÇÕES	45
2.3.1	O ciclo contínuo de políticas como metodologia de análise do Programa Mais Educação: contexto de influência.....	49
2.3.2	Diálogos sobre o Território Educativo nas Políticas Educacionais do Município de Caxias do Sul.....	58
2.4	EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: ARTICULAÇÕES POTENCIALIZADORAS DO CONCEITO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO	64
2.5	O TERRITÓRIO EDUCATIVO LOCAL: ESPAÇOS-TEMPOS EM REDES DE DIÁLOGOS E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO.....	72
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS	85
3.1	DELINEAMENTO E ABORDAGEM	85
3.3	DEFINIÇÃO, INSERÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CAMPO	94
3.3.1	Em busca do campo.....	96
3.3.2	O encontro com o campo.....	97
3.3.3	Em campo.....	99

3.4	TECENDO OS CONTORNOS DO CAMPO EMPÍRICO	105
3.4.1	Os colaboradores	106
3.4.2	Diário de campo	107
3.4.3	A emersão das narrativas: O grupo focal com os alunos e a reunião entre escola e comunidade	108
3.4.4	Desenhando o Mapa das Aprendizagens 'além-muros': dos percursos à materialização	112
3.5	ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA: OS PROCESSOS CONSTITUIDORES DA DISSERTAÇÃO.....	118
4	MAPEANDO AS TRILHAS DO TERRITÓRIO EDUCATIVO	123
4.1	A SONDAGEM DAS VOZES – NARRATIVAS QUE RASTREIAM E NARRATIVAS QUE REVELAM.....	123
4.1.1	A violência, o medo e o preconceito como enfrentamentos diários – “Sempre tem quem mate algum aqui no bairro”	124
4.1.2	Vozes de denúncia – “A cidade, a periferia e o limbo”	133
4.1.3	Relações entre Escola e Comunidade – Uma escola que recebe “de tudo” e a necessidade de “descer do salto”	140
4.1.4	A escola na visão dos alunos – “A escola, às vezes, quer fazer a gente copiar, mas não faz da gente pensadores”	145
4.1.5	A função articuladora do território – “A gente não conversava sobre isso”	147
4.1.6	A dimensão positiva da comunidade e as falas de pertença – “Daqui eu jamais vou sair. Eu sou discriminado fora como todos são”	151
4.1.7	As trilhas do empoderamento nos processos coletivos – “A esperança de mudar isso”	153
4.2	AS TRILHAS EDUCATIVAS DESENHADAS PELOS PÉS E COM OS OLHOS – PERCURSOS E REGISTROS DA EXPERIÊNCIA	157
4.2.1	O exercício das trilhas educativas – Olhares passeantes	159
4.2.2	Equipamentos Físicos - Escola Ruben Bento Alves, CAPS Joana D'arc, "COMAI", e o "Postinho"	160

4.2.3	Associação Comunitária	166
4.2.4	Áreas de convivência a céu aberto - Horta Comunitária, a "Quadrinha", a Praça "do Colina"/ Academia da 3ª idade / "Parquinho"	167
4.2.5	Vulnerabilidades - a "Igrejinha", o Lixo na rua e o contraste entre as habitações	170
4.2.6	Paisagens que comunicam - Expressões nos muros/paredes, Igrejas e Comércio e Decifrando "o Vila"	175
5	DECIFRANDO AS TRILHAS DO TERRITÓRIO EDUCATIVO	186
5.1	A "CHAVE DA RUA": A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DO 'ALÉM-MUROS'.....	189
5.2	A "CHAVE DE SI": A CENTRALIDADE NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS E DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE.....	195
5.3	A "CHAVE DO MUNDO": A CONSTRUÇÃO DO MAPA COMO METODOLOGIA PARA FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL E INCENTIVO AO PODER LOCAL.....	200
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARCEIRA.....	222
	APÊNDICE B – ROTEIRO ELABORADO PARA O GRUPO FOCAL	223
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	226
	APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	227

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta escrita sobre a importância do Território, aqui compreendido como educativo para os diferentes processos de aprendizagens pelos quais passamos ao longo de nossa vida, a primeira questão que se mostra significativa remete ao início da minha trajetória como educadora, após concluir a graduação em Psicologia no ano de 2004.

Atuando como educadora social, atendendo jovens inseridos em Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e suas respectivas famílias, em parceria com a Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao adolescente), na cidade de São Paulo, fui percebendo que os percursos realizados, durante as visitas domiciliares mensais, pelos bairros e vizinhanças onde estavam localizadas as casas dos adolescentes, contribuíam de forma relevante para uma compreensão mais nítida e próxima de suas histórias e contextos.

Nesse cenário, também se mostrava valioso, o conhecimento acerca dos equipamentos (vinculados à saúde, cultura, assistência social, lazer e educação) que compunham o território e fortaleciam o trabalho no mesmo, a ponto de, na ocasião, iniciarmos uma Rede de Proteção à Juventude local (zona leste de São Paulo, região de Ermelino Matarazzo).

Explorar e compreender os processos identitários em construção, as subjetividades estabelecidas e as redes de relações conectadas ao território, apresentaram-se, na minha experiência, como componentes de um formato de atuação que fui construindo ao longo de percursos e percepções constituídas como profissional da Educação.

A caracterização de território da qual parte Aldaiza Sposati¹, demarcou em minha compreensão e no meu dia-a-dia enquanto educadora social e depois nas funções de técnica-psicóloga e supervisora de equipe socioeducativa o sentido de território como um tecido vivo de relações:

A concepção de território supõe movimento, isto é, a concepção de território não se confunde com uma área de abrangência, que embute a definição de um dado volume de população ou mesmo o estabelecimento de um espaço geográfico resultante de um dispositivo jurídico estatal. Neste sentido, é preciso ter claro que o território contém uma dimensão histórica, pois se constitui e constrói sua identidade em uma dinâmica de relações. Assim, é o processo que define a trajetória do território, e esse processo se reflete na trajetória dos que nele vivem, mas também é demarcado pelas trajetórias dos sujeitos nele “abairrados” (SPOSATI, 2013, p. 6)

¹ A professora Aldaiza Sposati foi e continua sendo figura fundamental no desenvolvimento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), à qual um dos serviços de proteção à juventude onde atuei profissionalmente entre os anos de 2008 e 2009 era vinculado, em convênio com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo.

Posteriormente, integrando o Programa Rede Social do Senac São Paulo, como articuladora do mesmo e indutora do desenvolvimento local integrado, pude trabalhar com o conceito de cidade educadora, já que, uma das minhas atribuições nesta função, era averiguar possibilidades de integrar a prática educativa ao espaço urbano: Como aprender na cidade? Como aplicar o conhecimento compartilhado além dos muros da escola?

Neste contexto, participei de projetos em redes locais que visavam a participação popular e a melhoria da qualidade do convívio em comunidade, atendendo ao principal objetivo de conectar pessoas e descobrir potencialidades em solo coletivo. Fui professora de um curso denominado “Agente de Desenvolvimento Local” no qual era trabalhada uma metodologia de identificação de possibilidades de projetos para o desenvolvimento da localidade estudada/percorrida.

Desta forma, o espaço urbano foi se constituindo com presença cada vez mais significativa em minha prática como educadora, estando sua concepção cada vez mais indissociável do processo ensino e aprendizagem na minha prática cotidiana.

Na cidade de Caxias do Sul, onde passei a residir no ano de 2015, em busca de possíveis articulações, fui muito bem acolhida pela direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ruben Alves, que demonstrou disponibilidade para parceria neste projeto. A escola em questão compreende e vivencia a necessidade de criar estratégias de aproximação com a comunidade, visando desenvolver possibilidades para que, de fato, venham a experimentar práticas de aprendizagem, para além dos muros da escola.

Sendo assim, o movimento proposto à escola é o de pensar juntos, e, através da ação, contribuir para ampliação do repertório de estratégias que explorem o território do bairro como educativo, saindo do ambiente formal da sala de aula e visando aumentar as possibilidades da aplicabilidade dos conhecimentos construídos em conjunto com a comunidade escolar e a comunidade do entorno.

Identifico alguns movimentos como basilares ao pensar em uma pesquisa que envolve a concepção de Território Educativo (TE), a partir da relação escola e comunidade, estando todos estes vinculados ao ato de “rever” relações (BRASIL, 2009d).

A reinvenção de espaços (no sentido de explorar aqueles que ainda não foram visualizados para a prática do ensino e da aprendizagem), o reencontro entre atores relevantes que transitam pelo território, assim como o redirecionamento do olhar para a questão da aprendizagem ‘além-muros’. Além disso, a ressignificação e requalificação das práticas, tempos e espaços educativos os quais, crianças, jovens e adultos vivenciam cotidianamente, de

forma a vinculá-los com novos arranjos, que rompem com a noção de que a escolarização institucionalizada é a única manifestação do processo educacional.

O reconhecimento do lugar, o espaço transitado, com novas lentes, oxigenadas pela convivência e por novas experiências em Educação também se faz necessário, e, por fim, mas não se restringindo ao citado, a realização que se traduz na concretização de novas práticas educacionais.

Vivenciando o processo de apropriação da condição de pesquisadora, iniciei minhas ações neste campo, fazendo um levantamento acerca de produções acadêmicas relacionadas ao meu objeto de pesquisa, o Território Educativo. Neste exercício conforme mostro a seguir, destacam-se estudos em outros países como Portugal e Espanha, anteriores a 2010, de modo que me deparei com um baixo número de produções sobre o tema, característica esta que demanda e ressalta a necessidade de um estudo sobre a temática proposta.

Nos quadros abaixo, está representado o levantamento bibliográfico inicial, tomando como descritor o termo “Territórios Educativos”, feito no banco de teses e dissertações da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nos periódicos, sobre o objeto em questão, tendo como referências o período entre 2010 e 2016:

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações CAPES

(continua)

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Dissertação	2011	FERRARI, Clara Teixeira	Territórios e educação do campo nas Serras do Brigadeiro	PPGEDU – UFV
Dissertação	2012	BRIGEIRO, Márcio Martins Costa	Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de regulação transnacional de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de Ensino Municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)	PPGEDU – UERJ
Dissertação	2013	SILVA, Dagmá Brandão	A escola e a rua: Os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte	PPGCS - PUC Minas

(continuação)

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Dissertação	2013	SOUSA, Ruani Cordeiro de	Passos e descompassos: o Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza	PPGEDU – UFCE
Dissertação	2014	CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de	A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral	PPGEDU – UFMG
Dissertação (Mestrado Profissional)	2014	SIVIERO, Fernando Pascuotte	Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural.	MBA – IPHAN
Dissertação	2014	VASCONCELOS, Paulo Sergio Souza	Espaços Comunitários para a infância e juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”: O potencial na construção de cidades educadoras.	PPG-EST
Dissertação	2015	BARBOSA, John Mateus	A Educação Integral dos Territórios Educativos no Programa Mais Educação em Caruaru, PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas.	PPGEDU – UFPE
Dissertação	2015	FERREIRA, Danielle de Farias Tavares	Política de Educação (em tempo) integral: Uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação	PPGEDU – UFPE
Dissertação	2015	ZANELLI, Fabricio Vassalli	Educação do Campo e Territorialização de Saberes: Contribuições dos intercâmbios agroecológicos	PPGEDU – UFV

(conclusão)

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Dissertação	2016	GOMES, Rafael Ferreira Diniz	O valor e o caráter do edifício escolar: adequação de uso nas escolas de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro - E.M. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento	PROARQ – UFRJ

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico Inicial – Periódicos CAPES

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Periódico
Artigo	2010	FERREIRA, Isabel; TEIXEIRA, Ana Rita	Territórios Educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões	Revista da Faculdade de Letras: Sociologia
Artigo	2011	QUARESMA, Luísa; LOPES, João Teixeira	Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos	Repositório científico de Acesso Aberto de Portugal
Artigo	2012	LEITE, Lúcia Helena Alvarez	Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém	Educar em Revista
Artigo	2012	LIMA, José Albino; RODRIGUES, Bruno José	O envolvimento do pai num território educativo de intervenção prioritária	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
Artigo (resenha do livro)	2014	MUÑOZ, Carlos Calvo	Del mapa escolar al território educativo: <i>disoñando</i> la escuela desde la educación	Universidad de La Serena (Espanha)

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Lançando um breve olhar sobre os quadros, observamos que no Banco de Dados da CAPES, no período de 2010 a 2016, constam dez dissertações de Mestrado que, de alguma

forma se relacionam com o objeto de estudo, além de uma dissertação de Mestrado Profissional e uma Tese.

Das dez dissertações de Mestrado, oito são da área da Educação, uma das Ciências Sociais, uma da Teologia, uma da Arquitetura e uma da área correspondente à Preservação do Patrimônio Cultural.

Observamos neste momento inicial que os trabalhos de Ferrari (2011); Sousa (2013); Carvalho (2014); Barbosa (2015); e Ferreira (2015), se aproximam mais da temática em questão, pelo objeto abordado e referenciais teóricos.

Em relação aos periódicos, cabe ressaltar o trabalho de Leite (2012), correspondente à experiência em Santarém e Belo Horizonte - MG, a partir do Programa Escola Integrada. Os demais artigos localizados correspondem a experiências portuguesas e espanholas.

Além disso, não foi encontrado registro de nenhuma iniciativa similar em Caxias do Sul, apesar da cidade fazer parte da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, iniciada em 1990 e da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), porém ao buscar algum projeto no site da Prefeitura Municipal, com ênfase na página da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município, que represente esta vinculação, não obtive sucesso.

Partindo do princípio de que a implementação da concepção de Território Educativo passa pela política pública (mais especificamente, a educacional), resolvi iniciar buscando a concepção de Território Educativo na legislação educacional brasileira, conforme será apresentado adiante.

A presente pesquisa nomeada “Território educativo: mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – Caxias do Sul/RS”, traz como objeto de estudo, conforme explicitado no título a concepção de Território Educativo.

Posicionando-me frente ao meu objeto de estudo, venho compreendendo que, primordialmente, há duas perspectivas para apresentá-lo: uma, a partir do relato da prática em que a concepção de Território Educativo seja abordada; e, outra, através de estudos das legislações e políticas educacionais nas quais se percebe que a noção de Território Educativo emerge em consonância com o conceito de Educação Integral. Sendo assim, o presente estudo pretende abordar as duas perspectivas apontadas: a que se situa no âmbito das políticas educacionais e a que corresponde à prática no cotidiano escolar, através de uma experiência de pesquisa-ação, como será apresentado adiante.

Na sequência da presente introdução, o capítulo dois apresenta os percursos políticos que justificam e embasam a escolha do presente objeto de estudo, no entanto, com a finalidade de contextualizar a investigação, cabe apontar a diretriz VI do Plano Nacional de Educação

2014-2024 (PNE), correspondente à promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e o item 20.18 do Plano Municipal de Educação (PME) de Caxias do Sul, de 2015, que prevê aproximação entre escola e comunidade, de modo que a compreensão do território como um espaço potencial de aprendizagens, para além dos muros da escola, se integra a tais direcionamentos políticos e educacionais.

Para elucidar, cabe o apontamento do último item do PME de Caxias do Sul, no. 20.18, que segue:

Criar projetos em parceria com outras entidades para desenvolver atividades socioeducativas e culturais, buscando o convívio e a formação do cidadão, usando, para isso, as escolas e os espaços disponíveis na comunidade (CAXIAS DO SUL, 2015).

Neste sentido, a contribuição esperada, com um estudo como o proposto, é a de vivenciar experiências que possam oxigenar o “fazer educação” na cidade de Caxias do Sul, trazendo novas possibilidades de conexões e novos tons que reavivem a visão de escola pública consideravelmente desgastada pela sociedade em geral, e, principalmente oferecer uma presença educativa que realmente faça sentido às nossas crianças e jovens.

Com base no exposto, formulei o *problema de pesquisa* e as questões alimentadoras que seguem:

Como as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida podem possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários?

E, na sequência: Quais estratégias a serem usadas para facilitar o diálogo escola e comunidade? Há relação entre escola e cidade? Como aprender no e com o território educativo? É possível aplicar o conhecimento construído pela comunidade escolar no território educativo? Quais atores são relevantes nesse contexto?

Considerando as diferentes perspectivas e concepções acerca do objeto do presente estudo apontadas até então, defini como *objetivo geral*: Investigar e descrever o processo de mapeamento do Território Educativo do entorno da EMEF Ruben Alves, protagonizado pelos jovens estudantes da escola, em busca de possibilidades de aprendizagens ‘além-muros’.

Como *objetivos específicos*, pretendi: (a) Identificar estratégias de aproximação entre escola e comunidade presentes no cotidiano da EMEF Ruben Alves; (b) Compreender a pluralidade cultural presente no Território Educativo; (c) Averiguar possibilidades de construção de um plano de ação para o mapeamento do Território Educativo; (d) Pesquisar a

existência de equipamentos de assistência, saúde, cultura e lazer situados no território; (e) Acompanhar o processo de mapeamento do Território Educativo e as relações que emergem do mesmo.

Com a finalidade de oferecer sustentação para a concepção de TE desenvolvida no presente estudo, parti de referenciais teóricos que foram articulados na sua interface com o objeto de estudo.

Os referenciais correspondentes ao conceito de Educação Integral pautado na noção de ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, além de alternativa de enfrentamento às desigualdades sociais históricas que se converteram em desigualdades educacionais, foram embasados em Jaqueline Moll (2004; 2011; 2012; 2014), Moacir Gadotti (2006; 2009) e Miguel Arroyo (2012). Para dialogar com o conceito de Educação Integral, utilizei a concepção de educação não-escolar, sustentada por Afonso (2001), Trilla (2008) e Stecanela (2010), visando estabelecer articulações que potencializam a emersão do conceito de Território Educativo.

No âmbito das políticas públicas (ênfatisando as políticas educacionais), os marcos legais adotados, assim como os textos de referência produzidos pelo Ministério da Educação, estão situados no recorte temporal que envolve a Constituição Federal de 1988 até os tempos atuais, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 9089/1990), Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e, a partir deste, o Programa Mais Educação.

Os seguintes documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) também serão analisados: Texto de Referência para o Debate Nacional (2009a), Gestão Intersetorial no Território (2009b), Rede de Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009c) e Territórios Educativos para Educação Integral (2009d). Neste sentido, como referencial teórico e metodológico, busquei sustentação na abordagem de Stephen Ball (1994, 1998, 2006, 2012), sobre o ciclo contínuo de políticas. Com a finalidade de complementar o panorama histórico-político referente ao objeto de estudo, me apoiei nas narrativas de duas conselheiras atuantes no Conselho Municipal de Caxias do Sul, que caracterizam como a temática do Território Educativo foi desenvolvida no âmbito das políticas educacionais municipais.

Na esfera que corresponde ao conceito de Território Educativo relacionado a espaços e tempos em redes de diálogos e fortalecimento comunitário, na dimensão do local que conheci e percorri em conjunto com os estudantes, me utilizei de Elias (1994) para abordar a constituição da sociedade em sua característica plural, assim como a relevância das relações neste cenário. O conceito de lugar praticado de Certeau (1994) auxiliou a compreender o

território educativo a partir desta ótica, e, por fim, a contribuição de Freire (2016a) em sua teoria da ação dialógica fomenta o desenvolvimento do trabalho, no sentido de apresentar o diálogo como caminho de transformação na relação dialética ser humano-mundo que pode ser estimulada pela prática educativa.

A Sociologia do Cotidiano de Pais (2006; 2015a; 2015b), foi adotada para além de um referencial teórico, como uma inspiração metodológica, que soma à compreensão acerca da postura investigativa tomada na compreensão do TE, como um enigma do cotidiano.

Nos percursos metodológicos que se sustentaram a partir de uma experiência de pesquisa-ação, utilizei como referência Neto, Moreira e Sucena (2002), Brandão e Borges (2007), Streck e Adams (2014) e Thiollent (2014).

A análise textual que norteou a leitura dos dados construídos, a partir da interpretação das narrativas, do grupo focal e rodas de conversa, assim como as demais vozes que emergiram durante o processo de pesquisa-ação, deu-se na perspectiva da análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2011).

Para compor o momento interpretativo do presente estudo, além dos referenciais já mencionados, adoto como base o diálogo com Freire (2004; 2011; 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b), em busca dos ecos daquilo que foi construído no campo empírico, tecidos na articulação com a teoria proposta.

Além da presente introdução, esta dissertação é composta por mais quatro capítulos que foram organizados a partir da seguinte perspectiva: *o segundo capítulo* demarca a dimensão histórico política do objeto de estudo, sendo dividido em cinco partes; *o terceiro capítulo* descreve os percursos metodológicos partindo desde a busca do campo até a minha inserção no mesmo; *o quarto capítulo* traz os “achados” do campo, traduzidos nas narrativas dos participantes e nos registros fotográficos constituídos no processo de mapeamento das aprendizagens ‘além-muros’ presentes no entorno da escola; *o quinto capítulo* analisa e interpreta os dados construídos a partir do trabalho de campo. No *sexto capítulo*, dedicado às considerações finais, retomo brevemente o percurso do estudo, resgatando as suas intenções e sustentações, exponho os principais achados de modo a responder às perguntas levantadas no problema de pesquisa, e prossigo sinalizando questões emergentes que merecem aprofundamentos posteriores podendo ser desdobradas em novas pesquisas.

2 O TERRITÓRIO EDUCATIVO: DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA

Conforme citado anteriormente, considerando que a implementação da concepção de Território Educativo (TE) passa pela política pública (em específico, a educacional), a minha opção foi iniciar buscando tal ideia na legislação educacional brasileira, apresentando essa perspectiva como um guia que subsidia e legitima as práticas que se desenvolveram e se desenvolvem pautadas neste conceito, assim como tais práticas podem questionar e aprimorar o que está no âmbito legal.

É importante mencionar que a noção de território, como potencializador de relações e conexões, e como elemento fundante, de acordo com Pereira (2010), foi adotada desde o desenvolvimento da política pública de saúde brasileira, exposta na Lei Orgânica de Saúde, de 1990 e organizada pelo SUS (Sistema Único de Saúde), assim como da Política Nacional de Assistência Social de 2004, regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social e organizada pelo SUAS (Sistema Único de Assistência Social), aparecendo nas políticas educacionais mais tardiamente, no ano de 2007, no texto do Programa Mais Educação, conforme será desenvolvido adiante.

Abordar o objeto em sua dimensão histórico-política condiz a esclarecer os contextos interligados para a elaboração da política e a sua dimensão prática, sendo que a referência de Stephen Ball irá apoiar a reflexão, no item 2.3.

Stephen Ball, conforme descrito por Mainardes e Marcondes (2009) é um dos diretores associados do *Centre for Critical Education Policy Studies* (Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais), do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tal centro reúne pesquisadores interessados em investigar os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas. As principais preocupações destes pesquisadores direcionam-se às consequências materiais das políticas, em termos de equidade e inclusão. O termo “crítico” aponta para um compromisso específico com a justiça social. Destarte, os pesquisadores desse Centro buscam interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas - para a realização da justiça social.

Discorrerei sobre o objeto do estudo em sua perspectiva histórico-política para, na sequência, tecer análises sobre influências, lugares e traduções do mesmo na dimensão da prática, a partir da implementação do Programa Mais Educação. No entanto, cabe lembrar que a Educação Integral (conceito que baliza a emersão da relevância do Território Educativo como potencial de aprendizagens) é uma concepção e não está ligada exclusivamente ao Programa Mais Educação, conforme descreverei no item 2.4.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Na presente pesquisa, optei por tomar como base de análise os marcos legais que seguem: Constituição Federal (CF) de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/1990), Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE – BRASIL, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – BRASIL, 2007) e, a partir deste, o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras e que cumpre o papel de marco orientativo do presente trabalho.

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

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

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

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

Embora, a Constituição Federal não faça referência literal aos termos “Educação Integral” ou “Território Educativo”, ao apresentar a Educação como “o primeiro dos dez

direitos sociais” (art. 6) e, somado a isso, “direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205), temos a noção vívida de Educação Integral neste contexto (BRASIL, 2009a).

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, de acordo com o texto de referência do MEC *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009b), um ano após a efetivação da Constituição, reforça e especializa uma nova perspectiva junto à infância e juventude: a doutrina da Proteção Integral, que coloca crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, afirmando sua condição de sujeitos de direitos, prioridade no atendimento de suas demandas e indivisibilidade desses direitos.

Nessa perspectiva, a relação entre adultos, crianças e adolescentes não deve se restringir somente à referência do adulto, e sim, ser sustentada pela experiência das crianças e adolescentes, sendo destacados, neste processo, a relevância da escuta, discernimento e argumentação por parte dos envolvidos.

Além disso, o ECA nº 8069/90 em seu Capítulo V, artigo 53, reforça a proposição de obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, reconhecendo que há a necessidade de um sistema articulado e integrado que garanta os direitos desse público, já que infância e adolescência são fases do desenvolvimento que requerem uma forma específica de proteção, sendo a escola parte importante deste sistema (BRASIL, 2009b).

No artigo 59º do ECA nº 8069/1990 há correspondência ao conceito de Educação Integral e Território Educativo, à medida que propõe que os municípios, Estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

A LDB, Lei nº. 9.394/96, conta, em sua composição, com os artigos 34 e 87 dizem respeito à educação integral, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental – EF para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Segundo o *Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009a), a LDB 9.394/96 prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. Ainda assim, é importante ressaltar que, quando a LDB nº. 9.394/1996 aborda a questão do tempo integral, ela o faz no artigo 34, que

trata da jornada escolar. Neste estudo considera-se a jornada escolar, como o período que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola (em atividades dentro ou fora dela), nos remetendo ao fato de que a LDB nº. 9.394/1996 reconhece que a escola, em última instância, detém a centralidade do processo educativo.

Giolo (2012) nos remete a uma concepção crítica dessa imprecisão contida no texto da LDB nº. 9.394/1996, à medida que termos como “progressivamente” e, ao se referir no artigo 34 (parágrafo 2º), que o EF será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, sendo esta última colocação considerada evasiva, pelo autor.

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

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

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

Em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. O Plano, contudo, avança o texto da LDB nº. 9.394/1996 quando propõe como objetivo da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) a educação em tempo integral, além de ter como meta a ampliação da jornada escolar para o período de pelo menos sete horas diárias, incentivando a instituição de Conselhos Escolares e a participação das comunidades na gestão da escola (BRASIL, 2009a).

Giolo (2012) aborda sobre a característica mais enfática do PNE (BRASIL, 2001) em comparação à LDB nº. 9.394/1996, no entanto, enfatiza que ainda era necessário um conjunto de ações mais concretas.

Entende-se que, na perspectiva de conferir especialização às políticas educacionais, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo melhorar todas as etapas da Educação Básica no Brasil.

Lançado pelo MEC, em abril de 2007, conforme descreve o *Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009a), o PDE articula ações para os diferentes níveis,

modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir o que foi denominado de “visão sistêmica da educação”.

Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE (BRASIL, 2007), destaca-se o Programa Mais Educação, lançado no mesmo ano, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um Programa de Educação Integral para todas as escolas brasileiras.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, inaugura, segundo Giolo (2012), um novo tempo na educação pública brasileira, tendo se configurado um aparato legal e um projeto de Estado que previa recursos para a educação integral e que podiam chegar a qualquer escola de Educação Básica, em todo o território nacional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Milton Santos,² conforme exposto no texto *Rede de Saberes* (BRASIL, 2009c), o território é um lugar no qual diversos atores sociais compartilham vida comum. Nessa

² O professor Milton Santos foi um importante teórico da Geografia Crítica, cuja obra, dentre outras questões, apresenta a discussão acerca da natureza do espaço geográfico, da sociedade e do uso do território no Brasil, assim como a força do lugar para possibilitar outra globalização. No presente estudo, embora não adotado como referencial teórico, considerei suas ideias desenvolvidas nos documentos de referência do MEC consultados.

perspectiva, cada um exerce uma função específica na vida social, se individualiza e, simultaneamente, desenvolve laços de dependência.

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

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

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

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

Nesse sentido, consideramos que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. Isso não significa, portanto, a criação ou recriação da escola como instituição total,³ e sim a articulação e integração dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens partilhando de uma corresponsabilidade por sua formação escolar e integral (BRASIL, 2009b).

O contexto legal apresentado na presente pesquisa aponta como um dos desafios para a educação, a emergente necessidade de promover articulações e convivências entre programas

³ De acordo com Goffman (1987) a sociedade procura formas de socializar as pessoas, entendidas como não socializáveis, e, neste sentido, emergem as instituições totais, caracterizadas por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, havendo o gerenciamento de uma equipe dirigente.

e serviços públicos, visando expandir sua ação educativa, o que requer um compromisso ético com a inclusão social, através da gestão democrática e integrada (BRASIL, 2009a).

Seguindo o trajeto histórico-político é importante mencionar a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014 que além de trazer a diretriz da gestão democrática, reforça o direcionamento à Educação em tempo integral, colocando como meta, o oferecimento desta modalidade em, no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas, visando atender pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica

Outra discussão que cabe neste trajeto corresponde ao momento de tensionamento vivido nas Políticas Educacionais brasileiras a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, e do novo direcionamento dado ao Programa Mais Educação, sendo lançado em 2016 pelo MEC, o programa Novo Mais Educação entrou em vigor em 2017. O primeiro trecho da portaria nº 1.144/2016, que permitiu sua criação, resume seu objetivo como “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental”. Ainda de acordo com a portaria, o programa deve dar prioridade a alunos que tenham mais dificuldades de aprendizagem e escolas com baixos indicadores educacionais.

Com isso, ampliar o debate, considerando e se aprofundando no campo conceitual e, resgatando os marcos legais que fundamentam a proposta da Educação Integral e do Território Educativo, cumpre a função de contextualizar historicamente e nos oferecer subsídios para o enfrentamento dos retrocessos, aprimoramento das práticas, a partir do significativo desafio exposto no início da presente seção, ou seja, converter/traduzir o legal no real, ou ainda, conquistar novamente a Educação Integral como pauta política, da qual se distanciou nos tempos atuais.

2.2 RASTREANDO CONCEITOS DE TERRITÓRIO EDUCATIVO⁴

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

⁴ A sistematização que se segue foi elaborada como estudo introdutório e apresentada na Reunião Científica Regional da ANPEd (XI ANPEd-Sul), em maio de 2016, como parte do artigo “O Território Educativo na Política Educacional Brasileira: Silêncios, Ruídos e Reverberações” (PEDRO, 2016).

Cada um dos quadros a seguir apresentados serão relacionados a um documento em específico, compostos por três itens: na primeira coluna será especificado o marco legal analisado ou o documento de referência produzido pelo MEC; a segunda, nomeada “objeto”, destacará o trecho que fertiliza a emergência do Território Educativo e, na caracterização, buscaremos explicitar se há indícios da concepção/conceito de TE, se esse é somente mencionado ou se é mencionado e desenvolvido.

Quadro 3 – Constituição Federal de 1988

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE está ou não caracterizado?
Descentralização.	Descentralização na gestão das políticas sociais, conferindo mais autonomia aos Estados e Municípios favorecendo inovações e experimentações mais próximas das especificidades locais e regionais.	Há indícios da presença da concepção de TE à medida que o princípio da descentralização favorece iniciativas de gestão local.
Artigo 6	Educação como o primeiro dos dez direitos sociais, direito este capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa.	O TE não está caracterizado explicitamente, porém essa referência à Educação Integral fertiliza a sua emergência.
Artigo 205	Corresponsabilização da família, sociedade e Estado no direito de todos à Educação, incluindo a convivência familiar e comunitária.	O trecho suscita a concepção de TE, trazendo à tona a relevância da convivência comunitária, a qual se dá no território.
Artigo 206	Faz referência à gestão democrática do ensino público.	Inspira a concepção de TE, à medida que esse princípio pressupõe a articulação escola e comunidade.
Artigo 213	Recursos públicos destinados à Educação.	O TE não está caracterizado, porém aponta para a relevância de um Fundo de investimento em Programas Educacionais.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

O quadro 4 destaca trechos do ECA nº 8069/1990 mais significativos referentes ao estudo:

Quadro 4 – ECA – Lei nº 8.069/1990

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

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A LDB nº. 9.394/1996, como política de referência do campo educacional, traz em si os seguintes elementos:

Quadro 5 – LDB – Lei nº 9.394/1996

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

Fonte: elaborado pela autora (2016).

O quadro 6, explicita a relevância do Fundo de Investimento:

Quadro 6 – FUNDEF – Lei nº 9.424/96

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

Fonte: elaborado pela autora (2016).

O PNE (BRASIL, 2001) desponta como a política que precede o Compromisso Todos pela Educação:

Quadro 7 – PNE (2001) – Lei nº 10.172/01

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

Fonte: elaborado pela autora (2016).

O quadro 8, destaca o Fundo que incentivou a criação de projetos no âmbito do Programa Mais Educação:

Quadro 8 – Fundeb/Emenda Constitucional – Lei nº 11.494/2007

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

Fonte: elaborado pela autora (2016).

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

Quadro 9 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – 2007

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE é caracterizado?
Princípios: controle social e articulação de parcerias.	- Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas. - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Ideb.	Há indícios da concepção de TE quando se propõe articulações escola e comunidade. Quando se fala na constituição de parcerias externas o TE só não é nomeado como tal.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Quadro 10 – Programa Mais Educação 2007 – Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10

(continua)

Princípios/Artigos	Objeto	Como o TE é caracterizado?
Princípio da articulação intersetorial.	Parceria entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.	O TE não está caracterizado, mas a articulação intersetorial suscita ações no território.
Ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.	Ampliação de tempos e espaços de aprendizagem: a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação.	A concepção de TE está caracterizada e desenvolvida enquanto projeto comunitário.

(conclusão)

Princípios/Artigos	Objeto	Como o TE é caracterizado?
Constituição de Territórios Educativos- artigo 2.	A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas.	A concepção de TE está caracterizada, nomeada e desenvolvida enquanto potencial recurso para o desenvolvimento de atividades de educação integral.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

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

Quadro 11 – Textos de Referência do Ministério da Educação – 2009

(continua)

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

(conclusão)

Princípio/Artigo	Objeto	Como o TE está caracterizado?
Texto: TE para a Educação Integral – 2009.	Compreender espaço/ território, não apenas, como uma mera estrutura física, mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam.	A concepção de território educativo esta nomeada e desenvolvida, como tecido vivo de relações, conteúdo e sujeito de experiências que interfere na vida de quem o ocupa.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Com isso, partindo desse rastreamento na análise dos marcos legais e textos de referência do MEC apontados, compreendemos que a concepção de Território Educativo na política educacional brasileira, vem sendo fomentada desde a Constituição Federal de 1988, tomando como base o princípio da descentralização, de modo que é nomeado, a partir do Programa Mais Educação, em 2007, vinculado ao conceito de Educação Integral.

Desta forma, sustentando a justificativa da presente pesquisa, a mesma mostra-se relevante, no sentido de buscar, a partir de concepções teóricas e políticas, de que modo, na dimensão das práticas educacionais, a concepção de Território Educativo pode ser integrada à proposta pedagógica da EMEF Ruben Bento Alves, podendo esta experiência de mapeamento servir como disparadora para futuras ações nesse âmbito, assim como inspirar iniciativas em outras escolas do município de Caxias do Sul.

2.2.1 Um olhar longitudinal para as Políticas de Educação Integral na relação com a concepção de Território Educativo

Apesar do recorte temporal delimitado que compreende desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, optei por organizar as informações em uma linha do tempo que contempla iniciativas que dialogam com o conceito de Território Educativo, visto que desenvolvem, tanto no contexto internacional, como no nacional, temas como: políticas afirmativas, áreas de educação prioritária (no âmbito territorial), cidades educadoras, educação integral, dentre outros.

Tal linha do tempo foi organizada em quadros referentes a um recorte no cenário internacional e no âmbito nacional. Esta categorização cumpre uma função basilar de conectar acontecimentos e discussões que integram a concepção do presente objeto de estudo. No item

2.3, buscarei articular os acontecimentos internacionais ao desenvolvimento da política educacional brasileira, considerando o recorte deste estudo.

2.2.2 Políticas Educacionais Internacionais e acontecimentos conectados à concepção de Território Educativo

O quadro a seguir traz acontecimentos internacionais que se conectam com a concepção de Território Educativo, na perspectiva deste estudo:

Quadro 12 – Cenário Internacional

(continua)

Década/País	Acontecimento	Relação com o objeto de estudo
1950/EUA.	Políticas de Integração e de Ação Afirmativa ou Discriminação Positiva.	São Políticas que voltam a atenção do Estado para amenizar o quadro de desigualdades históricas e educacionais, acentuadas no período pós 2ª Guerra Mundial. Concepção de Educação associada à mobilidade e estratificação social.
1960/Inglaterra	<i>Educational Priority Areas</i> (Áreas de Educação Prioritária).	Política Educacional Inglesa de Discriminação Positiva, criada em 1968, após observação do programa norte americano “ <i>Better schooling for educationally deprives students</i> ”.
1970/Estados-membros da UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas).	Concepção de cidade educativa.	Relatório “Aprendendo a Ser” preparado por Edgar Faure, para a UNESCO, no qual o conceito de cidade educativa foi desenvolvido, sendo destacada, neste contexto, a relevância da escola educar para a cidadania.
1980/França.	Zonas de Educação Prioritária (ZEP).	Experiência francesa que se desenvolveu a partir da identificação de áreas deficitárias, sendo estabelecido o propósito de igualdade no acesso e no sucesso escolar da população, visando a diminuição das taxas de evasão e abandono dos meios de ensino. Essas ZEP surgem influenciadas pelas Políticas de Educação Prioritária, de maneira a territorializar a atuação, assim como possível desdobramento do projeto <i>Educational Priority Areas</i> , nos anos 60, na Inglaterra.

(conclusão)

Década/País	Acontecimento	Relação com o objeto de estudo
1990/Espanha	1º. Congresso Internacional de Cidades Educadoras.	O termo “cidade educadora” deriva do termo “cidade educativa” ganhando evidência nesse Congresso, em Barcelona, no ano de 1992, de onde surgiu o Movimento das Cidades Educadoras (SANTOS, 2010). A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo e, de uma maneira geral, o que diferencia o conceito de Cidade Educadora do termo Território Educativo é que na primeira concepção a pauta da agenda pública da educação do município legitima ações educativas na cidade, organizando programas e ações que atendam a essa finalidade.
1990/Portugal.	TEIPs – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (1996).	Em Portugal por volta de 1996, influenciados pelas iniciativas francesa e inglesa, foi criado o projeto denominado TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) visando o enfrentamento às desigualdades, por dentro do próprio sistema escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

2.2.3 Cenário Nacional: Um recorte de Programas e Projetos relacionados à Educação Integral e à concepção de Território Educativo⁵

O recorte a seguir corresponde às iniciativas na área da Educação que dialogam com o conceito de Educação Integral e com a perspectiva da Educação ‘além-muros’ da escola.

⁵ Dados organizados a partir de consulta ao site do Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

Quadro 13 – Cenário Nacional

(continua)

Ano	Acontecimento	Relação com o objeto de estudo
1932	Manifesto Escola Nova (Educação Integral) – 1932.	Neste documento há a descrição da escola como um elemento vivo, que recebe influências do meio social onde está inserida: A influência da família e de toda a sociedade no processo educativo já surgem na declaração como uma necessidade real para atingir um modelo educacional eficiente.
1950/60	Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escolas-Parque e Escolas-Classe.	Implementado por Anísio Teixeira (secretário de Educação e Saúde), em Salvador. Contava com as Escolas-Parque que ofereciam Educação Integral, possibilitando à criança acesso à alimentação, atividade esportiva e artística, higiene, ampliar a socialização, além de preparação para o mundo do trabalho e de diálogos sobre cidadania e cultura colaborativa.
1960	Centro de Educação Elementar.	Inspirados pelo modelo de Salvador, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dentre outros desenvolveram essa proposta de Educação Integral em Brasília.
1980	CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).	No Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, acolhiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e buscavam ofertar, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e amparo assistencial, como promoção à saúde e alimentação completa.
1990	Cidades Educadoras – Rede Brasileira.	Como consequência do Movimento “Cidades Educadoras”, a Rede Brasileira conta com 14 cidades (dentre elas, Caxias do Sul), sendo a cidade de Sorocaba, a coordenadora brasileira.
1997	Cidade Escola Aprendiz (Vila Madalena).	Iniciado no bairro Vila Madalena (zona oeste de SP) este trabalho apoia o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Integral e dissemina a proposta de Bairro-escola em diferentes localidades do Brasil.
2000	Centros Educacionais Unificados (CEUs).	Com a proposta de integrar a escola à comunidade, possui estrutura para desenvolver atividades educacionais, recreativas e culturais no mesmo espaço da formação escolar.
2001	Apucarana, Cidade Educação (Paraná).	Firmou-se um pacto entre a prefeitura e as lideranças locais, organizando as ações educativas do poder público e de parceiros das comunidades em quatro temas: educação; responsabilidade social, vida e cidade saudável, sendo o primeiro, o estruturador dos demais. Foi inspiração para o Programa Mais Educação.

(continuação)

Ano	Acontecimento	Relação com o objeto de estudo
2006	Comunidades de Aprendizagem e o diálogo com o Território.	Seu conceito compõe uma série de ações desenvolvidas pela comunidade escolar e da comunidade do entorno para transformar social e culturalmente a escola e o território. É uma ideia promovida pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, e, no Brasil acontece vinculado a Universidade Federal de São Carlos com o apoio do Instituto Natura.
2006	Bairro-escola Nova Iguaçu.	Partindo dos conceitos de Educação Integral e Bairro Escola, a prefeitura de Nova Iguaçu implementou o programa Bairro-escola Nova Iguaçu, no qual praças, clubes comunitários, teatros e até as próprias ruas viraram espaços educativos. Tais espaços eram acionados pelas escolas em parceria com o governo municipal, oferecendo aos estudantes outras possibilidades educativas, com base na proposta pedagógica da escola.
2006	Escola Integrada de Belo Horizonte.	O objetivo do Programa consistia em fortalecer a relação entre as escolas e comunidades. A partir da ampliação da jornada educativa para nove horas diárias, havia a integração de novas atividades ao currículo que dialogavam com formação humana, artes, esporte, cultura e lazer. Além das próprias escolas, as atividades articulavam parques, centros culturais e outros espaços, demarcando o conceito de intersetorialidade.
2007	Programa Mais Educação (Federal).	Surge como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação e como principal ação indutora para a agenda de educação integral no país. Criado em 2007, no governo Lula, o programa tem como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, conectando as áreas do saber à cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. O Mais Educação aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos, incluindo acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

(conclusão)

Ano	Acontecimento	Relação com o objeto de estudo
2010	Programa Tempo de Escola	Desenvolvido pela Secretaria da Educação em São Bernardo do Campo (SP), um dos principais objetivos do programa é mostrar que processos de ensino e aprendizagem podem ser potencializados a partir do que existe para além dos muros da escola, incluindo a família, o território e seus equipamentos como quadras esporte, praças e postos de saúde. Para a efetivação do Programa foi necessária a articulação com outras secretarias de governo, sustentando uma ação política intersetorial.

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com base no material acessado a partir de consulta ao site do Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

2.3 TERRITÓRIO EDUCATIVO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LUGARES, INFLUÊNCIAS E TRADUÇÕES

Conforme descrevi na justificativa da presente pesquisa, as políticas educacionais figuram como uma perspectiva fundamental para a composição do objeto de estudo em questão. Compreender como a concepção de Território Educativo emerge na política educacional brasileira e quais princípios sustentam esse movimento, auxiliam a análise da forma como o TE vem sendo vivenciado e experienciado no âmbito das práticas.

Retomando o item 2.1, desde a Constituição Federal de 1988, que surge em uma perspectiva emancipatória de afirmação de direitos sociais, encontram-se elementos que fertilizam a concepção do objeto deste estudo.

De acordo com Moll (2011), a Educação Integral (concepção fomentadora mais significativa da noção de Território Educativo) está inscrita no campo das políticas sociais, possuindo especificidades enquanto política educacional direcionada a crianças, jovens e adultos.

Ao retomar as experiências de Anísio Teixeira, com as Escolas-Parque/Escolas-Classe nos anos de 1940/1960 e Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980/1990, como precursores de uma política de Educação Integral, Moll (2012) nos atenta para o fato de que, tendo esses dois exemplos como base, é necessário empenho e competência para frente ao cenário contemporâneo, respondermos de maneira contundente o desafio da ampliação da jornada de 4 horas diárias de escola que são oferecidas para a maioria dos estudantes da educação básica (lembrando que as camadas médias e altas da

população reúnem condições de complementarem o tempo escolar de seus filhos com atividades pagas).

Resgatando alguns aspectos da história do sistema escolar brasileiro, Moll (2014, p. 371), destaca que a seletividade no sistema escolar foi marca do século XX e que até os anos 70, havia a diferenciação que separava “aptos” e “não aptos”, pautada em noções meritocráticas (esforço pessoal, merecimento), como o exame de admissão que traduzia uma espécie de “darwinismo social” que ainda não foi totalmente superado no Brasil.

Lançar um olhar emancipatório para o quadro de abertura democrática brasileira impõe, entre outras tarefas, pensar em estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais que historicamente convergiram para desigualdades educacionais, tendo em vista aspectos como a entrada tardia, e, em condições adversas das camadas populares na escola (LECLERC; MOLL, 2012b).

Camini (2013) descreve que no processo Constituinte, que durou entre 1986-1988 caracterizou-se um movimento por parte dos Estados em busca de mais recursos da União. Neste cenário emergiu um modelo de federação notadamente descentralizado, com uma característica singular que corresponde ao município como ente federado (com autonomia política, administrativa e financeira) no texto constitucional (art. 18).

Referente à educação, na CF de 88 consta que as esferas do governo, em colaboração, devem organizar seus sistemas de ensino (União, Estado e Municípios). De acordo com Camini (2013) nota-se que se instituem os sistemas municipais de ensino, porém não se define a competência do município legislar sobre o seu próprio sistema. A Emenda Constitucional n. 14/96 cumpriu a função de atualizar a atuação municipal como prioritária em relação aos Ensinos Infantil e Fundamental, competindo à União o papel de subsídio financeiro e técnico aos governos estaduais e municipais, visando assegurar a igualdade de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade.

Seguindo o percurso legislativo pós Constituição de 1988, torna-se importante acentuar a atenção para as duas perspectivas que balizam esta trajetória: uma delas diz respeito às políticas neoliberais que conferem uma tendência de mercantilização da educação, de modo que desenvolverei esta questão adiante. Outra, como já citado, é correspondente à concepção das conquistas de direitos advindas dos movimentos sociais que compunham o cenário pré-Constituição de 1988.

Considerando a perspectiva de mobilização por direitos fundamentais e reivindicação de novas conquistas historicamente destacadas como necessárias, o Programa Mais Educação,

institui-se, no âmbito do PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação), através da Portaria Interministerial n. 17.de 24 de abril de 2007.

O Fundeb, criado em 2007, descrito no item 2, surge após um longo processo de debate sobre a necessidade de mudar o modelo de financiamento da educação básica no Brasil, e, de acordo com Camini (2013), o Ministério da Educação considera o Fundeb como uma ação para ordenação do território e desenvolvimento social e econômico, visto que o complemento por parte da União é destinado às regiões em que o investimento por aluno é menor do que a média nacional.

Importante destacar que o trajeto não linear de implementação e construção das políticas públicas integra este cenário, visto que a movimentação, avanço e recuos torna o processo político sujeito a mudanças, conforme descreve Camini (2013), podendo sofrer, portanto, influências em todas as suas fases, dependendo dos contextos e sujeitos envolvidos no processo de formulação e execução das políticas. Portanto, analisar políticas educacionais brasileiras pressupõe considerar o cenário desigual e combinado que configura a educação brasileira e as políticas públicas, sujeitas a diferentes interpretações, dependendo de quem as formula ou implementa.

A agenda da Educação Integral, de acordo com Leclerc e Moll (2012b) está sustentada na sequência de legislações e Planos Nacionais de Educação que apontam as diretrizes para as políticas educacionais. Ainda nesta “rede de sustentação”, as autoras evidenciam dois campos conceituais fundamentais para reorganizar a educação escolar e propor novos formatos de aprendizagens: a intersectorialidade e o território.

O território educativo relaciona-se com um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação: a modificação da rotina escolar, a partir da ampliação de sua jornada. Moll (2012) ressalta que os conceitos de TE, cidade educadora ou comunidade de aprendizagem balizam novos arranjos entre os saberes escolares, articulando-os com os saberes da comunidade, assim como relações entre escola e cidade, compreendendo a mesma como espaço de formação humana.

O desafio do PNE, em sua versão mais atual, aprovada como lei, em 25 de junho de 2014, após debates com a sociedade, a partir de suas dez diretrizes e 20 metas corresponde a reunir ações de combate ao fracasso escolar, exprimido no grande número de reprovações, repetências e evasões, assim como a buscar efetivar tarefas históricas como a universalização do ensino em todos os níveis e o aprendizado significativo para a vida em sociedade (MOLL, 2014).

As metas do PNE (2014), de acordo com Moll (2012) são organizadas a partir da mesma visão sistêmica trazida pelo PDE, sendo que no campo da educação integral, o PNE (2014) propõe a meta 6: “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. As estratégias 6.3, 6.4 e 6.6 dialogam com a concepção de Território Educativo, à medida que propõem respectivamente: Articulação da escola com diferentes espaços educativos comunitários, parcerias com entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical e consideração das peculiaridades locais.

Moll (2014), em seu estudo, aponta que tais estratégias evidenciam a perspectiva de um currículo que transcenda os muros da escola, na busca de contextualizações e uso da interdisciplinaridade. O debate acerca das cidades educadoras e a concepção de território a partir de Milton Santos, aliada a ideia de pertencimento ao lugar, compõem as ideias presentes nas estratégias.

A Educação Integral deve figurar como uma política de ação afirmativa, visto que há dados históricos que apontam a subjugação de certos grupos sociais, excluídos ou com acesso restrito a serviços de cultura e bens materiais da sociedade. “Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório” (MOLL, 2012, p. 141).

Camini (2013) aponta que no processo de redemocratização do Brasil, o pacto federativo indicaria mais comprometimento com questões referentes às desigualdades sociais e regionais, no entanto, a política econômica ainda impõe restrições a esse processo. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme Luce e Farenzena (2007, apud CAMINI, 2013, p. 39) manteve uma característica mais democrática, considerando que a assistência técnica e financeira da União se deu baseando-se em indicadores censitários e demográficos, porém, por se tratar da introdução de algo original, no que diz respeito à educação básica coloca a avaliação no centro do processo decisório, podendo ser entendidas as avaliações como um novo marcador nas relações intergovernamentais.

Barroso (2005) aponta o reforço dos procedimentos de avaliação como uma medida política e legislativa que afetou de forma significativa a administração pública, juntamente com a descentralização da autonomia das escolas. Nesse contexto, recursos com dispositivos de mercado ganham campo, alterando os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar.

Uma crítica, nesse sentido, trazida no estudo de Camini (2013) diz respeito ao fato de que, embora o MEC traga na formulação do PDE a ampla mobilização e participação no seu processo de elaboração e implantação, com base no preceito da participação democrática,

existem evidências de que é a procura pela participação da iniciativa privada que se destaca como objetivo a ser alcançado. Alguns exemplos são citados como a parceria realizada com a Fundação Itaú Social para a realização da Olimpíada da Língua Portuguesa.

Neste processo de envolvimento de sujeitos na elaboração do PDE, constata-se que na prática, uma série de Conselhos constituídos em âmbito estadual e municipal, assim como os escolares, muitas vezes ainda são feitos apenas para atender formalidades, de modo que, em muitos casos são centralizados ou manipulados pelas pessoas responsáveis pelos diferentes níveis de gestão das políticas públicas, como secretários da educação, governadores ou prefeitos.

2.3.1 O ciclo contínuo de políticas como metodologia de análise do Programa Mais Educação: contexto de influência

Para articular a análise e discussão dos fatores hegemônicos regulados pela lógica do mercado que caracteriza a procura pela iniciativa privada na formulação do PDE, assim como o contexto histórico-político em que se dá o desenvolvimento dos marcos legais da educação brasileira e as políticas internacionais descritas anteriormente na sua relação com a concepção dos Territórios Educativos, nos utilizaremos do referencial teórico e metodológico apoiado em Stephen Ball (1994, 1998, 2006, 2012), em sua abordagem sobre o ciclo contínuo de políticas.

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

A abordagem do ciclo de políticas, de acordo com Mainardes (2006) é um referencial significativo para a análise de programas e políticas educacionais à medida que possibilita uma análise crítica do percurso de programas e políticas em diferentes momentos, compreendendo desde a sua formulação até a implementação no contexto das práticas e os seus impactos e desdobramentos.

É importante dizer que Ball, conforme apontam Mainardes e Marcondes (2009), desde o início da década de 1980, vem ampliando pesquisas e publicando livros e artigos sobre temas variados, como: teoria da organização escolar, etnografia, micropolítica, mercados educacionais, reformas educacionais, escolha das escolas pelos pais, privatização da educação, performatividade, mudanças discursivas no contexto educacional e escolar, impacto das reformas sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação, redes políticas, entre outros.

Sustentado em uma orientação pós-estruturalista crítica, de acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas revela uma característica complexa e também controversa das políticas educacionais, destacando as ações dos profissionais em nível local, sendo indicada a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas educacionais, constituindo-se, portanto, em um referencial teórico-analítico flexível e dinâmico.

Ball, em entrevista a Avelar (2016) define a sua postura epistemológica a partir da utilização de métodos modernistas sendo que depois os sujeita a teorização pós-estrutural, considerando esse jogo de dados produtivo, possibilitando a emergência de novos problemas e deixando tensionamentos não resolvidos. O autor defende a não utilização de somente uma teoria ou posição epistemológica, diante da complexidade do mundo.

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

Ball e Bowe, de acordo com Mainardes (2006), no desenvolvimento de suas ideias consideram que nós não só implementamos as políticas. A Instituição costura outros elementos (sujeitos da prática e protagonistas) e os profissionais da escola, por exemplo, não são totalmente excluídos da formulação e implementação da política, usando, a partir daí, dois estilos de textos com base em Roland Barthes, como produto do processo de formulação em política: O *texto escrito*, que limita o envolvimento do leitor (consumidor inerte, com a produção de sentidos limitada); e, o *texto lido* que convida o leitor a ser um coautor que pode preencher as suas lacunas, havendo assim uma participação mais ativa na interpretação do texto.

Para Ball e Bowe (1992), o processo de formulação da política se dá em vários contextos inter-relacionados. Os textos mantêm uma clara ligação com os contextos particulares em que foram elaborados e usados e, às vezes, o mesmo texto pode assumir os dois estilos e, em outras ocasiões, o texto político inicial se diferencia do subsequente. O foco da análise, de acordo com os autores deveria refletir-se na formação do discurso da política e sobre a forma como os profissionais no contexto da prática a interpretam.

Nesta perspectiva, de acordo com Mainardes (2006), a política é abordada inicialmente em três dimensões que seguem: a *proposta* (atua como política oficial, traduzida nas intencionalidade de diversificados atores, como o governo, as escolas ou as autoridades locais), a *política* de fato (traduz-se nos textos os quais dão os contornos às legislações e políticas,

funcionando como base para as práticas) e, por fim, *as políticas em uso* (práticas institucionais que emergem do processo da implementação das políticas pelos profissionais).

O ciclo de políticas visa conferir menos rigidez e surge como um desenvolvimento das ideias de Ball, Bowe e Gold, a partir dos *contextos de influência, do texto de produção político e da prática*. Com isso, os três ciclos ou contextos, representam arenas/lugares, delineamento de conflitos e grupos de interesses, não havendo, de acordo com Mainardes (2006) dimensão temporal ou sequencial e não há linearidade entre os mesmos.

Entendem-se como *contexto de influência*, os antecedentes e pressões que precedem a gestão de uma política específica, incluindo fatores econômicos, sociais e políticos. Somada a isso, a influência de movimentos sociais tem papel representativo (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Neste território, conhecido como *contexto de influência*, conforme apontam Lopes e Macedo (2011) estão hegemonizados os conceitos mais centrais da política, havendo a criação de um discurso que visa legitimar a intervenção proposta.

Neste *contexto de influência* também estão envolvidos elementos como as influências globais e internacionais que, de acordo com Ball (1998) podem ser entendidas sob dois aspectos: Um deles é a partir do fluxo de ideias, que se configura por meio de redes públicas e sociais, buscando compreender a circulação internacional de ideias, sendo um processo de empréstimo de políticas, segundo o autor, no qual indivíduos e grupos vendem suas ideias no mercado acadêmico e político.

O outro, conforme Ball (1998) explana, corresponde à hegemonia (que envolve patrocínio e até imposição de algumas soluções) por instituições como o Banco Mundial, de forma que as intenções de tal instituição só podem ser compreendidas a partir de uma ideologia sustentada na promoção de um sistema mundial alinhado com as demandas mercadológicas.

O *segundo contexto*, denominado de *Produção do Texto*, aborda o contexto em que os textos políticos foram produzidos, apesar de manter uma relação que Ball e Bowe (1992) caracteriza como simbiótica com o contexto de influências, isso nem sempre é identificável. Enquanto o *contexto de influências* relaciona-se com ideologias, a *produção do texto* está articulada com interesses públicos e pode assumir diferentes formatos: textos, documentos, entrevistas, etc. Neste contexto podemos observar, mais claramente, conexões entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e os interesses da população, a partir de elementos que permeiam o senso comum.

Assim como os discursos hegemônicos, os textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros, de modo que seus autores não tem controle em

relação a como o texto será interpretado. Nessa análise do texto, torna-se relevante examinarmos os objetivos da política, organizando valores implícitos, explícitos e os silêncios (aquilo que é afirmado e aquilo que é deixado de lado).

O contexto da prática, para Bowe, Ball e Gold (1992), corresponde à reinterpretação e recriação da política, sendo esta sujeita às transformações e mudanças significativas em relação ao que foi concebido como a ideia original. Nesse contexto, o relevante é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, o que permite, em muitos casos, que as políticas sejam recriadas. Os autores mostram que as pessoas que atuam nas escolas interpretam tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, não sendo, portanto, uma leitura isenta.

Ball (1994) parte da compreensão de que em termos teóricos e práticos, são necessários mais dois contextos, acrescentando à ideia original o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política.

A concepção de que a política tem efeitos e não resultados é adotada numa perspectiva de que as mesmas deveriam ser analisadas por seu impacto diálogos estabelecidos com as situações de desigualdade que visam atender, havendo, portanto, uma dimensão de justiça, igualdade e liberdade individual a ser considerada (BALL, 2006).

Adotando a premissa do *contexto de influência*, identificamos em sua relação com o território educativo duas perspectivas, como referido anteriormente: Uma emancipatória, que segue a lógica das políticas afirmativas desenvolvidas ao final dos anos 50 nos EUA, além de outras influências internacionais, sendo, no Brasil, pautada na afirmação dos direitos sociais e legitimada pela Constituição Federal de 1988, encontrando no princípio da descentralização político-administrativa um fomento ao poder local, com o subsequente desenvolvimento de ações nesse nível.

A outra perspectiva condiz ao contexto de influência enquanto espaço no qual os grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem. Quando as políticas educacionais são elaboradas, existe a discussão e articulação de diferentes grupos, em torno de suas finalidades, tornando política seja um acordo possibilitado, atendendo tais interesses. Como exemplo, resgatamos o estudo de Camini (2013) a respeito da formulação do PDE em 2007, que tem como um de seus programas estratégicos o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (de onde surge o Mais Educação).

Os municípios e estados, aderindo ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, elaboram os seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Camini (2010, p. 547) aponta que, dentre os programas identificados com a concepção de gestão democrática que constam no PAR, evidenciam-se:

o incentivo à organização e qualificação dos conselhos escolares, conselhos municipais de educação, conselhos de alimentação escolar e do Fundeb; o incentivo à qualificação dos gestores das escolas, através do programa Escola de Gestores, cuja base teórica e prática têm como referência a gestão democrática historicamente referenciada

No entanto, a metodologia de implantação do PDE Escola, por sua vez, atende à lógica gerencialista, que também pode ser interpretada como contexto de influência, vinculando metas, investimentos e resultados, havendo a provisão de ferramentas de gestão e de treinamento, tais como:

processos de desenvolvimento da escola, padrões mínimos de funcionamento, planos de gestão de secretaria, plano de carreira do magistério e mapeamento escolar que à época permitiu a mobilização e participação no seu processo de elaboração e implantação, com base no preceito da participação democrática, no entanto manteve ativa a busca pela participação da iniciativa privada como objetivo a ser alcançado. (CAMINI, 2010, p. 548)

Neste sentido, identificamos nas políticas que precederam o Programa Mais Educação, em 2007, no qual o termo “Território Educativo” é nomeado pela primeira vez na política educacional brasileira, em 2010, um movimento ambíguo que ao mesmo tempo em que conserva as instâncias de participação democrática, estrutura-se por uma lógica gerencialista que atende ao contexto de influência regulado pelo mercado.

A Outra perspectiva utilizada na compreensão do contexto de influência no qual se implica o Programa Mais Educação (2007) é apresentada por Moll (2012) ao trazer a concepção de Educação Integral (que dialoga com o conceito de Território Educativo) vinculada às políticas afirmativas.

Nesse contexto compreende-se política de ação afirmativa como políticas públicas idealizadas pelo governo ou pela iniciativa privada com objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumuladas por anos. Uma ação afirmativa busca oferecer equidade e proteção de minorias e grupos discriminados historicamente.

Considerando o exposto, há uma dimensão destacada que nos auxilia na compreensão da Educação Integral vinculada campo das políticas de ação afirmativa, de acordo com Leclerc e Moll (2012a) de maneira prioritária às pessoas com restrições de acessos aos direitos fundamentais.

As autoras ainda ressaltam que a consideração para com a dimensão comunitária (a partir da qual estabelecemos relações com o conceito de TE) na articulação da oferta da

educação integral está vinculada às lutas para que a ação afirmativa seja vivida como processo de inserção social.

Nesse aspecto, resgatando o conceito de TE como correspondente à prática da educação cidadã, a qual demanda a reorganização dos espaços e tempos para que sejam espaços e tempos cidadãos (BRASIL, 2009d) compreendemos que a educação para além dos muros da escola, na comunidade, figura como possibilidade potencializadora de aprendizagens.

Ainda nessa articulação,

o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersetorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 44).

Podemos caracterizar como elementos do contexto de influência, nessa construção que vincula a Educação Integral ao campo das políticas afirmativas, o cenário pós-guerra, somado às políticas afirmativas desenvolvidas nos EUA e, posteriormente, na Inglaterra e França, estendendo-se por outros países da Europa, que podem ser localizados no seu alcance de influência à medida que se identificam ideologias no sentido de superar as desigualdades históricas convertidas (também) em desigualdades educacionais e consideram o contexto social onde os estudantes estão inseridos.

Ao desbravarmos a questão da desigualdade educacional em nível mundial, acessaremos informações sobre as Políticas de Educação Prioritária (PEP) que nos registros revisados iniciam-se no período pós Segunda Guerra, com uma demanda de renovação social nos países de capitalismo avançado. Mesmo ultrapassando o recorte temporal do presente estudo, entendo que seja relevante essa contextualização de possíveis fontes de inspiração para o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, em um sentido de amenização das desigualdades históricas.

A educação, nesse contexto, passou a se relacionar com a estratificação e mobilidade social. Nos EUA, de acordo com Christhovão e Branco (2014), nas décadas de 50 e 60 foram elaboradas as políticas de integração e as de ação afirmativa ou discriminação positiva, como os programas prioritários ou compensatórios, relacionados a investimentos educacionais maciços direcionados aos grupos mais desfavorecidos economicamente da população, de modo a buscar diminuir as distâncias entre eles e os mais favorecidos.

Rochex (2011) aponta que nas décadas de 70 e 80, a Europa volta seu olhar para essas políticas somadas às medidas compensatórias e as implementa nos seguintes países: Grã-Bretanha, na Suécia, na França e na Bélgica.

Três tipos de objetivos eram adotados pelas PEP, de acordo com Rochex (2011): Oferecer melhores oportunidades para a população afetada significativamente pelo fracasso/desigualdade escolar (minorias sociais e étnicas); os territórios onde essas populações estavam concentradas, daí a vinculação das PEP às políticas de renovação urbana e, por fim, os estabelecimentos escolares e suas redes.

Não cabe neste momento a análise de resultados das PEP, no entanto, faz-se importante saber que, apesar dos pressupostos deficitaristas e compensatórios, essas políticas puderam mobilizar atores (profissionais, pesquisadores e militantes) desejosos de ver e inventar um “laboratório da mudança social em educação”.

No início da década de 80 foram criadas na França as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), a partir da identificação de áreas deficitárias, se estabeleceu o propósito de igualdade no acesso e no sucesso escolar da população, visando a diminuição das taxas de evasão e abandono dos meios de ensino. Essas ZEP, segundo Rochex (2011) surgem influenciadas pelas Políticas de Educação Prioritária, de maneira a territorializar a atuação, assim como possível desdobramento do projeto *Educational Priority Areas*, nos anos 60, na Inglaterra. Em Portugal por volta de 1996, influenciados pelas iniciativas francesa e inglesa, foi criado o projeto denominado TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) visando o enfrentamento às desigualdades, por dentro do próprio sistema escolar.

Tais Territórios Educativos, de acordo com Soares (2010) tinham como concepção o fato de que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem e condicionam muitas vezes o sucesso educativo. Com isso há necessidade de articular recursos, mobilizar parceiros educativos e evidenciar as necessidades específicas dos alunos buscando conquista-los para as aprendizagens, abrindo o espaço escolar a atividades artísticas e esportivas e, dessa forma, atenuar os fenômenos de exclusão.

A atuação do TEIP ocorre tanto na área geográfica (através do conceito de territorialização), no administrativo, no educativo e no social, sendo que na sua proposta, apontada por Rochex (2011) a escola se associa à modalidade de educação não-escolar, através do ajuste das condições espaciais da oferta educativa dos projetos já existentes na comunidade, por meio, dentre outros aspectos, do estabelecimento de parcerias com outras entidades. Após a primeira experiência de 1996, foi apenas em 2008, que foi retomado, o chamado de TEIP 2, e mais recentemente, o TEIP 3, que começa no ano letivo de 2012-2013.

Importante citar que nesse percurso histórico houve uma preocupação em âmbito mundial de se pensar no território como potencial educativo. Na década de 70, a UNESCO evidencia o termo “cidade educativa”, em virtude do ano internacional da educação e o termo “cidade educadora” deriva desse termo ganhando evidência no 1º. Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, no ano de 1992, de onde surgiu o Movimento das Cidades Educadoras (SANTOS, 2010).

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como Território Educativo e, de uma maneira geral, o que diferencia o conceito de Cidade Educadora do termo Território Educativo é que neste último considera-se a potencialidade educativa que se articula no território, já, a nomenclatura “Cidade Educadora” é utilizada para nomear as cidades que além de trazerem na pauta da agenda pública da educação do município, legitimam ações educativas na cidade, organizando programas e ações apoiados na concepção de Território Educativo.

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

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

Podemos inferir, como já citado, que a descentralização político-administrativa é um dos conceitos mais centrais da Constituição e que, de acordo com Rocha (2009), se desdobrou em outros marcos legais voltados às políticas educacionais e sociais.

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

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

Com o surgimento do Programa Mais Educação (2007), na política educacional brasileira, o termo Território Educativo posteriormente ganha nome e passa a ser explicitado, como projeto comunitário, pactuação entre sociedade e educação comunitária, evidenciando-se o binômio educação-território, de modo que o último pode ser entendido como um tecido vivo de relações, conteúdo e sujeito de experiências que transformam a vida das pessoas.

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

Ainda assim, é importante não desvincular da presente análise a influência das políticas neoliberais que delimitam a presença do Estado na contraposição de uma proposta democrática e participativa, representando as correlações de forças dominantes e subjugasdas.

Desta forma, compreende-se que o conceito de participação que é marca da Constituição, conforme descreve Mézaros (2004, apud Camini, 2013, p. 210) não corresponde apenas ao envolvimento até certo ponto limitado em discussões de interesse público, ou, se restringe à consulta, muitas vezes relacionada com o descaso. O processo de participação remete à aquisição progressiva dos poderes alienados de tomada de decisão, combinando o princípio da autonomia com a necessidade da coordenação estrutural geral.

Sendo assim, entende-se que as estratégias de participação social no desenvolvimento do PDE estão em desenvolvimento, de modo que na atualidade, a partir dos novos atores que se configuraram neste momento histórico pós *impeachment* de Dilma Rousseff, encontram-se em transição para novas demandas acerca das políticas educacionais, questões estas que buscaremos atualizar na próxima seção que descreve um panorama geral acerca dos tensionamentos entre União, Estados e Municípios que incide sobre as políticas educacionais de Caxias do Sul.

Esse momento de transição política, no qual estamos situados, e que referi acima, me mobilizou a buscar informações mais atuais sobre a situação da Educação em sua relação com a concepção de Território Educativo no município de Caxias do Sul. Com isso, optei por realizar uma entrevista com duas profissionais do Conselho Municipal de Educação, ambas com

significativa trajetória pela rede local, uma com 32 anos de vinculação às políticas educacionais e outra com 23 anos.

Essa investigação, descrita na subseção seguinte, buscou o oferecer um panorama atual acerca das Políticas Educacionais no município, assim como dialogar sobre surgimento do termo Território Educativo na rede municipal de Caxias do Sul e os modos como ele foi implantado/implementado nas políticas educacionais da mesma, assim como, compreender como o TE se faz presente (se é que se faz presente) na atualidade, tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação, como pelas escolas e professores.

2.3.2 Diálogos sobre o Território Educativo nas Políticas Educacionais do Município de Caxias do Sul

Nos diálogos estabelecidos com duas profissionais que atualmente atuam no Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul, desde 2015, torna-se importante sinalizar, em um primeiro momento, algumas percepções acerca do panorama da Política Educacional no município, visto que, de acordo com Ball em entrevista a Avelar (2016), a atuação da política é local e contingencial.

Optei por trazer esse procedimento nesta subseção, como referido anteriormente, adiantando o caracterizado na metodologia, pois senti a necessidade de integrar as experiências caracterizadas em suas narrativas como um significativo complemento ao panorama histórico-político desenvolvido, tendo como base o objeto de estudo.

Nos diálogos estabelecidos, foi trazida a questão de que o Plano Municipal de Educação (PME) de Caxias do Sul era datado de 2012,⁶ no entanto, em função da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014,⁷ o Conselho e o Fórum Municipal de Educação foram incumbidos da tarefa que consistia na revisão e aprovação do novo Plano Municipal (com base nas diretrizes da política nacional) até meados de 2015.

É importante situar que tanto o Fórum como o Conselho, legitimados pela redação do Plano Nacional, possuem a responsabilidade de realizar o monitoramento dos Planos, sendo este um impulsionador da criação da Rede de Assistência para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação, pelo MEC.

Tal Rede atua no âmbito estadual, de modo que no Rio Grande do Sul, a coordenação é feita por uma das conselheiras entrevistadas. Segundo ela, todos os municípios aderiram a

⁶ Aprovado a partir da Lei nº 7448, de 22 de maio de 2012.

⁷ Aprovado a partir da Lei nº 13.005/2014.

esse recurso de monitoramento. Destarte, de acordo com a entrevistada, todos os municípios têm realizado o monitoramento do PME, alguns, de acordo com a sua percepção, de maneira mais aprofundada e outros, nem tanto, visto que cada município conserva autonomia nesse processo.

Este monitoramento gera relatórios anuais que são analisados a cada três anos. É importante situar que tal avaliação não ocorre no sentido de modificar as metas do PME, visto que as metas são nacionais e estão colocadas, mas sim, com o objetivo de pensar em estratégias que precisam ser modificadas para que Município e Estado possam atingir a meta nacional. O momento atual, de acordo com a conselheira, é de monitoramento do Plano Municipal, para que, em 2018, o Fórum Municipal realize uma conferência de avaliação tendo como base os relatórios de 2016 e 2017.

O momento atual, das relações entre Municípios, Estados e União é de conflito e tensionamento, havendo também uma relação como velada, à medida que a mídia veicula que o país está em crise política e econômica, mas que as coisas estão funcionando e estão funcionando bem, estão acontecendo melhoras na economia e a atual gestão está salvando a tudo e a todos. No entanto, em termos de Políticas Educacionais, vê-se cada vez mais responsabilidades para Estados e Municípios atenderem e menos condições para isso acontecer, sobretudo pela política do financiamento, então, tudo aquilo que estava na dependência do governo federal fazer não foi feito e o que foi feito, foi feito com retrocesso, como por exemplo a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do congelamento dos gastos com as políticas sociais, educação, saúde e assistência, sendo que, isso vem contrário ao que o plano nacional prevê.

Ainda segundo a entrevistada, os Municípios e os Estados são significativamente cobrados pelos órgãos de fiscalização externa: Ministério Público, Tribunal de Contas, além da própria sociedade civil acerca do cumprimento das metas do Plano, porém, compreende que não há condição para essas metas serem contempladas.

Estão sendo tomados cuidados para que não seja explicitado esse conflito que hoje existe, já que uma das formas que explicitaria esse conflito seria a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que era para acontecer no primeiro semestre do ano que vem, porém, o governo mudou a forma de estrutura da CONAE 2018, e passou para o final do segundo semestre de 2018. A gente não pode ser ingênuo, sabemos que é um ano de transição, e aí, pós eleições realmente não vai ter nem recurso e nem uma ação mais efetiva, só que como ela (a Conferência) é precedida de etapas municipais e etapas estaduais de discussão, ficaria registrado e documentado esse descontentamento e essas não ações do governo federal.

O enfrentamento dessa relação conflituosa, sobretudo, referente à redistribuição de recursos da União para Estados e Municípios tem ocorrido, segundo ela, através de todas as instâncias de participação que compreendem Estados e Municípios, pressionando a União para que essa redistribuição ocorra.

A exemplo disso, as Secretarias Municipais de Educação são representadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que em sua estruturação, possui seccionais em todos os estados, assim como atua em âmbito nacional.

Da mesma forma, as secretarias estaduais fazem através do CONSED que é o Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação, então também fazem essa mesma incidência, tanto junto ao governo, enquanto Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, quanto também no Congresso Nacional, na câmara dos deputados e também no Senado, então tem essas incidências mais pontuais. A Undime também faz parte da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, inclusive é do comitê diretivo nacional que é uma organização da sociedade também que tem uma incidência grande que também faz a mesma pressão, participa de outras instâncias, inclusive na própria ONU. O Brasil tem sido acompanhado pela ONU em função de responder por que não está executando o Plano Nacional em uma série de coisas, por conta da ação da campanha nacional pelo direito à educação.

Outro processo que auxilia nesse enfrentamento é o que corresponde ao monitoramento dos Planos (citado anteriormente), visto que cada município acompanha seu plano municipal – o que estão conseguindo efetivar ou não. Neste semente, de acordo com a entrevistada, vem sendo constatado a não realizações de muitas ações e virtude da falta de colaboração por parte da União em relação a Estados e Municípios. Nesse contexto, Estados e Municípios buscam articulações e mobilizam esforços na tentativa de cumprir uma responsabilidade que legalmente lhes pertence, porém que deveria contar com a assistência técnica e financeira da União, principalmente na função redistributiva, como já mencionado.

Em relação, especificamente, ao objeto deste estudo, que é o Território Educativo (TE), esse tema circulou, segundo as vivências da segunda entrevistada, na pauta da Secretaria Municipal de Educação, primeiramente entre 1999 até meados de 2004, no formato de uma discussão acerca das cidades educadoras, visto que o Município de associou à Rede Brasileira das Cidades Educadoras.

Esses diálogos sobre cidades educadoras, que se relacionam à concepção de território educativo, se deram juntamente com o debate sobre os ciclos de formação, visto que essa política era caracterizada por uma abordagem mais comunitária, havendo uma grande ruptura pela questão partidária ao término da gestão municipal.

A partir de 2007, com o Programa Mais Educação as discussões acerca do TE retornaram, porém acabavam vinculando-se exclusivamente ao Programa. Por se tratar de uma Política Nacional, segundo a percepção da segunda entrevistada, discutir o território e retroalimentar a questão da cidade educadora ficou relegada a quem era do Mais Educação, “mas era uma discussão muito superficial, não uma discussão aprofundada”.

Entre 2014 e 2015, quando a segunda entrevistada estava à frente da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, deu-se início a um processo de formação realizado com os professores, equipes diretivas e coordenações pedagógicas das escolas, apresentando a temática dos territórios educativos.

Primeiramente, a Secretaria Municipal realizou um trabalho mais conceitual, sobre a cidade educadora, os territórios educativos e a educação integral, “porque ainda se tinha muito a ideia de que a educação integral era só a educação de tempo integral”, de modo que a conselheira aponta compreender que a rede escolar, como um todo precisa renovar constantemente os diálogos sobre a Educação Integral, pois entende que os profissionais da Educação precisam se apropriar dessa concepção, no âmbito teórico e prático.

Aí fizemos isso e depois uma formação para pequenos grupos, com vivências, a gente estudou cada território onde a escola estava, então a gente fez por núcleos de escola, por regiões da cidade, e a gente tentou estudar primeiramente, geograficamente, como era aquele território: Onde a escola está situada? Quais os pontos de referência que eu tenho ao redor desta escola, nessa região? Como eles são explorados, como eles são consumidos pelo grupo que está aí? Então a gente fez todo esse mapeamento e aí cada professor e coordenador que estava aí, tinha a tarefa de voltar para a sua escola e fazer esse mapeamento mais micro, a partir da sua escola, ou seja, quais são os pontos que são explorados ou que poderiam ser explorados pela escola como uma extensão dessa rede toda de apoio que a escola pode ter dentro do território para ajudar nessa elevação dos níveis de aprendizagem e melhoria da convivência.

De acordo com a segunda entrevistada, eram realizadas formações mensais, sempre trazendo discussões acerca das práticas vivenciadas nas escolas, neste contexto, aponta que a EMEF Ruben Bento Alves, foi uma das que ela identificou que avançou nessa discussão, inclusive pela trajetória de diálogo com a Educação Popular (que explicitaremos no capítulo 3). Em relação às atividades realizadas consideradas mais significativas, refere:

A gente teve a primeira jornada pedagógica, que eram as conversações pedagógicas que a gente tinha e elas sempre aconteciam num local. O que a gente fez? A gente mapeou 11 pontos da cidade que poderiam ser referência para as escolas e para o professor, e a gente fez essas vivências nesses locais aproveitando exatamente para que o professor também vivenciasse a cidade como uma cidade educadora. Então, a gente fez no centro de cultura Henrique Ordovás, a gente fez numa igreja, a gente fez numa escola de trânsito, fez na escola da natureza, quer dizer, a gente foi mapeando os locais: teatro, biblioteca... diferentes contextos em que o professor ia e nesses locais iam ser apresentadas experiências que tinham acontecido naquele ano, dentro das escolas, a partir da discussão de território. Então a escola se inscrevia de uma maneira voluntária... “então, eu fiz um trabalho, foi bacana e eu deveria mostrar”, nessa interface com os territórios e ao mesmo tempo que fosse uma atividade interdisciplinar, que tivesse o envolvimento de mais de uma área do conhecimento, exatamente porque esse também é um “métier” dos próprios territórios, porque ele te traz uma série de discussões multidisciplinares. E foi muito bacana isso. A gente teve trabalhos lindíssimos.

No ano de 2015, por conta de uma reformulação e mudanças de funções dentro da secretaria, não se fez mais nenhum movimento no sentido de dialogar sobre a concepção de TE, “enfim, nem as conversações pedagógicas que poderiam ter prosseguido, não teve”. Esse

“apagamento” dos Territórios Educativos das discussões pedagógicas por parte da Secretaria foi avaliado, pela segunda entrevistada, da seguinte maneira:

Falta de iniciativa da gestão de dar continuidade em um trabalho e infelizmente a gente tem uma prática de interromper as políticas que estão colocadas, conforme as pessoas vão sendo substituídas, pra não parecer que se está copiando ou coisa parecida, quer dizer, é uma discussão muito pequena e se esquece da essência, porque se tu é uma cidade educadora, tu tem que tentar trabalhar nessa perspectiva da cidade educadora, e, tu não é uma cidade educadora se não reconhecer os teus territórios. Então, eu acho que o não reconhecimento dos territórios enquanto territórios educativos é uma falha muito grande da gestão porque tu tá, na realidade, fazendo esse apagamento, digamos assim, da própria cidade.

Nos diálogos estabelecidos, questionei como percebiam, na atualidade, a questão do território educativo tanto por parte da mantenedora como pelas escolas e professores e, obtive como resposta que há algumas iniciativas pontuais, mas reduzidas. A segunda entrevistada, que ocupou a coordenação pedagógica na Secretaria da Educação no ano de 2014 refere quem neste período, resgatou a discussão acerca dos territórios educativos. Relatou, porém, que quando ela migrou da Secretaria para o Conselho, houve uma ruptura nesta prática, segundo ela:

A direção pedagógica que assumiu não tinha essa mesma iniciativa, eu diria assim, de estar tentando retroalimentar essa questão pedagógica dentro da Secretaria de Educação. Então, o que ficou era o que tinha alguma coisa do Mais Educação, mas aí questões bem pontuais”, e conclui “esta é uma discussão que se tu não retroalimenta ela não vai, porque não é com um ano de discussão que tu consegue fazer com que muitas pessoas se apropriem e se sintam empoderadas de tentar levar isso adiante. Então, eu acredito que isso tenha ficado esquecido novamente. Eu não vejo também, eu tento acompanhar, mas aí, eu vou te dizer, é um acompanhamento que a gente faz pelo site né? Pelo portal, na realidade, da Educação, o que está sendo discutido nas reuniões pedagógicas e administrativas, porque nós temos que saber o que tá acontecendo como organizadores da própria política. A gente não vê mais essa discussão dos territórios e de tentar trazer isso de volta, de ter isso aprofundado.

A outra conselheira entrevistada comenta sobre um projeto pontual na Escola Paulo Freire, de uma pesquisa coordenada pela Universidade de Caxias do Sul, que está sendo um piloto na questão da saúde mental que poderá ser ampliado para outras regiões da cidade, sendo que tal iniciativa prevê a articulação em rede e o mapeamento dos territórios.

Nesta perspectiva, a partir dos diálogos estabelecidos, observei que a concepção de Território Educativo neste momento não está sendo trabalhada como um macro conceito por parte da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, embora, historicamente já tenha figurado em discussões e formações pedagógicas – primeiramente, por volta do ano 2000, vinculada ao conceito de Cidade Educadora, e, em um segundo momento, entre 2014 e 2015 - quando a coordenação pedagógica compreendeu que esse conceito era importante de ser aprofundado, havendo, portanto, uma série de iniciativas formativas e práticas, nesta direção,

no entanto, tais ações sofreram esvaziamento a partir da mudança da pessoa responsável coordenação pedagógica da mantenedora.

Na análise e compreensão desses diálogos podemos desdobrar alguns questionamentos para reflexão. O primeiro perpassa um cenário nacional conflituoso, sobretudo, após o processo de *impeachment* em 2016, a partir da nova base governamental constituída, em que estruturas advindas do processo de abertura democrática pós Constituição de 1988, como a dinâmica dos Conselhos e Conferências, assim como a constituição de outras instâncias participativas, como Fóruns, estão em processo de enfraquecimento, à medida que os representantes do Governo tomam decisões e planejam ações sem consulta à Sociedade Civil, como por exemplo mudar a data de realização da Conferência Nacional de Educação para o segundo semestre de 2018.

O impasse na distribuição de financiamento entre União, Estados e Municípios também caracteriza um cenário de crise em que há uma legislação implementada (no caso, o PNE), com metas e ações previstas, no entanto, não há recursos para sustentar tais questões.

O segundo corresponde ao Plano Municipal de Educação de 2015, no qual, como citado na Introdução, consta um item que prevê a criação de projetos em parcerias firmadas entre escolas e entidades socioeducativas, sendo utilizados, portanto, espaços disponíveis na comunidade.

A utilização de espaços da comunidade, ou do território educativo, está legitimada pela legislação municipal e ainda assim, de acordo com os relatos colhidos, no momento atual, falta fomento a essas ações por parte da mantenedora no sentido de considerar o Território Educativo um macro conceito, presente em formações e práticas, vivenciadas em anos anteriores.

Neste sentido, podemos dizer que a produção do texto político está desarticulada de uma maneira negativa com o contexto da prática, tendo em vista as influências de tensionamento entre União e Município, além do enfraquecimento das instâncias participativas.

Tais tensionamentos contribuem para desarticulação das redes e mesmo para o descrédito do profissional nas políticas educacionais, como refere uma das entrevistadas. Ball, em entrevista a Avelar (2016) refere que nunca será possível implementar a política tal qual está no texto, devido à influência de outros atores e contextos, porém reconhece que a atuação também é, em partes, produzida discursivamente, podendo ser o ator político um agente criativo.

O terceiro relaciona-se à questão da descontinuidade das ações políticas à medida que se modifica ou o partido político (no caso de 1999-2004), ou as pessoas em determinados cargos de gestão de políticas (no caso de 2014-2015). Tal questão nos remete à noção de que no Brasil, em diferentes segmentos, ainda observamos significativamente políticas públicas se

convertendo de maneira reducionista em políticas partidárias, de modo que esse movimento compromete o avanço de muitas pautas que poderiam ser desenvolvidas para o benefício da população como é o caso dos Territórios Educativos aliados à Política de Educação Integral.

Ainda nessa reflexão, cabe o questionamento sobre o quanto a vontade política dos representantes nos cargos de gestão, demanda as rupturas e “apagamentos” de políticas educacionais em desenvolvimento e quais os impactos disso, visto que há investimento de recursos humanos, verbas públicas e mobilização por parte dos profissionais que são a linha de frente da atuação da política.

E, nesse sentido: o quanto tais rupturas e descontinuidades desmotivam os profissionais da Educação contribuindo para a incredulidade dos mesmos nas políticas educacionais? O quanto a cultura de participação democrática e a ocupação das instâncias participativas pelos profissionais da Educação e representantes da sociedade civil poderiam interferir em tais rupturas? São questionamentos que se desdobram dos a partir do resgate da dimensão histórico-política acerca do objeto e dos diálogos estabelecidos.

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: ARTICULAÇÕES POTENCIALIZADORAS DO CONCEITO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO

Considerando a Educação Integral não somente como Escola de Tempo Integral, e sim como uma concepção inspirada pelas ideias dos autores que utilizaremos nessa seção – Jaqueline Moll (2004; 2011; 2012; 2014), Moacir Gadotti (2006; 2009) e Miguel Arroyo (2012) – assim como de outros, compreendo que para estabelecer uma noção mais clara do que o Território Educativo permite como potencial de aprendizagem é importante desenvolver reflexões acerca da Educação Integral como conceito, sendo convertida em uma política, a partir do Programa Mais Educação, articulada com a concepção de educação não-escolar de acordo com Afonso (2001).

Para isso, partimos da questão que o TE, como possibilitador de redes, parcerias e conexões entre pessoas e consequentemente entre Instituições e equipamentos ou espaços públicos, potencializa-se à medida que integra e dialoga com elementos da concepção integral do ser humano, da educação cidadã além dos muros da escola, e, também dos processos educativos informais, que podem ocorrer sem intencionalidade, desencadeando reflexões e percepções a partir da própria configuração das cidades, da qual se desdobram relações.

Neste contexto, para dar início a essas articulações potencializadoras do conceito de TE, retomarei algumas ideias de Canário (2005) que buscam superar a hegemonia da escola

enquanto instituição e nos leva a pensar em um processo de “mutação da escola”, visto que, para o autor, a escola contemporânea não corresponde mais à do início do século passado (inspirada em moldes industriais de “fabricação” de sujeitos, preferencialmente dóceis).

Essa referência é buscada, visto que, a partir da tentativa de superação da citada hegemonia da escola em sua forma institucionalizada, é que se abre campo para pensamentos voltados à compreensão da Educação para além de seus muros, considerando o ser humano em sua dimensão integral e não apenas como alguém que precisa ser ensinado.

Canário (2005, p. 61) descreve a escola como uma “invenção histórica”, a qual congrega valores da revolução industrial e da revolução liberal que demarca o início da era moderna, período histórico em que emergiu o formato de escola como “instância educativa especializada”, separando o aprender e o fazer e inaugura a relação pedagógica como relação social, mediada pelo quadro da classe, assim como uma nova forma de socialização que é a escolar.

Essa institucionalização da educação em espaços específicos para a aprendizagem, além de introduzir uma nova forma de socialização que rompe com a relação entre aprendizagem e formação, acentua o abismo existente entre os saberes das classes populares e o saber promovido pela instituição escola, reforçando a separação entre vida escolar e vida real (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Na contramão da institucionalização da pedagogia que ocorre na modernidade, inicia-se um movimento que, de acordo com Libâneo (2000, p. 28 apud Stecanela, 2010, p. 56), alarga o conceito de educação, para além da definição do pedagogo como “mestre ao qual se dá o encargo de instruir e de educar um aluno, de ensinar-lhe gramática e vigiar as suas ações”, imprimindo um caráter exclusivista à educação praticada nos espaços formais.

Esse movimento que amplia o conceito de educação para além da sua concepção “formal” começa a expandir-se a partir dos anos 70, a partir de pesquisas da área e também das políticas educacionais, de modo que Trilla (2008) enfatiza a obra de P.H. Coombs, *The world Educational crisis*, de 1968; assim como, o já citado livro *Aprendendo a ser*, de 1972, elaborado por uma equipe dirigida por Edgar Faure e publicado com o apoio da Unesco; e, por fim, nos anos 90, desempenhando também um papel de referência na elaboração das políticas educacionais, a obra *Educação, um tesouro a descobrir*, também organizado com auxílio da Unesco sob a direção de Jacques Delors.

Em tais obras os autores chamam a atenção para o fato de que a Educação precisava ser desenvolvida em meios diferentes, para além dos convencionalmente escolares, abrindo espaço,

neste cenário, para a concepção da rua ou de outros espaços públicos, na condição de territórios educativos.

Afonso (2001, p.31 apud Stecanela, 2010, p. 57) caracteriza como educação não-escolar, a educação não formal e a informal, criando, dessa forma, uma categorização, na qual a educação formal corresponde à escola, e a não escolar ao aspecto não formal e informal. Neste contexto, a Sociologia da Educação busca contemplar novos contextos de aprendizagem que não estão restritos à escolarização formal.

A educação não formal, para Trilla (2008) corresponde aos processos que ocorrem em espaços para além da escola, havendo, portanto, maior flexibilização nos tempos e espaços, assim como nas mediações oferecidas nos ambientes de aprendizagem, mas tem estrutura e organização que são próximas às da educação formal.

Stecanela (2010, p. 59) aponta que a educação não formal, apesar de ocorrer para além da instituição escola, mantém ainda uma estrutura com “intencionalidades preestabelecida que se assemelham ao que ocorre no interior da escola”, embora exista mais flexibilidade, de modo que as metodologias procuram respeitar de maneira mais completa os tempos de desenvolvimento individual, sendo que este tipo de educação é desempenhado por diferentes atores sociais e não só professores, havendo, em muitos casos a intenção de “ocupar” o tempo livre de jovens no turno contrário a escola, como enfrentamento à defasagem “tanto produzida pela exclusão social, como pelo fracasso escolar”, contando com a presença ou não do Estado, nesta dinâmica.

Trilla (2008, p. 36) destaca dois critérios que são mais recorrentemente usados na caracterização da educação informal, assim como delimitadores de suas fronteiras para com a educação não formal: “a intencionalidade do agente e o caráter metódico ou sistemático do processo”.

Stecanela (2010) desenvolve esta ideia, apontando que na educação informal há uma tendência em se caracterizar os processos educativos como mais espontâneos ou naturais, desviando-se, portanto, das intencionalidades da pedagogia, apesar de, no caso da educação familiar tais processos serem dotados de representações e valores. Mantem-se a característica de flexibilização em relação aos tempos, “um caráter permanente nas trajetórias de vida dos sujeitos e possui íntima vinculação com suas sociabilidades formas de socialização” (STECANELA, 2010, p.59).

Nessa perspectiva, podemos associar a concepção de territórios educativos como possibilidades de aprendizagens para além dos muros da escola, que podem se desenvolver no âmbito da educação não formal, visto que as atividades educativas podem ser desenvolvidas

em entidades parceiras da escola, ou equipamentos públicos como parques, praças ou quadras, pautadas pela intencionalidade pedagógica que rege o planejamento das escolas e instituições.

Da mesma forma, podemos considerar que o conceito da educação informal também perpassa o conceito de territórios educativos, à medida que na própria rua, na configuração das cidades ou dos meios rurais, encontramos elementos e relações que disparam reflexões e processos educativos não intencionais. Tais aprendizagens podem se desenvolver em diferentes sentidos: a configuração geográfica do bairro, as relações com os demais moradores, assim como com os saberes da comunidade, o lixo na rua ou os orelhões quebrados ou cuidados que remete à noção de cidadania, à questão da justiça social, à qualidade do transporte público sendo que tais percepções fomentam a reflexão sobre a dimensão do público como um bem coletivo.

Articular educação não-escolar com a concepção de educação integral é um exercício que reforça a relevância de se pensar em aprendizagens fora do ambiente escolar institucionalizado, como forma de aproximar tais aprendizagens da realidade e do cotidiano vivenciado pelas crianças e jovens.

Cabe assim, diferenciarmos o conceito de educação integral da concepção de Escola de Tempo Integral. A educação integral apoia-se no pressuposto de que o ser humano, como sujeito integral, total, é também sujeito de valores, ética, conhecimento, culturas, de identidade e memórias, necessitando de uma educação que o atenda nessas diferentes dimensões.

As experiências educativas históricas que consideraram o ser humano em sua integralidade voltam nossa atenção para o fato de que a educação integral é caracterizada pela noção de uma formação “mais completa possível” para o ser humano (BRASIL, 2009a, p. 16), no entanto, não podemos considerar que exista consenso sobre o que se compreende como “formação completa” e, nem, quais metodologias a constituiriam.

De acordo com Gatti (apud GUARÁ, 2006, p. 16) ao pensarmos na educação integral, pensamos em um aspecto do ser humano para além de concepções redutoras, atualmente predominantes na área da educação, de modo que evidenciam ou a dimensão cognitiva do ser humano, ou a afetiva. Neste sentido, a integralidade do ser pressupõe um processo educativo que lide e trabalhe de forma complementar em um dado espaço-tempo, com os aspectos biológicos-corporais, do movimento, da sociabilidade, da cognição, do afeto e da moralidade, aspirando não somente o acúmulo de informações, e sim, o desenvolvimento humano global.

De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012), de um modo geral, a educação integral corresponde a uma ação educacional que envolve variadas e abrangentes dimensões na formação dos indivíduos. A autora resgata a noção da Paidéia grega no sentido de propiciar o

desenvolvimento pleno do indivíduo na cultura a qual pertence, sendo esta, dotada de uma tradição.

Gadotti (2009) indica que o princípio geral da educação integral é a Integralidade, ou seja, esta não deve ser parcial nem fragmentada, além de contar com qualidade sociocultural.

A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI, 2009, p. 98).

Neste sentido, a integração de diferentes segmentos que correspondem a direitos humanos fundamentais fomenta a perspectiva da Educação Integral, aspecto este também compreendido por Cavaliere (2002), ao resgatar as práticas e os ideais educacionais do movimento escolanovista para relacionar a noção de Educação Integral, evidencia que, para tal corrente pedagógica, a ação de repensar a escola associou-se ao reconhecimento da atividade ou experiência vivenciada no processo de aprendizagem em sua prática cotidiana. A compreensão da educação como vida, contraposta à noção de “preparação para a vida”, foi um elemento basilar do movimento.

Esta ideia de educação com responsabilidades ampliadas, com significativa atuação na esfera cultural, esportiva, artística, ou seja, para além da instrução escolar, cumpre um papel de retomada de vinculações entre a ação intencional da instituição Escola e a vida em um sentido amplo. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012)

Ainda na esfera escolar, Gadotti (2009) aponta para a importância de compreendermos o princípio da integralidade como um possível princípio organizador do currículo escolar, que deve proporcionar a integração dos conhecimentos de forma interdisciplinar e intercultural, tendo como base para a aprendizagem, a vivência dos alunos.

No entanto, apesar da evidência desta necessidade, e dos exemplos advindos de experiências passadas, a utilização do conceito de educação integral, de acordo com Gabriel e Cavaliere (2012, p. 281) não é palpável, visto que se relaciona com a busca de possibilidades e limitações da atuação da instituição escolar. Daí a sua multiplicidade de significados.

No Caderno pedagógico do MEC “*Educação Integral – Texto de Referência para o Debate Nacional*” (2009a) discute-se que a multiplicidade de funções atribuídas à instituição escolar atualmente figura como um desafio. Ao passo que a escola se reconhece como educadora, mas também, em muitos casos, cumpre uma função protetora, gerando uma série de debates acerca dos novos atores sociais, movimentos e organizações que buscam apoiá-la na

realização dessas novas atribuições, além das articulações e parcerias com o intuito de ressignificá-la.

Sobre a relevância de parcerias com atores sociais como as organizações não-governamentais, Guará (2006) aponta que a dinâmica sociocultural presente em tais espaços pode facilitar o desenvolvimento de projetos em Educação Integral, podendo também ser oferecido um suporte na mediação entre escolas, família e comunidade.

Se a dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares, e de modos variados, a proposta de Educação Integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores, também aflui para a demanda de articulação das redes institucionais, que devem operar, de modo compartilhado e complementar, com os programas e as políticas dirigidas ao mesmo público de um mesmo contexto local (GUARÁ, 2006, p. 17)

A perspectiva da ampliação de tempos e espaços que a educação integral oferece, vai além da lógica da divisão em turnos, visto que se pode vincular tal necessidade a um tempo sem compromisso educativo, mais preocupado em ocupar do que com o processo de aprendizagem. Com isso, torna-se imprescindível uma nova organização do currículo escolar, menos compartimentalizado e com mais flexibilidade, voltado aos princípios de aprendizagens como práticas e significados inter-relacionados e contextualizados para compreensão e, se necessária, modificação de situações concretas do mundo (BRASIL, 2009a).

Arroyo (2012) nos chama a atenção para a importância de integrarmos ao currículo de formação docente, análises sociológicas avançadas que favoreçam a superação de visões negativas que ainda comprometem programas que trabalham na perspectiva da Educação Integral. O autor explana que há uma tendência a se compreender as crianças e jovens das classes populares como menos capazes de aprender, violentos ou inferiores cultural ou mesmo moralmente. Com isso nos atenta que, somente com uma concepção emancipadora da política (e não somente compensatória) podemos avançar em relação ao protagonismo dos envolvidos e das políticas em sua dimensão afirmativa.

Neste sentido, considerando a emergência de mudanças curriculares, visando uma nova configuração política, compreender a ampliação do tempo, não somente como mais tempo, e sim como um tempo que favoreça a apreensão de significados, torna-se fundamental.

Gadotti (2009) nos atenta para o fato de que a discussão acerca do tempo integral se relaciona com o diálogo acerca da qualidade da educação e dos seus indicadores. Compreendendo a escola como um organismo vivo que tece o tempo todo relações humanas e sociais, entendemos também que a ampliação do tempo favorece a aproximação entre escola e

comunidade, abrindo mais espaço para redes de solidariedade e companheirismo neste contexto.

Arroyo (2012) propõe a importância de a escola oferecer “tempos-espços de um justo viver” (p. 35), de modo que as crianças e jovens consigam vivenciar o seu direito mais básico: o de desenvolver seu viver e seu corpo em espaços-tempos humanos, sendo que neste recorte, sua crítica é ao intelectualismo pedagógico ao qual as aprendizagens foram reduzidas e que tornaram a dimensão da vida e do corpo secundarizadas.

Nesta perspectiva, Arroyo (2012) ressalta que educar integralmente, nos auxilia a repensar a diversidade que envolve a formação integral do ser humano a qual precisa ser articulada pedagogicamente, e, por isso, ser parte de diálogos em contextos de formação docente, da formação de gestores escolares, das políticas e do currículo.

Machado (2012) aponta que no Brasil, como já citado, educação integral parece ser sinônimo de aumento da jornada escolar. No entanto, o direito à aprendizagem dos educandos requer relações mais complexas a fim de desenvolver as suas múltiplas dimensões e potencialidades. Sendo assim, o Programa Mais Educação cumpre a função de incentivar novos arranjos educativos de responsabilização da Educação Integral nos territórios.

No texto de referência para o debate nacional sobre Educação Integral (BRASIL, 2009a) é ressaltada a relevância que o tempo assume no processo de aprendizagem, visto que este requer elaboração, diversas experiências, a possibilidade de erros e acertos, assim como levar em consideração o tempo de cada parceiro do processo: o calendário da escola, o tempo da comunidade que acaba sendo mais abrangente, podendo assim contribuir para direcionar melhor o tempo da escola.

De nada adiantará estender a corda do tempo, pois ela não necessariamente oferecerá novas dimensões com o espaço de aprendizagem. Neste sentido, a Educação Integral surge como uma possibilidade de ressignificação de tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009a).

A Educação Integral está vinculada ao campo das políticas afirmativas, de atenção prioritária, e não exclusiva, aos setores historicamente mais vulneráveis da sociedade, e, como política, está relacionada às lutas para que essa ação afirmativa promova ou impulse um processo de inserção na sociedade que atende a população com acesso restrito aos direitos fundamentais (MOLL, 2012).

Rabelo (2012) nos traz a importância do conceito de intersetorialidade, destacando-se a articulação de ações neste sentido e na forma de exercitar a política pública, visto que este é um novo valor inserido no campo das políticas brasileiras. O pacto coletivo que a intersetorialidade propõe figura como uma das formas de se vivenciar a Educação Integral.

Moll (2012, p. 139) questiona acerca das tarefas necessárias para a construção da Educação Integral como política pública, apontando que como responsabilidade da sociedade como um todo,

a construção da Educação Integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira.

No mesmo estudo, Moll (2012) acrescenta o fato de que a reestruturação dos espaços escolares, as devidas reformas e adaptações serão pauta para a agenda permanente das próximas duas décadas. Além disso, a convergência para o território escolar de políticas públicas nas áreas da cultura e artes, direitos humanos, comunicação, desenvolvimento sustentável, dentre outras, contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos estudantes.

Favorecer o diálogo entre escola e comunidade, e, em consequência, vivenciar a aprendizagem para além dos muros da escola, no território compreendido como educativo, apresenta-se como elemento balizador da vivência da Educação Integral, visando explorar as múltiplas dimensões de desenvolvimento do ser humano.

No âmbito do espaço urbano, Gadotti (2006) discorre que há uma concepção neoliberal da cidade, sendo esta considerada um mercado, porém, na contrapartida disso, há uma concepção emancipadora da cidade que já vem sendo defendida desde 1970, no relatório preparado por Edgar Faure, também destacado por Trilla (2008), para a UNESCO, no qual o conceito de cidade educativa foi desenvolvido, sendo destacada, neste contexto, a relevância da escola educar para a cidadania.

Gadotti (2006) também nos fala da relevância de se criar uma pedagogia da cidade. Referindo-se a Freire, diz que para aprendermos na cidade, ou no território, precisamos aprender a ler o mundo, e com isso, redescobrir e ressignificar os espaços que fazem parte dos nossos trajetos cotidianos.

A temática da Educação Integral, como já citado, é indissociável da concepção de Território Educativo e das possibilidades de se construir aprendizagens no espaço da cidade, vista como educadora.

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras. A cidade como território de múltiplas

possibilidades educativas pode balizar esses esforços a partir das experiências de Educação Integral já realizadas (MOLL, 2012, p.142)

Pensar na Educação Integral para além da extensão do tempo, ou seja, não correspondendo somente à ampliação da jornada escolar, na perspectiva da ampliação de tempos/espacos significativos aos educandos, reforça e qualifica a relevância da concepção da educação não-escolar, figurando como um estímulo significativo na busca de novos ares para a prática educativa e novos horizontes emancipatórios para as políticas educacionais, sendo que os territórios educativos se mostram como potencialidades emergentes para o desenvolvimento dessas aprendizagens e políticas.

2.5 O TERRITÓRIO EDUCATIVO LOCAL: ESPAÇOS-TEMPOS EM REDES DE DIÁLOGOS E FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO

O mapeamento e a decifração de espaços e tempos, assim como as redes de relacionamentos que configuram o conceito de TE são intervenções imersas em processos de Educação Comunitária⁸ propostos pela política educacional, de acordo com os princípios e diretrizes abordados nas seções anteriores.

A busca de uma pactuação entre sociedade e Educação Comunitária atua no sentido de consolidação das redes de convivência e, como já citado, podem tecer contornos às ações práticas que envolvem: identificar referências e saberes comunitários; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas (BRASIL, 2009b).

Neste sentido de busca ativa e construção de relações dialógicas em redes de fortalecimento comunitário, torna-se importante, desenvolver alguns conceitos que auxiliam a sedimentar os objetivos do presente estudo, assim como lançar luzes à problemática da pesquisa em questão, que compreende as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida e a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e comunitários.

Ao olharmos para o cenário da pesquisa identificamos a relação escola e comunidade como um elemento chave para o desenvolvimento dos objetivos. Neste contexto de estudo da comunidade, a concepção da relação entre indivíduos e sociedade com base em Elias (1994)

⁸ Consideramos aqui a noção de Educação Comunitária, desenvolvida em Gadotti (2012), que pode ser compreendida como uma das expressões da educação popular, caracterizada pela busca de oferecer mais qualidade de vida aos setores excluídos da sociedade, através dos movimentos sociais organizados, auxiliando na organização e fortalecimento dos vínculos solidários entre populações empobrecidas ou discriminadas.

merece reflexão e aprofundamento. Articularei esta relação com o conceito de espaço praticado de Michel de Certeau (1994), a ação dialógica de Freire (2016a) e conceitos da sociologia da vida cotidiana como as cronotopias e a configuração do cotidiano de Pais (2015a, 2015b), sustentada na compreensão de que estes elementos integrados dialogam com a configuração do Território Educativo local, na perspectiva da criação, ou ainda, da ressignificação de espaços-tempos em redes de diálogo e fortalecimento comunitário.

Como a concepção de TE se relaciona com a noção de rede? Quais conexões possíveis, neste cenário? Como a relação espaço-tempo se situa neste diálogo? E, por fim, de que modo a ação dialógica fortalece uma abordagem pedagógica que adota o TE como articulador de relações comunitárias? Essas são algumas questões que considere ao tecer as articulações teóricas que embasam o presente estudo e serão retomadas no momento de análise e interpretação dos dados construídos a partir da empiria vivenciada.

Elias (1994) ao propor a desarticulação da antítese que envolve os conceitos de “sociedade” e “indivíduos”, como se fossem antagônicos, nos traz a reflexão de que historicamente nossa estrutura de pensamento foi polarizada, de modo que nos surpreendemos tomando posição em favor de um ou de outro, como se a sociedade fosse uma instância mais essencial e o indivíduo um meio para alcançá-la ou vice-versa.

Essa desarticulação da antítese da qual Elias (1994) nos fala corresponde à compreensão de que, em um nível mais profundo sociedade e indivíduo não existem um sem o outro, de modo que para alcançar um entendimento sobre isso é importante deixar de pensar em sociedade e indivíduo como instâncias isoladas, e sim começar a pensar em termos de relações ou vínculos que são criados nos exercícios de convivência, ou seja, não há um “eu” sem um “nós”.

Freire resgata Sartre ao problematizar a relação ser humano-mundo e desconstrói tal conceito como dicotomia, colocando ser humano e mundo em relação dialética, à medida que mundo e consciência (humana) dão-se ao mesmo tempo, sendo o mundo exterior à consciência, como essência. O mundo só é mundo em relação à consciência:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, 2016a, p. 99).

É partir do pressuposto de relação que ambos existem, sociedade e indivíduos, “eu” e “nós” como uma rede, metáfora da qual Elias (1994) se utiliza, composta por fios individuais

que, conectados, assumem um funcionamento no todo. Essas relações se transformam o tempo todo, visto que o indivíduo se desenvolve em redes de relações que já existiam antes dele e passa a estabelecer, a partir dessas relações, outras redes, perfazendo um processo complexo e dinâmico.

Neste sentido, o mapeamento e a decifração do TE por meio de uma prática pedagógica, possibilita aos alunos fortalecerem o seu processo de aproximação com o espaço pelo qual transitam diariamente, com os demais moradores do bairro, além de permitir o conhecimento acerca de mais aspectos sobre a história do local, dinâmicas que perpassam por suas casas, instituições e espaços de convivência. Tal experiência não deixa de figurar como um exercício de convívio social que, na perspectiva de Elias (1994) é transformador tanto na esfera individual, como na sociedade.

Existe uma tendência, caracterizada por Elias (1994), em se conceber o humano considerando as suas funções psíquicas de modo compartimentalizado, sendo estabelecidas distinções entre, por exemplo, “alma”, “razão”, “consciência”, “id”, dentre outras. No entanto, a diferenciação das funções psíquicas, não é algo que é dado por natureza, e sim desenvolvido no processo sócio-histórico de mudanças e transformações na vida comunitária, visto que tais programações não são planejadas previamente na natureza humana, e sim, em um contexto histórico.

Existe uma lógica reticular que possibilita a compreensão das diferentes conexões que compõem o indivíduo. Estas conexões se dão desde o ponto de vista biológico (considerando os sistemas que articulados dão vida ao ser humano), o psíquico, como apontado acima e o sócio-histórico possibilitador de modificações, a partir das novas relações e configurações estabelecidas, sendo que não podemos desassociar essa noção dos processos de aprendizagens construídos.

Há, portanto, uma inter-relação entre as estruturas psíquicas, históricas e sociais, sendo essas indissociáveis e complementares ao se buscar compreender a natureza humana e social. A comunidade possui, neste sentido, uma função socializadora, sendo relevante considerar que as condições objetivas de vida influenciam a constituição das pessoas como sujeitos sociais, interferindo diretamente no modo como o indivíduo se vê e estabelece as suas relações.

Costa (2008), em seu estudo denominado “Sociedade de Bairro”, partindo da análise do tradicional bairro português Alfama, traz a noção de que em um tecido social específico, o local apresenta uma estrutura e uma dinâmica específica, no qual, as relações estabelecidas pelas “forças de vida social englobantes” são mediadoras e transformam-se.

Em busca de um aprofundamento da compreensão, Costa (2008) retoma algumas demarcações entre dimensão societária e dimensão comunitária, considerando “sociedade” e “comunidade” como formas globais de organização social, além de um par de conceitos. O conceito de comunidade, de acordo com o estudo, vem sendo utilizado em dois sentidos: o socioespacial, considerando unidades sociais espaciais, como um bairro por exemplo, ou uma aldeia, e, em um sentido sociocultural, vinculado ao sentimento de pertença, que faz parte do desenvolvimento das identidades coletivas.

A comunidade pode revelar sentimentos de pertença não só vinculados à noção territorial, mas também podem estar relacionados ao recorte de classe, faixa etária, à referência da participação em algum grupo ou associação. Neste sentido, Norbert Elias referido por Costa (2008) fala de comunidades residenciais e não residenciais e locais ou não locais.

Considerarei neste estudo, a característica local, desenvolvida por Elias que entende a comunidade em sua natureza de integração social, fortalecimento de vínculos, relações de poder, conflitos, sendo também, de certa forma, a comunidade, palco para o desenvolvimento de laços mais estreitos do que os estabelecidos com a sociedade em geral.

Michel de Certeau (CERTEAU, 1994; CERTEAU, GIARD, MAYOL, 1996), em seus estudos, estende o seu olhar para as pequenas resistências do “homem ordinário”, ou seja, sujeito comum, anônimo que possui capacidade inventiva para recriar o seu cotidiano, a partir da prática, em relação aos produtos recebidos de forma supostamente passiva de uma ordem econômica e cultural dominante.

As práticas culturais, das quais Certeau (1994) nos fala, também compreendidas como *artes de fazer*, traz à tona elementos cotidianos através dos quais, as pessoas recriam espaços, deslocando a condição de meros consumidores do que é imposto, por meio de um escapamento silencioso e sutil. As práticas, como maneiras de fazer, podem estabelecer uma (re)apropriação do espaço e do uso que se faz dele, apesar da ordem cultural pré-determinada pela sociedade.

Dessa forma, os sujeitos que transitam pelos espaços mediante os produtos culturais hegemônicos ofertados, elaboram o seu modo de lidar com o mesmo, tornando o cotidiano um espaço de conflitos e invenções. Como forma de análise das “maneiras de fazer”, ou das práticas de consumo desse contexto cultural hegemônico, o historiador propõe a duas categorias: a estratégica e a tática.

O autor chama de estratégia o movimento de manipulação das relações de forças às quais o sujeito comum está exposto, sendo que tal manipulação se dá por um sujeito de poder (que pode ser uma empresa, uma cidade, um exército, dentre outros) isolado. Neste sentido, na

estratégia, há um “lugar do poder e do querer próprio” (CERTEAU, 1994, p. 99), onde tudo é mensurável e controlado a partir da leitura do espaço.

A categoria tática é apresentada por Certeau (1994) como ações “de desvio”, que geram efeitos imprevisíveis, que se contrapõem às estratégias (podendo em alguns casos serem compreendidas como interdependentes), as quais visam produzir, mapear e impor. Tal diferenciação entre estratégia e táticas, partindo da relação espaço-tempo relacionam-se com dois sentidos, conforme o autor explica:

As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, p.102)

Nesse sentido, as táticas originam diferentes maneiras de fazer, de modo que a leitura que se propõe do Território Educativo relaciona-se às táticas cotidianas, no sentido de ressignificação e reinvenção de espaços, compreendidos como potencializadores de aprendizagens. Considerando a contraposição entre “tempo gasto” e “a hábil utilização do tempo” também podemos nos remeter à analogia das diferentes temporalidades no processo de aprendizagem, a partir dos mitos gregos acerca dos deuses Chrónos e Kairós.

Chrónos, remetente ao tempo de cultivo, linear, ou de acordo com Ferreira e Arco-Verde (2001), um tempo físico que guia o mundo a partir dos dias, horas e minutos. Já Kairós remete a um tempo social, tempo da oportunidade (nem sempre compatível ao tempo cronológico), múltiplo remetente à noção da hábil utilização do tempo de que Certeau fala, sendo que nos processos de aprendizagem, tal temporalidade faz mais sentido.

O bairro, de acordo com Certeau (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996) traz em sua configuração, uma noção dinâmica a qual demanda uma aprendizagem estabelecida a partir da vivência e dos trânsitos diários de seus moradores. Partindo de uma relação mais próxima do que a de cidade como um todo, e por seu uso habitual, o bairro pode ser considerado “a privatização progressiva do espaço público” implicada em uma “relação dialética existencial entre o dentro e o fora”.

Com isso, ao estender o olhar para a Vila Ipê, bairro onde se desenvolve a pesquisa e que origina essa dissertação, torna-se importante compreendermos que em sua configuração são combinados e identificados vetores societários (considerando a perspectiva do todo, em seus diferentes aspectos) e vetores comunitários (mais relacionados à pertença que é um dos elementos estruturantes da concepção de identidade coletiva), o que, de acordo com Costa

(2008) reforça o fato de que as comunidades não devem ser estudadas de forma isolada, sem a atenção devida ao contexto social em que estão imersas.

Às relações estabelecidas, se integram as formas de se praticar o espaço. Das cidades, conforme aponta Certeau (1994) ou o bairro, de acordo com Costa (2008). Pais (2015b) também discorre sobre a prática dos espaços nas grandes cidades, sendo o transitar um processo “que conduz uma ausência em busca de uma permanência” (p.29-30).

O caminhar pela cidade a torna uma significativa experiência social em que se dá a privação de um lugar em contraposição às relações e encontros estabelecidos assim como êxodos, experiências que dão contorno a um tecido urbano. Certeau (1994) aponta que os praticantes da cidade, os pedestres transitam por este “texto urbano”, porém, não conseguem lê-lo, criando, portanto, um conhecimento cego e uma história sem autor nem espectador.

A noção de TE busca, no contexto desta pesquisa, oferecer uma leitura do bairro, apoiada no pressuposto da sociologia do cotidiano de decifrar questões/relações para além do visível, buscando superar a concepção de cidade, presente em Certeau (1994) enquanto um sujeito anônimo e compreensão do bairro como um território mais próximo e conhecido.

A diferenciação entre espaço e lugar desenvolvida por Michel de Certeau (1994) é um importante aspecto do cotidiano estudado na busca de tecer percepções em relação à concepção de território educativo.

Na perspectiva do autor a configuração do lugar remete a noções de estabilidade e coexistência de elementos em posicionamentos distintos e próprios. “Um lugar, portanto, é uma configuração instantânea de posições” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Já o espaço, para o historiador francês, corresponde à noção de mobilidade de seus elementos, que se inter cruzam, podendo ser vistos através de sua direção, velocidade e frequência, ou seja, não demarcados pela ideia da estabilidade. Em suas palavras:

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam, e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devida a proximidades sucessivas (CERTEAU, 1994, p. 202)

Seguindo essa diferenciação, Certeau (1994) inaugura a concepção de espaço praticado, à medida que compreende o espaço, um lugar praticado. O lugar praticado, no contexto das táticas culturais, considera a tática para a descrição das práticas que os usuários fazem do bairro pelos seus moradores, sendo que para estes, o espaço urbano não é somente objeto de

conhecimento, mas também um lugar de um reconhecimento. Neste cenário, a prática do Território Educativo articula-se tanto com o âmbito das aprendizagens, como com o desenvolvimento do aspecto identitário.

Pais (2015a, p. 127) relaciona os contextos sociais a ações ou condutas cotidianas, inseridas em um espaço, de modo que esse conceito não deve ser sobrepor ao de lugar. O lugar tem referência na estabilidade, já o espaço encontra-se impregnado de movimentos e forças que o contornam e temporalizam “o levam a funcionar como unidade polivalente”. A noção de contexto engloba essa característica polivalente.

Stecanela (2010, p. 129) em seu estudo sobre identidades juvenis e cotidiano, nos fala de “espaços sociais praticados” que podem ser traduzidos na rua, enquanto território educativo, em que se desenvolvem redes de sociabilidades que subsidiam a construção das múltiplas identidades juvenis, partindo da relação consigo, com o outro, com o grupo e com a cidade.

A concepção de Certeau (1994) acerca da potencialidade de reinvenção ou refabricação dos espaços, atendendo as necessidades dos sujeitos que o habitam e praticam, assumindo sentidos culturais nas redes de relações comunitárias que são tecidas, integra de maneira significativa a noção de território educativo como elemento de aprendizagens para além dos muros das escolas, de modo que estudantes, professores e comunidade podem, partindo de exercícios e usos diferentes, estabelecer metodologias que requalifiquem e ressignifiquem o espaço transitado (seja o bairro ou a cidade) para o processo de ensino e aprendizagem.

O espaço como lugar praticado é construído e significado pelas relações que as pessoas estabelecem e desenvolvem nele, ou seja, a cidade, o bairro ou o território educativo são lugares apropriados pelos usos que são feitos deles. Os estudantes, ao caminharem pelo bairro irão, na perspectiva de Certeau (1994) a partir de diferentes leituras, subjetivas e coletivas, escrever o seu próprio texto sobre ele, construir os seus próprios sentidos, podendo inclusive subverter a lógica dos significados oficiais que são atribuídos aos espaços.

Os percursos e usos cotidianos dos moradores pelos espaços de sua comunidade relacionam-se à origem de suas histórias. Desta forma, os deslocamentos vividos e conferidos a um lugar, que passa a ser observado a partir de um novo ângulo e passa a adquirir outro significado, ampliando a possibilidade de criar conexões, ressonâncias e narrativas a partir do cruzamento da história, lugar e percepção individual.

A prática do bairro, de acordo com Certeau (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 44), leva a um “reconhecimento do espaço enquanto social”. Constituidora do sujeito, essa prática representa uma transição entre o privado e o público, como elementos coexistentes e interdependentes.

Certeau (1994) faz uma analogia entre o uso linguagem, com diferentes funções, figuras e estruturas narrativas ao traçado de uma cidade, como espaço próprio, racional, sujeito anônimo, dotada de um tempo sincrônico e nivelador onde cada morador faz o seu próprio caminho, ou seja, transforma o pratica o espaço, ressignificando-o a partir de uma caminhada permanente, temporalidades subjetivas e relações estabelecidas.

Nessa rede de relações transformadoras que ocorrem em diferentes níveis, da comunidade para a sociedade como um todo, o diálogo é um elemento estruturante e que atua nesse processo de mudanças e aprendizados.

O diálogo também emerge em uma dinâmica de rede, sendo que o processo estabelecido para a sua configuração parte de uma interdependência de ideias, de modo que o pensado inicialmente pode mudar. Elias (1994) traz a possibilidade da discordância, assim como a do outro mudar de ideia, sendo que mudanças são processadas e novos argumentos para defender a posição são necessários. É no diálogo, característica essencial para Elias, que ocorre o crescimento contínuo dos indivíduos.

Cada um dos interlocutores formam ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguida por essa formação e transformação das ideias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as pessoas mudarem umas em relação às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (ELIAS, 1994, p. 29).

É no diálogo e nas movimentações advindas de tais relações, portanto, que os sujeitos passam a se constituir como tal. Para Elias, não é possível conhecer sobre as pessoas, seus desejos, motivações e ações fora do âmbito de suas relações, até na forma como a pessoa vivencia a sua solidão há a referência das histórias de seus relacionamentos, visto que há um “entrelaçamento constante e irredutível” entre os seres.

Em Freire (2016a) também encontramos o diálogo como elemento estruturante da interação humana. A ação dialógica na educação remete ao diálogo como fenômeno humano, destacando-se nesse contexto a relevância da palavra. A palavra surge como algo mais do que uma forma para que o diálogo se estabeleça, ela carrega duas dimensões: ação e reflexão, interagindo de forma solidária, visto que não há palavra que não seja práxis.

Na dimensão da ampliação dos espaços e tempos escolares para a real prática de uma Educação comunitária no Território Educativo, a ação dialógica é um elemento fundamental, visto que a identificação e a integração de saberes comunitários e escolares pressupõem dialogicidade, acima de tudo.

Freire (2016a) evidencia o diálogo como caminho e exigência existencial pelo qual os seres humanos ganham significação nas suas condições, visto que a existência humana se faz ao pronunciar o mundo, e essa leitura e pronúncia do mundo e da realidade se perfaz através da sua problematização e transformação.

Identificar no Território trajetos e visões cotidianas de nossas crianças e jovens e trazê-los para a problematização e possível transformação é um ato que pressupõe encontros e, portanto, diálogos, em um tempo histórico marcado pelo desencontro e pela individualidade. O ato de ressignificar o Território como prática educativa é também um ato de criação e, portanto, reflexão/ação.

Reconhecer o papel de protagonismo do educando e acompanhá-lo nas reconstruções de seus trajetos cotidianos e eventuais ressignificações, como educador é uma perspectiva que se desdobra do percurso de desvelamento do Território Educativo, fazendo valer noções freireanas de autonomia e cooperação.

A noção de autossuficiência, conforme Freire (2016a) nos apresenta é incompatível com o diálogo, daí a importância de, no desvelamento do Território Educativo se dar a integração dos saberes dos educandos, os saberes escolares, e, significativamente relevante, os saberes da comunidade. Tais redes são fortalecedoras da convivência e podem potencializar o aprendizado.

A importância do educador como um propulsor do pensar crítico é fundamental, nesse processo, senão a prática educativa ‘além-muros’, transformar-se-á em uma prática oca e infértil. O educador é um agente importante no exercício de extrair do diálogo, em comunhão com o educando, o pensar crítico, ou, como Freire (2016a) chama, o “pensar verdadeiro” que reconhece a relação ser humano-mundo não como uma dicotomia e sim como uma relação dialética, visto que permeada pela ação e contextualizada em uma dada temporalidade.

Atuar no Território, como alternativa de ampliar tempos/espacos de aprendizagem, considerando a Educação em sua característica Integral, permite, caso bem tecida, de forma mais próxima ao cotidiano do educando, uma transformação permanente da realidade assim como a permanente humanização do ser humano.

Nesse sentido, Freire (2016a) nos permite revisitar as ideias de Pierre Furter⁹ à medida que temporalizar o espaço é mais significativo do que se eliminar os riscos da temporalidade mantendo-se dependente do espaço garantido, eterno. O universo vai se revelando no espaço como um campo que vai tomando forma na medida da ação das pessoas.

⁹ Pierre Furter, educador suíço, nascido em 1931.

Pais (2015b), em seu estudo sobre a relação conflituosa que o ser humano possui com o tempo, em razão dos modos de vida do momento histórico atual, aponta que a partir de Einstein não podemos mais dissociar a noção de tempo e de espaço, visto que são duas noções que se interpenetram numa relação cronotópica de mútua dependência.

As cronotopias na obra do autor português constituem-se como importantes eixos de análise da relação do ser humano com o espaço/tempo, ao passo que *khronos* remete à noção de tempo e *topos* à de lugar, desta forma, a partir desse amálgama entre tempo e espaço as aprendizagens escolares e não escolares são processadas.

Os tempos cotidianos, de acordo com Pais (2015a, p. 129) não se configuram como somente cíclicos ou lineares “o tempo é o que fazemos dele e o espaço é um lugar praticado”, sendo que no desenvolvimento da postura analítica em contextos distintos que conseguimos compreender porque nem sempre o tempo e o espaço estão entrelaçados nas vivências das pessoas.

Freire (2016b) aponta um descaso que ocorre no espaço-tempo da escola para tudo aquilo que não é compreendido como atividade ensinante, o que mostra um entendimento estreito sobre o que é aprendizagem:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, nos trabalhos, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (...) Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2016b, p. 44-45).

O tempo nos processos educativos, nem sempre são respeitados, destacando-se o tempo individual do desenvolvimento de uma criança ou adolescente. Pais (2015a) desenvolve sua análise acerca de duas categorias de tempo: o tempo como “catalisador da espontaneidade social”,¹⁰ regulado e hierarquizado, cíclico e organizado e, o tempo “descompassado” ou o “tempo da incerteza” (com referência em Gurvitch), que funcionaria como um tempo dotado de sentido além da prevalência do presente sobre o passado e o futuro.

No processo de ensino e aprendizagem que parte da concepção de TE, o conceito de cronotopia se faz relevante, à medida que a reorganização das práticas educativas e sociais em espaços/tempos que façam mais sentido para os estudantes, tendo como base a dialogicidade são importantes elementos para o desenvolvimento dos mesmos e os auxiliaram a elaborar

¹⁰ A expressão é de Georges Gurvitch (1986, p. 386-392).

simbolicamente o significado das experiências estabelecidas no território por onde transitam cotidianamente.

O diálogo, na perspectiva do Território Educativo pode funcionar como um elemento reforçador que gera e transforma o espaço de aprendizagem. Nessa perspectiva tecer junto dos educandos possibilidades de conteúdos programáticos a serem integrados, mediatizados pelo Território, traz em si uma diversidade rica em significados e possibilidades.

O mapeamento do Território traz consigo a sua relação com a investigação dos temas geradores a qual Freire (2016a) nos alerta que não pode reduzir-se a um ato mecânico, visto ser processo de criação e de conhecimento que exige dos seus sujeitos novas descobertas, encadeadas e problematizadas.

Na decifração do Território, os investigadores, na busca do emergir dos saberes comunitários poderão exercitar suas visões críticas tanto em relação à área, de modo observador acerca dos momentos de existência da mesma, além de estabelecerem diálogos com as pessoas que a habitam.

Conhecer a história do local, os equipamentos públicos existentes e a sua relação com a comunidade, associações de bairro de diferentes naturezas, as pessoas e suas trajetórias, são etapas que fazem parte desse mapeamento, codificação e descodificação.

Todo esse processo de ressignificação do Território vinculado ao processo de ensino e aprendizagem faz emergir as contradições e relações desse tecido vivo em que se movimentam histórias, subjetividades e ações. Vivenciar “situações limite”, as quais Freire (2016a) aponta como realidades objetivas que provoquem necessidades de investigação nos indivíduos assim como a expansão da consciência destes, movimento que o pensador irá caracterizar como “consciência máxima possível”, sendo que utiliza o termo de Lucien Goldman.

Freire (2016a) confere uma caracterização desse movimento de tomada de consciência e pensamento crítico relacionando o nível para além da consciência real com a percepção além das situações limites, caracterizando um inédito viável, por meio de uma ação editanda. O pensador nos atenta para o fato de que o “inédito viável” (descoberta, nova percepção a partir da consciência máxima possível) se concretiza por meio da ação editanda, antes não percebida, no nível da consciência real. Esta ação editanda nos permite uma releitura, e, portanto, nova, do mundo.

Ainda no movimento de tecer relações entre o pensamento Freireano e a concepção de Território Educativo, também iremos perceber que, conforme aponta Calado (2009), a ação educativa, entendida como uma relação social, para Freire, tinha lugar nos distintos espaços e tempos vivenciados pelos sujeitos (individuais e coletivos), não se limitando ao espaço-tempo

escolar, e sim concretizando-se nos mais variados espaços vitais, e ainda com mais expressão nos processos educativos não-formais. A educação popular e a perspectiva da Educação ‘além-muros’, em sua natureza integral, transitam por esta lógica.

Falar na concepção da aprendizagem ‘além-muros’, no espaço do bairro e da cidade, nos remete a articulações entre atores sociais e diálogo constante em busca de ressignificações e construções de novas possibilidades de relações de aprendizado mútuo.

A compreensão de que a Educação acontece integralmente em nossas vidas, em diferentes tempos e espaços, indissociável de nossos processos de sociabilidade é fundamental no desenvolvimento de uma proposta como a aprendizagem no território.

Freire (2016a) reforça que para uma educação verdadeiramente libertadora e não “bancária”, torna-se relevante que o ser humano se sinta sujeito de seu pensar, agindo para isso, a partir da discussão de seu pensar, de sua própria visão de mundo manifestada explícita ou implicitamente nas suas sugestões e nas de quem o cerca. Há a necessidade de se buscar dialogicamente com o povo a ação educativa, sendo a participação popular a tônica desta relação e o Território, uma de suas possibilidades.

Reconhecer o território educativo como um lugar praticado, as cronotopias que devem ser consideradas na ressignificação do processo ensino e aprendizagem, a relevância das conexões reticulares traduzidas em relações estabelecidas e transformadas cotidianamente, e o diálogo como elemento fundante da prática educativa são aspectos fundamentais desta elaboração.

Tomando o cotidiano como um propulsor do conhecimento, contatei leituras que pudessem esclarecer mais o que se passa nele. Para além daquilo que se passa todos os dias, Pais (2015a) nos chama a atenção para as raízes etimológicas do termo rotina – associado à noção de rota (caminho), mas também de ruptura. Neste sentido, nos aspectos muitas vezes monótonos do cotidiano é também possível encontrarmos formas de resistência, enfrentamento ou transgressão que podem ocasionar a sua ruptura.

Pais (2015a) refere que o cotidiano, na imaginação sociológica configura-se como a indisciplina na paisagem de constâncias de onde irrompem as inconstâncias e rupturas da vida. Nesse sentido, no trabalho em questão, essa postura de compreender o cotidiano enquanto surpresa, para além da rotina, foi adotada e compartilhada como metodologia investigativa nas provocações feitas aos adolescentes, partindo do princípio que todos residem no bairro e percorrem as mesmas trilhas que foram percorridas diariamente.

A opção pela sociologia do cotidiano como referencial teórico e metodológico (partindo dos pressupostos da pesquisa-ação) pode ser justificada como Stecanela (2010) propõe: no

sentido de manter uma postura investigativa de abertura ao que emerge como novidade de um campo marcado pela rotina de todos os dias.

Pais (2015a, p. 31) apresenta a sociologia do cotidiano em seu aspecto transitivo, passeante “que se vagueia descomprometidamente pelos aspectos anódinos da vida social, percorrendo-os sem, contudo, neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa no mundo quando nada de passa”. Ou seja, o cotidiano é uma metodologia de questionamento do social que toma como relevante aquilo que pode ser aparentemente irrelevante.

Há uma impossibilidade em se desvincular o cotidiano do social, sendo o maior desafio a decifração da vida social na rotina de todos os dias, tal qual uma “imagem latente de uma película fotográfica” (PAIS, 2015a, p.33). A escolha por trabalhar com registros fotográficos também complementa esse sentido. O que é possível decifrar das imagens apreendidas? Quais são os ditos e não ditos desta leitura do texto social?

O cotidiano para Pais (2015a) está impregnado de enigmas à espera de decifração. Tal cenário em que o TE é desbravado, tendo como princípio ético e metodológico a dialogia, a partir da pesquisa ação realizada, levou-me junto ao grupo composto pelos sujeitos colaboradores da pesquisa vivenciar uma prática educativa desenvolvida em espaços-tempos de redes e fortalecimento comunitário à medida que percorrer o bairro, conversar com os moradores, registrar em fotos os potenciais de aprendizagem visualizados e percebidos foram experiências significadas e narradas pelos jovens como favorecedoras de sua aproximação com o bairro e com as pessoas.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os percursos metodológicos realizados ao longo do processo de pesquisa. A organização deste inicia com a exposição e fundamentação das escolhas metodológicas. Na sequência, descreverei o cenário da pesquisa, seguido das etapas de definição, inserção e apropriação do campo empírico. Posteriormente, serão relatados os procedimentos de construção e organização dos dados, ou seja, apresentarei os instrumentos com os quais entrei em contato a partir da empiria vivenciada, finalizando com a explicação acerca dos critérios utilizados na interpretação e análise dos dados, processos que constituem a escrita da dissertação.

3.1 DELINEAMENTO E ABORDAGEM

A pesquisa em questão integra uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica e que utiliza a pesquisa-ação como “modelo de investigação social”, conforme descreve Brandão e Borges (2007, p. 53) e ferramenta metodológica que embasa as experiências vivenciadas no campo empírico.

Os procedimentos utilizados na construção dos dados foram: Observação e registros no diário de campo; Estudos exploratórios (rodas de conversa com os estudantes); Grupo Focal: Relação Estudantes-Escola-Comunidade; Observação Participante na reunião entre equipe diretiva, professores e lideranças da comunidade; Mapeamento do Território e Registros fotoetnográficos no percurso das trilhas educativas na região do entorno da escola; Construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’; Roda de Conversa acerca da experiência do mapeamento.

A análise textual que norteou a leitura dos dados construídos, a partir da interpretação das narrativas, do grupo focal e rodas de conversa, assim como as demais vozes que emergiram durante o processo de pesquisa-ação, deu-se na perspectiva da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Na seção 3.5 abordarei aspectos referentes a este procedimento metodológico relacionado à análise e interpretação dos dados.

Como complemento aos caminhos pelos quais me lancei frente ao objeto de estudo, a partir da análise da dimensão histórico-política do objeto deste estudo apoiada pelos textos legislatórios e documentos de referência do MEC mencionados ao longo do capítulo 2, optei por ler os dados que emergiram através da análise de legislação, seguindo o referencial teórico-metodológico oferecido pelas categorias analíticas do ciclo de políticas de Stephen Ball.

Essa estruturação conceitual citada em Ball e Mainardes (2011) visa ampliar os estudos direcionando-se ao método das trajetórias políticas e, integra o segundo capítulo que aborda a dimensão histórico-política do Território Educativo.

Ainda no âmbito das abordagens qualitativas é importante mencionar que durante o desenvolvimento do estudo em questão, optei por assumir e integrar uma postura metodológica e investigativa com base na sociologia do cotidiano desenvolvida por José Machado Pais (2006, 2015a, 2015b). Considerando as características do trabalho de campo compreendi que a abordagem do autor dialogava significativamente com os demais percursos metodológicos adotados.

A pesquisa, de acordo com Streck e Adams (2014), possui uma importante função no sentido de reconstrução da realidade, associando a necessidade de uma inserção significativa na mesma com a capacidade de pensar em novos cenários e horizontes. Neste sentido, a prática educativa e a prática investigativa ocupam-se do mesmo conhecimento, sendo que há uma relação de complementaridade entre produtores e reprodutores do saber.

Baldissera (2001) aponta que a pesquisa-ação não corresponde a um simples levantamento de dados, ela pressupõe realmente uma ação dos atores implicados no processo investigativo.

Neste sentido, a função de protagonismo na pesquisa condiz ao processo de elaborar as perguntas da prática, transformando-as em questões de pesquisa, de maneira a ampliar e aprofundar o olhar sobre os temas que emergem. Neste cenário, a ideia do mapeamento do território do entorno da escola Ruben Bento Alves, como experiência protagonizada pelos estudantes propiciou a construção coletiva de caminhos investigativos e constituiu novos movimentos e desdobramentos, como a apresentação da experiência para os professores da escola, sendo esta característica comum às abordagens qualitativas.

Registros etnográficos no diário de campo desde a fase dos estudos exploratórios apresentaram-se como importantes instrumentos de construção dos dados aliados ao processo da pesquisa-ação.

Thiollent (2014) narra ter acompanhado o movimento de aproximação entre pesquisa ação e pesquisa participante, desde o início da década de 80 no Brasil, sendo que a primeira tem origem nos EUA, na década de 40, através das aplicações em psicologia social de Kurt Lewin e a segunda, segue práticas conscientizadoras e a teoria da libertação difundida nos anos 50/60 na América Latina em contextos religiosos, sociais e educativos, tendo como um de seus impulsionadores Paulo Freire.

A pesquisa ação, de acordo com Thiollent (2014) têm se apresentado enquanto método alternativo ao paradigma positivista ainda significativamente presente no ambiente acadêmico. Muito difundidas e aplicadas em contextos populares, com finalidades educacionais, sociais, entre outras, estas pesquisas podem usar a seu serviço procedimentos como entrevistas e grupos focais, de modo que esta pluralidade de metodologias acontecendo em um espaço com múltiplos paradigmas, evita atitudes de monopolização da verdade, mostrando-se, portanto, como uma posição epistemológica adequada à interlocução de vários atores.

No presente estudo, assumi o método da pesquisa-ação, considerando o envolvimento da comunidade (no caso, os estudantes), desde o início do processo de mapeamento, o que corresponde a característica participante, assim como o perfil de diagnóstico da pesquisa ação, em que a pesquisadora entra em uma situação existente, estabelece um diagnóstico (com a participação da comunidade envolvida) e propõe medidas para sanar os problemas detectados (HAGUETTE, 2001)

De acordo com Brandão e Borges (2007, p. 54), a pesquisa participante pode ser compreendida enquanto movimento dinâmico de um processo de ação social comunitária. As questões e os desafios que surgem à medida que as intervenções sociais são estabelecidas são definidores dos procedimentos de pesquisa participante. Considera-se uma dimensão de interferência nas práticas sociais, assim como, a partir dos resultados e ao longo do processo desdobram-se novas investigações participativas.

No cenário do estudo em questão, observei a equipe diretiva da escola receptiva a novas articulações e parcerias, assim como em relação à aproximação entre escola e comunidade. Os estudantes também demonstraram receptividade a uma prática educativa diferente daquelas que conheciam (o mapeamento e as fotografias, que descreveremos adiante), com isso, tiveram participação ativa com sugestões para a montagem do mapa, assim como protagonizaram a construção do mesmo e trouxeram ideias de futuros trabalhos que podem se desdobrar da experiência vivenciada.

Resgatar Freire (2016a), nessas relações teóricas é relevante, ao passo que o pensador também se utilizou de uma abordagem qualitativa, em suas ações acerca dos programas de alfabetização de jovens e adultos¹¹ dos quais fez parte, colocando a investigação das temáticas

¹¹ As experiências de Freire acerca da alfabetização começam a ganhar destaque na década de 60, especialmente a partir da experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, assim como, posteriormente, nas vivências educativas pelos países em que transitou no seu período de exílio, principalmente, nos países africanos. Na década de 80, ocupando a Secretaria de Educação de São Paulo, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), cujo objetivo previa reorganizar a escola pública, levando em conta ser necessária para as classes populares (BORGES, 2009).

a serem trabalhadas com a população em uma perspectiva humanista que relaciona a busca pelo conhecimento e a criação advinda desta busca como processos essencialmente participativos, não cabendo a apenas ao investigador ou investigadora elaborá-los em uma relação verticalizada, e sim, pensa-los no conjunto, dialogicamente com a população.

Embora exista uma tendência da pesquisa-ação se caracterizar como pragmática torna-se importante destacar que ela se diferencia da prática em si, assim como da pesquisa tradicional, visto que ela abre possibilidades para se alterar durante o processo, de acordo com Tripp (2005). Assim, essa característica de ser revista e de ser problematizada em diferentes etapas permite que o pesquisador experimente sua sensibilidade de acordo com o que emerge na realidade pesquisada para traçar os novos caminhos que forem necessários.

De acordo com Fricke (2014), a pesquisa-ação está pautada em valores: relaciona-se com democracia e participação democrática, fator que se relaciona ao objetivo do estudo, correspondente ao processo ser protagonizado pelos estudantes.

Além disso, Fricke (2014) articula a pesquisa-ação com a perspectiva da mudança social, assim como uma forma de produção de conhecimento. É dialógica, sendo que todos os envolvidos participam de discursos práticos e teóricos e, por fim, visa criar condições para que os sujeitos oprimidos (econômica, social ou culturalmente) contatem recursos para articular os seus interesses e comecem a viver de acordo com eles.

Considerando esse entrelaçamento entre a perspectiva da mudança social e o compromisso da pesquisadora, é importante ressaltar que:

O compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais. Mesmo em uma investigação ligada a um trabalho setorial e provisório, o propósito de uma ação social de vocação popular é a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas. É, também, a progressiva integração de dimensões de conhecimento parcelar da vida social, em planos mais dialeticamente interligados e interdependentes. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.55).

É importante que, ao adotar uma postura investigativa em um estudo como o proposto considerar o que Freire (2016a) evidencia como a condição de historicidade da consciência do ser humano, no sentido de “estar sendo” em relação (ao outro, ao tempo, ao espaço).

As pessoas não podem ser objetos passivos na ação investigativa, visto que o desenvolvimento do pensamento crítico se dá em comunhão e sob a ótica da situacionalidade, visto que somos seres em “situação”. Além disso, a transformação, no sentido da mudança social deve ser estimulada por esse pensar conjunto e dialógico:

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem “em situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolvem, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que vai se desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica (FREIRE, 2016a, p.141, grifo do autor).

Neste contexto, reflexões sobre participação, cidadania e sentimento de pertença/identidade, em relação a região em que vivem, no escopo da Educação Integral em diálogo com a potencialidade educativa do território, aspectos que iremos desenvolver mais adiante, nas interpretações, figuram como meios de disparar algumas ações que se relacionem com esses temas de acordo com o sentido que os sujeitos envolvidos conferem aos mesmos.

Para organizar as atividades que compuseram a metodologia de trabalho, considerei as etapas da pesquisa-ação de Thiollent (2008): exploratória, principal de ação e de avaliação, expressas no quadro a seguir e detalhadas na sequência do texto, na sessão 3.4.

Quadro 14 – Metodologia

(continua)

Sujeitos:	15 estudantes da Escola Municipal Ruben Bento Alves, entre o sétimo o nono ano do Ensino Fundamental.
Instrumentos de construção de dados:	Estudos exploratórios; Observação; Registros no diário de campo; Grupo Focal: Relação Estudantes-Escola-Comunidade; Observação Participante na reunião entre equipe diretiva, professores e lideranças da comunidade; Mapeamento do Território/Registros fotoetnográficos; Construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’; Roda de Conversa acerca da experiência do mapeamento;
Etapas:	Fase exploratória; Fase de Ação e Fase de Avaliação.
Fase exploratória	Observação do campo de estudo (escola e comunidade); diálogos e rodas de conversa com a comunidade escolar (2015 e 2016); Registros no diário de campo.

(conclusão)

Fase de ação	Participação na reunião de professores para apresentar a proposta da pesquisa (2017); Reunião com os estudantes preparatória para o processo de mapeamento; Grupo Focal: Relação Estudantes-Escola-Comunidade; Observação Participante na reunião entre equipe diretiva, professores e lideranças da comunidade. Pesquisa-ação no processo de mapeamento durante as trilhas educativas no entorno da escola; Registros fotoetnográficos; Construção do Mapa das Aprendizagens 'além-muros'.
Fase de avaliação	Roda de Conversa acerca da experiência do mapeamento (Reunião de avaliação junto aos envolvidos no processo); Reunião devolutiva junto à coordenadora da EMEF, em que foram apresentados os principais achados do trabalho de campo. Apresentação do trabalho de campo na reunião pedagógica, protagonizado pelos estudantes; Análise e discussão dos dados; Conclusão e análise dos resultados obtidos. Devolutiva aos envolvidos.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

3.2 O CENÁRIO: UM TERRITÓRIO A SER DECIFRADO

Na contextualização do cenário da pesquisa cabe mencionarmos aspectos da Escola Ruben Bento Alves, localizada no bairro Vila Ipê, caracterizada como uma comunidade de periferia e situada na área norte do município de Caxias do Sul/RS.

É importante sinalizar que, na percepção deste contexto, torna-se incompleto considerar a escola, a cidade e o bairro como condições separadas. É na relação destes três atores, protagonizados pelas pessoas que circulam entre eles, que se constitui o cenário do estudo em questão.

Desta forma, conforme apresentaremos na sequência, identifiquei a seguinte relação:

- a) uma escola de Ensino Fundamental mobilizada e interessada em estabelecer redes de parcerias (com a comunidade e com as instituições);
- b) um bairro caracterizado como vulnerável socialmente, em que questões como a

violência e a presença de lideranças paralelas relacionadas às atividades ilícitas, em alguns momentos, se sobressaem em relação a outras características como as dimensões de comunidade e pertencimento (presentes nas falas dos participantes da pesquisa que serão apresentadas adiante);

- c) um município fortemente marcado pela colonização italiana, com início em 1875, sendo que, de acordo com Santos (2005, p. 13501), em seu processo de desenvolvimento surge uma dicotomia entre cidade e campo, sendo que “a elite urbana que emerge desse processo de diferenciação social passa a conduzir o processo de construção de uma identidade baseada na origem e marcada pelo ethos do trabalho”.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ruben Bento Alves, situada na Rua dos Sabias, nº 25, Loteamento Vila Ipê, iniciou suas atividades em 23 de junho de 1981, recebendo este nome em homenagem a Ruben Bento Alves que exerceu atividades políticas como prefeito e vereador em Caxias do Sul e contando com um grupo de 42 professores e 11 funcionários para atender um total de 494 alunos.

Utilizei como base para essa seção:

- a) referências localizadas na Proposta Pedagógica da Escola, cuja vigência se iniciou em 2017 e foi elaborada por professores e equipe diretiva, a partir de uma pesquisa de campo realizada em outubro de 2015 (a qual eu tive oportunidade de acompanhar, pois já havia feito contato com a Escola, antes mesmo de estar oficialmente inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS). Cabe mencionar que, a partir deste exercício inicial, idealizado pela direção, iniciou-se um processo de estudo e reflexão para a revisitação da proposta pedagógica da Escola;
- b) fragmentos de uma reportagem que foi veiculada pelo jornal Pioneiro, situado em Caxias do Sul, que aborda a questão da vulnerabilidade da área norte da cidade, onde está inserido o bairro Vila Ipê, em contraposição aos dez anos de implantação da Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social, intitulada “Olhai por nós” (ANDRADE, 2017);
- c) diálogos estabelecidos durante os estudos exploratórios;
- d) informações apresentadas em Reunião proposta pela escola, realizada em maio de 2017, entre equipe diretiva, professores, representante da Secretaria Municipal de Educação, duas lideranças comunitárias e o jornalista autor da matéria mencionada acima.

No que diz respeito à rede pública que atende o loteamento, os seguintes serviços são oferecidos: Unidade Básica de Saúde Vila Ipê, Escola Estadual de Ensino Médio Claury Flores, Centro Comunitário Vila Ipê, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Joana D'Arc), Horta Comunitária, Clube de Mães e Escola de Educação Infantil Carinha de Anjo. Há também um pequeno espaço para lazer com uma quadra de futebol e um parque infantil.

As informações do parágrafo anterior constam na proposta pedagógica da Escola, e também foram referidas no processo de mapeamento que direcionou a presente pesquisa.

Nas observações relatadas para a construção desse diagnóstico presente na proposta pedagógica é apontado:

Atualmente percebe-se que a maioria das famílias é oriunda de outras cidades. Tais famílias relatam que o motivo que as trouxeram foi o fato de existirem familiares residindo aqui, além de melhores oportunidades para trabalhar. Ressalta-se que a maioria dessas famílias apresenta apenas mães como principais responsáveis pelos filhos, por vezes ajudadas pelas avós. Ainda, em geral, somente uma das pessoas da família tem trabalho fixo, com carteira assinada; o restante costuma cuidar de crianças, trabalhar informalmente, reciclar para obter renda. Destaca-se o grande número de aposentados, segurados ou desempregados que ainda não concluíram o Ensino Fundamental (CAXIAS DO SUL, 2016).

A área norte da cidade é uma região estigmatizada pela violência e, retratada pela reportagem mencionada, pela ineficiência de quem deveria intervir por condições mais dignas à população (referência aos gestores de políticas públicas). Nos últimos dez anos houve 385 assassinatos de jovens até 25 anos, e destes, 124 ocorreram na zona norte. É importante esclarecer que a problemática da violência atinge a cidade como um todo, porém, a tônica da reportagem foi a região norte, também pela intenção de se refletir sobre quais serviços de proteção social não estavam sendo oferecidos, ou não eram suficientes, nesse território.

A própria dimensão estética da reportagem traz a referência da violência e dos assassinatos a jovens, sendo que na lateral das páginas do jornal consta um memorial, ao longo da reportagem, no qual estão presentes os nomes de todos os jovens de menos de 25 anos assassinados em Caxias do Sul, de 2007 a 2016.

Os relatos de violência também são encontrados nas narrativas dos estudantes que participaram da pesquisa e serão apresentados mais adiante. Ainda na mesma reportagem referida, consta a informação de que a Vila Ipê é um dos bairros que lidera as estatísticas da violência na cidade, sendo o segundo que apresentou mais vítimas fatais por assassinato (19 ao total), sendo a maioria jovem, em 2016. Também encontramos menção acerca do preconceito que o morador da zona norte sofre ao transitar por outras áreas da cidade, quando revela o seu bairro de origem, sobretudo em entrevistas de emprego.

A atual gestão da Escola Rubem Alves, inserida nesse contexto, teve início no ano de 2009, sendo que a diretora foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação, período em que as relações entre comunidade e escola foram descritas como conflituosas.

Tal situação demandava uma alta rotatividade de professores, justificada muitas vezes pela característica de violência manifestada pelos alunos e a falta de diálogo para buscar mediar os conflitos que emergiam.

A presença da Brigada Militar na escola era uma constante, como forma de intervenção em relação aos conflitos que surgiam, reproduzindo muitas vezes, de acordo com o relato da diretora, situações da violência familiar, em que a polícia também intervinha nas casas.

Diante dessa situação, a equipe diretiva da escola, amparada pela Secretaria Municipal da Educação iniciou um trabalho, com assessoria técnica, embasado nos princípios da Educação Popular, que defendia, dentre outros aspectos, a relevância dos professores e funcionários da escola saírem a campo e conhecerem a realidade da comunidade em que estavam inseridos. Esses estudos duraram três anos e, de acordo com a diretora, auxiliaram muito no direcionamento de posturas e ações pedagógicas.

Neste sentido, a atual gestão avalia que a qualidade das relações com a comunidade melhorou significativamente, partindo do princípio da dialogicidade, de modo que buscam atender estudantes e famílias sempre, através da escuta, fortalecendo os vínculos e a imagem da escola no bairro.

A Escola contou com iniciativas no campo da Justiça Restaurativa¹² desde 2007 (antes do início da atual gestão), quando esse programa estava se iniciando na cidade e atualmente recebe voluntários do programa “Caxias da Paz”, sendo nítida a abertura da direção a esta natureza de intervenção.

A escola atualmente desenvolve projetos que visam valorizar a cultura local, sendo esse também um aspecto que fortaleceu a proximidade entre escola e comunidade, como o “Art n’ Roda” (evento artístico direcionado para a comunidade), a “Feira Comunitária” que recebe as famílias que plantam na horta comunitária localizada em frente à escola e a “Semana do Hip Hop”, evento idealizado pelos alunos do grêmio estudantil e desenvolvido em conjunto com parceiros.

Havia uma rede articulada de equipamentos públicos da zona norte da qual a escola também participava e que se reunia mensalmente. Tal movimento facilitava a conexão entre

¹² Compreende-se a Justiça Restaurativa como técnica de mediação e solução de conflitos em que se evidenciam a criatividade e sensibilidade no exercício de escuta das vítimas e dos ofensores. Surge como um modelo de contraposição à concepção de Justiça exclusivamente punitiva.

pessoas e serviços oferecidos para a comunidade, no entanto, a diretora refere que nesse momento, tal rede está se rearticulando após a mudança na gestão municipal, ocorrida em 2016.

A escola desenvolveu princípios que direcionam as ações de seus componentes, buscando incentivar, assim, a criação de uma cultura de atuação que prioriza o diálogo com estudantes e familiares, o respeito, a responsabilidade e o incentivo para que os alunos superem as suas dificuldades e acreditem nos seus sonhos. Tais princípios foram construídos em conjunto em reuniões pedagógicas e são apresentados para todos que integram a escola com o intuito de serem propagados nas ações dos representantes da mesma.

Em meu processo de aproximação e inserção no campo empírico, que descreverei nas seções a seguir, observei que se trata de uma equipe diretiva receptiva e que se mobiliza no sentido de fortalecer relações com a comunidade e incentivar os professores nesse sentido, trazendo a temática para reuniões pedagógicas e acolhendo a proposta da presente pesquisa desde o primeiro momento. Assim como observei na gestão, também percebi receptividade por parte dos alunos que contatei nos dois momentos de contato mais significativos do estudo: no processo de aproximação e exploração do campo e no trabalho de campo em si, etapas estas que retratarei a seguir.

3.3 DEFINIÇÃO, INSERÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CAMPO

O campo empírico do presente estudo configurou-se na dimensão presencial, a partir de meus contatos com a escola, além das observações realizadas. Elaborei o quadro que segue, visando identificar as diferentes etapas desse processo, desde a minha aproximação com a proposta da pesquisa (ainda como possibilidade, já que eu faria a seleção para o Mestrado), os estudos exploratórios no segundo semestre de 2016, já como pesquisadora inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, o trabalho de campo em si, no primeiro semestre de 2017 e alguns desdobramentos do mesmo:

Quadro 15 – Informações sobre o trabalho de campo

(continua)

Mês/Ano	Atividades desenvolvidas
Julho/2015	- Busca do campo para a elaboração do pré-projeto de Mestrado. - Contato com a EMEF Ruben Bento Alves. - Visita ao campo e contato com a equipe diretiva. - Explicação da proposta do projeto como uma possibilidade.
Agosto/2015	- Participação no Evento “Semana do Hip Hop” promovido pela escola e aberto à comunidade.
Outubro/2015	- Pesquisa de campo no território, idealizada pela equipe diretiva, envolvendo gestão, professores e alunos.
Agosto/2016 a Novembro/2016	- Inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, iniciei a fase dos Estudos Exploratórios: Cinco idas à escola (uma ou duas vezes ao mês), com a finalidade de aproximação com campo empírico e registros no diário de campo. - Foram realizadas rodas de conversas com alunos do nono ano, observações e diálogos na sala dos professores e caminhadas pelo bairro (sozinha). - Participação na 5ª Mostra Científica da Escola, aberta à comunidade.
Março de 2017	- Retomada de contato com a Escola e apresentação de cronograma para o trabalho de campo
Abril/2017	- Participação em Reunião Pedagógica para explicar sobre o projeto de pesquisa em busca de parcerias - Reunião com o grupo de estudantes indicado pela escola (após levantamento de interesse) para explicar a proposta do projeto - Grupo Focal sobre as Relações entre estudantes, escola e comunidade.

(conclusão)

Mês/Ano	Atividades desenvolvidas
Maio/2017	- Participação em Reunião entre Equipe Diretiva, professores, duas lideranças da comunidade e o jornalista que escreveu a matéria mencionada na seção anterior. A temática da reunião girava em torno de aproximações entre escola e comunidade. - Reunião com os estudantes para definir estratégias acerca do processo de mapeamento - 1ª trilha educativa, fotografando a região do entorno da escola - 2ª trilha educativa, fotografando a região do entorno da escola
Junho/2017	- Roda de conversa avaliativa da experiência do mapeamento - Criação de grupo no <i>WhatsApp</i> para facilitar o diálogo sobre os materiais para a construção do mapa - Reunião com os estudantes para definir materiais e estética do “Mapa de Aprendizagens ‘além-muros’” - 1º. Encontro para a construção do Mapa (escolha das fotos e início do trabalho) - 2º. Encontro para a construção do Mapa (finalização)
Agosto/2017	- Devolutiva junto à coordenadora da EMEF, ressaltando os principais achados do trabalho de campo; - Apresentação na reunião de docentes sobre os principais achados do trabalho de campo em parceria com alguns dos estudantes que compuseram o processo.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

3.3.1 Em busca do campo

Como mencionei na Introdução, as inquietações e experiências anteriores na área da Educação foram significativos mobilizadores do tema do presente estudo. A concepção de território e do potencial educativo além dos muros das instituições faziam parte do meu dia-a-dia como orientadora socioeducativa e depois como indutora do desenvolvimento local a partir da articulação de redes e, também, como professora.

Quando passei a residir em Caxias do Sul, no fim de maio/2015, motivada por demandas da vida pessoal, já vinha planejando retomar os estudos e poder me aprofundar nessa temática

que traduz significativamente a minha visão de Educação, considerando o ser humano integral e as relações sistêmicas estabelecidas entre pessoas, instituições e espaços públicos.

Por eu não ter conhecimento da cidade em seus movimentos e projetos vinculados às políticas educacionais, iniciei uma pesquisa no site da Secretaria Municipal de Educação e também acerca da temática das cidades educadoras.

Como referido na Introdução e na seção que descreve as entrevistas realizadas no Conselho Municipal de Educação, localizei a informação de que Caxias do Sul integrava a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, iniciada em 1990 e a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), porém, ao buscar algum projeto no site da Prefeitura Municipal, com ênfase na página da Secretaria Municipal de Educação, que representasse esta vinculação, não obtive sucesso.

Frente ao site da SMED de Caxias do Sul, pensando no âmbito das políticas educacionais, a minha estratégia foi pesquisar quais escolas desenvolviam o Programa Mais Educação na cidade (visto que, como referido anteriormente, é a partir desse Programa que a questão do TE ganha nome na política educacional brasileira), sendo que, na ocasião, localizei nove escolas.

3.3.2 O encontro com o campo

Contatei todas as escolas, mencionadas na seção anterior, via e-mail, explicando que eu era nova na cidade, estava elaborando um pré-projeto para a seleção do Mestrado, e gostaria de estabelecer parceria com a escola que se identificasse com a temática da Educação ‘além-muros’.

Apenas duas escolas retornaram o meu contato: a EMEF Ruben Alves foi a primeira, tendo respondido muito prontamente. Logo agendei uma visita ao local e expus minha proposta que, como já citado foi bem recebida e acolhida.

No meu encontro com o campo empírico já havia ouvido de algumas pessoas da cidade que se tratava de um bairro perigoso e que era importante eu “tomar cuidado”. Registrei tais informações no meu diário de campo da maneira que traduz a forma como eu lidei com tais “instruções”:

Primeiramente sinto que seja necessário um esvaziamento do olhar. Aquele vazio necessário. Peguei isso emprestado de um amigo-poeta e, percebo que tanto na tessitura da poesia como no desvelamento de um novo espaço, isso é necessário. Esse movimento torna difuso o discurso de terceiros que já criaram suas impressões através de suas vivências, ou ainda, do que já ouviram falar. “É um bairro perigoso, Joanne”.

“É o primeiro em tráfico de drogas da cidade...” e, por aí vai. Eu preciso me despir, em algum momento, de informações prévias, para dar espaço aos meus registros sensoriais... que aprendi a respeitar. Esse costume, de forma alguma, desmerece recomendações e opiniões alheias. Só preciso de espaço para criar a minha percepção (Dário de campo, 21 jul. 2015).

Neste sentido, quando comecei a entrar em contato com a leitura de José Machado Pais (2015a) acerca da sociologia do cotidiano, observei e me identifiquei com os recursos que o autor aborda para uma postura investigativa que considera o descondicionamento do olhar por parte da pesquisadora (no diário, eu havia chamado de esvaziamento).

Pais (2015a) fala sobre a “desrealização do real” nas rotas do cotidiano, como uma competência do artista, sendo que as formas naturais dos objetos ou paisagens são apenas um suporte para a realização da forma artística. Esse “acercamento da realidade” de modo a transformar o cotidiano em surpresa, de maneira muitas vezes subversiva, para além do condicionado, é um dos fundamentos da sociologia da vida cotidiana.

Essa postura de investigação muito relacionada à “forma de olhar” para o social será desenvolvida adiante, no entanto, compreendi que era importante mencionar que neste primeiro contato com o campo empírico, eu intuitivamente, ou ainda, seguindo as posturas reflexivas que alimentaram o meu repertório de vivências, optei por chegar ao campo despida de impressões condicionadas pelo olhar de outras pessoas.

Nesse encontro com o campo, pude vivenciar o deslocamento centro-periferia no transporte público, que numa cidade com as dimensões de Caxias do Sul foi sentido como demorado e exclusivamente dependente dos horários de saída dos ônibus (nas minhas diversas idas à escola, já cheguei a esperar o ônibus por 40 minutos). Todas essas percepções, de alguma forma compõem um diálogo com a realidade do campo de investigação, por isso, optei por não deixar de registrá-las.

Na escola, fui recebida pela diretora e pela coordenadora pedagógica que, desde o início se mostraram acessíveis e interessadas no tema da presente pesquisa. Contaram-me um pouco sobre a história da escola, e sobre as iniciativas que tiveram no sentido de favorecer essa aproximação entre escola e comunidade. Também me convidaram para participar do evento que aconteceria em um mês, a Semana do Hip Hop, sendo esta uma demanda dos alunos do grêmio estudantil.

A equipe diretiva contatada relatou suas percepções sobre o bairro no qual a escola está inserida, trazendo aspectos ligados tanto à violência familiar e urbana como também noções de receptividade e boas relações construídas e estabelecidas entre a escola, os alunos e suas famílias. Inclusive mencionaram que a postura das lideranças do tráfico local para com a escola

é respeitosa, de modo que nunca houve conflitos neste sentido (até porque são pais ou familiares de alunos).

A escola foi desvinculada do Programa Mais Educação em 2016¹³, porém, esta condição não diminuiu o interesse da direção em estabelecer iniciativas de aproximação entre escola e comunidade, com isso, dei início aos estudos exploratórios.

3.3.3 Em campo

A pesquisa em educação, para Freire (2016a, p. 140) precisa partir de uma “operação simpática” no sentido de constituir uma real comunicação e na vivência comunal de uma realidade. Em todas as etapas vivenciadas em campo me acompanhava a concepção freireana de que pesquisadora e colaboradores são ambos, sujeitos do processo que deve ser visto “em situação”, acontecendo, e não de maneira compartimentalizada ou mecanicamente, seguindo a alguns ditames da objetividade científica.

O meu olhar, convertido em escrita, de acordo com Pais (2006) traz em si o reflexo de outros olhares, de modo que a partir de então afetará ou estimulará o olhar do leitor. Neste sentido, a narrativa também é um elemento que compõe a constituição teórica e metodológica do estudo, ao passo que a narração, como decorrente do processo de investigação parte de uma integração de diferentes momentos de observação que ganham sentido no processo descritivo.

No decorrer do trabalho fui três vezes ao campo, antes da minha inserção no Mestrado, cinco, na fase dos estudos exploratórios e uma média de quinze vezes na etapa do trabalho de campo em específico.

Nesse processo de aproximação gradativa fui me apropriando de uma área da cidade que ainda não conhecia, e buscando, em um primeiro momento sozinha e depois acompanhada pelo grupo de estudantes, tecer leituras acerca do local:

(...) a história das pessoas, os gestos, os olhares, as linguagens. É importante averiguar se há perspectivas de futuro entre as pessoas e também a qualidade das relações. Relações institucionais (Quem está presente no bairro? Comércio, escolas, associação comunitária, o poder paralelo, e, o que mais?) e relações humanas: Existem lideranças? Como se vivenciam aqui as relações de poder? Quais os saberes que a comunidade traz consigo? Existem redes de solidariedade? O sentido de comunidade é vivenciado? (Dário de campo, 17 ago. 2016).

¹³ Em 2016 o Município de Caxias do Sul não aderiu ao Programa.

Pais (2015b) relata que a cidade pode ser interpretada como um texto social, podendo despertar, portanto, diferentes leituras. Iniciei o meu processo de leitura desse texto dinâmico de uma perspectiva solitária apesar de estabelecer relações a todo momento com os aspectos observados: paisagens, pessoas, diálogos ou silêncios.

O contato com configuração física do bairro permitiu com que eu me aproximasse das características das regiões periféricas de Caxias do Sul (visto que a minha referência era a periferia da cidade de São Paulo, onde morei e atuei profissionalmente): percebi em alguns pontos do bairro, uma característica mais rural, com animais na rua, áreas verdes, ruas sem calçamento e, algumas partes com muito lixo, o que sugere uma ideia de abandono ou distanciamento do poder público.

Inspirada em princípios etnográficos e na escrita de Pais (2006) me permiti vivenciar deambulações sociológicas pelo bairro, praticando aquilo que o autor chama de *passeiologia*,¹⁴ buscando explorar, para além do objetivo e do subjetivo, *o trajetivo*: “observando paisagens percorridas a pé, deixando-se levar mais pelo sentido do que pelas pernas” (PAIS, 2006, p. 22).

Neste exercício observei moradias muito vulneráveis e outras mais estruturadas (isso também apareceu no mapeamento, no olhar dos estudantes), várias igrejas evangélicas, comércios nas residências e uma grande horta comunitária situada à frente da escola.

Nos trânsitos pelo bairro, não cheguei a visualizar movimentação característica de atividades ilícitas como o tráfico de drogas, referido pelas pessoas que me falaram do bairro, assim como pelas representantes da escola e alunos. Houve um sábado em que participei de um evento na escola em que observei alguns jovens consumindo maconha em suas proximidades.

Foram muitas idas à escola. Nesta imersão, observei pessoas receptivas, desenvolvendo muitas conversas espontâneas na parada de ônibus em frente à escola, com reclamações sobre a falta de calçamento na rua, o cheiro do fertilizante utilizado na horta, ou assuntos aleatórios como o tempo ou a demora do ônibus.

Dentro da escola, desde o início, era nítida minha sensação de autonomia ao me movimentar e contatar diferentes funcionários e alunos, na fase exploratória de meu estudo, e que permaneceu durante o trabalho de campo em si.

Como apontado no quadro 15, no segundo semestre de 2016 combinei com a diretora da escola que passaria a ir duas vezes ao mês, ou uma, conforme as disponibilidades (minha e da escola) para começar a me aproximar tanto dos professores, como dos estudantes e desenvolver algumas impressões iniciais acerca do campo. Nessa fase, o diário de campo foi

¹⁴ Para usar esse termo, o autor toma como base L. Burkhardt, *Le Design au-delà du Visible*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1991.

significativamente alimentado com questões que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Na primeira roda de conversa realizada, contei com a participação de doze alunos (entre o sétimo e nono ano), sendo que alguns deles eram componentes do grêmio estudantil e outros foram convidados pela coordenação, mediante interesse na proposta. Além dos alunos, esteve presente um dos monitores e o presidente da Associação de Bairro que demonstrou ter participação ativa na vida do bairro e boa relação com a escola e os alunos.

Neste contexto, inseri a questão, de uma maneira coloquial e introdutória: O que vocês avaliam ser o melhor aspecto da Vila Ipê e o pior aspecto? Nessa roda de conversa, muitas vezes, surgiu a temática da violência urbana, apontada como o pior aspecto, no entanto, relatos sobre violência também apareceram traduzidos no que os alunos dizem ser “a forma de tratar”, “o desrespeito entre os colegas”, sendo citadas também as “fofocas” na escola e fora dela. Por se tratar de um levantamento inicial, optei por não me aprofundar nestas questões, e sim, oferecer um panorama geral do observado e vivenciado.

No que diz respeito à violência advinda dos grupos ilícitos fixados na região (vinculados ao tráfico de drogas), um dos alunos repete a história que eu já havia ouvido da coordenação, de um ex-aluno, de 16 anos (amigo do adolescente que realizou o relato) que foi assassinado há cerca de dois meses por ter sido confundido com um garoto vinculado ao tráfico, com dívidas junto ao mesmo. “Fico com medo de ser confundido também. Adolescente se veste tudo igual, de moletom, bermuda... O meu maior medo é sair de casa de manhã e levar um tiro por ter sido confundido com outra pessoa”.

Em outra ocasião que compôs a etapa de estudo exploratório, um dos alunos comentou que em relação ao desrespeito que há entre os alunos, os preconceitos ou xingamentos, a escola busca promover rodas de diálogos: “Tudo isso já foi conversado, mas nada adianta”... Neste mesmo dia, chegamos a um ponto da roda de conversa em que os oito alunos participantes referiram que tinham relação próxima a alguém que perdeu a vida de uma maneira violenta (seja por dívidas advindas do consumo de drogas, seja por envolvimento ilícito). Cabe a observação, de que nesta data, ao chegarmos nesse ponto da conversa, foi o primeiro momento em que observei todos sérios, sem as brincadeiras e risadas, comuns aos adolescentes em situações novas.

O aspecto do bairro que o grupo com o qual mantive contato no período exploratório, trouxe como positivo foi, por sua vez, o sentimento de pertença à região: “todo mundo conhece todo mundo”. O funcionário da escola, natural da região nordeste, que mora em Caxias do Sul há dois anos, confirmou esse relato e acrescentou: “Senti na Ruben e na Vila Ipê um

acolhimento que não é muito típico do povo sulista”. É claramente observável a boa relação que ele possui com os alunos.

O presidente da Associação do Bairro trouxe muitas informações sobre possíveis saberes comunitários, destacando as pessoas que residem na região e trabalham com artesanato (ele também é artesão), sendo que se dispôs a mobilizar contatos para trocas de conhecimentos entre alunos e comunidade.

Participei também da 5ª Mostra Científica realizada na escola, observei pessoas da comunidade indo visitar os projetos e envolvimento por parte do grupo com o qual tenho mais contato. Este grupo propôs e efetivou a criação de um grupo no *WhatsApp* para trocarmos informações. Solicitei que caso eles encontrassem lugares no bairro em que visualizassem possibilidades de aprendizado, registrassem fotograficamente, de modo a armazenarmos estas informações no grupo do *WhatsApp*.

Em outra atividade exploratória, junto a um grupo de cinco adolescentes, dialogamos sobre o significado do “vir à escola todos os dias”, assim como sobre, para cada um, o que seria uma aula interessante.

Nas respostas, em relação à primeira questão, identifiquei falas como: “aprendizado”, “futuro melhor”, “esforço”, “dificuldade”, “motivação” e “socialização”. Referente à pergunta dois, os jovens trouxeram temáticas como: “sair da sala”. “ir para a rua com observações e discussões”, “fugir do normal/papel e caneta”, “passeios educativos”, “aula em que todos se ajudam e cooperam”, “aula com filmes” e, por fim “aula em que o professor incentiva mais o aluno, caso ele apresente algum problema”.

Considere os resultados iniciais dessa atividade muito significativos, à medida que, na fala dos adolescentes, há um interesse em explorar o território do entorno, como objeto de aprendizagem, sendo demonstrada receptividade à proposta do presente projeto apresentada.

Junto aos professores busquei esclarecer as motivações da pesquisa e desvinculá-la de qualquer caráter avaliativo acerca da ação dos mesmos e da escola. Percebi, de forma geral, um clima colaborativo e nos momentos em que nos encontrávamos na sala dos professores havia uma tendência a conversarem sobre assuntos diversos. Nos momentos em que se falava sobre a problemática de algum aluno, eu pude perceber um esforço em se compreender a questão nos âmbitos pedagógico e psicossocial e não partindo de queixumes, julgamentos ou falas do senso comum.

Em 2017, quando retomei o contato com a escola para dar início ao trabalho de campo e sugerir um cronograma de trabalho me deparei com uma realidade já esperada: a grande maioria do grupo com o qual eu interagira em 2016 havia concluído o nono ano e saído da escola,

com isso, seria necessário, um novo levantamento de interesses por parte da escola para constituir o novo grupo de participantes.

No período da tarde estava sendo realizada semanalmente a Oficina de Fotografia, atividade que a escola desenvolve pelo Programa de Ações Educativas Complementares, desempenhado pela SMED de Caxias do Sul. Como a diretora já sabia que uma das minhas intenções era trabalhar com fotografias do bairro registradas pelos estudantes, ela sugeriu que eu contatasse a professora e os alunos (matriculados no período matutino entre o sétimo e o nono ano) que participavam da oficina para a consolidação de uma parceria. Além disso, cinco alunos do período da tarde demonstraram interesse em participar da pesquisa. Desse grupo, dois haviam participado comigo dos estudos exploratórios.

No mês de abril a equipe diretiva me convidou para participar da reunião pedagógica, com o intuito de apresentar a proposta aos docentes. Todos foram receptivos e colaboraram com algumas ideias, no entanto, observei que pela restrição de tempo que possuem (estão todo o tempo em sala de aula) não puderam participar da atividade do mapeamento. Foi observado que nenhum professor traz como prática a aprendizagem no território, mas alguns se manifestaram a favor desse método.

Nas conversas com a coordenação pedagógica observei que havia a intenção de que a pesquisa inspire esse tipo de prática no planejamento dos docentes, tomando como base que a proposta pedagógica da escola propõe a aproximação com a realidade dos alunos. Nesse sentido, percebi a pesquisa como um possível instrumento de sensibilização.

Ainda no mês de abril, tive o primeiro contato com o grupo novo com o qual eu iria trabalhar. Neste contato, estavam presentes dez pessoas, das quais quatro eram alunos da oficina de fotografia e estudavam de manhã e cinco eram alunos do período da tarde. Neste dia também pude contar com a participação do pai de um aluno que estava na escola para entregar o atestado médico do filho e se interessou pela reunião.

Esse pai, por questões de trabalho não pôde participar do processo de mapeamento, mas, optei por deixar o espaço aberto para quem se interessasse me apoiando na ideia de que a diversidade de vozes presentes e contatadas poderia ser mais representativa da realidade da comunidade em questão.

Apresentei a proposta da pesquisa aos presentes, deixando claro que todos teriam a liberdade de contribuir caso se identificassem com a mesma. Expliquei sobre o grupo focal que seria realizado para que eu pudesse conhecê-los mais, assim como as suas ideias em relação à escola e a comunidade e falei sobre o processo de mapeamento a ser realizado cuja proposta era identificar os lugares existentes na Vila Ipê, para além dos muros da escola em que se

pudesse extrair algum tipo de aprendizado, ou seja, realizaríamos trilhas educativas pelo bairro, nas quais eles, com câmeras fotográficas registrariam aspectos positivos e negativos do bairro que pudessem oferecer potencial educativo e reflexões. Fotos aleatórias de paisagens ou outros registros espontâneos também seriam considerados nesse exercício sobre o qual iríamos refletir posteriormente.

Percebi, nesse primeiro contato, que alguns alunos deram risada da proposta e fizeram alguns comentários entre si como “aqui não tem nada de bom” ou ainda “aqui só tem pedreiro” (referência às pessoas usuárias de crack). Abri essa questão em roda de conversa, dizendo que uma das propostas do exercício era justamente de verificar isso: Será que é só isso que existe na Vila Ipê? Coisas ruins e usuários de drogas? Fiz a provocação intencionalmente e os mesmos jovens que trouxeram as falas depreciativas disseram que não, havia coisas boas no bairro também.

Tais falas e percepções acerca do bairro em um sentido mais depreciativo foram levadas em consideração, no sentido em que os aspectos ligados à violência e à drogadição praticamente em todas as conversas que estabeleci foram os primeiros a serem levantados. Neste sentido, a proposta do mapeamento e a decifração das potencialidades educativas ‘além-muros’ integra-se ao referido por Pais (2015b) sobre a possibilidade de sermos viajantes na nossa própria cidade: para os jovens que percorrem a Vila Ipê cotidianamente, vivem essa rotina redundante de deslocamento e acabam se reconhecendo como pessoas “de passagem”, ou seja, meros passageiros, no entanto, o bairro permanece como um bairro a ser descoberto.

Nesta troca de ideias inicial foram trazidos alguns locais que poderiam ser visitados e registrados como: a “COMAI” (como a população nomeia um centro educativo que está abandonado, pertencente em sua origem à antiga Comissão Municipal de Amparo à Infância), a quadra de esportes próxima à escola, a igreja do bairro, a padaria (para aprender como funciona uma empresa e valorizar o comerciante local), a D’zainer uma fábrica de peças de grande porte, o Centro de Assistência e Promoção Social Joana D’arc, a empresa Gunter, bazares e lojas “1,99”, farmácias, a horta comunitária, a Unidade Básica de Saúde, a praça Colina do Sol e o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

As etapas posteriores a esse encontro inicial serão descritas no próximo item, no qual eu busco delimitar os contornos do campo empírico para os posteriores processos de análise e interpretação.

3.4 TECENDO OS CONTORNOS DO CAMPO EMPÍRICO

O processo de cercamento do campo empírico foi se fazendo necessário à medida que a minha aproximação com a comunidade escolar e com o bairro foi se intensificando. Com a definição dos participantes e os instrumentos que seriam disponibilizados para a construção dos dados, dei início ao processo de gravações (do grupo focal, reunião com a equipe diretiva, docentes e lideranças, e rodas de conversa sobre o mapeamento) que me auxiliaram na apreensão das narrativas que seriam analisadas.

Importante mencionar que em campo, sempre busquei manter uma postura investigativa ao mesmo tempo neutra e descondicionada, conforme aponta Pais (2015a), mas, ao mesmo tempo atenta e na busca decifradora dos enigmas que o cotidiano apresentava, nesse sentido, reelaborei parte do título da dissertação como segue: “mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’”.

Outra preocupação que se evidenciou nesse processo de constituição como pesquisadora, foi a atenção a não incorrer no que Freira (2016a) nos alerta acerca da essência preponderantemente narrativa da educação, como se a realidade fosse algo estático e cindida da experiência existencial dos colaboradores da pesquisa, e também, educandos.

Busquei, ao organizar a narrativa que se coloca tecer diálogos com o meu movimento autorreflexivo assim como com as percepções dos alunos com quem tive contato, incentivando uma postura investigativa também, por parte dos mesmos.

Tendo Freire (2016a) como uma das inspirações mais significativas desta inserção no campo, procurei assumir, em alguns momentos da ida a campo, além do papel de pesquisadora “esvaziada”, aberta ao novo e dotada de curiosidade espontânea, uma postura educativa problematizadora e dialógica, visando construir em conjunto com o grupo de adolescentes novas percepções sobre o bairro.

Esse processo de cercamento, como próprio da pesquisa-ação, de acordo com Haguette (2001) contou em toda a sua extensão com intervenções dos jovens que decidiram quais espaços iriam fotografar, traçando uma espécie de rota (ou trilhas educativas, como batizamos), quais as surpresas que seriam registradas espontaneamente e posteriormente a estética da organização do trabalho (o mapa e o painel fotográfico).

Busquei, a partir da integração de diferentes instrumentos de pesquisa (estudos exploratórios, deambulações pelo bairro, observação participante, grupo focal e rodas de conversa), que podem ser categorizados em narrativas, observação e participação, inspirada em Pais, bússolas, ou elementos norteadores que me orientassem na inserção, apropriação e

cercamento do campo. Tal metodologia conhecida como triangulação¹⁵ ousa “promover uma cooperação estratégica entre diferentes protocolos de investigação” (PAIS, 2006, p. 26) oferecendo suporte e relações de complementaridade aos processos da pesquisa.

3.4.1 Os colaboradores

Os colaboradores da etapa do mapeamento e construção do mapa foram no total 15 adolescentes entre o sétimo e o nono ano. Nem sempre todos estiveram presentes em todas as etapas, sendo que eu, desde o começo fiz questão de deixá-los livres para participarem das atividades que quisessem.

Nesse percurso houve alunos que participaram apenas de um dia de atividade, mas o grupo estabelecido manteve presença integral no processo de mapeamento e idealização do mapa e do painel fotográfico.

A definição dos participantes ficou a cargo da escola, sendo que a direção e coordenação pedagógica apresentou a proposta de forma introdutória e conforme os interesses manifestos formou-se o grupo. Entre a fase dos estudos exploratórios e a do trabalho de campo interagi mais proximamente com 30 adolescentes.

Observei que o grupo dos alunos da tarde era mais flutuante. Os alunos da manhã que participavam da oficina de fotografia foram mais presentes, no entanto, isso pode se dever ao fato que em alguns momentos havia atividades em que eles priorizaram ficar em sala de aula e isso foi respeitado.

A minha aproximação com os estudantes foi gradual e houve um esforço de minha parte para ter a minha imagem desvinculada de uma professora, visto que em campo eu era uma pesquisadora. Ainda assim, em alguns momentos eu era chamada de professora, mas percebia isso também com uma conotação positiva e de integração junto ao grupo.

Como já mencionado ao longo de todo processo foi observada uma característica de cooperação e interesse nas atividades desenvolvidas. Quando não podiam comparecer muitos dos alunos enviavam mensagem no grupo do *WhatsApp* que criaram para justificar a ausência, sendo esse um processo espontâneo, já que essa condição não estava nas combinações que propus.

É importante sinalizar também que percebi uma dimensão afetiva nas relações estabelecidas com alguns alunos, observadas em gestos como abraços, elogios a roupas e

¹⁵ Para adotar este termo, o autor se inspira em N.K. Denzin, *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1978.

acessórios, perguntas sobre a minha vida (buscando aproximação) e a própria condição da abertura ao diálogo, em si.

Há muito já havia questionado o paradigma da pesquisa estritamente neutra e distanciada das pessoas. Freire (2016b) em sua obra, dimensiona a questão da abertura a “querer bem ao educando”, não de uma maneira obrigatória, mas de uma perspectiva em que a afetividade e a sensibilização não assustem o educador ou o pesquisador. Às manifestações afetivas dos estudantes com quem convivi, eu também busquei reagir com o afeto genuíno que me compõe.

A coordenação, direção, professores, monitores da escola e moradores do bairro figuraram como colaboradores secundários, visto que as contribuições destes compuseram uma dimensão muito mais completa do cenário que envolve a relação entre escola, comunidade e cidade.

3.4.2 Diário de campo

O diário de campo foi um instrumento utilizado mesmo antes de eu iniciar o processo do Mestrado, visto que, desde os meus contatos iniciais com o campo eu registrei minhas impressões e reflexões (a escrita é um hábito presente na minha história e que sempre ajudou a organizar as minhas percepções e pensamentos).

Utilizado “formalmente”, a partir dos estudos exploratórios, comecei a fazer uso de meu diário de campo como instrumento de pesquisa, tendo a descrição como postura metodológica com a finalidade de poder recorrer a esses registros durante a sistematização dos dados e resultados, como prevê Stecanela (2010).

Pais (2006), em seu estudo sobre a solidão, a partir do que ele nomeia como deambulações sociológicas fala sobre essa “dança de olhares” que compõem as percepções frente ao campo empírico, compostas pelo modo de olhar do investigador ou investigadora e olhares que informaram a sua maneira de olhar, assim como os olhares das referências que sociologicamente formaram o seu olhar.

Neste sentido, é válido refletir sobre o fato de que além de cumprir uma função de preservação da memória, como escreve Stecanela (2010), o diário permite e facilita o diálogo nas três dimensões que compõem o processo de pesquisa: os interlocutores teóricos, os que emergem da empiria (interlocutores empíricos) e os meus conhecimentos tácitos enquanto pesquisadora, embasados no problema de pesquisa e que podem ser compreendidos também como o repertório de vivências e experiências.

Meu diário de campo foi preenchido manualmente, em alguns momentos esperando o ônibus, na sala dos professores, ou ainda na Universidade e até em casa quando parava para organizar as ideias dos dias que eu passava imersa no campo.

De acordo com Rocha e Eckert (2008) esse ato da escrita nos possibilita dar vida novamente, a partir da narrativa, aos fenômenos observados e vivenciados no campo, sendo que este exercício pressupõe uma habilidade que permite aproximações entre o método etnográfico e o romance, promovendo, portanto, diálogos entre antropologia e literatura.

Mills (1965, apud Stecanela, 2010) enfatiza a importância de se registrar as interfaces da vida cotidiana, além de “pensamentos marginais que podem se tornar significativos ao longo do trabalho”. Neste sentido, para além de uma escrita descritiva, procurava registrar também as minhas sensações, sentimentos e reflexões acerca das experiências vivenciadas.

A integração do diário às demais fontes de dados é indiscutível, sendo que algumas anotações que eu fazia diante de algumas lembranças ou insights eu buscava integrar ao diário de campo posteriormente.

Atendendo a essa dinâmica, Rocha e Eckert (2008) sinalizam que a construção do diário com os registros etnográficos como um instrumento que vai além da organização das ideias e sim, como um espaço fundamental para se organizar ações futuras em campo, como revisão de estratégias, dúvidas conceituais e até em relação a questões éticas. Ou seja, é uma forma da pesquisadora avaliar a sua própria postura em campo, “seus deslizes e acertos junto as pessoas e/ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica” (ROCHA; ECKERT, 2008, p.15).

Esse papel da escrita reflexiva fortalece a concepção de Pais (2015a) acerca da decifração dos enigmas do cotidiano, sendo a leitura do escrito e do descrito reforçadora de novas dúvidas e incertezas que podem nos auxiliar no contato com a realidade do campo, visto que tais ações favorecem redirecionamentos do olhar em busca daquilo que não é óbvio, ou seja, quais as surpresas que emergem no cotidiano do campo empírico.

3.4.3 A emersão das narrativas: O grupo focal com os alunos e a reunião entre escola e comunidade

Nesta seção descreverei como foi o processo de preparação do grupo focal com os adolescentes, que teve como temática: “Relações entre estudantes, escola e comunidade”. Identifiquei a necessidade, em meus contatos durante os estudos exploratórios de formalizar um momento em que questões como percepções acerca do ambiente escolar, da dinâmica das

aulas e das relações com a comunidade fossem abordadas.

Aqui, compreendo a técnica de grupos focais, com base em Neto, Moreira e Sucena (2002) levando em consideração que a sua prática e viabilidade têm aumentado significativamente no cenário da pesquisa social, fato que requer esforços analíticos que (re)interpretem e se desenvolvam de acordo com as questões dos cidadãos envolvidos, recebendo uma posição de destaque no campo metodológico.

Sobre a falta de autonomia metodológica que a técnica de Grupos Focais possui para direcionar ou definir a sua própria utilização, porém que não a torna um elemento secundário na pesquisa social, os autores discorrem:

Procurando demarcar limites, é preciso assinalar que, assim como quaisquer outras técnicas, a de grupos focais não é capaz de iluminar por si própria os caminhos metodológicos de uma pesquisa social, nem tampouco condicionar ou influenciar a escolha de seus objetos e objetivos. Ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002)

Neste contexto, compreendi que a estratégia do grupo focal complementar de maneira positiva o processo da pesquisa-ação, configurando-se como uma possibilidade de dar voz ao coletivo em relação ao cotidiano estudado.

Atenta às questões que emergiam de minhas observações, construí o roteiro do grupo focal e mediei o mesmo, com o auxílio de duas observadoras, bolsistas de iniciação científica e contando com nove adolescentes. As falas foram gravadas mediante autorização dos adolescentes que também preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e levaram para os pais assinarem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

O grupo ocorreu de maneira colaborativa e descontraída. Em alguns momentos eu observava que os estudantes ficavam mais tímidos, e, nesses momentos, buscava intervir, trazendo-os novamente para a temática em diálogo. Apesar de alguns silêncios, até certo ponto comuns considerando o fato dos jovens estarem expostos a uma situação nova, observei que houve em empenho para colaborar com as informações solicitadas.

Antes de praticar o roteiro, procedi com a apresentação da dinâmica do encontro, explicando para os participantes os temas que seriam abordados, a importância da participação de cada um, o fato de o grupo ser um espaço comum à livre manifestação de diferentes pontos de vista, fator este que demanda respeito à diversidade de percepções, além de o grupo ser gravado com a finalidade de se buscar o máximo de informações possíveis para o desenvolvimento do estudo em questão.

Os jovens também foram orientados em relação ao tempo que duraria a atividade (entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos) e a importância de se inscreverem levantando as mãos para fazerem uso da palavra, com a finalidade de facilitar o registro das observadoras.

Como estratégia de sensibilização iniciei o grupo com um breve vídeo, denominado: “Projeto Tutoriais – EMEF Assad Abdala”. O vídeo demonstra um projeto desenvolvido em uma escola na zona leste da capital de São Paulo sobre o envolvimento de alunos da EMEF em projetos de revitalização do bairro em que estavam inseridos. No vídeo constam depoimentos de pais, alunos e docentes sobre o projeto, assim como imagens do local onde as intervenções foram realizadas.

Na sequência, dei início ao primeiro tema do roteiro, apresentando-o aos presentes. O primeiro tema correspondia às perspectivas dos jovens em relação ao ambiente escolar como possibilitador da construção de projetos de vida e auxiliador na constituição de suas autonomias como alunos, trazendo a questão chave: “O que você acha da escola?”.

As questões alimentadoras foram as seguintes: “Você gosta de estudar? Por quê?” (buscando investigar se havia associação da escola à ideia da garantia de um futuro melhor); “Como é a escola?” (buscando compreender como os jovens retratariam a escola); “E os professores? Como atuam?”; “Do que mais gosta e de que menos gosta na Escola? Por quê?”; “O que gostaria que fosse diferente na Escola?”; “Como seria uma aula muito boa?”.

O segundo tema investigava se a concepção de protagonismo juvenil na escola era percebida ou vivenciada pelos alunos. Como questão chave, perguntei se a escola incentivava que os alunos criassem ou participassem de projetos ou ações educativas.

As questões alimentadoras foram a respeito dos projetos da escola em que os participantes estavam envolvidos, além das perguntas: “Os alunos costumam levar ideias para as aulas dos professores?”; “De quem é a responsabilidade pelo seu aprendizado?”; “Quando se quer mudar algo na escola como isto é negociado?”.

Já o terceiro tema procurava decifrar algumas percepções dos jovens sobre o aprendizado além dos muros da escola. A questão chave foi: “É possível aprender para além dos muros da escola?”. As perguntas alimentadoras: “Você acha que tudo que aprende na escola é útil para sua vida?”; “Como seria uma aula na rua?”; “Que recursos da comunidade você acha que poderia ser usado em uma aula? Por quê?”.

Durante o grupo outras questões surgiram, de modo que eu optei por adaptar o roteiro em relação às temáticas que emergiam, sendo elas relacionadas com a investigação. A ideia do grupo correspondeu a favorecer a emergência das vozes para uma posterior sondagem das

narrativas de modo que o que foi encontrado a partir das mesmas, será desenvolvido no capítulo 4.

Ao final do grupo exibí outro vídeo de fechamento produzido pelos educandos na Oficina de Comunicação e Mídias – TVQ (Te Vejo na Quinta), do Centro Educacional Marista São José, e que também representava um projeto de estudantes levantando as necessidades da comunidade em que estão inseridos. Mais alguns comentários foram tecidos para o posterior fechamento desta etapa com os adolescentes, antes de elaborarmos as estratégias do mapeamento em si.

Minha primeira intenção era realizar um segundo grupo focal contando com a participação de professores, funcionários da escola e membros da comunidade. O objetivo deste grupo seria investigar as relações entre escola e comunidade a partir dos temas: “interações entre escola e comunidade”; “saberes comunitários” e a questão: “Como aproximar mais a escola da comunidade”?

No entanto, me vi impossibilitada de colocar essa estratégia em prática, visto que os professores estavam o tempo todo em sala de aula. Em conversa com a coordenação pedagógica optamos pela alternativa de que eu participasse de uma reunião pedagógica planejada que também tinha como tema a relação escola e comunidade. Dessa forma, participei e gravei a reunião, também com o intuito de sondar as narrativas acerca das questões de interesse do presente estudo.

Tal reunião foi planejada pela coordenação, após a leitura da matéria do jornal Pioneiro (mencionada no item “Cenário da pesquisa”) intitulada “Olhai por nós” (ANDRADE, 2017). Como já citado, tal matéria aborda a questão da violência na área norte do município e a coordenadora pedagógica me contou que havia professores novos no quadro, desde o trabalho de campo realizado em 2015, e que, por isso, ela estava sentindo necessidade de retomar a questão sobre a comunidade em que a escola está inserida, junto aos docentes.

A coordenação ainda mencionou, na ocasião, que estava definindo estratégias de sensibilização dos docentes para trabalhos no território, não sendo descartada uma reunião pedagógica com esse tema, além da apresentação do trabalho desenvolvido pela pesquisa em questão.

Foram duas reuniões nos turnos da manhã e tarde, estavam presentes: diretora, coordenadora pedagógica, dezesseis docentes (nos dois períodos), uma representante da SMED e duas lideranças da comunidade: a primeira, moradora do bairro Vila Ipê e técnica do município que coordena o programa Caxias da Paz da Central de Práticas Restaurativas na Comunidade, vinculado à Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social e o segundo,

também morador do bairro, motorista, e coordenador, até o ano passado do Complexo Esportivo da zona norte. Além dos participantes referidos, também participou da reunião o jornalista que escreveu a matéria sobre a zona norte.

A dinâmica da reunião foi a seguinte: Em um primeiro momento, direção e coordenação apresentavam aos presentes o histórico da escola e as iniciativas da atual gestão desde 2009 visando a atenuação de conflitos entre comunidade e escola e entre os alunos da escola e professores, sendo apresentados projetos (antigos e atuais) e os princípios da EMEF.

Na sequência as lideranças assumiam a palavra com o objetivo de apresentar aos professores (sobretudo aos novos) as características e relações que há na comunidade. E também, os professores comporiam o diálogo com suas percepções e ideias de projetos visando a aproximação escola e comunidade.

Neste contexto, eu permaneci na postura de observadora, registrando relatos significativos acerca do histórico da comunidade e da escola, assim como as percepções dos que por elas transitam. Observei que faltou tempo para acrescentar ao diálogo a temática que era intenção da coordenação pedagógica acerca de sensibilizar os docentes para ações na comunidade.

Durante o primeiro semestre do ano, a agenda da escola não permitiu que esse tema voltasse a ser abordado, mas, a perspectiva era que no segundo semestre fosse, de modo que, inclusive disponibilizei o roteiro do grupo focal que eu havia elaborado, a pedido da coordenadora, no sentido de direcionar o tema com os professores.

A sondagem das narrativas que emergiram na reunião entre equipe diretiva, lideranças comunitárias e professores será apresentada no capítulo 4.

3.4.4 Desenhando o Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’: dos percursos à materialização

Neste espaço descreverei o processo do mapeamento, compreendendo desde a identificação das trilhas educativas a serem percorridas pelo bairro até o momento da construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ e do Painel Fotográfico, produtos da prática pedagógica desenvolvida, tendo como base o conceito de Território Educativo e os princípios da pesquisa-ação.

Primeiramente busquei a parceria com a professora da Oficina de Fotografia, já que ela dispunha do material necessário para irmos a campo, as câmeras fotográficas. Simpatizante da proposta desde o primeiro diálogo, essa profissional me enviou todas as fotos registradas pelos

alunos, separadas pelos nomes para que eu fizesse um primeiro filtro, visto que totalizavam mais de 500 arquivos.

Realizamos uma reunião com o grupo de estudantes retomando o propósito da atividade, com o objetivo de definir uma trilha a ser percorrida na região do entorno da escola. Resgatei o material do primeiro encontro de 2017 com o grupo, em que havia uma lista de locais para serem registrados. Foram feitas algumas alterações em consenso, ficando definida como:

Dia 1: Escola Rubem Alves, Horta comunitária, Praça Colina do Sol, Farmácia, Vantão (o mais supermercado da região), “Igrejinha” (local abandonado compreendido como um ponto de vulnerabilidade do bairro), Quadra e Centro Educativo.

Dia 2: Associação Comunitária, Unidade Básica de Saúde, Comércio locais, Igrejas e Centro de Assistência e Promoção Social Joana D’arc.

Nos dois dias, em um grupo de 15, sendo 13 alunos, eu e a professora, percorremos a região em grupo, de modo que os estudantes tinham liberdade para transitar e fotografar o que quisessem podendo, inclusive, usar as habilidades desenvolvidas nas oficinas de fotografia.

As caminhadas duraram cerca de duas horas cada dia, sendo que realizávamos paradas para conversar sobre os aspectos observados e para interações com a comunidade (estas questões serão descritas no capítulo 4).

Registradas as fotografias, houve o trabalho em conjunto com a professora de fotografia que me enviou as fotos, sendo que das 500 fotos visualizadas escolhi 80 para serem levadas ao grupo. Os critérios que utilizei para esse “filtro” foram: a maior diversidade possível de locais fotografados, a nitidez e qualidade das fotos e a contemplação de imagens registradas por todos do grupo.

Na reunião que realizamos após os dois dias de mapeamento levei as fotos impressas para o grupo que já pode ter um contato com o material produzido, demonstrando contentamento e motivação para a continuidade do processo.

Estabelecemos uma roda de conversa sobre a experiência do mapeamento, sendo abordadas as seguintes questões: “O que você achou da atividade?”; “A atividade te fez pensar sobre o bairro? Em quais aspectos?”; “Do que você mais gostou? Por quê?”; “Você teve alguma surpresa em relação ao bairro? Qual?”; e, por fim, “Você acha que os professores poderiam fazer atividades assim durante o ano? De que forma?”.

Houve participação significativa na roda de conversa, de modo que não percebi silêncios como no grupo focal realizado anteriormente. Finalizando esta atividade, começamos a pensar em conjunto como seria a forma mais representativa de um mapa da região da escola. Sugeriram desenhar em uma cartolina, mas a maioria do grupo concordou que seria mais esteticamente

viável a providência de uma imagem aérea da região (via Google Earth).

Disponibilizei-me a providenciar essa imagem e entrei em contato com a Secretaria de Planejamento e Gestão de Caxias do Sul para providenciar a imagem da região percorrida em uma definição que pudesse ser impressa em um pôster fotográfico de 85x60 cm. Com o pôster em mãos o grupo passou a pensar de que forma as fotos seriam expostas, havendo consenso também em relação à criação de um painel fotográfico, onde haveria indicações coloridas no mapa e no painel. Também foi decidido que os nomes das ruas seriam sinalizados.

O painel com o título “Mapeamento do bairro Vila Ipê – Região do Entorno da EMEF Ruben Bento Alves – junho/2017” foi impresso com a dimensão de 120x60 cm e, foi disponibilizado para os alunos escolherem as fotos que o comporiam.

Expliquei ao grupo que eles precisariam criar categorias de organização das figuras para que pudéssemos distribuí-las pelo painel, sendo criadas as seguintes categorias, representadas no quadro a seguir, com base nos espaços fotografados:

Quadro 16 – Organização do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ e Painel Fotográfico em categorias

(continua)

Espaço/Tema	Motivação
1 - Topo do painel	Foram escolhidas imagens que representavam o grupo percorrendo o bairro, a visão geral do bairro e o ônibus L27- Vila Ipê.
2 – Escola Ruben Bento Alves	É o local de origem do grupo e da proposta do trabalho.
3 – Horta Comunitária	Espaço que auxilia no sustento de moradores da Vila.
4 – Associação Comunitária	Espaço de reuniões que visa a melhoria das condições do bairro.
5 – “Quadrinha”	Espaço de lazer.
6 – “Igrejinha”	Ponto de vulnerabilidade que poderia ser melhor aproveitado (frequentado por pessoas usuárias de drogas ilícitas).
7 – Praça Colina do Sol/Academia da 3ª. idade e “Parquinho”	Espaço de lazer bem estruturado da comunidade.
8 – Habitações estruturadas e vulneráveis	Mostrar que na Vila existem diferentes tipos de condições sociais.
9 – CAPS Joana D’arc	Alternativa para que as crianças não fiquem nas ruas quando não estão na escola.
10 – “COMAI” (Centro Educativo abandonado)	Espaço que poderia ser melhor utilizado e está completamente abandonado.
11 – Expressões nos muros/paredes	Representam algumas formas de pensar da comunidade. São bonitos.
12 – Igrejas e Comércio	Característica do bairro e valorização do comércio local.

(conclusão)

Espaço/Tema	Motivação
13 – Lixo na rua	Aspecto negativo identificado no bairro.
14 – UBS “Postinho”	Recurso da comunidade para lidar com a saúde.
14 – Decifrando o Vila	Imagens aleatórias de paisagens consideradas bonitas ou interessantes.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Optei por preservar as expressões sobre os recursos da comunidade no diminutivo, como são referidas pelos estudantes, em seus cotidianos. Analisarei e interpretarei as narrativas surgidas na decisão dos espaços a serem fotografados e durante as trilhas que representam as motivações das fotos nos capítulos seguintes. A tabela apenas figura como uma organização inicial do exercício realizado.

Na sequência, os estudantes presentes no momento da construção do painel escolheram as fotos que entenderam como mais representativas das categorias criadas e fizeram as colagens e referências com papéis coloridos.

Apresentei a ideia da impressão de balões representativos das falas que se destacaram na roda de conversas ao grupo, que aprovou a ação, decidindo que os balões seriam colados nas laterais do mapa.

No dia da roda de conversas, uma das alunas falou que seria interessante mostrar o trabalho aos professores, sendo que levei esse tema à coordenação pedagógica que também aprovou a ação. Com os alunos, eu combinei que essa apresentação seria protagonizada por eles, sendo a minha participação no sentido de contextualizar o tema da pesquisa e oferecer o suporte necessário. A reunião foi realizada no segundo semestre de 2017 e discutida no capítulo 5 como um desdobramento da pesquisa-ação.

Na sequência as figuras da produção do mapa, do mapa e painel fotográfico, produzidos em junho/2017:

Figura 1 – Produção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ (dia 1)



Fonte: elaborada pela autora (2017).

Figura 2 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’



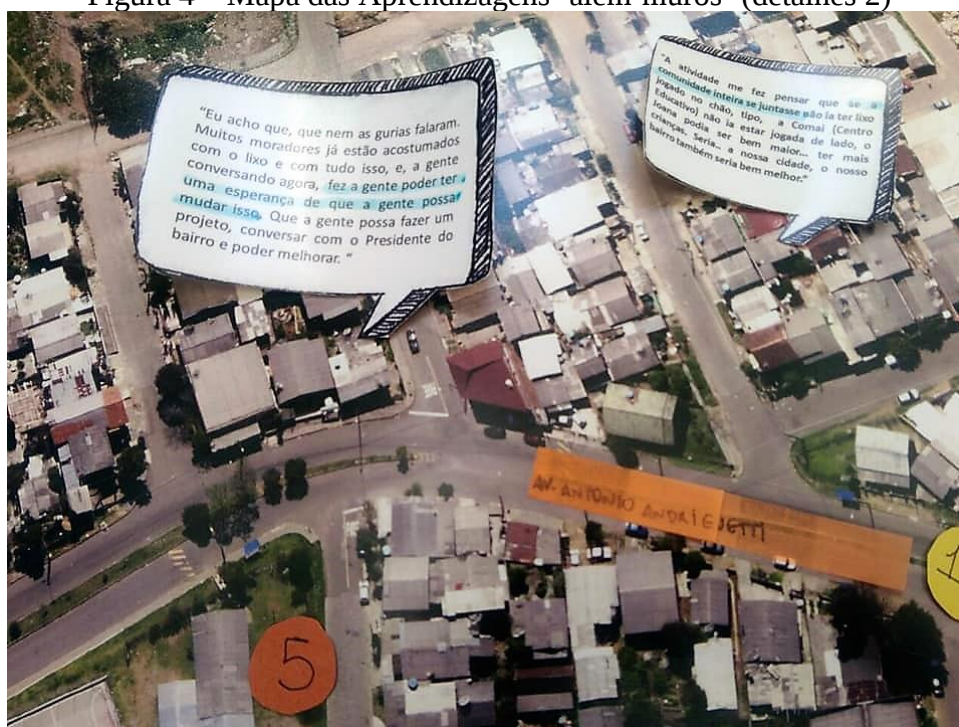
Fonte: elaborada pela autora (2017).

Figura 3 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ (detalhes)



Fonte: elaborada pela autora (2017).

Figura 4 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ (detalhes 2)



Fonte: elaborada pela autora (2017).

Figura 5- Pannel Fotográfico produzido (geral)



Fonte: elaborada pela autora (2017).

3.5 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA: OS PROCESSOS CONSTITUIDORES DA DISSERTAÇÃO

Quando planejei a organização do sumário da dissertação, fui significativamente inspirada pela Tese de Doutorado de Vieira (2017), na qual ele desenvolve um estudo sobre o cotidiano ao estender o seu olhar para as trajetórias formativas de estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza.

Nesse percurso de estruturação da escrita, optei por construir o capítulo 3 em uma dimensão mais descritiva do campo, ou seja, a ideia principal foi dizer “o que eu fiz e como foi feito”. Já no capítulo 4, em uma dimensão mais analítica, eu mostro o que foi encontrado a partir da empiria do trabalho de campo. No capítulo 5, assumo uma dimensão interpretativa do que emergiu do campo, ou seja, quais os ecos daquilo que foi encontrado.

Para realizar essa organização, nesta seção optei por desenvolver alguns pressupostos teóricos da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011) como caminho metodológico complementar aos procedimentos da pesquisa-ação que utilizei em conjunto com o referencial teórico metodológico da sociologia da vida cotidiana que, em conjunto com Freire compuseram as lentes interpretativas que utilizei ao me deparar com os fenômenos que surgiram a partir da

empíria no campo.

A partir da vivência no campo, relatada nas seções anteriores, foi se constituindo uma riqueza de materiais de análise compostos por narrativas, observações e ações dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, compreendi que os recursos possibilitados pela análise textual discursiva poderiam me auxiliar na organização dos dados construídos para posteriores análise e interpretação, de modo que traduzidas na escrita, tais elementos compusessem a presente dissertação.

De acordo com Stecanela (2010, p.160) “a sinfonia da escrita vai se compondo com a busca da fundamentação teórica construída conjuntamente com as compreensões sucessivas que o pesquisador vai processando, em tentativas de interpretar as argumentações presentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa”.

Nesse processo da escrita do texto, o pesquisador qualitativo irá conceber os ecos de suas descobertas, de seus percursos interpretativos, além de suas conclusões.

É importante mencionar que a análise e a interpretação são processos vivenciados desde o início da pesquisa, no entanto, é a partir deste momento do texto que tais processos atingem “seu maior ponto de adensamento na etapa da redação final deste documento” (VIEIRA, 2017, p. 127).

Estabelecendo uma relação de acolhimento frente aos meus interlocutores teóricos, empíricos e aos meus conhecimentos de ordem tácita, discutidos por Stecanela (2010), como sendo o diálogo em três dimensões, passei a organizar as narrativas do trabalho de campo seguindo as atividades desenvolvidas e buscando articulações entre as falas dos participantes com a dimensão teórica e a advinda do meu processo de autoria.

A análise textual discursiva, no contexto das pesquisas qualitativas, como instrumento de auxílio no tratamento dos dados pode ser compreendida, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 12) como:

Um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem, a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Moraes (2003, p. 192), ao apresentar o processo da análise textual discursiva, se utiliza da metáfora “tempestade de luz”, à medida que a formação de tal tempestade, caracterizada pelo conteúdo que emerge deste meio “caótico e desordenado”, cria-se condição para a formação de esclarecimentos sobre aquilo que se investiga, o que ele denomina “raios de luz”,

de modo que partindo de um acentuado exercício comunicativo, podemos chegar a novas compreensões ao longo da análise.

Há dois sentidos complementares, nesse exercício, de acordo com Moraes (2003) que se configuram como a autoria na construção de novas compreensões acerca do estudado e a comunicação de modo a acentuar a sua validação e pertinência.

Neste sentido, o primeiro procedimento adotado para identificação das categorias emergentes que comporiam os resultados da pesquisa, foi a organização do “corpus” da pesquisa qualitativa.

A expressão corpus, de origem latina, significa corpo, porém, no contexto da escrita acadêmica corresponde, segundo Bauer e Aarts (2008) ao conjunto de materiais representativos que traduzem características desconhecidas direcionadas para, em sua característica qualitativa, reconhecer sentidos e representações que constituem uma prática social.

Com isso, realizei diversas leituras das narrativas gravadas ou anotadas, em busca de realizar os processos de desconstrução e unitarização, sendo para isso, importante me dispor àquilo que Moraes e Galiuzzi (2011) chamam de “impregnação” e corresponde ao esforço por parte de pesquisadora em suspender os seus conceitos, ideias e teorias de suporte e embasamento para buscar desenvolver uma leitura da perspectiva do outro.

O processo de unitarização das narrativas constituiu o que Stecanela (2010) chama “unidades de sentido”, aparatos que auxiliaram na identificação e construção das primeiras categorias que emergiam do material contatado.

Moraes e Galiuzzi (2011) focalizam o ciclo da análise textual discursiva para além da descrição dos acontecimentos. A proposta é a interpretação dos sentidos produzidos e expressos, de modo a ampliar a compreensão acerca do fenômeno estudado, sendo esse exercício um possibilitador de resultados que dependem tanto dos donos das vozes que emergem como do pesquisador.

A polissemia implícita em qualquer texto, também integra as construções e desconstruções da análise textual discursiva. O contato com as vozes oriundas do embasamento teórico e com as que emergem no campo empírico revelam que neste processo constam muitas narrativas, e, não só a da pesquisadora, porém a esta cabe o papel de produzir a síntese do emergido.

Neste segmento, Moraes e Galiuzzi salientam a relevância de que a discussão se dê entre todos (pesquisadora, participantes e referenciais teóricos) e amplie a compreensão acerca do fenômeno estudado, como apontado no anteriormente. Sobre a constituição do processo de autoria, refletem:

Insistimos que a escrita reconstrutiva implica em o pesquisador assumir-se autor de seus textos. Essa autoria, entretanto, necessita ser compreendida de uma perspectiva dialógica, a partir de um entendimento de que não se consegue produzir nada a não ser a partir de algo já anteriormente produzido. Isso significa que a autoria é sempre compartilhada, que, mesmo pretendendo expressar algo original, sempre as produções se inserem numa polifonia de vozes que se manifestam em um mesmo discurso coletivo [...]. Escrever no sentido reconstrutivo implica em superar a mera aderência a ideias de outros, para assumir nos textos escritos argumentos próprios, expondo as próprias ideias (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14-15).

Moraes (2007) aborda que o processo de categorização dos materiais (advindos da desconstrução e da escrita reconstrutiva), embora envolva a organização e sistematização conscientes dos dados, preserva ainda uma característica intuitiva. Desta forma:

No modo de entendimento que desejamos expressar no presente texto, acessar as categorias emergentes do processo reconstrutivo implica em estar atento ao que surge de forma espontânea, auto-organizada, procurando explicitá-lo e mostrá-lo pela organização de um sistema de categorias integradas e inter-relacionadas (MORAES, 2007, p. 8).

Neste contexto, a partir das categorizações identificadas, conseguimos também estabelecer relações e tecer conexões entre a concepção de Território Educativo e a potencialidade de aprendizagens que a mesma carrega, contando com elementos diferentes a serem articulados entre si e em conjunto.

O processo de categorização implica em um esforço de fuga de características como reducionismo e fragmentação. A ideia, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) é utilizar as categorias como formas de se visualizar o todo, através das partes. Cada categoria representa uma perspectiva diferente para se examinar o objeto de estudo, apesar do mesmo também ser passível de análise integral. A produção de argumentos e relação às categorias exige uma postura fenomenológica de respeito às visões e posicionamentos dos participantes.

O objetivo da análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011) é a produção de metatextos tomando como base os textos do “corpus” de forma que o metatexto construído comunique, de maneira descritiva e interpretativa, um argumento que além de apresentar as categorias identificadas, congregue as suas percepções, as percepções dos participantes. Tal argumento deve ser constituído a partir da impregnação com o fenômeno representativo da criação do autor, sendo tal impregnação, atenta aos múltiplos sentidos que a voz do outro pode representar.

Os metatextos construídos procuram relacionar tanto o aspecto do conceito em seu sentido como política educacional, enquanto prática pedagógica, como uma “atividade

diferente” em comparação ao convencional vivenciado em sala de aula, as percepções de diferentes atores (equipe diretiva, alunos, docentes, comunidade) em relação ao bairro.

Os pressupostos teóricos e epistemológicos que embasam o texto, nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2011), contribuirão para a qualidade e originalidade das produções que resultam, e variam de acordo com a intensidade do envolvimento nos documentos analisados.

Esse processo artesanal da escrita foi se conformando a partir de ecos os de uma escuta atenta e de olhos/atenção vigilantes, mas, ao mesmo tempo, distanciados de condicionamentos muitas vezes impostos pelas referências que carregamos em nossa formação sócio-histórica.

Inspirada pela sociologia do cotidiano e pela leitura de Machado Pais, fui me percebendo imbuída por um atitude em busca de diferentes níveis de transgressões e de “desrealizar o real”, assim como, tentando exercitar meus olhares *metidos* e *comprometidos* – metido ao considerar na pesquisa aspectos que passam despercebidos no dia-a-dia (busca o aspecto de ruptura da rotina) e comprometido no sentido de trazer à tona uma situação de denúncia, de desvendamento, numa perspectiva sociológica e não intuitiva (PAIS 2015a, 2006)

Em diferentes movimentos fui percebendo e vivenciando o meu processo de constituição como pesquisadora, em nível de Mestrado: na evocação ao meu repertório de vivências como educadora, no respeito às diferentes realidades contatadas e a uma memória afetiva que me remete às andanças na periferia, tanto como moradora, quanto como profissional/militante, na diversidade de vozes e paisagens que se sobrepunham umas às outras, na explosão de ideias que ao mesmo tempo caracteriza uma escrita criativa e busca sustentação teórico-metodológica para ampará-la, nos exercícios tateantes para desenvolver minha imaginação sociológica e apropriação de novos referenciais no âmbito acadêmico.

O adensamento dos olhares e análises favorecidos por este momento da pesquisa que será caracterizado na escrita dos próximos capítulos também figurou como um movimento constituidor dessa identidade de pesquisadora, na organização, sistematização, categorização e, finalmente, na criação de possibilidades interpretativas que oxigenem e aprimorem a prática da Educação.

4 MAPEANDO AS TRILHAS DO TERRITÓRIO EDUCATIVO

A presente seção cumpre a função de traduzir sob uma ótica analítica os achados da pesquisa de campo advindos das narrativas, observações, registros escritos e gravados. Para a organização desta dinâmica trabalhei com descrições literais das falas (em formato de citação), agrupamentos de temas (que resultaram nas categorias iniciais) e estabeleci algumas relações com o suporte teórico referenciado, dando início ao exercício interpretativo que desenvolvi no capítulo 5, a partir das categorias finais.

Organizei o material encontrado em dois sentidos complementares: o primeiro, corresponde à sondagem das vozes – as narrativas que emergem dos diálogos estabelecidos que perpassaram o processo de pesquisa ação. O item “Narrativas que rastreiam e narrativas que revelam” abrange tanto as falas que oferecem indícios das categorias ou temáticas identificadas relacionadas ao problema de pesquisa em questão até aquelas que explicitamente traduzem de que maneiras as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida podem possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários.

Já no item “As trilhas educativas desenhadas pelos pés e com os olhos – percursos e registros da experiência”, descrevo com algumas fotos registradas por diferentes alunos e representativas dos 14 espaços/temas que os estudantes categorizaram para a construção do painel fotográfico, algumas percepções dos jovens acerca da importância destes espaços na constituição do Território Educativo.

4.1 A SONDAGEM DAS VOZES – NARRATIVAS QUE RASTREIAM E NARRATIVAS QUE REVELAM

A partir desta etapa, emergem e são referenciadas as vozes do campo empírico as quais, em um processo de sondagem, serão analisadas sustentadas pelo referencial teórico e discutidas em sua relação com os objetivos e questões propostas pela pesquisa. Após o processo de análise do material produzido, com base em Moraes e Galiazzi (2011) optei por organizá-lo em itens que descrevem o que compreendi como categorias iniciais e articulam as narrativas nos seguintes sentidos:

- a) O aspecto violento do bairro relacionado aos enfrentamentos diários de jovens e demais moradores;
- b) As vozes de denúncia que emergiram nos processos dialógicos;
- c) Os diferentes processos constituidores das relações entre escola e comunidade;

- d) A escola na visão dos alunos e a necessidade de “aulas diferentes”;
- e) A função articuladora do território;
- f) Os aspectos positivos do bairro/comunidade;
- g) As trilhas do empoderamento nos processos coletivos.

Optei por, ao nomear as sessões, com base nas categorias parciais referidas acima, utilizar como complementos aos títulos das subseções “palavras nativas”, ou seja, palavras referidas pelos sujeitos colaboradores que compreendi como significativas e sensibilizantes em relação ao tema exposto e analisado.

Pais, em entrevista sobre juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação atenta para a valorização das palavras e termos que emergem do campo de investigação e, desta forma, explorar os conceitos sensibilizantes que aparecem a partir das linguagens nativas, tendo como referência o sociólogo Herbert Blumer (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017).

Os nomes que aparecem nas narrativas foram substituídos por codinomes e os sujeitos foram identificados pela profissão que exercem ou pela condição no contexto da pesquisa, no caso dos estudantes e do líder comunitário.

4.1.1 A violência, o medo e o preconceito como enfrentamentos diários – “Sempre tem quem mate algum aqui no bairro”

Em meu primeiro contato com o campo empírico, como já apresentado, a primeira sensação foi a de acolhimento juntamente com a percepção de uma escola aberta à concepção de aproximação com a comunidade.

Com os estudantes, ainda na fase dos estudos exploratórios as questões acerca da violência urbana observada e vivenciada no bairro e do medo causado pela mesma tomaram evidência, em nosso primeiro contato, quando questionei, em caráter introdutório, o que eles percebiam no bairro como sendo o pior aspecto do mesmo.

Um dos jovens que compunham o grupo exploratório referiu que seu amigo fora assassinado há dois meses, aos 16 anos, por ser confundido com um garoto que devia ao tráfico, de modo que retomo a sua narrativa já apresentada anteriormente.

Fico com medo de ser confundido também. Adolescente se veste tudo igual, de moletom, bermuda... O meu maior medo é sair de casa de manhã e levar um tiro por ter sido confundido com outra pessoa.

No grupo focal que explorou a relação entre estudantes, escola e comunidade a questão da segurança apareceu como algo no bairro que precisa melhorar, depois de mencionarem a questão da necessidade de asfaltamento em algumas ruas e o lixo excessivo descartado inadequadamente nas mesmas.

Narrativas de percepções sobre a presença de usuários de drogas em determinadas partes do bairro (chamados como pedreiros) foram constantes nos dois primeiros contatos de 2017, para a fase do trabalho de campo em específico. Falas que desvalorizavam o bairro como “aqui não tem nada de bom” também.

Após o exercício do mapeamento observamos que falas exclusivamente depreciativas deixaram de aparecer, desocultando o aspecto para o grupo de participantes da pesquisa acerca da dimensão positiva do bairro. Neste sentido, todos os posicionamentos críticos (e pautados na realidade observada) vieram acompanhados do contraponto cuja percepção a atividade estimulou.

Essa questão não representa que antes da atividade do mapeamento, os jovens não reconheciam o lado positivo da comunidade, apenas demonstra uma diferenciação no discurso proferido. Neste contexto, podemos resgatar a noção do bairro a ser descoberto em analogia à cidade a ser descoberta que Pais (2015b) desenvolve em seu estudo que relaciona as dimensões da cidade, cultura e vida urbana.

Dessa forma, observar o quanto o bairro pode assumir a configuração que Pais (2015b, p. 73) traz sobre o bairro pode apresentar aspectos “distantes na proximidade”, para os que se deslocam diariamente nele e também acabam sendo influenciados pelo estigma que perpassa a identidade do bairro, no sentido de não ser bom, ser feio ou ser violento.

Ao mesmo tempo em que há críticas relacionadas à atuação de alguns policiais militares (que serão desenvolvidas no item “vozes de denúncia”) se aponta a necessidade de mais policiamento no bairro porque “sempre tem quem mate algum aqui no bairro”.

Ao que questiono sobre a frequência com que isso ocorre, me falam que quase todo final de semana isso acontece, sendo que ficam sabendo pelos barulhos dos tiros, que conseguem ouvir de dentro de casa.

Pergunto também sobre a sensação de medo que relatam, sendo que alguns jovens a confirmam e um deles traz o fato de que se sente mais seguro, expressando “não sou do crime” e que esses homicídios ocorrem geralmente entre traficantes por disputa de território ou por dívidas não pagas.

A morte inesperada por meio da ação de uma bala perdida também é um enfrentamento temido:

O medo é estar dentro de casa, na área de casa e uma bala perdida lá... O cara tá lá, na área de casa tomando um chimarrão, um guaraná, dali a pouco leva um tiro e não sabe nem quem deu. Bala perdida! (...) Uma vez, na rua de casa, eu tava na área de casa, daí mataram um na esquina... não dá 50 metros. Eu saí correndo pra dentro de casa.

Na fala da diretora, a violência aparece em seus primeiros contatos com as famílias dos alunos, quando assumiu a gestão em 2009. Segundo ela as famílias não acreditavam na escola e se mostravam agressivas quando eram chamadas pela direção, por causa de alguma questão com os filhos estudantes: “Vinham pra bater mesmo, ou na gente ou em algum aluno com quem o filho teve problema”.

O líder comunitário que se apresentou na reunião, falou sobre a sua condição de ex-dependente químico e o trabalho que desenvolve coordenando um projeto de auxílio a usuários de drogas lícitas e ilícitas, traz em sua fala de apresentação, na reunião com os docentes, o fato de a Vila Ipê, como território, estar estritamente vinculada à questão do tráfico de drogas:

Aqui é a maior zona de tráfico de Caxias, isso aí é escancarado né? Aqui, tem um negocinho, eu não tenho medo de falar porque eu convivo aqui dentro, conheço todos esses traficantes, eles estudavam comigo nessa sala de aula mesmo, teve alguns que estudou comigo. A galeria nova do presídio aqui da Pics (Penitenciária Industrial de Caxias do Sul) quem manda (eles chamam de prefeito) é um cara que é do Vila Ipê, que é o Mauro né? Todo mundo sabe, o Maurão, a galeria velha é um outro cara aqui do Vila Ipê que manda e no Apanhador¹⁶ é outro cara aqui do Vila Ipê que manda. Então, imagina a força que tem esse bairro no crime né? Esses presídios são comandados pelas pessoas aqui de dentro, então a gente sabe que aqui não é fácil...

O líder comunitário, que mora no bairro há 36 anos, refere que, na ocasião em que participou da reportagem do jornal Pioneiro (ANDRADE, 2017), começou a fazer uma lista de seus conhecidos e amigos que viveram na Vila Ipê (muitos deles estudaram na EMEF Ruben Alves) e já morreram tanto em decorrência do uso de drogas, como assassinados, sendo que chegou a uma média de 150 nomes.

Ainda em sua fala, aponta como a violência também foi e é vivenciada por seu sobrinho, mais novo, que fazia parte de um time de futebol que representava a EMEF Angelina Sassi Comandulli. Também na ocasião da reportagem, o garoto mostrou uma foto com mais cinco colegas do time: quatro atualmente mortos e um preso.

Sobre a boa referência que a Escola tem na comunidade, apesar da violência presente, ele diz:

Que nem, vocês aqui sempre vão ter segurança. Vocês podem andar tranquilo aqui, não vai ter perigo. Os maiores confrontos é entre eles mesmos, por causa do morro de cima, do beco de não sei o que lá, porque é dinheiro né, é muito dinheiro que entra. Os caras ganham, às vezes, num dia cinco, seis mil num dia, limpo. Onde que eles vão ganhar isso numa empresa? Então é um confronto terrível entre eles. Agora estão

¹⁶ Penitenciária Estadual de Caxias do Sul.

tudo presos, graças a Deus, porque amenizou isso daí, porque bah, tava feia a coisa aqui. Agora estando lá, eles tão pensando um pouco, mas, a nossa realidade aqui não é fácil, não é fácil, é difícil.

Na fala da profissional do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul:

A forma como as crianças encaram a vida no Ruben Bento Alves é diferente das crianças do Arnaldo Ballvé, escola do bairro Santa Lucia, encaram, porque as vivências são diferentes desde que nascem.

O enfrentamento da violência e o medo de perder a vida acidentalmente são aspectos que demarcam significativamente as narrativas trazidas pelos estudantes e moradores do bairro. A reprodução da violência observada em sala de aula não foi discutida na reunião observada, visto que a ideia era estabelecer as relações estruturais da mesma.

Compreendendo a violência como a forma mais crua das violações dos direitos humanos, as narrativas rastreiam e revelam as diferentes manifestações da mesma no dia-a-dia dos estudantes e moradores do bairro, marcado pelo conflito constante que o tráfico de drogas mantém entre si, com a política e com os dependentes químicos que passam a integrar esse contexto. Outras manifestações ilícitas como roubos dentro da comunidade foram mencionadas, mas somente por uma jovem no grupo focal, que falou sobre o roubo da cadeirinha de bebê de seu irmão mais novo, dentro do carro do seu pai, que estava na garagem, durante a noite.

A possibilidade de contar com uma morte acidental, por meio de uma bala perdida é um aspecto que influencia a forma do próprio jovem olhar para a vida? O quanto esse fator pode afetar as perspectivas de futuro do jovem da Vila Ipê? Como a escola pode interferir nessa realidade? Tais reflexões me acompanharam nos momentos de escuta e buscas de aproximação com a realidade dos diversos “outros” que contatei no campo.

Problematizar tais temáticas junto aos jovens, disparadas pelo diálogo acerca de suas relações com o território pelo qual transitam diariamente configura-se também como um exercício de decifração dos enigmas à medida que, sob a condição de bairro violento e vulnerável, quais são as oportunidades que emergem? Quais os enfrentamentos necessários nessa rede de relações? Como lidar com o medo? Qual o sentido encoberto dessas mensagens emitidas?

Olhar para essas questões também numa perspectiva crítica, conforme descrito por Freire (2016b) pode ser um elemento pedagógico que a partir da realidade observada, em conjunto com os educandos, propulsione a transformação e a recriação da mesma e não somente a resignação e a adaptabilidade, visto que a escola é também um lugar de reflexão sobre as práticas comunitárias:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2016b, p. 32).

O líder comunitário, em sua fala traz uma referência para reflexão relacionada a essas diferentes manifestações de perspectivas de futuro:

Chega uma hora que o pessoal vai olhar: “quanto ganha um professor? Quanto ganha um traficante? Quanto que a professora Milene ganha? Quanto que ganha o Maurão (líder do tráfico local)? Quantas casas o Maurão tem de aluguel, moto, não sei o que lá?” Isso aí vai pesar muito...

Outra roupagem de violação também foi rastreada e encontrada nas narrativas não só dos jovens e lideranças da comunidade estudada como dos professores e do jornalista que teve uma imersão de três meses na área norte da cidade para desenvolver sua matéria: o preconceito.

O preconceito referido, em muito se relacionada à localização periférica do bairro, assim como ao estigma vinculado ao tráfico de drogas na região. Ao mesmo tempo em que os jovens evidenciam a questão do medo e da violência no bairro, falam também sobre julgamentos prévios que sofreram por dizerem o nome do bairro onde vivem:

...E seria melhor se acabasse essa fama de bairro perigoso e coisa, tipo, lá pelo centro perguntam: aonde que tu mora? Moro no Vila Ipê. Daí eles já ficam meio assim... “esse daí deve ser bandido, deve ser ladrão”, já ficam assim...

No grupo focal em que essa fala veio à tona questioneei sobre ocasiões em que eles perceberam estar sofrendo esse tipo de preconceito e eles dizem que já vivenciaram isso muitas vezes, situação que gera mal-estar, principalmente quando vão ao *shopping center* na região central da cidade relatando que se estão em grupos numerosos a segurança não os deixa entrar ou fica andando atrás. Já, sobre ter vergonha de dizer a região em que mora, as opiniões são divididas, alguns dizem que não e outros afirmam sentir.

Na fala da direção da escola, a gestora refere que uma das estratégias de aproximação com os alunos quando assumiu a escola foi leva-los para ocupar outros espaços ligados à esporte, cultura e lazer, como competições esportivas e passeios na Casa da Cultura de Caxias do Sul.

Nesse movimento de inscrição dos jovens nos jogos a diretora refere que tinham um certo receio de que os alunos causassem problemas, mas acreditava que tudo daria certo: “outros

achavam que eles iam chegar quebrando, chegar machucando, e não. A gente sempre foi elogiada na questão da disciplina. Aí, nos jogos escolares já começaram a ver como a escola não era aquilo tudo que diziam”.

A vice-diretora relembra uma ocasião em que fizeram um passeio para a Casa da Cultura e observou que os alunos ficavam tensos e recolhidos. Ela diz que, ao longo dos anos, veio observando uma melhora nessa postura, já que essa questão, aliada à valorização da escola e ao sentimento de pertença a mesma, foram trabalhadas pedagogicamente com os alunos:

A gente ia na Casa da Cultura, muitas vezes a gente chegava, todo mundo já olhava com o nariz torto: “É o Ruben”, sabe? E eles se colocavam numa posição de inferioridade. Até nos desfiles de sete de setembro eles ficavam meio assim... Porque eles chegavam e olhavam os outros e achavam que a escola dos outros era melhor. Acho que isso foi uma mudança importante, dentre as outras, que foi valorizar... a nossa escola também é boa, a nossa escola também tem coisas boas.

A equipe diretiva refere ter ouvido inúmeras vezes relatos de pais que se sentiram discriminados em ocasiões de busca de emprego, sendo importante, neste sentido, ações da escola que trabalhassem a questão da valorização da escola, do bairro, e das próprias pessoas, visto que a situação do preconceito vivenciada afeta, em sua percepção, a autoestima dos alunos.

A articulação do preconceito vigente em relação à região da área norte de Caxias do Sul presente nas falas de alunos e professores da escola também me remeteu à leitura do estudo desenvolvido por Norbert Elias e John L. Scotson (2000) denominado “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”. Tal relação se estabeleceu, pois, ao contatar as falas neste sentido algumas analogias com o estudo podem ser feitas como desenvolveremos a seguir.

A relação estabelecidos-outside¹⁷ é um modelo empírico de Elias e Scotson (2000) que tem como uma de suas funções mais significativa discutir as relações de poder vigentes em uma pequena comunidade da Inglaterra.

Na ocasião da reunião que acompanhei, um dos professores perguntou ao repórter do jornal sobre sua percepção dos jovens com os quais teve contato, se eles circulavam pela cidade, se apropriavam dos recursos culturais, ou mesmo do *shopping center* como lazer, ou eram excluídos desse acesso:

¹⁷ Este estudo foi realizado partindo da pesquisa feita em conjunto com John L. Scotson ao final dos anos de 1950 na comunidade de Winston Parva (nome fictício dado à localidade), da periferia urbana da Inglaterra, sendo o livro publicado pela primeira vez em 1965

Eu vejo que eles percebem distanciamento para com a cidade, conversei com o Frei Emiliano Dantas que é aqui do Murialdo Santa Fé (obra socioeducativa), e aí durante o dia eu tava conversando com ele ia muito adolescente ali bater na porta dele pra ele ajudar a conseguir um emprego. Ele disse que é uma gurizada que quer trabalhar, quer uma oportunidade, só que não consegue. Eles sofrem muito preconceito mesmo e eles tem a auto estima muito abalada. Eles podem gostar de morar aqui, podem se identificar com essa realidade, podem gostar da linguagem, expressão do hip hop, tu (diretora) falou que é do mundo deles, tal. Eles podem achar isso muito bacana, *mas pra eles conseguirem atravessar a Rota do Sol ali eles precisam de oportunidades que aí já não dependem mais deles, dependem de como a cidade vai olhar para eles* (grifo nosso).

A Rota do Sol é a via que fica na divisa entre o lado periférico da cidade e a cidade “em si”. Considerei essa fala simbólica à medida que apresenta a referência territorial no processo de segregação e preconceito que muitos dos presentes na reunião, inclusive nascidos em Caxias do Sul, reconhecem como característico da cidade, sendo que este temática apareceu mais de uma vez durante a conversa: “(...), mas a gente sabe como é Caxias e Caxias não considera a zona norte parte de Caxias, sabe...”.

A figuração estabelecidos-outsiders é um modelo explicativo estabelecido por Elias e Scotson (2000) no âmbito das relações de interdependência humanas que pode ser compreendida como um tema humano universal acerca das relações de poder: os grupos estabelecidos desenvolvem uma autoimagem que representa superioridade e estigmatizam o grupo outsider como de menor valor humano

Tal relação pode ser configurada como um tema independente do diferencial de poder em questão, podendo ser referente à origem étnico racial, gênero, geração, classe social, etc. Neste contexto, tendo chegado e ocupado a comunidade inglesa há mais tempo, tratavam os que chegavam à localidade posteriormente como não-pertencentes, sendo um processo de estigmatização social que poderia levar o grupo recém-chegado a desenvolver sentimentos de inferioridade e certa carência de virtudes mediante o carisma grupal estabelecido entre os mais antigos.

Na presente pesquisa, a intenção é dialogar sobre a condição de morador da área norte enquanto outsider, em relação com os estabelecidos, grupo fixado anteriormente no município de Caxias do Sul, que, como citado anteriormente desenvolveu um processo de identidade fortemente marcado pela origem (em sua maioria oriundos da imigração italiana) e às tradições comunitárias.

No estudo realizado por Elias e Scotson (2000), em um primeiro momento é revelado que a pretensão dos pesquisadores era analisar os desníveis de delinquência juvenil e violência na comunidade. Porém, a pesquisa assumiu novos arranjos a partir da compreensão de que em tal problemática, de maneira mais implícita estavam latentes relações de poder para além da violência na sua manifestação mais concreta.

Nesta dinâmica, a eficácia da estigmatização se potencializa à medida que um grupo é estabelecido em posição de poder, sendo que esta dinâmica se desenvolve a partir de diferentes tensionamentos em razão da ameaça que representa a estigmatização que pode passar a ser pelos outsiders, caso eles atinjam um grau de coesão grupal próxima a dos estabelecidos.

Uma análise de uma figuração estabelecidos-outsiders requer a investigação em relação à interdependência entre os grupos sociais, de modo que quanto mais desenvolvida, reforçará a diminuição dessa dependência desigual e crescendo as possibilidades de mudança do equilíbrio de poder em favor do grupo outsider, o que apresenta uma significativa ameaça para o grupo de estabelecidos.

No mesmo sentido Freire (2016a) desenvolve que a opressão como domínio cultural é negadora da vida e da vocação ontológica do ser em relação a sua humanização, sendo a superação da relação opressor-oprimido,¹⁸ tendo como base grupos ideologicamente dominantes na sociedade (elites representadas por maior poder aquisitivo determinantes dos padrões culturais vigentes), é vista como uma ameaça ao equilíbrio do poder vigente.

Apesar de no estudo de Elias e Scotson (2000) o recorte de classes não aparecer como um elemento diferenciador, a área norte de Caxias é demarcada por uma condição de vulnerabilidade social e um crescimento a partir dos anos 80, protagonizado por pessoas de outras regiões do Estado, conforme descrito na proposta pedagógica da escola. Tal crescimento desordenado gerou questões relacionadas a problemas de infraestrutura urbana, sendo que as moradias passaram por processos de regularização, havendo até hoje casas que não possuem CEP, no bairro vizinho à Vila Ipê, o Canyon.

Torres (2013), em seu estudo sobre a convivência como direito de proteção na Política de Assistência Social, aponta para o fato que o crescimento populacional e as situações decorrentes disso (como crescimento urbano desordenado ou a ausência de políticas públicas que contemplem as áreas mais vulneráveis da cidade), ao longo do processo de urbanização demarcam um cotidiano caracterizado por relações muitas vezes contraditórias, de disputa, ao mesmo tempo em que podem ser desenvolvidas relações de proteção e cooperação.

A noção de território se integra aos elementos caracterizadores da dinâmica de um bairro, assim como a configuração das relações vigentes, sendo também relevante, nesse contexto, compreender o entendimento que os moradores de áreas periféricas e vulneráveis têm a respeito de residirem em uma região violenta e estigmatizada:

¹⁸ Relação dialética em que o opressor, em um cenário de ordem social injusta, exerce dominância cultural (e financeira) sobre o oprimido que adota, sem reflexão crítica o modelo hegemônico ao qual está submetido.

Uma das questões essenciais para compreender a sociabilidade urbana contemporânea diz respeito à elevada incidência de situações de violência. Quase sempre associada aos pobres, a violência provoca medo, insegurança, mas também alimenta preconceitos, apartações e covardias. Assim, a cor da pele, a forma se vestir-se a idade e o sexo fazem alguns sujeitos, especialmente adolescentes negros, serem olhados como potencialmente violentos e ameaçadores, sempre suspeitos de que cometerão algum ato violento. Por isso mesmo, atitudes violentas impetradas contra eles nem sempre são vistas como inadequadas e injustas, mas como medidas preventivas e necessárias (TORRES, 2013, p.134).

As falas dos jovens estudantes que manifestam sentimentos de menos valia traduzem a condição de serem julgados como delinquentes em razão de um conjunto de situações: o bairro onde moram, a maneira como se vestem, a aparência física, dentre outros. Tais relatos também revelam, em certo nível, a figuração estabelecidos-outsiders, além do preconceito de classe vigente na sociedade assim como as narrativas acerca da desvalorização do bairro identificadas constantemente nos primeiros contatos com os jovens, denunciam nuances daquilo que Elias e Scotson (2000) desenvolvem como sociodinâmica da estigmatização.

As professoras presentes na reunião apontam que para a maioria dos alunos ir para o centro da cidade é um acontecimento muito fora do dia-a-dia:

Hoje à tarde, tendo uma conversa com os alunos do 8º. Ano, o que a gente percebe? Que eles não saem do bairro. Eles não conhecem. O menino que eu conversei, ele nunca foi ao shopping. Ele nunca foi ao cinema. A realidade dele é aqui. Lá fora não existe.

Existe uma questão em relação ao fato do transporte público de Caxias do Sul ser pouco acessível a esses jovens em virtude de seu valor financeiro (R\$ 3,70 a passagem). No dia do “passe livre” no município de Caxias do Sul, quando não são cobradas as passagens de ônibus, no entanto, a líder comunitária contatada aponta que, na sua percepção:

Só os meninos que estão mais revoltados vão para o centro, mas não entram no shopping, porque já presenciei situações em que foram impedidos de entrar. Então é toda uma exclusão que vem se arrastando por muito tempo e sobra pra nós trabalhar isso, né?

Esse impedimento dos jovens ocuparem outros espaços da cidade, compreendidos como mais elitizados também se relacionam, de alguma forma com aquilo que Elias e Scotson (2000) referem ao descrever que crianças e adolescentes da comunidade pertencentes ao grupo outsider eram evitadas e tratadas com frieza, compreendidos como mau exemplo para os demais jovens da região. Nesta dinâmica, comportamentos como serem barulhentos, insultarem ou serem destrutivos muitas vezes funcionavam como vingança àqueles que os censuravam.

Neste sentido, esse abismo social reforçado pela sociodinâmica da estigmatização configura-se como segregador e opressor, tendo em vista a necessidade que Freire (2016a) coloca acerca da superação da relação oprimido-opressor, a partir do desenvolvimento da consciência crítica, pautada na dialogicidade e na decorrente libertação dos que se encontram nas duas condições.

As noções freireanas referentes à “invasão cultural” podem se relacionar com a figuração estabelecidos-outsiders, à medida que, as regiões periféricas criam formas de resistência que se configuram em manifestações culturais, muitas vezes rejeitadas pela lógica dominante. Essa cisão, justamente por ser anti-dialógica ao mesmo tempo em que incita a resistência dos oprimidos, também pode alimentar os sentimentos de menos valia e inferioridade.

Falar do preconceito imerso em uma lógica de violação evidencia a necessidade de se refletir sobre a lógica dicotomizadora presente historicamente na sociedade e nas relações de poder que se estabelecem a favor de determinados grupos sociais. Quais os enfrentamentos para superar essa condição? Quais os percursos nos levam para a decifração desse enigma no cotidiano estudado? Tais ideias serão desenvolvidas no capítulo 5.

4.1.2 Vozes de denúncia – “A cidade, a periferia e o limbo”

No decorrer das conversas estabelecidas, em diferentes ocasiões emergiram narrativas com uma intenção de denúncia. O par dialético denúncia-anúncio aparecerá no capítulo 5, em sua dimensão interpretativa, à medida que a partir de situações dialógicas a busca é pela decifração dessas situações de violação cotidianas.

A partir da escuta atenta das vozes em questão, constatei muito fortemente a temática da injustiça vivenciada com referência na violência policial observada na região e na insuficiência de políticas públicas voltadas à juventude vinculadas à lazer, cultura, saúde e trabalho.

A própria reportagem do jornal Pioneiro (ANDRADE, 2017) emerge como uma voz de denuncia a partir de um instrumento midiático que problematiza os dez anos da criação da Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social no município e as lacunas de suas ações que se relacionam, em diferentes níveis com o número de assassinato de jovens na região. Importante ressaltar que tanto o representante da mídia presente na reunião como a liderança da comunidade que trabalha vinculada a essa Secretaria mencionam que a questão da violência

não é uma problemática vivenciada apenas na zona norte, mas também em outras regiões da cidade, porém, o estigma mais significativo ainda pertence a esta área.

A partir dos relatos, observamos que há uma dupla perspectiva na atuação da guarda municipal: por um lado há uma parceria com a escola, positivamente referenciada, no sentido de proteção e orientação dos alunos.

O programa Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar, iniciado em 2003, da Secretaria Municipal de Educação em parceria com atores como Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público, promoveu, de acordo com a diretora uma série de iniciativas educativas que auxiliaram a escola e os estudantes. Segundo ela, a caminhonete da Polícia que ficava estacionada na frente da escola, quando realizaram algumas palestras, passou a inibir o movimento do tráfico que era bem próximo à área da escola, deslocando-o para outros pontos do bairro.

Apesar dessa referência positiva, práticas violentas em relação a usuários de drogas ou nas abordagens por parte da Brigada Militar foram colocadas em diálogo nas conversas sobre a realidade do bairro, sendo que seguinte situação foi trazida pelo líder comunitário:

Polícia não faz nada. (...) A Guarda Municipal: Bacana o trabalho deles, quando eles vêm aqui na escola eles conversam com as crianças, mas, em compensação, eles pegam, às vezes, uma pessoa na rua e daí eles espancam, eles usam uma agressividade, assim horrível, entendeu? Um dia desses pegaram o Michel, que é grafiteiro. Nossa!... eu tenho um monte de colega policial, e não tô criticando eles, isso é uma coisa que acontece. Eles vêm na escola e bate nas costas, e vai, faz... mas daí chega na hora da pessoa que precisa mesmo, daí eles “dimule a pau”. Dia desses pegaram o Lobão aqui, cara totalmente inofensivo que é drogado né, deitaram no chão, bateram, sabe, daí eu fiquei olhando, eu nem falei se não eu ia apanhar também, que eles socam, eles não querem saber quem é, daí fiquei olhando, e disse: não adianta eles bater, tem que pegar o traficante, tem que pegar o cara que tá gerando aquilo ali (...). É bonito o trabalho da guarda municipal, mas eles deviam fazer isso com o aluno e com o dependente químico também, pra ter humanidade.

As professoras e professores presentes na reunião referem que os alunos viram essa abordagem com o grafiteiro, que é uma referência positiva para os estudantes e parceiro da escola, configurando portanto, uma situação conflituosa na relação destes atores com os alunos. O líder comunitário também falou sobre um acontecimento envolvendo a abordagem que um professor, em que “colocaram um fuzil na cara dele”. “Eu mesmo, já sofri abordagem em que me disseram: ‘mão na cabeça, vagabundo’, mas eu disse ‘eu não sou vagabundo, se tu é vagabundo, tudo bem’, e acabei conversando com o tenente”.

Quando realizamos a roda de conversa acerca do mapeamento realizado com os estudantes, a questão da violência policial também veio à tona, em meio a temáticas

relacionadas a noções de cidadania reforçadas após a experiência, conforme expressam as narrativas dos quatro estudantes a seguir:

Dia desses os brigadianos pararam na rua e começaram a bater nos drogados da rua, só que eles não tavam fazendo nada, e eles começaram a bater assim neles, sabe.

O dever deles é servir e proteger, mas eles tavam batendo nas pessoas na rua, tipo, do nada assim....sabe? Eles bateram em um monte de pessoas.

O profe Manoel falou que eles não podem chegar batendo.

Falaram que eles entraram na casa do guri e nem mandato eles tinham... Porque diziam que ele era drogadinho... só que eles não podem fazer isso.

Nesse mesmo sentido de violação, surgiram as narrativas que denunciam desde a interrupção de políticas públicas até a ineficiência das que estão em ação. Quando a escola apresentou os Programas que já foram desenvolvidos em seu histórico, foram mencionados o Programa Mais Educação, o Programa Prato Limpo e o Programa Saúde da Escola. Destes apenas o segundo permanece, os outros foram interrompidos.

A reflexão acerca da falta de continuidade das políticas no Brasil já abordada no item 2.3.1 em relação às políticas educacionais é muito importante, no sentido da compreensão das mesmas em sua função de permitir o acesso das pessoas aos seus direitos fundamentais. Esse acesso às camadas mais vulneráveis da população fica restrito, o que dificulta cada vez mais as possibilidades de inserção e mobilidade social. O comentário do jornalista convidado aborda essa temática acerca do “limbo” em que muitos jovens entre 14 e 16 transitam se, por diferentes causas, abandonam a escola:

É muito triste a gente ver que vários desses Programas que elas falaram (quando a diretora apresentou a escola), elas falaram como uma coisa que existiu e já não existe mais. E, essa falta de continuidade de iniciativas são por vários motivos, porque, às vezes interessava a um governo e não interessa mais, ou às vezes a crise mesmo faça com que não tenha continuidade os Programas e isso acontece antes de se solidificar uma mudança, então, a gente vê que um problema bastante grave é que a criança aqui dentro tá protegida, o adolescente... só que lá fora a proteção é muito tímida, ela não se dá em todos os aspectos, e quando ela não tá mais na escola, tipo um problema muito grave é a evasão escolar, e a partir do momento que ela não tá na escola ela está desprotegida, ela está à deriva e exposta à criminalidade, e ao mesmo tempo ela cai num limbo porque quando ela não tá na escola, ela reprovou, ela não se enquadra, ela não se encaixa, não preenche os requisitos para entrar na maioria dos Programas Sociais que existem, de primeiro emprego, ou algumas oficinas. Então aí, o que sobra pra ela? *Esse limbo vai dos 14 aos 16 anos, mais ou menos, em que ela é um prato cheio para a criminalidade, porque aí ela vê a família dela passando dificuldade em casa, ela precisa contribuir em casa, só que ela não consegue emprego porque ela não está na escola por diversos motivos* (grifo nosso).

Também observamos nas narrativas dessa reunião reflexiva críticas no sentido da elaboração dos Programas Sociais:

A gente vê que muitos desses Programas Sociais que existem são feitos de um gabinete sem conhecer a especificidade de cada local (...) as políticas são baixadas quase que por decreto sem considerar as diversas peculiaridades que existem.

Sposati (2013), em um de seus estudos sobre o território e gestão de políticas sociais, chama a atenção para a uma dimensão fundamental neste campo que pressupõe a abertura, por parte dos idealizadores da política para o conhecimento de heterogeneidades e singularidades dos territórios. Essa abertura, de acordo com a autora, favorece o estabelecimento da relação entre os serviços que concretizam políticas sociais nos territórios, citando como exemplo o horário de funcionamento dos serviços de saúde, que devem ser compatíveis com as necessidades da população de dado local.

Na fala acerca da importância da elaboração da política ir para além do gabinete, e não numa lógica de decreto, há correspondência com a ideia trazida por Sposati referente ao fato de que no processo de reflexão acerca do território no processo de elaboração das políticas é fundamental identificar o que é comum para a coletividade: “a presença de serviços; as condições objetivas das ruas, dos espaços; a presença da violência e de equipamentos de segurança; e a construção histórica, que é fundamentalmente relacional” (SPOSATI, 2013, p. 13).

Pais (2015b), neste sentido, traz como sugestão o conceito de *grounded policies*: políticas de intervenção que tem como referência o chão que pisam, ou seja, os contextos de vida das pessoas para as quais tais políticas se direcionam, lembrando que “desenhar políticas para juventudes é desenhar *mapas de futuro*” (p.142, grifo do autor).

Durante a reunião em que estavam presentes as lideranças comunitárias, refletiu-se também sobre o fato desse jovem que atualmente está nesse “limbo” sem uma rede socioassistencial que o ampare, vir a ser o “problema” de amanhã, traduzido na criminalidade e na violência. As ONGs (Organizações Não Governamentais) da região são referenciadas, porém a capacidade de atendimento das mesmas não alcança a demanda emergente.

Um exemplo muito claro disso é o Centro Educativo onde funcionava um Ponto de Cultura que os estudantes trouxeram como uma vulnerabilidade do território em que estão inseridos, visto que ele está abandonado e fechado.

Na roda de conversa após a experiência do mapeamento também apareceu a demanda por diferentes equipamentos públicos, nas narrativas de três estudantes que seguem:

(...) mais creche, por causa que tipo, nessa daqui de cima quase nunca tem vaga, a minha mãe teve que entrar na justiça pela Defensoria Pública pra ela conseguir uma vaga pro meu irmãozinho.

Isso também poderia ser uma coisa criada no bairro, tipo, um lugar pras pessoas que precisam se tratar do vício das drogas, tipo um Centro de Reabilitação.

Mais oportunidades de empregos para pessoas drogadas... e ex-presidiários também.

Os alunos contatados fizeram referências muito positivas ao Programa Mais Educação que era desenvolvido na escola, além de trazerem, em suas falas, no diálogo, a demanda por equipamentos culturais, conforme as narrativas dos seis estudantes a seguir explicitam:

No ano retrasado, ali em cima da escolinha que as meninas tavam falando, tinha um negócio de dança, mas eles tiraram, sei lá, parou. Eu ia, era todas as quintas, eu acho. E era legal tinha cultura, aí quando dava, tinha dinheiro, podia ir pra Bento pra participar das batalhas que tinha de dança, e era bem legal, e eles tiraram isso.

Aqui na escola também tinha o Mais Educação, que era muito legal também. Eu queria muito que tivesse de novo. Queria muito. Todo dia a gente fazia uma coisa diferente, era muito legal.

Acho que ali (nos espaços desocupados do bairro) eles deviam criar, ou voltar (o Mais Educação), tem lugar, tem espaço pra criar coisa nova, seria coisas para criar para adolescentes... Se não eles saem da escola e ficam na rua vadiando...

Se eles tivessem mais cultura, acho que teria menos isso (criminalidade), sabe? Menos essas coisas assim. Porque aqui no bairro, ultimamente, tem muito. Muito, muito, muito, nossa!

Se o André fizesse essas oficinas de coiso, de pichação, de desenho na parede, não teria apanhado da polícia.

E quando tinha o Mais Educação ele fazia mesmo. Tinha aula de *grafitti*, de capoeira, era maior legal.

Tem um projeto aqui na escola que é de tênis, o problema é que a gente estuda de manhã. Aí teria que ir no Complexo (esportivo) pra fazer. Mas aí é lá no Complexo, lá no Belo (Horizonte). É longe. Agora se tivesse em um lugar mais perto daqui, acho que mais gente poderia ir.

O investimento na lógica punitiva ao invés da prevenção, por parte do Estado, também aparece nas vozes dos professores e da profissional da Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social, comparando o custo de um jovem inserido no CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo) com o custo de um Programa que atua pelo viés preventivo:

E se a gente avaliar a punição, os nossos presídios não têm mais onde por gente, o CASE tá superlotado, e, se resolvesse punição, a situação seria outra. Acho equivocado esse pensamento de que punir resolve, porque se punir resolvesse não tava a quantidade de pessoas que estão privadas de liberdade, os adolescentes no CASE e o quanto isso custa pro Estado. Então, se a gente for ver, um adolescente no CASE, ele custa em torno de 12 mil reais por mês, é toda uma estrutura. Então, se a gente multiplicar um ano e quatro meses que é o mínimo que um adolescente fica no CASE por um roubo, enfim, multiplicar esses 12 mil pelo tempo, imagina quantos Mais Educação poderia ter na escola? Infelizmente, a gente precisa estar criando estratégias para que nossos governantes percebam que estar investindo na prevenção é muito mais econômico do que investir na punição.

Outra questão importante que se relaciona com o contexto apresentado acerca da violência na atuação de alguns guardas municipais corresponde a uma tendência observada no

funcionamento da sociedade atual que é uma tendência à polarização de ações e ideias. Tal questão foi levantada pelo jornalista ao narrar que recebeu muitas críticas acerca da reportagem que escreveu – as pessoas ligavam para o jornal e diziam que a reportagem “defendia bandidos”. Ele traz a fala de uma pessoa que ocupa um cargo político relevante em relação à segurança pública, sobre as ações truculentas da guarda municipal amparado pela justificativa de que esse é o desejo da sociedade:

A gente faz essa matéria e recebe infelizmente mais crítica do que elogio e eles ligam e falam: Não...você tão defendendo bandido, aquela coisa toda, e aí, se cria toda essa cultura do comentário que vai destruir uma coisa dessas, e aí, quando a gente vai conversar com o Roberto (pessoa que ocupa um cargo político em relação à segurança pública) e a gente diz por que a guarda municipal tá cada vez mais truculenta, ele diz: “ah, é porque é o que a sociedade quer”. Mas daí a gente tem que se perguntar: “Mas é o que a sociedade precisa?” Porque o Brasil tá cheio de exemplos de que o que a sociedade quer não dá certo né? Tem que agir no que a sociedade precisa, não no que ela quer. Então infelizmente, grande parte da sociedade, aquela que tem mais voz ativa, o que ela quer é repressão. E isso tem que ser combatido também.

O jornalista ainda estabelece uma reflexão em relação ao fato de que na sociedade vem se acentuando uma espécie de resistência em relação a, por exemplo, programas de transferência de renda, como o Bolsa Família – “é a mesma resistência que encontra a proteção social, porque também é proteger aquele que é enxergado como bandido”.

Nesta relação de associação da população vulnerável a uma potencial ameaça, Kowarick (2009, p. 92 apud TORRES, 2013, p.133) aponta para o imaginário social intensificado pela ideia da violência como algo exclusivamente próprio das camadas menos favorecidas economicamente, bairros periféricos, com moradias precárias apontando para a condição de aumento da pobreza e expansão da criminalidade. “Assim, moradores dessas localidades são vistos como ameaçadores, o que favorece uma mentalidade exterminatória”.

Nesta lógica há um princípio de exclusão social, que, de acordo com Kowarick, pode ser traduzido na negação de direitos, como, por exemplo, circular livremente por áreas mais elitizadas da cidade (vide exemplo, de que os seguranças proíbem a entrada dos jovens nos *shopping centers* nos dias de passe livre), assim como na difusão de práticas sociais “de caráter defensivo, repulsivo ou repressivo” (2009, p. 92, apud TORRES, 2013, p. 133).

Ainda na perspectiva da polarização e também do abuso policial, Matilde, uma das professoras que compõe o quadro da escola há mais tempo, referiu que em uma ocasião teve a sua aula invadida por um policial que estava procurando um suspeito e foi ofendida pelo mesmo, pois segundo ela, o policial entendeu que ela estava protegendo os alunos e isso, na percepção dele, era errado:

Ele disse: a senhora merece que a sua filha seja estuprada, porque defende marginal... Na visão deles, nós aqui defendemos marginal. Eu registrei um boletim de ocorrência, na época.

Ao que algumas pessoas presentes na reunião chamaram “polarização das ideias”, que também é um discurso presente na sociedade, muito evidenciado pelo advento das redes sociais, sobretudo em discussões de temas políticos, Freire (2016a), fala sobre a importância de superar relações dicotomizadas, caracterizadas por pensamentos “causa-efeito” por relações dialéticas tecidas a partir do desenvolvimento da consciência histórica e crítica, princípio que será desenvolvido adiante.

Um dos professores de geografia também se posiciona em relação à crítica ao posicionamento do Estado que condiz a investir mais na lógica punitiva do que na preventiva:

Esse discurso, ele sempre existiu, “tem que punir, tem que ser na base da repressão”, mas me parece que agora eles tão saindo do armário né? Cada vez mais... Têm representantes no Congresso, tem representantes nesses setores da política enfim, que defendem coisas extremamente violentas e Estados repressores. Então as pessoas acabam se identificando com certos tipos de discurso, só que o Estado tem que ver o que é necessário para a sociedade, não adianta agir na punição e somente na punição quando esses casos que chegam a esse ponto poderiam ser evitados lá no início. Então, se tu criar umas possibilidades de atração de jovem, tu evita que ele seja sugado pela criminalidade. Porque essa é a questão muitas vezes.

Também é apontado pelo jornalista o fato de ter ouvido de uma liderança política que quando os homicídios ocorrem e são execuções motivadas pelo envolvimento com o tráfico de drogas, não há o que fazer, desconsiderando tudo o que levou aquela situação:

Como se o jovem já tivesse nascido tendo na testa que ele seria um traficante, parece que o governo lavou as mãos de oferecer para ele um caminho para sair daquilo (...). Então parece que não está nem disposto a discutir o que leva a juventude a estar tomando esses caminhos.

Falar sobre a realidade do território de uma área periférica implica, na maioria das vezes, em falar sobre a ineficiência do Poder Público e dos equipamentos e serviços existentes na região, podendo este ser um fator de influência para o envolvimento ilícito de muitos jovens que se encontram sem acesso aos seus direitos fundamentais e se configurando como um reforçador da condição de desigualdade social observada não somente na cidade e sim estruturalmente, no país como um todo.

4.1.3 Relações entre Escola e Comunidade – Uma escola que recebe “de tudo” e a necessidade de “descer do salto”

Nas narrativas que caracterizam o histórico das relações entre a EMEF Ruben Alves e a comunidade, conforme já referido no item Cenário da pesquisa, encontramos um processo no qual a situação da fragilidade dos vínculos foi passando por mudanças, a partir de iniciativas da Instituição com o suporte da SMED que foram promovendo essa aproximação e a qualificação da relação. Ainda assim, a Escola ainda entende que a necessidade de fortalecimento de vínculos com a comunidade é necessária assim como a articulação da rede local.

Nesse sentido, apesar de já termos apontado algumas questões sobre esse histórico, optamos por destacar as vozes que emergiram neste contexto, pois compreendemos que para a proposta do estudo esse exercício é importante.

Conforme já citado, em 2009, no início da atual gestão, esse era o cenário que caracterizava a escola, segundo a diretora:

Em 2009 eu entrei na escola e foi a convite da Secretaria (Secretaria Municipal de Educação), e assim... a gente encontrou a escola bem complicada, isso já era de anos e tinha uma relação bem conflituosa entre comunidade e escola. Então as famílias não acreditavam na Instituição escola e quando elas vinham, elas vinham... a palavra é pra bater mesmo, vinham pra bater, vinham pra bater na direção... só que a gente ia na conversa, vinham para bater em aluno, então era bem complicado isso né? A gente encontrou também alta rotatividade de professores, os professores ficavam às vezes um dia, um mês, às vezes iam até o final do ano, mas não permaneciam na escola, e uma das coisas era porque os alunos botavam medo mesmo, queriam mostrar que eles eram do mal. Os alunos não permaneciam em sala de aula, acho que quem tava na época até se lembra né...que a gente tinha que ir lá pra sala, trazia pra sala, e era assim... a falta de diálogo para resolver os problemas, então tinha muito a polícia dentro da escola e isso, eles já eram acostumados, acontecia isso diariamente né...De estarem lá invadindo as casas, a gente sabe disso porque eles contam - invadiam as casas a polícia, ou pegavam aí fora, então assim, na escola não dava pra ficar ocorrendo isso toda vez, mas eles já estavam acostumados com a polícia na escola e não tinha diálogo: aconteceu o fato, polícia resolvia.

Tal cenário conflituoso, era caracterizado pela agressividade dos alunos e famílias, medo e falta de disposição ao diálogo por parte dos professores, e também pela observação de baixa autoestima entre os estudantes, por diferentes motivos que eram abordados em conversas: o fato do bairro ser desvalorizado, a situação econômica fragilizadas a vulnerabilidade dos vínculos familiares, dentre outros.

Buscando lidar com essa realidade, a escola, com o suporte técnico da SMED deu iniciativa a uma série de ações, sendo destacada uma que tem relação com a concepção de território educativo, narrada pela diretora:

E aí precisava ser feito alguma coisa né?...então por intermédio da SMED, a SMED sempre foi muito parceira, a assessoria sempre foi muito presente, fazíamos reuniões semanais e qualquer coisinha a gente tava entrando em contato, e a gente teve todo um trabalho que também veio por intermédio da Secretaria que pagava a professora (nome) para trabalhar conosco a história da Educação Popular e a gente sair a campo e conhecer a nossa comunidade, e sentir como que é. Então a gente estudou acho que foram uns três anos com a secretaria pagando, e depois ela virou nossa madrinha e ela vinha sem pagamento até. Então a gente aprendeu muito, a gente conheceu bem o que nossos alunos passam, o que que acontece.

Diversas iniciativas se deram, no sentido de se buscar lidar com esse quadro conflituoso que caracterizava a Escola, inserida no contexto da comunidade, como investimento nas reuniões de formação continuada para os professores, a temática da Cultura de Paz e da Justiça Restaurativa presentes nos diálogos com professores e alunos, a presença do “auxiliar de disciplina”, como um profissional que partindo de uma perspectiva dialógica, acolhia os estudantes que passavam por conflitos em sala de aula, incentivo ao esporte, com inscrição dos alunos nos jogos, além da referência de um planejamento pedagógico alinhado entre a equipe, dentre outros fatores.

A vice-diretora refere os Conselhos de classe participativos, como canal de comunicação entre os alunos e coordenação. No entanto, é importante a atenção ao fato de que os alunos, na ocasião do grupo focal, não referiram esse canal de comunicação quando perguntados sobre. Cabe, neste cenário, a reflexão, sobre a forma como isso está sendo percebido. Uma das alunas, na ocasião da roda de conversa após o mapeamento, trouxe a questão do conselho como um local em que se discutem as temáticas referentes à escola e não ao bairro (desenvolveremos mais essa ideia adiante).

Programas de políticas públicas como o “Mais Educação” de 2010 a 2015, o “Saúde na Escola”, que também não é mais desenvolvido e o “Prato Limpo” que ainda acontece também foram referenciados como instrumentos de qualificação das relações entre a escola, alunos e comunidade.

A perspectiva dialógica, simbolizada pela adoção de uma mesa redonda, dinâmica esta descrita abaixo, de acordo com a equipe diretiva passou a ser o elemento balizador das relações construídas e estabelecidas:

A mesa redonda da sala da direção adotamos, desde que chegamos, pensando na questão da escuta e de como resolver os problemas. Porque numa mesa redonda a gente fica numa mesma hierarquia e o mais importante dessa mesa redonda é a escuta. É a escuta que faz a diferença, foi a escuta que fez com que a comunidade não quisesse mais vir bater na gente. Então a gente deixava falar...deixa falar e depois a gente vai conversando, porque as vezes, que nem eu sempre dizia, chegavam pra bater, mas saíam abraçando a gente, então, na verdade o que precisavam era colocar pra fora seus sentimentos, que às vezes não tinham nada a ver com a problemática que tinha causado a sua vinda aqui, então as pessoas saíam bem.

A coordenadora do programa Caxias da Paz, também traz, na reunião entre docentes e lideranças, a importância da visão de ser humano integral que a escola pratica:

A gente também acredita que hoje o mundo não precisa mais de técnico, que aquele que é só técnico está fora do padrão. O mundo precisa de pessoas que tenham uma visão muito mais alargada para ver que o ser que vem, no caso de vocês, o aluno, ele não é só cabeça né? Ele é corpo e ele é sentimento. E quando a escola acolhe esse sentimento, a escola ouve esse adolescente, ela consegue fazer uma mudança significativa na vida dele, mesmo que ele volte para casa e na casa tenha muitos conflitos, muitas situações que não são as ideais, mas, ele vai estar levando essa sementinha.

A atenção e sensibilidade às manifestações da comunidade foram muito favorecidas pelo Programa Mais Educação, de acordo com a diretora da escola, e mesmo com resistência inicial por parte de alguns docentes, iniciativas como a Semana do Hip hop foram desenvolvidas, além da Feira Comunitária e eventos artísticos, sobre a Semana do Hip hop:

A gente fez todo um trabalho com palestras, oficinas, foi maravilhoso o trabalho e os profes mesmos dizendo: “bah, eu imaginava que o hip hop era uma coisa diferente”, então veio o Chiquinho, veio o Mano Natu, o que eles trouxeram para os alunos? A importância de estudar, a importância da amizade, da paz, do diálogo, eram coisas da nossa escola, então quebrou ali um preconceito que existia e fez toda a diferença. É a cultura da zona norte, tem sim, que fala de coisas que não são adequadas para a escola, mas aquele pessoal mostrou um outro lado do hip hop que é um lado que vem pra somar com a escola, muito bacana, tanto que a gente repete a Semana do Hip hop.

Alguns professores também demonstram, em sua fala ter essa noção da importância da aproximação entre escola e comunidade:

Uma professora na época que ela trabalhava na SMED, ela me disse assim: Não consigo me aproximar da comunidade, a comunidade não se aproxima de mim. Aí eu falei: Colega eu vou fazer uma crítica construtiva, não me leve a mal. *Desce do salto que a comunidade vai se aproximar de ti.* E não deu outra. Trabalhei no Belo e tinha que ir direto pro Canyon (bairro vizinho), seu Feliciano, parceiraço, e é isso, a gente vê, que eles não nos desrespeitam, eles não nos desrespeitam, eles se desrespeitam entre eles. Agora, se tu abraça, se tu dá carinho, é tudo que eles querem e a gente sabe disso (grifo nosso).

A dimensão da afetividade na educação foi significativamente explorada por Freire (2016b, p. 140), que descreve a prática educativa como “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, da permanência do hoje”, ou seja, essa dimensão do afeto é uma das que podem ser desenvolvidas em um processo educativo libertador, e logicamente, precisa ser acompanhada de outras potencialidades.

Um professor, novo no grupo, fez a sugestão de que fosse feita uma atividade com os professores para conhecerem o bairro: “Eles dizem assim pra gente: Também, né psor, você não entende. Você não sabe onde eu moro. Você não sabe como é que é. E realmente, eu não sei”.

A diretora referiu que essa atividade é feita todo ano, com exceção de 2016, em vista de um problema que houve no “Beco da Paçoca” referente a disputas de facções rivais do tráfico, e foi recomendado, pelos moradores, que a escola não fizesse esse passeio: “Só que a gente não vai nas ruas calçadas, a gente vai descer os becos... a gente desce segurando que não consegue descer direito”.

Os alunos, na roda de conversa após o mapeamento apontam que muitos professores não conhecem o bairro e até a percepção de medo, por parte de alguns deles: “eles só conhecem a ruazinha que pega espaço pra ir embora (...). Têm medo né?”.

A percepção de alguns alunos contatados a respeito de alguns professores sentirem medo de circular na região, remete à reflexão trazida por Freire (2016b), no sentido de que, a educação exige apreensão da realidade, incluindo, portanto, a realidade dos educandos.

A sensação de medo (verbalizada por uma das professoras na apresentação que fizemos em reunião pedagógica, após o processo de mapeamento e construção do mapa, que desenvolveremos no próximo capítulo) é compreensível, à medida que o bairro suscita comentários sobre sua característica perigosa e vivemos em uma cultura do medo, difundida sobretudo pelos equipamentos midiáticos. No entanto, cabe a reflexão freireana acerca da potencialidade do processo educativo e da busca pela superação das limitações, as quais precisamos reconhecer e sobre as quais realmente precisamos falar.

Como um elemento integrador presente na comunidade, a articulação em rede na zona norte aparece na fala da equipe diretiva e dos líderes comunitários presentes na região, além da disponibilidade integral da escola para parcerias, segundo a vice-diretora:

Então nossa escola funciona como um espaço aberto. *A gente recebe tudo!* Eu ouvi assim as pessoas: “Ah, a gente quer fazer uma ação, assim na escola”, aí a gente avalia se é adequado e a gente vai abraçando né? Instituições que vieram aqui... “a gente gostaria de fazer uma festa para o dia das crianças”, né?... E a gente: “Como é que vai ser?”... A gente aceita. E eles: “Nossa, vocês foram a única escola que aceitou aqui na zona norte”. Só que isso depende também do desprendimento da gente, porque são atividades, às vezes, no sábado de tarde, domingo, nós já tivemos que abrir a escola, a escola para pais, o horário é de noite, então a gente sabe que esse compromisso da direção e dos profes, às vezes ele vai além do nosso horário, vai além da nossa sala de aula. Então a escola se propõe a isso também (grifo nosso).

A rede da zona norte, foi iniciada com reuniões mensais feitas no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), como o objetivo de conectar pessoas, e em suas formações era adotada a metodologia do círculo da “cultura de paz”.¹⁹ Diferentes trabalhos intersetoriais

¹⁹ Enquanto movimento, a Cultura de Paz tem início como iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1999 pautando-se no combate ao desrespeito aos direitos humanos, discriminação e intolerância, exclusão social, entre outros temas, baseando-se em princípios como o diálogo, conscientização, educação e a prevenção.

foram realizados, sendo destacado pela profissional da Secretaria de Segurança Pública e líder comunitária, o “Mutirão da Paz”, inédito na cidade, ocorrido em 2016, o qual foi desenvolvido na EMEF Ruben Alves, sendo que três juízes ocuparam três salas da escola, com o propósito de resolver questões judicializadas há muitos anos.

Neste mutirão também compareceram catorze advogados da ordem, promotoria e defensoria públicas. Foram resolvidos cento e quarenta e dois casos, segundo ela, e a atividade também ajudou a desconstruir a ideia negativa de que a comunidade é perigosa.

A EMEF Ruben Alves era a única escola da zona norte que participava dessa rede, que se desarticulou em 2015, e planeja voltar em 2018. Observamos que a direção da escola tem referência na concepção de intersectorialidade, compreende que o movimento de rede é cíclico, mas que sua articulação favorece essa aproximação com a comunidade.

A escola mantém o seu canal de escuta para com as famílias dos alunos e são muito procurados, segundo relatam (eu vi, por diversas vezes, nas idas a campo, direção e coordenação atendendo pais e filhos).

Diante do histórico narrado, a equipe diretiva identifica muitos avanços. Observamos apoio a essa fala sobre o quanto a qualidade das relações na escola melhorou por parte dos professores e monitores, tanto em momentos formais, como a reunião referida, mas também em conversas que tive em corredores, ou na sala dos professores. A respeito dessa melhora, a diretora, conclui:

Nossos problemas são os mínimos hoje, porque a violência era grande, era assim de bater pra valer. Assim, seguido, a gente fazia...se for ver a questão de atas²⁰, eram trezentas, quatrocentas atas por ano, já teve dia de fazer quinze atas, pós recreio. Então... era um horror. Então, de que forma a gente trabalha a violência? Trabalhando com a cultura da paz né?

Conforme referimos anteriormente, observamos que atualmente a escola tem a intenção de incentivar o trabalho dos professores cada vez mais próximo à realidade dos alunos, sendo o mapeamento desenvolvido, um possível instrumento de sensibilização, assim como a experiência desenvolvida a partir da presente pesquisa, um elemento disparador desse diálogo.

²⁰ Registro em Livro de Ocorrências quando estudantes apresentam comportamentos considerados inadequados pelos profissionais que atuam na escola.

4.1.4 A escola na visão dos alunos – “A escola, às vezes, quer fazer a gente copiar, mas não faz da gente pensadores”

Outra perspectiva a ser levada em consideração nesse mosaico de temas que identifiquei como relevantes em relação ao problema do presente estudo corresponde à relação estudantes-escola. É altamente observável que existe uma relação e referência positivas neste sentido, no entanto, optei por trazer essa temática para o grupo focal com o intuito de ampliar o olhar sobre a mesma.

A quadra de esportes, como espaço de convivência e para desenvolvimento de aulas mais ativas, aparece na fala de um jovem com a concordância dos presentes, como o espaço da escola com o qual mais se identificam. Tornar a escola mais colorida e ter quadros brancos são questões de infraestrutura que aparecem no discurso, quando se fala em possibilidades de melhorias.

Freire (2016b) chama a atenção para o quanto uma escola que é respeitada em seu espaço (cuidando de aspectos estéticos referentes à limpeza e à boniteza dos diferentes espaços) contribui para o processo formativo dos jovens e crianças que a frequentam. Essa dimensão estética é um discurso “pronunciado” e eloquente que favorece a relação entre alunos e escola.

De uma forma geral os jovens aprovam a escola e a compreendem como uma perspectiva de futuro melhor. Os estudantes presentes no grupo focal apresentaram certa dificuldade para reconhecerem em quais aprendizados do tempo-presente a escola auxilia, mas, no decorrer da conversa trouxeram questões ligadas ao conteúdo formal como aprender as contas e escrever corretamente. Não se aponta, no grupo focal, a escola como espaço de aprendizagens em relação à convivência, ou vinculada à temática da cidadania.

Um dos alunos refere uma mudança de comportamento por tomada de consciência após conversas com algumas professoras:

Eu era baderneiro, bagunceiro, não fazia nada, só incomodava...e depois comecei a prestar atenção na aula e agora mudei. Agora faço tudo, os trabalhos. Acordei e me toquei pra vida real. Daí agora eu quero tentar fazer a prova da escola militar e passar. As profes conversaram comigo.

Sobre queixas trazem que em muitos momentos a indisciplina de alguns alunos atrapalha o andamento das aulas, as aulas que entendem como mais cansativas, que se resumem a cópias do quadro:

É que nem falam pra nós. A maioria dos professores só quer que a gente copie. A gente não pode questionar porque a gente tá fazendo aquilo, sabe? Só manda a gente ficar quieta e copiar. Já ele (professor elogiado)

não, ele questiona e faz a gente pensar sobre um monte de coisa que a gente nem pensava (...). E ele diz que a escola, às vezes, quer fazer a gente copiar, mas não faz da gente pensadores. Porque senão vai criar uma geração só de pessoas burras, que só copiam (...). E a gente gosta dele porque ele aceita a nossa opinião. Ele não fica te julgando. Tem professor que... Ah, tem que ser do jeito que eu quero.

Nas falas dos alunos sobre as atividades desenvolvidas na escola, dividem-se os relatos sobre atividades de cópia e atividades mais dinâmicas com temáticas atuais. Elogiam alguns filmes que assistiram em sala de aula e pedem mais horas de aulas de inglês por semana.

Essa problematização acerca da educação bancária, ainda tão presente nas práticas de alguns professores, que Freire (2016a) descreve como uma das manifestações fundamentais da ideologia da opressão à medida que compreende o “saber” como doação, e entende os educandos como depositários de um conhecimento que somente o professor detém, ou seja, não é dialógica e não permite a transformação.

Após a experiência do mapeamento, o exercício de reconhecimento do território educativo, feito foi compreendido como positivo, sendo que, uma das participantes justificou: “Eu gostei de dar uma caminhada porque a gente quase não sai da escola e a gente só fica na sala, escrevendo”.

O relacionamento com colegas e professores é apontado como positivo, fora conflitos que são comuns à convivência. É referido que acreditam que ficam muito tempo sentados e manifestam interesse e curiosidade por terem uma aula fora da escola, “uma aula diferente”.

Um dos alunos aponta que um professor, no começo do ano pediu sugestões de aulas diferentes e a turma sugeriu que o grupo fosse para fora da escola, fazerem um trabalho diferente. Mas, observei que os alunos tinham dificuldades em explicar como seria esse trabalho. No decorrer do diálogo falam sobre “leitura ao ar livre”, “entrevista com colegas”.

Os estudantes, durante o grupo focal, referem que quando têm alguma opinião sobre coisas que poderiam ser diferentes na escola, não levam isso para a diretora. Não parecem reconhecer o Conselho de classe e o Grêmio estudantil (que está parado) como canais de participação e comunicação para com a gestão da escola e professores. Também apontam que não costumam levar ideias para os professores, como as que apresentaram no grupo como mais trabalhos por projetos, aulas que envolvessem música, dança e culinária.

Observamos que com a experiência do mapeamento ficou mais clara a ideia de que a escola pode ser um lugar para se dialogar sobre questões de cidadania, sobre a realidade do bairro e não só sobre temas de ensino. De uma forma geral também observei que a noção sobre a funcionalidade do grêmio e dos conselhos (espaços de participação) é compreendida de maneira parcial entre os alunos.

Essa relação das instâncias participativas, será resgatada no próximo capítulo, no entanto, cabe a referência de Freire (2014) acerca da herança que a sociedade brasileira adquire de seu processo de colonização: a falta de experiência democrática e o mutismo como falta de teor crítico em nossa formação.

Uma aluna, após a experiência do mapeamento referiu que não havia pensado antes que se podem abordar questões do bairro nos Conselhos de Classe, demonstrando, nesse sentido uma visão ainda muito fragmentada e historicamente reforçada de que escola e comunidade são assuntos que não podem ser tratados juntos.

4.1.5 A função articuladora do território – “A gente não conversava sobre isso”

No percurso desse processo em que a temática do território educativo foi trazida à tona e problematizada junto aos estudantes, observei que o processo do mapeamento e da construção do Mapa de aprendizagens ‘além-muros’, deixaram mais claro as possibilidades educativas que podem ser encontradas no território.

Na experiência do grupo focal, antes do mapeamento, ou mesmo nas rodas de conversa desenvolvidas na fase dos estudos exploratórios, os estudantes se mostravam bem receptivos em relação ao fato de terem uma aula para além dos muros da escola, no entanto, eu percebia uma certa dificuldade por parte dos mesmos, quando eu perguntava sobre quais atividades poderiam ser realizadas.

A partir dos relatos da roda de conversa que realizamos depois do mapeamento, antes da construção do mapa, observei que a noção do território, em sua potencialidade educativa (sua contribuição para o aprendizado escolar e vice versa), como um elemento articulador de relações entre pessoas e equipamentos, foi vivenciada, problematizada dialogicamente, e portanto, melhor compreendida.

Na experiência do mapeamento, tivemos a oportunidade, para além dos registros em fotos dos locais entendidos como possibilidades de aprendizados, de conversarmos com as pessoas que transitam pelo bairro, e, observei, como depois será explicitado que esse estabelecimento de relações foi dotado de muito sentido para os estudantes.

Pais (2015b, p. 68) reflete sobre a valorização das vivências significativas, “que podem ser transmitidas, compartilhadas e sobretudo vividas, enquanto constitutivas de elos sociais”. O ritmo acelerado dos tempos atuais, acabam tornando tais experiências mais escassas, e no caso das escolas, muitas vezes os currículos engessados que não levam em consideração a ampliação de tempos e espaços também.

Neste contexto, compreendi que o processo do mapeamento junto aos alunos constituiu-se em uma experiência viva e em movimento, que permitiu registros e memórias que auxiliaram o desenvolvimento das reflexões após a sua vivência.

As vozes de aprovação da comunidade, acompanharam a experiência do mapeamento, através de falas como “essa gurizada está no caminho certo”; “tem que fazer isso mesmo”; “precisa olhar para o bairro para aprender mais sobre ele”.

Quando chegamos ao CAPS (Centro de Assistência e Promoção Social) Joana Darc, um serviço de apoio e promoção social direcionado à crianças e adolescentes, no contraturno escolar, resolvi tentar pedir para entrarmos e conhecermos o local. Fomos muito bem recebidos pela Assistente Social que contou a história do serviço e mostrou as atividades desenvolvidas para os estudantes. Observei que essa experiência do contato, gerou maior significado para os alunos, que trouxeram essa questão em suas narrativas.

Outra situação que também foi uma surpresa aconteceu no segundo dia de mapeamento, quando estávamos voltando para a escola. Havia um morador consertando uma janela de um comércio e o grupo de estudantes chamou a sua atenção. Ele perguntou o que estavam fazendo, ao que os jovens responderam que era um “trabalho para a escola”, e, numa tendência de buscar a referência, olharam para mim e para a professora de fotografia.

Este morador disse, de forma simpática: “Não, eu quero ouvir de vocês! Qual o objetivo deste trabalho?” Então, algumas alunas explicaram e ele começou a estabelecer um diálogo sobre a importância da participação social do jovem. Falou sobre política, sobre a função da Associação de Bairro (trazendo críticas sobre a mesma) e sobre a importância da escola nessa função de estimular o pensamento crítico dos estudantes. Finalizou dizendo que escola e comunidade precisavam andar sempre juntas.

Essa experiência foi muito referenciada na roda de conversa, pois, espontaneamente houve uma troca de percepções sobre o bairro em que temáticas como participação, cidadania, relação escola e comunidade foram trazidas à tona: “Eu gostei de sair na rua e gostei do homem falando”; “Eu gostei do que o homem falou, porque eu achei muito verdade o que ele falou”.

A dimensão do território articulador, e, portanto, também educativo, apareceu nas narrativas do jovens, nessa roda de conversa após o mapeamento, desde o momento em que questionei sobre o que eles haviam achado da atividade, sendo expressas as percepções a seguir:

Achei legal, interessante, pra gente conhecer mais o bairro que a gente vive, né?

A gente pôde ver o nosso bairro por um ângulo melhor, não como a gente passa normalmente, sem olhar assim pros lugares assim, interessantes.

(...) antes a gente não olhava nem pro lado, daí agora, a gente reconhece que aqui no nosso bairro não tem só coisas ruins, têm coisas boas também.

O Joana é um lugar que eu não conhecia e faz um trabalho muito importante para a comunidade.

Achei uma atividade diferente da sala de aula, a gente só fica sentado e copiando.

Nunca fizemos nada parecido com isso. Pudemos ver as duas partes do bairro, tanto a boa como a ruim.

Não costumo andar pelo bairro dessa forma. Parece que a gente aprendeu mais coisas.

Eu gostei de dar uma caminhada porque a gente não sai da escola e a gente fica só na sala escrevendo. A gente teve conversas também, interessantes. E, por causa das fotos também. Daí, quando a gente tira foto de alguma coisa, depois de alguns anos a gente quase não lembra de nada. Daí a gente vai mexer naqueles arquivos e lembrar de tudo.

Esse exercício, a partir das falas apresentadas, contribuiu para o aumento do campo perceptivo dos jovens, acerca do bairro em que vivem. Freire (2016a) ao discutir a relação dialética entre ser humano e mundo, aponta que processos críticos e dialógicos favorecem a percepção mais profunda do que já existia como objetividade, sendo que a partir dessa percepção há um destaque para aspectos que passam a ser problematizados e consequentemente, vistos como desafios a serem superados.

Quando questionados sobre o que encontraram de positivo na experiência, as respostas variaram entre conhece o CAPS Joana D'arc e as relações e conversas estabelecidas com os moradores, conforme relata um estudante: “Cada casa em que a gente passava, a gente achava coisas interessantes”.

As pessoas chamavam os estudantes para mostrar coisas para eles tirarem fotos, em um sentido de cooperação. Algumas pessoas levaram seus animais de estimação, outras a placa do comércio que tinham em casa, outras peruntavam o que já haviam fotografado. Um dos alunos, sobre isso, falou: “Tem pessoas carinhosas que deixaram a gente ver as coisas, né?”.

Um dos alunos, quando fomos ao Centro Educativo abandonado, disse: “eu já participei de atividades aqui e é muito triste ver tudo quebrado e abandonado”.

Também questionei sobre possibilidades de melhora no bairro, e foram apontadas as questões do lixo, do asfalto, e da ausência de serviços para a comunidade: “Acho que tem espaço para fazerem muitas coisas aqui, mas não fazem nada”.

Quando eu pergunto sobre algumas possibilidades de aprendizados ‘além-muros’, na perspectiva da integração dos saberes escolares e comunitários, os alunos dizem:

A horta pode ensinar ciências.

Em geografia podemos estudar os tipos de firmas, indústrias, comércios: os tipos de empresas. A história do bairro e de alguns lugares.

Seria interessante chamar o Presidente do bairro para a gente dizer o que acha do bairro e entender o que ele faz.

Seria legal a gente fazer o que a gente fez aquele dia, quer dizer, não foi o que a gente fez, mas o que aconteceu, tipo de a gente entrevistar as outras pessoas, para a gente saber mais as opiniões das outras pessoas, para ajudar nas melhorias do bairro. Isso sim ajudaria! Eu acho, né?... mas seria legal se a gente tentasse fazer isso.

A possibilidade que a atividade favoreceu de abrir um espaço para conversar sobre as questões do bairro, de cidadania, de relações entre moradores e acesso às políticas públicas também foi mencionada:

Gostei, como a Ligia falou, que a gente não tem espaço pra gente falar disso, e com o trabalho foi uma maneira da gente conversar disso.

Uma vez a cada trimestre temos a reunião do Conselho de Classe, mas aí levamos mais questões da escola e não do bairro.

A percepção do território e das pessoas que transitam nele, assim como as interações ocorridas, além da oportunidade de reconhecer os recursos da comunidade e saber mais sobre os seus funcionamentos foram experiências que os jovens referiram como significativas e trouxeram falas de protagonismo, no processo de mapeamento, como:

É a gente que está fazendo. São as nossas fotos que vão estar no mapa.

Esse é o bairro que a gente vê.

Existem coisas muito importantes para a comunidade aqui.

O melhor jeito de discutir o que tem de certo e errado na comunidade é andando por ela e vendo as coisas.

A possibilidade de poder falar sobre esses temas, na escola, articulando, portanto, saberes escolares e comunitários, a partir de uma abordagem dialógica, atende ao preceito freireano de que dizer a palavra não se configura como privilégio de alguns e sim direito de todos e todas. O território, no contexto do presente exercício, assume a função mediatizadora que Freire (2016a) atribui ao mundo, passível da potencialidade transformadora dos jovens e fomentador de seus processos de humanização.

4.1.6 Adimensão positiva da comunidade e as falas de pertença – “Daqui eu jamais vou sair. Eu sou discriminado fora como todos são”

Paralelamente à dimensão estigmatizada da comunidade, caminha a sua dimensão positiva. Quando, na fase dos estudos exploratórios observei que a temática da violência foi evidenciada como o pior aspecto do bairro para os alunos, também pude perceber que a questão do acolhimento e da qualidade das relações estabelecidas, ou do sentimento de pertença traduzidos em frases como: “Eu gosto daqui porque todo mundo conhece todo mundo”.

É importante trazer à tona essa dimensão positiva inclusive no sentido de buscar traduzir a realidade vivenciada na escrita, visto que a sensação de acolhimento e receptividade por mim vivenciadas foi mais evidente do que a questão da violência, também observável.

A funcionária da Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social, fala sobre isso durante a reunião das lideranças comunitárias:

A gente perdeu muitas pessoas, muitos jovens pro crime e pra droga, mas nós ganhamos muitos. E a gente não potencializa o que a gente ganha né? Então a gente tem muitos alunos do Ruben com curso superior que são professores da rede municipal né? Os meninos que faziam aula de Educação Física numa quadra que não era quadra, que era cheia de buraco, que não tinha cerca, hoje é professor de Educação Física, dá aula na rede, ali no Tancredo Neves, foi aluno da Maria do Carmo, a própria Angélica (Diretora: A Letícia, profe de português), a Letícia, o esposo dela. Então, a gente ganhou muitos, e isso, quando a gente vai generalizar que se perde muitos, sim a gente perde, mas, a sociedade inteira perde, a questão da drogadição não está só situada aqui no território da zona norte, que são 59.000 pessoas, porque vem do São José prá cá, do Fátima e quando contabiliza a violência, contabiliza tudo isso. Então, a drogadição também tá na classe média alta, ela também tá no centro.

Embora as menções ao bairro estejam vinculadas mais destacadamente à questão da criminalidade, algumas falas emergiram na reunião que trazem contrapontos a isso, como as narrativas expressas pelo líder comunitário, em diferentes momentos:

Os transportes coletivos saem de manhã lotados de pessoas e voltam, que vão trabalhar.

Aqui, minoria é vagabundo, que optou por roubar, traficar, porque aqui tem muita gente trabalhadora, servente de pedreiro, pedreiro, lenhador, esses serviços pesados, as reciclagens, mas a maioria é trabalhador, pessoas ótimas, pessoas excelentes. e meia dúzia é que é torta.

Durante a reunião, algumas professoras também falam sobre como enxergam essa situação, falas como “eu digo que sou professora da zona norte... não me vejo fora daqui”, apareceram no discurso de de algumas delas, assim como, diferenciações e comparativos com outras regiões, salientando aspectos positivos da área norte também foram trazidas:

Sou moradora da zona sul, dei aulas em escola da zona sul, e eu digo uma coisa pra vocês: Aqui na zona norte, o grande ponto positivo que eu vejo dentro da escola e na comunidade em geral, é bem essa parte final da reportagem, do Frei Emiliano, que foi uma das que mais me chamou a atenção, porque ele dá um olhar totalmente positivo, né?... Ele resgata toda a parte positiva da comunidade, que os problemas são externados. Você trabalhar num território onde nada vem à tona, tudo é velado, as famílias escondem, e, você trabalhar num local onde a família te procura, onde o corpo docente traz os problemas e onde você consegue auxiliar essa criança, esse adolescente a resolver esses problemas. Aí sim o trabalho de rede funciona. Porque onde as coisas não vêm à tona, a rede vai ser um objeto, um recurso, enfim, cheio de nós e furos, então ela não vai funcionar. Esse é um grande ponto positivo. (...) E o quanto é importante as coisas serem externadas, né? Porque se elas não forem externadas, não tem como você desenvolver o trabalho, você não tem como chegar lá na ferida e começar a desenvolver o curativo, começar a cuidar da ferida até que ela feche. Então, acho que este é um ponto positivo desse território.

Acho que ninguém passou pela prova que eu passei. Com quinze dias aqui na escola, um aluno meu foi morto. E pra mim isso foi totalmente, muito chocante. A minha tia com 25 anos de magistério nunca ouviu falar disso, ninguém sabia registrar isso, mas, ainda assim, eu moro na zona leste, e eu digo pra todo mundo eu me sinto muito mais segura andando aqui no Vila Ipê do que andando no meu bairro.

O líder comunitário, durante a reunião enfatiza muito a sensação de segurança e respeito que encontra na zona norte, mais especificamente no bairro Vila Ipê, sobretudo em comparação com outras regiões da cidade em que se sente discriminado:

Aqui é uma comunidade que eu amo muito. Daqui eu jamais vou sair. Eu sou discriminado fora como todos são, né? O pessoal discrimina nós por ser da vila, por nós morar aqui, mas enfim, aqui é minha comunidade, eu amo esse lugar, e vou sempre lutar por dias melhores aqui dentro e o que vocês precisarem eu tô aqui pra ajudar.

Ainda na reunião com os docentes e direção, a funcionária da Secretaria faz uma fala que relaciona a trajetória positiva da EMEF, no sentido em que se estabeleceram reflexos na comunidade, trazendo também o exemplo de avanço do bairro vizinho à Vila Ipê, o Canyon:

A trajetória da escola também é um reflexo da comunidade, as situações de violência enfim, de conflito, não aconteciam só na escola, elas também aconteciam na comunidade. E também na comunidade, a gente acredita que isso melhorou muito, isso mudou muito e, infelizmente, demora muito tempo pra gente conseguir desconstruir esse rótulo: que a escola é ruim, que o bairro é ruim. Isso vai demorar um tempo pra que a gente possa estar desconstruindo. Isso é também um papel nosso, né? De cada um de nós que tem uma atuação nesse território. Então, a gente teve aí muitos homicídios que aconteceram em 2016, aqui no bairro vila Ipê ficou o segundo do município, mas a gente tem um contraponto na comunidade do Canyon que faz dois anos que nós não temos nenhum homicídio, por conta do trabalho em rede, desse programa de pacificação, mas isso envolve a rede, que é a escola, é a unidade básica de saúde, as ONGs, enfim, são as igrejas também que participam e são atuantes nesse desafio, então, a gente acredita que é possível um mundo diferente, a gente acredita que cada um de nós tem um papel muito importante pra fazer.

Com os estudantes, no processo de mapeamento e nos diálogos que se desdobraram da experiência também pude perceber falas correspondentes a um movimento de ampliação do olhar em relação à comunidade, como o fato de trazerem terem percebido que a comunidade e o bairro também têm aspectos bons, mais ocultos na ocasião do grupo focal.

Os vínculos relacionais são percebidos como impulsionadores do fortalecimento comunitário e do sentimento de pertença, à medida que o processo identitário também está ligado a esse sentimento. O conhecimento ampliado do bairro, a identificação com sua história, o reconhecimento das vulnerabilidades também como oportunidades de melhoria e a valorização do mesmo, são elementos que puderam ser vivenciados na experiência do mapeamento e da construção do mapa, de modo que foi observado que estas práticas podem contribuir com o estímulo à participação social dos jovens, assim como fomentar o poder local (caracterizado por uma comunidade articulada e mobilizada em prol de acessos a políticas necessárias), assunto que será abordado no próximo item.

4.1.7 As trilhas do empoderamento nos processos coletivos – “A esperança de mudar isso”

Por entre os diferentes espaços de diálogo que a presente pesquisa proporcionou, surgiram questões relacionadas a falta de articulação da comunidade da Vila Ipê e a importância de que a mesma desenvolvesse um nível de empoderamento em relação à falta de acesso às políticas públicas como saúde, cultura, lazer e trabalho, sobretudo para a juventude que caracteriza a realidade do bairro.

Essa discussão acerca o empoderamento que fomenta a participação social (a qual será aprofundada no próximo capítulo, interpretativo) logicamente, não se restringe à realidade da Vila Ipê. É um aspecto histórico da constituição da sociedade brasileira que ainda busca se apropriar dos mecanismos participativos legitimados pela Constituição Federal de 1988

Na percepção de alguns professores, assim como na do jornalista presente na reunião que temos como referência para o presente estudo, a questão da necessidade do empoderamento por parte da comunidade apareceu, porém não foi discutida a participação da escola nesse processo (articulada com outros atores como Centro Comunitário ou Clube de Mães, por exemplo), que também é um processo educativo:

Essa questão do empoderamento, que ele (jornalista) falou, acho que falta empoderamento tanto da comunidade, acho que esse é o trabalho importante, no sentido de formar líderes positivos, e que eles vão atrás das coisas, nos seus espaços, busquem os seus espaços. Que cuidem. Eu não vejo a comunidade fazendo um trabalho efetivo pra si mesmo, sabe? Então assim, um parque, uma praça, sabe?... Buscando coisas que são importantes pra si próprios. Claro acho que tem que buscar essa consciência, que eu acho que falta essa consciência, esse trabalho de visão crítica de conscientizar que se precisa mudar. Isso muda toda a postura, tanto do aluno, pensando no nosso trabalho. Enfim, a gente fala de fazer um trabalho de reciclagem, um trabalho ambiental, mas se a comunidade não se sente pertencente, não se sente empoderada, nunca vai ser feito um trabalho efetivo, assim, isso não vai acontecer.

Apesar de muitas falas dos adolescentes sobre o fato de a comunidade não ser articulada, nas suas percepções, um dos professores resgatou o histórico da Escola Estadual Professor Clauri Alves Flores, vizinha da EMEF Ruben Alves:

Pra começar a conversa: a questão do empoderamento da comunidade, nós tivemos um exemplo aqui que foi fantástico que foi a construção da escola Clauri que na época que eu vim trabalhar aqui, eu pedi a máquina fotográfica pra Carla e fui fotografar o que era a escola. Toda estrutura construída, sem janela, sem nada, ponto de droga, de prostituição, fezes de cavalo, de ser humano, enfim, fui lá, bati as fotos e mandei pro Pioneiro. Comentei com a Carla e com a Célia, elas disseram: bah, nem vão dar a mínima pra isso. Deu matéria, deu página. Toda comunidade da zona norte: Parque Oasis, Santa Fé, Pioneiro, fizemos uma manifestação aqui né (referindo-se ao líder comunitário)? Com cartazes, os nossos alunos dando depoimento para as rádios, para a televisão... Apareceram as autoridades, era vereador, era fulano, secretário, Tarso Genro, governador do Estado – promessa: a partir do ano que vem retomamos as obras. Então isso é sinal de que, quando a comunidade quer, ela tem poder.

O jornalista comenta que quando teve sua imersão na comunidade percebeu muita receptividade por parte da comunidade, à medida que todas as casas em que ele entrou com o líder comunitário também presente na reunião, as pessoas foram muito receptivas (justamente por estar acompanhado de uma pessoa que é referência positiva).

Isso pra mim, é uma prova do quanto a comunidade é favorável à transformação, sabe? Porque as famílias são receptivas a ele por causa que enxergam nele esse líder positivo que tu falou. Então as famílias só precisam ser motivadas pra isso, alguém se organize por elas, tendo em vista que elas aprendam a desenvolver essa organização. Mas isso é muito bacana, o fato de a recepção favorável a uma pessoa que deu a volta por cima em qualquer casa, enxergar nele esse líder positivo é uma prova de que as famílias vêm isso com bons olhos.

Na convivência com os adolescentes, fui percebendo, nas suas falas, que eles compreendem que a comunidade precisa se unir e se mobilizar, no entanto, ainda há uma certa dificuldade em compreender as instâncias participativas com as quais estão envolvidos (como o Conselho de classe e o grêmio), assim como o papel da Associação Comunitária.

No entanto, nas falas após a experiência do mapeamento, observamos que eles compreenderam o espaço de diálogo e participação que a construção do mapa propiciou:

A atividade me fez pensar que se a comunidade inteira se juntasse não ia ter lixo jogado no chão, tipo, a COMAI (Centro Educativo) não ia estar jogada de lado, o Joana podia ser bem maior... ter mais crianças. Seria...a nossa cidade, o nosso bairro também seria bem melhor.

No processo de compreensão acerca do mapeamento realizado, uma das alunas trouxe uma fala que não associava a escola como um espaço de participação, quando falava sobre os problemas da comunidade: “É que o que que a gente pode fazer? A gente não pode fazer nada. Só conversar a respeito. A gente não pode fazer nada”.

Nesse sentido, provoquei o grupo perguntando se a escola não seria também um espaço em que era preciso falar sobre os problemas da comunidade, obtendo como resposta que realmente poderia ser, desde que os professores estimulassem o debate e também conhecessem a comunidade.

Observei também que as alunas, por mais que saibam quem é o presidente do bairro, não compreendem a função do Centro Comunitário, sendo sugerido por elas, chamá-lo para uma palestra na escola.

Na roda de conversa sobre a experiência do mapeamento, os alunos demonstraram compreender que criar um espaço para falar sobre as questões da comunidade é um primeiro passo para organização e participação na vida do bairro. Muitas sugestões vieram, a partir dessa experiência, vinculadas à noção de cidadania e mobilização:

Seria legal se pegasse as pessoas das salas, de tudo que é sala pra fazer um grupo, para nós sair na rua e tipo, juntar os lixos que tem pela rua pra tentar de alguma forma ajudar.

E conseguir pessoas para ajudar, moradores que queiram.

Seria legal fazer uma reunião com o presidente do bairro e levar para ele informações que conseguimos entrevistando pessoas sobre o bairro.

Acho que eu vi no *Facebook*, em um bairro, em cada esquina tinha um coiso bem grandão de pote de ração e água pros cachorros da rua.

Eles (Prefeitura) têm que fazer que nem têm no centro, aqueles lixos gigantes (contêineres) porque é mais fácil de pegar, aqui nessa rua principal do parquinho tem um monte de lixo que eu não sei quem joga, mas sempre tem um monte de saco de lixo de manhã, no outro dia tem os cachorros que rasgam tudo, sabe? Daí não são as pessoas, são os cachorros, mas deveria ter esses negócios de lixo pra colocar dentro.

Pais (2015b, p. 132) em sua defesa pela cidade humanizada e participada, em contraposição a determinismos pautados em realidades sociais sustentadas pela miséria, criminalidade ou violência, aponta que “a cidadania é, em certa medida, um movimento de rejeição da cidade planejada (artificialmente) a favor da cidade praticada (vivencialmente)”. A vivência pedagógica no território, a partir das experiências registradas pelo presente estudo, pode ser disparadora desse movimento.

A resignação da população também é mencionada:

Acho que as pessoas acostumam, e é por isso que não tem esse tipo de união entre as pessoas para quererem melhorar. Elas não têm aquela esperança de que um dia eles vão mudar.

Eles pensam: o presidente que é o presidente do bairro não faz nada, então...pra que eu vou me preocupar?

No entanto, apesar das referências à resignação (que também é uma característica historicamente marcada e, até certo ponto, “estimulada”), o exercício do mapeamento, emerge, em algumas falas com uma característica de esperança:

Eu acho que, que nem as gurias falaram. Muitos moradores já estão acostumados com o lixo e com tudo isso, e, a gente conversando agora, fez a gente poder ter uma esperança de que a gente possa mudar isso. Que a gente possa fazer um projeto, conversar com o Presidente do bairro e poder melhorar.

As narrativas que emergiram no grupo focal, reunião e roda de conversa, nesse sentido de participação social, são complementadas pela fala da primeira profissional do Conselho Municipal de Educação entrevistada (no item 2.3.1), a respeito da relevância da articulação da comunidade e participação nos processos:

Hoje os espaços de participação que a sociedade tem seria via os conselhos ou os fóruns de participação, seja Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Saúde, de Assistência, Fórum Municipal de Saúde, do idoso, da juventude, enfim, a gente tem os Conselhos, só que eles funcionam muitas vezes só para contemplar a previsão legal. Então tem a sua reunião sistemática, faz lá presença, tem quórum, faz o registro, formaliza que estão se reunindo e está funcionando, mas é desarticulado, mas eu vejo que seria a forma de fazer com que a pessoas pudessem ter consciência de tudo que é direito hoje e que a gente poderia contribuir. Por que a ideia não é trabalhar na perspectiva de garantia de direito e eu ficar esperando que alguém faça pra mim, porque é meu direito. Eu tenho também um direito com a comunidade e com a convivência mais coletiva, *só que isso precisaria ser articulado*. Então hoje eu vejo que a porta aberta seria mobilizar a população mesmo para isso, via conselhos, via Fóruns, via Conferências, as formas de participação popular, para chegar até a Secretaria que são os executores da política mesmo para poder sugerir: “olha, tal ação deveria ser feita, ou retomar tal ação” e isso fazer parte de uma agenda de trabalho. Porque não adianta a gente discutir, achar que é legal e não incluir isso na agenda de trabalho, acho que essa articulação é a que está faltando (grifo nosso).

Dessa forma, a construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’, surge como uma metodologia, embasada na concepção de território educativo que estimula os espaços de participação para jovens, a começar pela escola, mas que perpassam a vida do bairro. Tal estímulo pode favorecer ainda, o fortalecimento do Poder Local, as articulações e mobilizações na comunidade e a ocupação de instâncias participativas. Cabe agora, na discussão interpretativa, nos questionarmos sobre o papel da escola nesse contexto e de que forma a integração entre os saberes escolares e comunitários pode ocorrer, neste sentido de empoderamento para a participação cidadã.

4.2 AS TRILHAS EDUCATIVAS DESENHADAS PELOS PÉS E COM OS OLHOS – PERCURSOS E REGISTROS DA EXPERIÊNCIA

Durante os dois dias de mapeamento experienciei, junto aos colaboradores da pesquisa, de maneira concreta, os percursos pelas trilhas educativas idealizadas nos diálogos estabelecidos desde a fase dos estudos exploratórios, retomadas em meu primeiro encontro com o novo grupo em 2017 e pensadas estrategicamente na reunião anterior a esse momento.

As trilhas percorridas configuraram-se como caminhos que indicam rotas, palavra que Pais (2016a), ao analisar sua origem etimológica, observa que origina expressões como “rotura” ou “ruptura”, no sentido de interromper ou romper. Na lógica da sociologia do cotidiano, apontada como uma sociologia que passeia de forma descomprometida pela vida social, também foram realizadas as trilhas: deambulações que tinham por intenção encontrar potencialidades de aprendizagem no território, mas ao mesmo tempo, constituíam um vagar aberto ao que passa e também às possíveis surpresas ou rupturas presentes nos trajetos com os quais os jovens já estavam familiarizados.

Tomei como base, para a estruturação deste item, a concepção de fotoetnografia desenvolvida por Achutti (1997), compreendida como derivada da fotografia e da antropologia, atendendo ao preceito de que a antropologia assume uma importância que vai além da elaboração de estudos amplos e genéricos que oferecem um modelo explicativo da realidade: passa-se a buscar existências particulares e suas lógicas de funcionamento.

O trabalho de documentar fotoetnograficamente requer empenho, método e criatividade, de acordo com Achutti (1997) com a finalidade de proceder com registro, relatando e retratando a cultura do “outro”, de modo que a antropologia se relacione com o olhar do fotógrafo, informando-o e a fotografia aprimore o olhar do antropólogo. Neste sentido, a construção de narrativas por meio de imagens fotográficas articula-se à legitimidade do texto verbal, enriquecendo-o.

Inspirada na linha de pensamento freireana, a ideia das trilhas foi permitir que os alunos envolvidos, como observadores do território do entorno da escola, de uma forma autêntica pudessem codificar as imagens que registravam.

Freire (2016a), aponta que é comum, em um momento inicial de investigação, os participantes se apoiarem em marcos conceituais valorativos. No caso do presente estudo, considere a fala de muitos estudantes em um sentido mais depreciativo do que apreciativo do bairro onde vivem.

Com as rodas de conversa realizadas após a experiência, ou mesmo as conversas durante o exercício de mapeamento, a ideia era incentivar o que Freire (2016a, p. 145) descreve como “a descodificação desta codificação viva”. Neste sentido, buscamos desenvolver uma prática educativa dialógica, voltada a reflexão e o exercício da crítica por parte dos jovens, logicamente, de caráter introdutório.

Para o processo de escrita acerca da experiência, apoiei-me no pressuposto de que o conhecimento do bairro aqui retratado carece de sua exposição, ou seja, há a necessidade de torna-lo visível, e, com isso, acompanhando as fotos registradas por alguns estudantes, utilizo as descrições e reflexões das quais me vali em meu diário de campo, e algumas referências sobre a relevância de se acessar a natureza objetiva desta experiência. No entanto, Samain (1997, apud ACHUTTI, 1997, p. XVIII) nos alerta para a dupla capacidade da câmera, visto que além de objetivar a realidade, ao olharmos uma foto, nossa subjetividade ganha campo nos processos de interpretação da imagem e, portanto, subjetiva-se a realidade.

Descrevendo o exercício dos diferentes registros propostos, reflito sobre essa prática:

As trilhas educativas até então idealizadas começaram hoje a ser desenhadas pelos pés e com os olhos. Um dia bonito de sol (tive muita preocupação que chovesse, pois, o tempo estava instável) nos acolheu nesse momento de (re)olhar a Vila, tanto da minha perspectiva como da perspectiva do outro, materializada nas 13 câmeras distribuídas entre os estudantes que, demonstrando muita animação, passaram a caminhar pelo bairro exercitando diferentes ângulos, olhares e percepções acerca do território pelo qual transitam todos os dias. (Diário de campo, 24 mai. 2017).

Os registros das imagens que iniciarão na sequência são fundamentais para a caracterização do presente estudo, visto que a dimensão de compreensão e apropriação do campo oferecidas pelos diferentes registros imagéticos diferem das descrições das quais me utilizei até aqui. O suporte imagético, de acordo com Samain (1997, apud ACHUTTI, 1997, p. XVIII) trabalha com operações cognitivas e afetivas singulares, diferentes das oferecidas pelo suporte verbal.

As fotografias oferecem diferentes tipos de olhares que contatam diferentes tipos de subjetividade. Pais (2006, p. 35) ressalta a relevância do olhar na observação sociológica:

As ciências recorrem abundantemente às entrevistas, mas, na verdade, nem sempre as vistas se entrelaçam com o observável. Quase todo o registro de pertinências se faz no plano da fala: do que se pergunta, do que se responde, do que se transcreve, do que se analisa. A vista, na entrevista, perde-se frequentemente de vista.

As trilhas educativas desenhadas e percorridas revelam também uma “viagem estética” que traduz a experiência visual de cada participante, apesar de, de acordo com Achutti (1997)

o olhar não ser restrito à experiência individual e sim aprendido a partir de outros olhares, ou seja, determinado social e conjunturalmente.

Neste sentido, me apoiei na leitura de Achutti, como complemento das referências já adotadas, considerando que a narrativa deste estudo também precisava ser construída através dos registros de imagens produzidos (parte deles, no caso, os que os alunos escolheram para constar no painel fotográfico). A articulação entre imagens e o texto verbal conferem maior legitimidade para a interpretação do texto social apresentado.

4.2.1 O exercício das trilhas educativas – Olhares passeantes

Percorrendo a Vila, como já mencionado, buscava manter uma postura atenta e vigilante, mas ao mesmo tempo, receptiva para novas percepções e diálogos com os estudantes que usualmente faziam comentários ou me perguntavam alguma coisa sobre a atividade:

Hoje, mais uma vez olhei para a Vila como “um bom lugar”, me utilizando da referência do Sabotage (rapper falecido em 2003), tão presente nos meus trabalhos como educadora social em articulação com a cultura Hip hop. “Um bom lugar só se constrói com humildade”... mas aqui o cenário é bem diferente da zona de sul de São Paulo. A configuração da periferia da serra gaúcha é muito diferente com os seus aclives e declives acentuados (que é mais fácil chamar de “morrão”) e a experiência estética que mistura registros de regiões rurais, como o verde abundante, os cavalos soltos na rua, com o lixo descartado inadequadamente, sugerindo uma impressão de abandono pelo Poder Público e a união entre as pessoas, que se mostraram curiosas pela atividade. Os alunos cantando pelas ruas e, de vez em quando, falando muito alto, demonstram espontaneidade e empolgação com a atividade - ora buscando novos ângulos, ora me mostrando alguns registros de suas imagens em suas câmeras – além de me pegarem pelo braço e contarem histórias sobre as suas experiências no bairro que variam desde “não saio muito de casa” até “eu e meus irmãos já frequentamos aqui” (Diário de campo. 24 mai. 2017).

Conforme ia vivenciando a experiência, em conjunto com a professora de fotografia, ficava me perguntando quais as interpretações que alguns professores fariam acerca do comportamento de alguns jovens, manifesto em ações como cantar ou, em alguns momentos falar alto na rua.

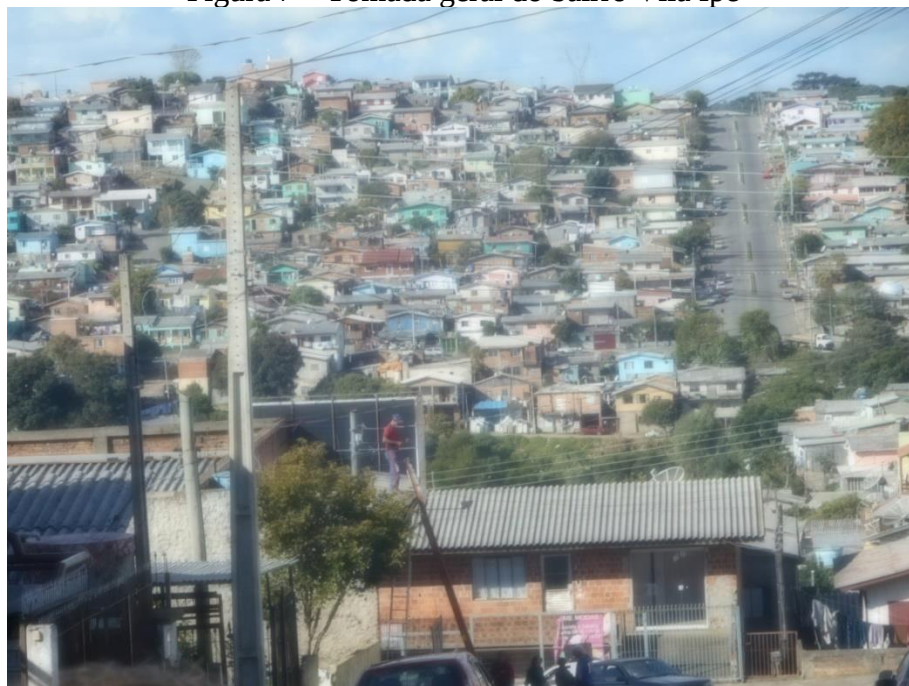
Apoiada na concepção freireana de que a experiência educativa é alegre por natureza, compreendi e acolhi aquela espontaneidade juntamente com a professora que me acompanhava na atividade. Não conseguia atribuir aos comportamentos observados algum nível de falta de respeito, somente, alegria de viver, visto que os jovens ocupavam aquele espaço espontaneamente e demonstravam envolvimento com a experiência.

Figura 6 – Grupo no processo das trilhas educativas (dia 1)



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 7 – Tomada geral do bairro Vila Ipê



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

4.2.2 Equipamentos Físicos - Escola Ruben Bento Alves, CAPS Joana D'arc, "COMAI", e o "Postinho"

O grupo optou por começar fotografando a Escola, já que foi a partir da mesma que teve início a presente proposta. Observações sobre o lixo na fachada, ou a falta de calçamento foram apontadas, mas também, a importância de registrar os *graffitis* que identificam a escola.

Figura 8 – EMEF Ruben Alves (fachada)



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 9 – EMEF Ruben Alves (lateral)



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Na visita ao CAPS Joana D'arc pudemos exercitar o diálogo e os laços de convivência com a comunidade, conforme descrito no diário de campo:

A visita ao CAPS Joana D'arc, mais conhecido como "o Joana" foi uma surpresa. Quando chegamos ao local, perguntei aos estudantes se eles gostariam de entrar para

conhecer o lugar, e todos responderam afirmativamente. Fomos muito bem recebidos por Fernanda, a assistente social e pelas crianças que estavam sendo atendidas no horário. Percebi que os estudantes fizeram perguntas para a assistente social sobre o funcionamento do serviço, assim como interagiram com as crianças que estavam tomando lanche. Fernanda elogiou muito a atividade e reforçou a concepção de rede que deve ser fortalecida no território (Diário de campo, 31 mai. 2017).

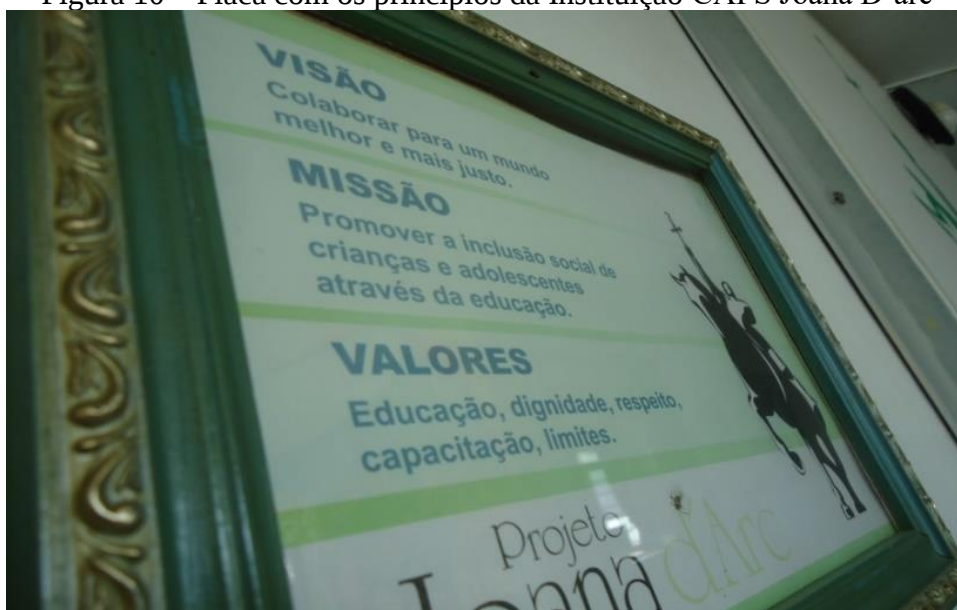
Observei que os estudantes tiveram uma impressão positiva para além do serviço – destacaram a importância dessa interação com a profissional responsável e com as crianças. A grande maioria do grupo não conhecia o local e evidenciou o mesmo como um aspecto positivo da comunidade. No sentido de fortalecimento dos laços compreendo que a boa receptividade reforçou essa visão positiva.

Também percebi elogios e muitos registros dos *grafittis* da parede da casa, assim como à biblioteca e o laboratório de informática. O serviço é mantido por uma Organização Social e oferece atendimento a crianças no contra turno escolar.

Na sequência dessa visita, os alunos me pediram se poderiam fazer o mesmo exercício de entrar e conhecer as pessoas, na D'zainer, a maior empresa que tem no entorno da escola. Expliquei que por ser horário de trabalho, talvez não conseguíssemos entrar e conhecer as pessoas e os setores da empresa, e que, por isso, deixaria isso como sugestão de atividade à coordenação pedagógica e aos docentes, quando fossemos apresentar o trabalho para os mesmos.

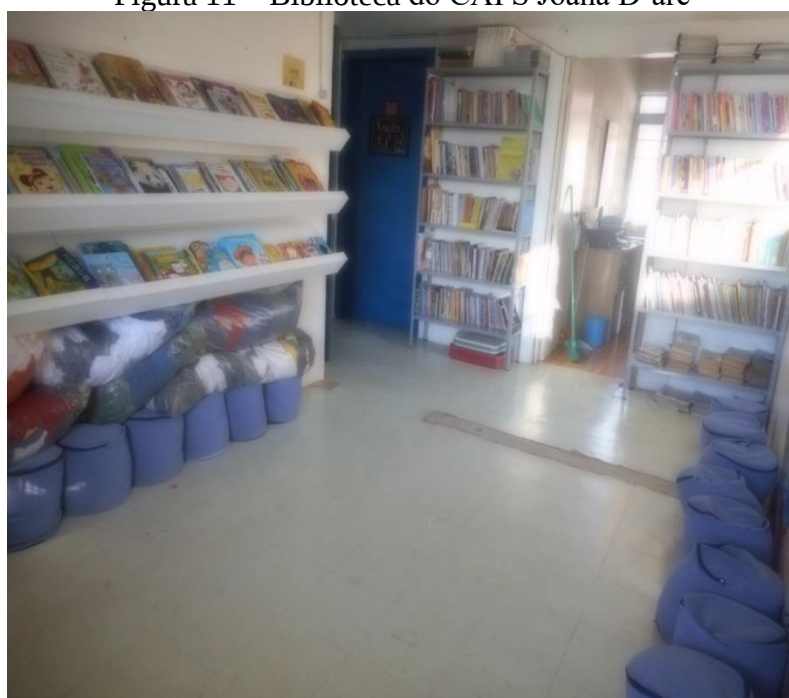
A receptividade da assistente social do serviço que visitamos cumpriu uma função educativa mediatizada pelo território, visto que estimulou a curiosidade dos jovens por outras vivências nesse sentido. Esse exercício educativo de estimular a curiosidade que Freire (2016b) apresenta sob a ideia da promoção da curiosidade espontânea em epistemológica é um dos pontos de sustentação de uma pedagogia crítica e libertadora, sendo relevante a reflexão acerca do tratamento que o educador dá a essa curiosidade, tanto sua, como dos educandos.

Figura 10 – Placa com os princípios da Instituição CAPS Joana D’arc



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 11 – Biblioteca do CAPS Joana D’arc



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Os alunos chamam de “COMAI” o Centro Educativo que fica na rua atrás da escola. Essa é uma sigla para Comissão Municipal de Amparo a Infância, a antiga instituição que coordenava ações assistenciais na cidade. Esse centro, que passou a ser coordenado pela Fundação de Assistência Social (FAS), e que atualmente encontra-se desativado, previa a

determinação de serviços com atendimentos socioeducativos para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Alguns dos jovens que realizaram a trilha educativa frequentaram o Centro fotografado que está fechado há cerca de dois anos. A situação de abandono do local é visível e muitas memórias foram evocadas durante o percurso no mesmo. Os alunos compreendem que esse espaço é um potencial da comunidade e não deveria estar desativado, conforme registro no diário de campo:

Observar e registrar a COMAI em sua característica de abandono, com o teto despedaçado, fechadura trancada, vidros quebrados e os espaços desocupados, foi um dos momentos em que se tornou mais clara a ineficácia das políticas públicas de proteção à infância e juventude no local. Na realidade, eu achei muito triste. O *grafitti* nas paredes ainda se mantém preservado, dando a entender que naquele espaço havia um projeto educativo direcionado às crianças e jovens. Muitos dos estudantes que compunham o grupo conviveram no espaço e demonstram lamentar o fechamento do espaço. Ficamos sentados do lado de fora, um espaço de convivência favorecido pelo dia bonito que fez hoje, conversando sobre essas memórias (Diário de campo, 31 mai. 2017).

Figura 12 – Uma das salas abandonadas da “COMAI”



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 13 – Área externa da “COMAI”



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

A Unidade Básica de Saúde (ou o “Postinho” como é referido pelos jovens) foi uma referência trazida pelos estudantes desde as conversas iniciais sobre as potencialidades de aprendizagem do território do bairro. Percebi que há uma referência positiva do serviço e não emergiram queixas significativas acerca do serviço de saúde.

A EMEF mantém parceria com a Unidade Básica para palestras junto aos alunos, de modo que já presenciei agentes de saúde na escola. Os estudantes referiram interesse em entrevistar profissionais da saúde que atuam no bairro em busca de compreender o olhar dos mesmos em relação à realidade do local. Esta será mais uma sugestão encaminhada à coordenação pedagógica da escola.

Figura 14 – Fachada da Unidade Básica de Saúde Vila Ipê



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 15 – Informação com vagas de atendimento disponíveis no dia



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

4.2.3 Associação Comunitária

A Associação Comunitária foi fotografada somente por fora, pois estava fechada no dia em que realizamos a trilha educativa que a incluía.

Os comentários dos alunos foram no sentido de reconhecerem a importância do local, porém não saberem concretamente quais as ações organizadas pelos responsáveis: disseram que

os pais não frequentam e que eventualmente, desde que a capela que havia no bairro foi fechada, alguns velórios ocorrem no Centro Comunitário.

Os alunos manifestam interesse em conhecer um pouco mais sobre o funcionamento do Centro: quem o frequenta, como é administrado e quais as atividades que ocorrem no espaço.

Figura 16 – Centro Comunitário Vila Ipê



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

4.2.4 Áreas de convivência a céu aberto - Horta Comunitária, a "Quadrinha", a Praça "do Colina"/ Academia da 3ª idade / "Parquinho"

Os registros feitos no entorno da horta comunitária, recurso que faz parte do Projeto “Hortas Comunitárias” que abrange parceria entre o Ministério de Minas e Energia, a Empresa Eletrosul e a Prefeitura de Caxias do Sul (vinculado à Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social). Atende uma média de 40 famílias da região, com o espaço para a plantação de alimentos orgânicos, delimitado pela placa que identifica a família.

Assim como os alunos trazem a horta como um aspecto positivo da comunidade, o descarte de lixo inadequado também ocorre nesta área, sendo que assim como registros das famílias trabalhando, também foi registrada uma hélice de ventilador descartada, dentre outros resíduos.

Figura 17 – Horta Comunitária



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 18 – Placa de identificação da família responsável por aquele espaço



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Os alunos chamam de “quadrinha”, o espaço de lazer que há próximo a escola e é frequentado por jovens da vizinhança. “Sempre tem gente aqui, ou jogando ou usuário de droga”.

Os jovens apontam que a quadra poderia ser aproveitada pela escola para fazer algumas atividades da Educação Física ou dinâmicas de convivência.

Figura 19 – A “quadrinha” do bairro.



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Muitos dos estudantes referiram a praça próxima ao Conjunto Habitacional Colina do Sol como o espaço favorito da Vila Ipê, ou ainda, o único pelo qual transitam: “Eu vou para o parquinho brincar”.

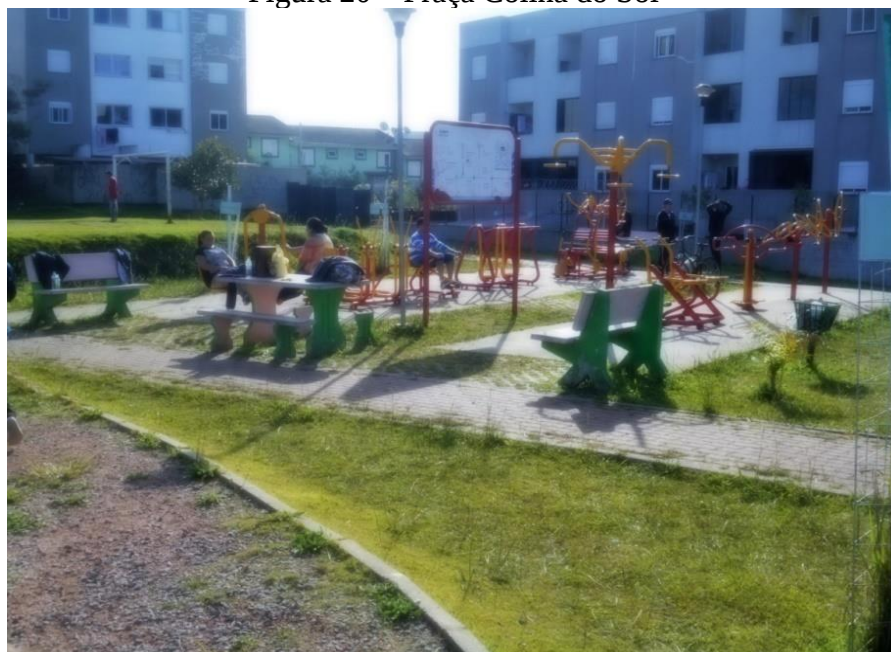
A praça conta com um parquinho e também como um serviço da Academia da Melhor Idade (Amei) administrada pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL). São recursos reconhecidos pela comunidade como valiosos, tanto como espaço de convivência como quanto lazer e saúde.

Os estudantes também apontam que após a construção da praça, o espaço ficou mais bonito e menos perigoso.

No momento em que foram para a praça, os estudantes, além de fotografarem, brincaram e interagiram entre si e com algumas pessoas da comunidade.

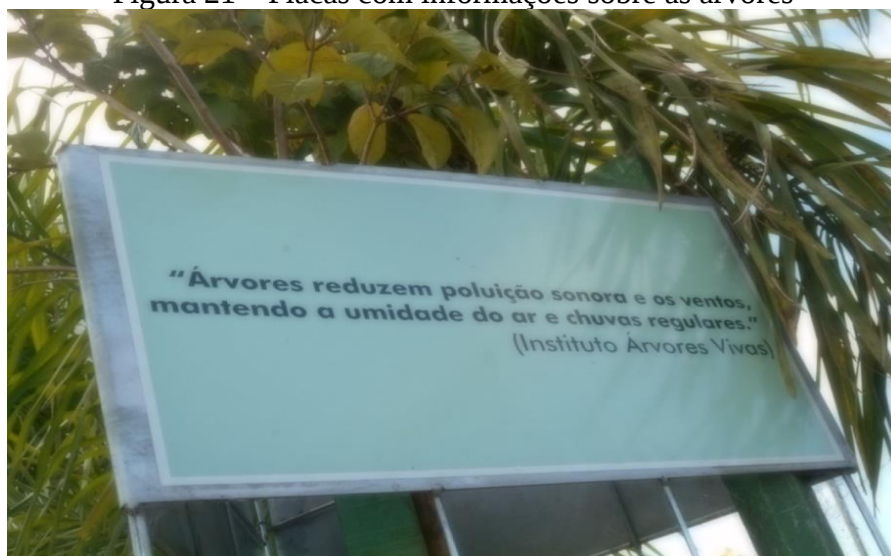
Os jovens leram as frases dos canteiros que se repetem e a associam às aulas de ciências.

Figura 20 – Praça Colina do Sol



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 21 – Placas com informações sobre as árvores



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

4.2.5 Vulnerabilidades - a "Igrejinha", o Lixo na rua e o contraste entre as habitações

Apontado como um local de vulnerabilidade, pois foi fechado há cerca de três anos e não é mais aproveitado para nenhuma atividade, a “Igrejinha” como é referida uma capela abandonada, é um ponto de consumo de drogas, principalmente no período da noite.

Na ocasião da trilha, os estudantes disseram que de noite as pessoas têm medo de transitar perto do local e que estavam estranhando que não havia nenhum “pedreiro” (usuário de crack).

Os estudantes demonstram reconhecer que o local poderia ser melhor aproveitado, falam sobre a possibilidade da construção de um Centro de Recuperação para dependentes químicos, como um recurso necessário para o local.

Figura 22 – A “Igrejinha” abandonada

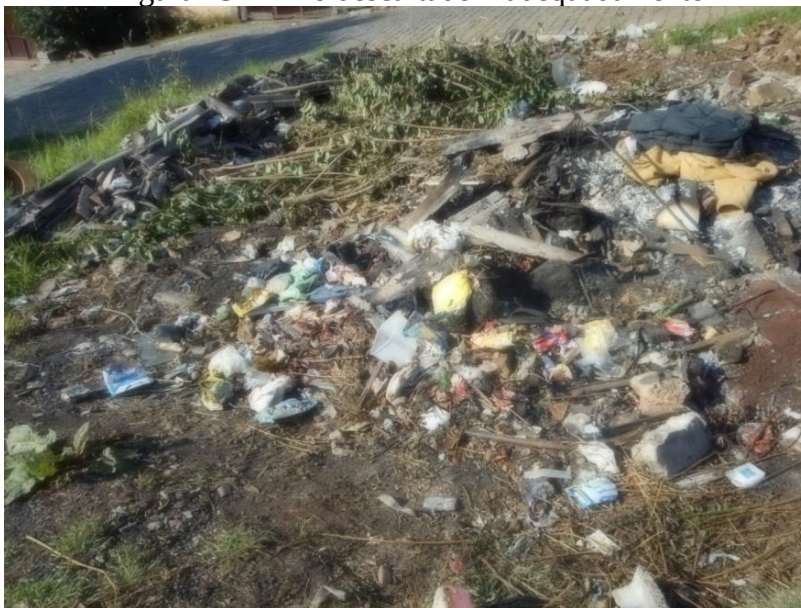


Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

O lixo na rua apareceu como uma das questões mais negativas do bairro, tanto pela questão estética, como pela questão do impacto ambiental, passando pela noção de cidadania e cuidado com o espaço em que se transita.

Conforme nos deparávamos com mais e mais lixo descartado inadequadamente nas ruas, mais eu ouvia críticas feitas pelos alunos sobre esse tipo de comportamento. Em tom de brincadeira, perguntei se, durante as aulas, eles cuidavam do espaço da sala, ou durante o intervalo, e alguns deles disseram que não, que às vezes, “sem perceber” jogavam lixo no chão. Já outros foram categóricos em dizer que sempre cuidavam do espaço. Fiquei pensando em quantas pontes podem ser traçadas entre essa temática, a noção de cidadania, a noção do cuidado próprio e do cuidado com o outro. Quantos diálogos de aprendizado podem ser desdobrados dessas percepções se conduzidos de uma forma que propicie o pensamento crítico acerca desse tema tão cotidiano (Diário de campo, 24 mai. 2017).

Figura 23 – Lixo descartado inadequadamente



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 24 – Descarte inadequado de lixo na região



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Nos percursos pelo bairro fomos constatando e conversando sobre a situação de desigualdade social que é uma marca histórica do país e também pode ser observada na Vila Ipê, de uma forma muito clara, na própria constituição das moradias.

Existem locais residenciais mais estruturados, como o Conjunto Habitacional Colina do Sol, no entanto, há moradias de madeira em condição significativamente vulnerável.

Os estudantes compreenderam que tais registros seriam interessantes, no sentido de se conhecer mais sobre a característica socioeconômica do bairro, assim como quais acessos aos direitos fundamentais que estão sendo violados nessas situações de vulnerabilidade.

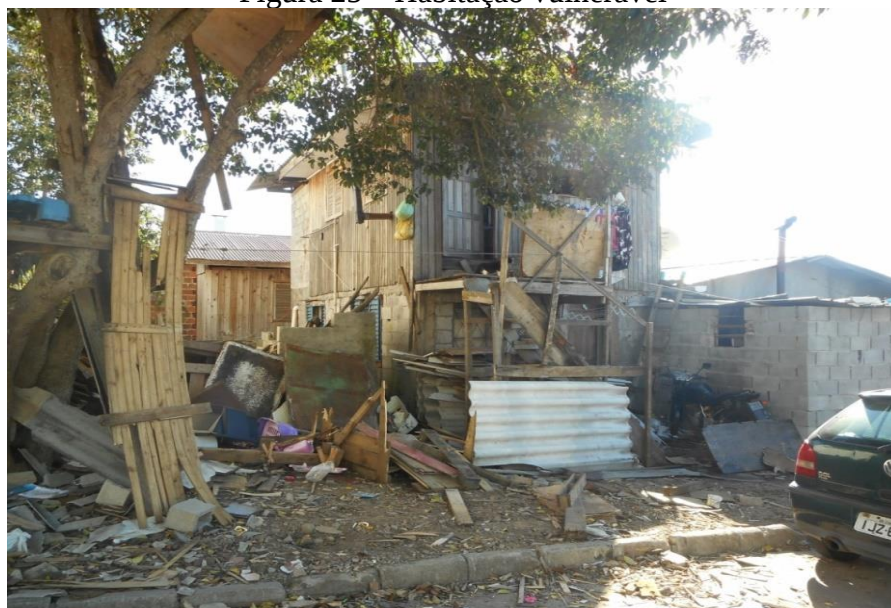
Quando penso na realidade do bairro, o aspecto da vulnerabilidade social e da falta de acesso aos direitos fundamentais, como por exemplo, uma moradia com saneamento básico, são algumas das questões que permanecem no sentido de buscar tecer relações com a prática educativa. De que forma tais vulnerabilidades se manifestam no processo ensino e aprendizagem? O quanto uma situação economicamente precária contribui para o adensamento da fragilidade dos vínculos familiares? O quanto os professores têm contato com essas dimensões da vida dos educandos? Será possível falar sobre isso na escola? Percebi na trilha realizada hoje que o contraste chama a atenção dos alunos. As mudanças do bairro são percebidas, à medida que uma das alunas fotografou caixas de correio “porque antes era irregular e não havia CEP”. Em diálogo com os estudantes sobre esse contraste, ouvi histórias de que algumas pessoas da comunidade se mobilizam para ajudar as pessoas com menos recursos, quando, por exemplo, chove, e as casas são destelhadas, ou ainda, com roupas e alimentos para famílias com muitas crianças. Nesses laços de solidariedades observo que há movimentos de vinculação comunitária que perpassam a convivência de algumas famílias da Vila Ipê, e isso é muito positivo (Diário de campo, 31 mai. 2017).

Freire (2016b) ao discutir o quanto ensinar exige alegria e esperança, questiona-se sobre quais são os saberes necessários para que nós, educadores pudéssemos viabilizar um verdadeiro encontro com pessoas cuja humanidade tem sido negada, na falta de acesso aos direitos fundamentais. Tais questionamentos também me acompanhavam em alguns momentos das trilhas.

O não conformismo e a consciência histórica de que a experiência humana é possibilidade e não determinismo, somados ao exercício dialógico que a prática da Educação nos permite, surgem como indícios de complementos a esses questionamentos. Não como respostas prontas, mas como movimentos necessários de resistência à cultura do silêncio e negadora da vida.

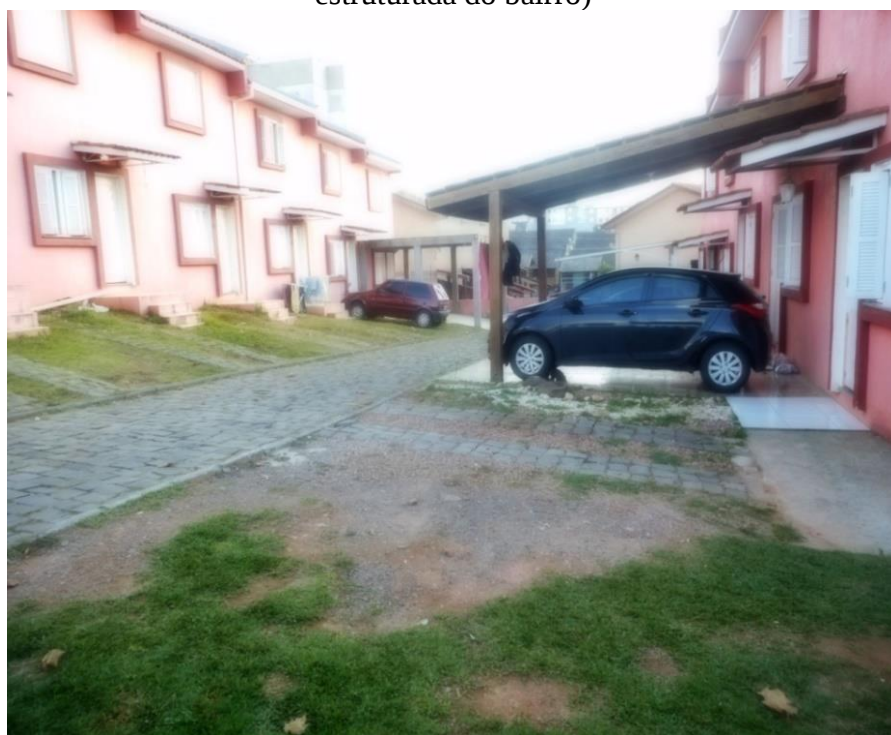
A educação não pode ser subestimada ou romantizada, no sentido de achar que apenas uma nova prática pedagógica apoiada na concepção de território educativo irá dar conta do processo histórico que conforma essa configuração, mas, novas trilhas precisam ser percorridas e decifradas.

Figura 25 – Habitação vulnerável



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 26 – Conjunto Habitacional Colina do Sol (referência de habitação estruturada do bairro)



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

4.2.6 Paisagens que comunicam - Expressões nos muros/paredes, Igrejas e Comércio e Decifrando "o Vila"

Desde as primeiras incursões no campo de pesquisa, as expressões nos muros já chamavam a minha atenção, por referência a trabalhos anteriores, como educadora social, que compreendiam o *grafitti* e as pichações como expressões altamente consideráveis dentro da vida de uma comunidade.

Pais (2015b) caracteriza esses movimentos de expressão como fugas à repressão. Neste sentido, o território pode ser berço de reivindicação por espaços de exercício da criatividade, em um sentido emancipatório, de modo que as juventudes buscam tais espaços em um exercício de diferenciação e autonomia. Em diferentes manifestações como a música, o *grafitti* ou percursos de skate pelo bairro, os jovens buscam esse espaço de sociabilidade e reconhecimento.

Na Vila Ipê não foi diferente, e ao perceber que alguns olhares dos estudantes captaram essas diferentes formas de manifestações, busquei estimulá-los a observar as diferenças entre elas e o que expressavam. Conversamos, de maneira introdutória, sobre essas questões durante as trilhas: O que os muros da Vila comunicam?

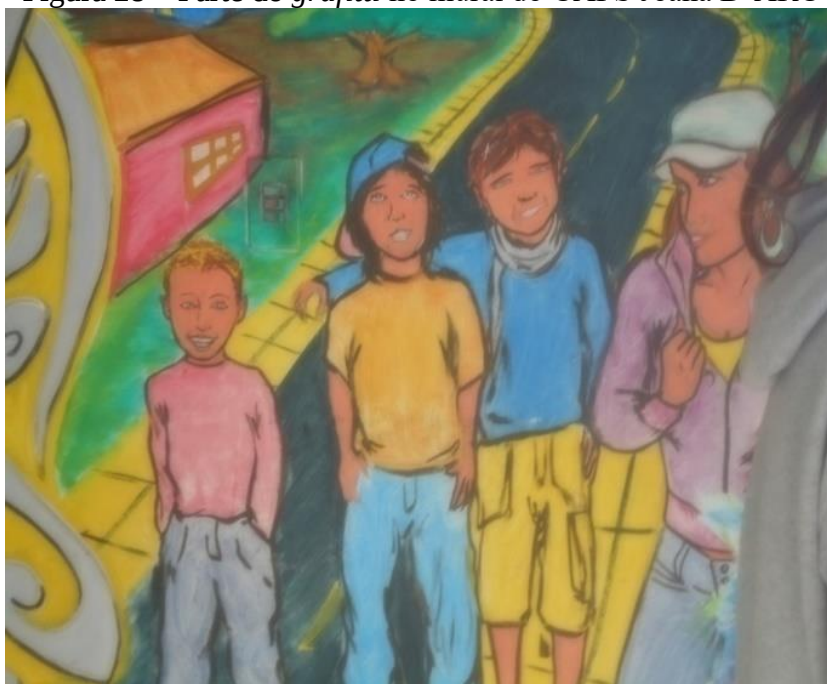
Procurei não influenciar os estudantes em relação ao registro de expressões nas paredes, pois sei que existe muito preconceito em relação a essas formas de manifestação, e, a minha trajetória como educadora social me levou a conferir valor para essa natureza de comunicação. No entanto, percebi que o grupo atribui valor artístico a expressão do *grafitti*, registrando o mural que existe no Joana, e algumas formas de expressão nos muros da Vila. Observei que a pichação é vista, pelo grupo de maneira depreciativa – criticaram muito o muro da Igrejinha, marcado por nomes e uma referência de fé “Cuida de nós pai”. Além disso, observei que vários registraram o *grafitti* do Andriago (um grafiteiro referência da região) em que estava escrito: “A luz de um novo dia sempre vai brilhar para clarear você”. Perguntei, em uma conversa informal, o que essa frase comunicava, e, uma das estudantes trouxe uma resposta que poderia ser significativamente aprofundada: “A fé de sobreviver a mais um dia”. Afinal, o que é sobreviver na periferia? Ao que é preciso sobreviver na periferia? (Diário de Campo, 31 mai. 2017).

Figura 27 – Parede da “Igrejinha” com pichações



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 28 – Parte do *grafitti* no mural do CAPS Joana D'ARC



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 29 – Arte do grafiteiro Andriago



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Durante as trilhas alguns estudantes trouxeram a observação de que nunca tinham percebido que havia tantas igrejas (em sua maioria evangélicas) e tantos comércio no bairro, por isso, tivemos a ideia de acrescentar esses aspectos ao Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’.

Sobre os comércios foi observado que em sua grande maioria eram extensões das residências, ou no andar de baixo, ou em um cômodo ao lado da mesma. Na avenida principal encontramos diferentes tipos de comércios: lancherias, padarias, ferragem, loja de equipamentos para sonorização, salões de beleza, mercados, borracharia, dentre outros.

Neste sentido, refletiu-se sobre o fácil acesso a esses serviços no bairro, e que esse é mais um motivo para que os moradores não se desloquem com frequência para a região central, além do transporte público ser apontado como caro (três reais e setenta centavos a passagem). Os estudantes referem que pouco vão ao centro da cidade, e que não se sentem muito à vontade na região, muitas vezes pelo preconceito, ou pela falta do sentimento de pertencimento que vivenciam no bairro. “Aqui pode ter coisas ruins, mas eu conheço todo mundo e todo mundo me conhece”.

A presença das igrejas nos levou a iniciar um diálogo sobre o exercício da fé como uma forma de superação de dificuldades, neste contexto, optei por adotar uma postura de escuta em relação aos que os jovens traziam sobre isso. A maioria dos adolescentes que compunha o grupo

das trilhas eram vinculados a alguma religião e entendiam a convivência que os diferentes segmentos religiosos propiciam como positiva: “Às vezes, só querem fofocar uns da vida dos outros, mas isso, para mim, não é religião”. “Sou evangélico, mas respeito católico, espírita, macumbeiro...”.

Os estudantes, nas conversas estabelecidas durante as trilhas referiram ter curiosidade para saberem como uma padaria funciona, acompanhar o seu processo de produção, ou ainda, aprenderem mais sobre o que é necessário para se administrar um comércio. Comentaram que não haviam associado que estes conhecimentos poderiam ser vivenciados na escola, demonstrando dificuldade em associar os saberes escolares a saberes do dia-a-dia da comunidade em que estão inseridos.

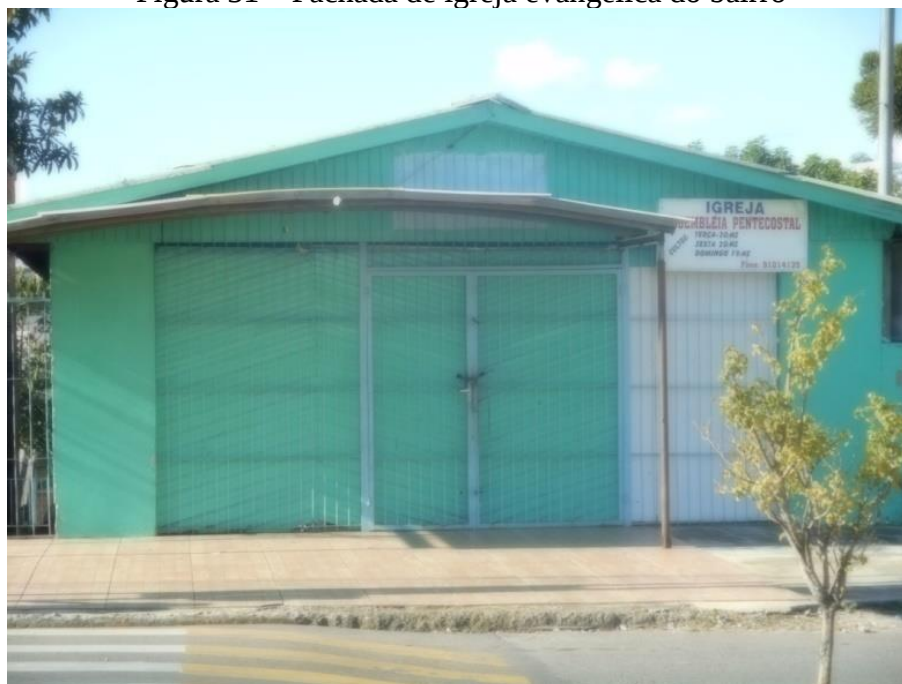
Nos diálogos, busco tentar associar o quanto dos saberes escolares estão associados à administração de um comércio, de uma forma inicial, como por exemplo, a noção das medidas dos ingredientes para fazer pães usando habilidades matemáticas (no caso de uma padaria), o português correto, além de noções que também podem ser tratadas na escola como o bom relacionamento e a boa comunicação que auxilia no processo de conquistar clientes.

Figura 30 – Uma das igrejas evangélicas do bairro



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 31 – Fachada de igreja evangélica do bairro



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 32 – Comércio local



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 33 – Comércio local (2)



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Desde os primeiros diálogos estabelecidos deixei claro com os estudantes que, no decorrer das trilhas e dos registros fotográficos, eles poderiam também tirar fotos de paisagens que considerassem significativas e que de alguma forma lhes transmitissem alguma mensagem. Essa proposição foi uma forma que encontrei para estimular exercícios perceptivos e espontâneos, além de diálogos sobre dia-a-dia do bairro.

As fotos apresentadas foram de recursos do bairro que não estavam na nossa lista final das trilhas (a empresa D'zainer), cachorros na rua, paisagens, orelhão quebrado, ideia de decoração sustentável, dentre outras.

Quando o grupo estava escolhendo as fotos para a composição do Painel Fotográfico, registrei as suas falas sobre as imagens “aleatórias” (como chamamos durante as trilhas), perguntando por que as imagens são representativas do bairro. Depois questionei sobre o nome que poderíamos dar para esse item no painel e veio a sugestão “Decifrando o Vila”.

Figura 34 – Empresa D’zainer



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 35 – Cachorro na rua



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 36 – “Guri” de costas



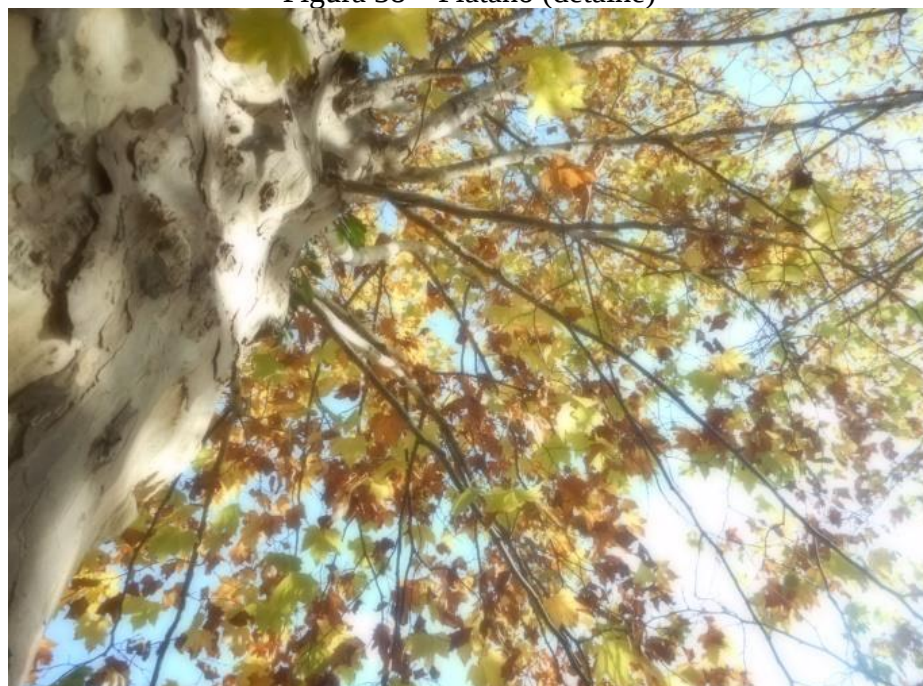
Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 37 – Plátano



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 38 – Plátano (detalhe)



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 39 – Área livre



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 40 – Decoração sustentável



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 41 – Orelhão quebrado



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Figura 42 – Morador da Vila



Fonte: elaborada por estudante colaborador(a) da pesquisa (2017).

Optei por organizar as narrativas sobre as figuras deste item no quadro que segue:

Quadro 17 – Decifrando o “Vila”: Narrativas e exercícios perceptivos

Figura	Narrativa
Figura 34 – Empresa D’zainer	“É a maior empresa do bairro e emprega muitos moradores”.
Figura 35 – Cachorro na rua	“Aqui no bairro tem muitos cachorros abandonados. Dá dó. Precisamos dar um jeito de cuidar de todos eles, deixar ração e água em pontos do bairro”.
Figura 36 – “Guri” de costas	“É um guri, olhando para o nada... Como tantos que tem por aí... esperando o dia de amanhã”.
Figuras 37 e 38 – Plátano	“Essas árvores são muito bonitas e embelezam o bairro”.
Figura 39 – Área livre	“Nesse espaço livre podia construir alguma coisa que não fosse só prédio”.
Figura 40 – Decoração sustentável	“Olha que lindo! Deixou a casa mais enfeitada e não jogou os pneus fora”.
Figura 41 – Orelhão quebrado	“As pessoas não cuidam da rua como se fosse nossa. Quebram os orelhões, picham os ônibus. Isso é muito ruim”.
Figura 42 – Morador do Vila	“Ele, para mim, foi a melhor parte do trabalho. Porque tudo que ele falou pra gente é certo. Temos que estudar pra não ser enroladas pelos políticos”.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

5 DECIFRANDO AS TRILHAS DO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Após a apresentação e desenvolvimento dos achados do campo empírico, traduzidos a partir das narrativas, observações e da participação investigativa nos processos de pesquisa-ação, a minha busca nesta etapa da escrita é a de fortalecer a sua dimensão interpretativa.

Apoiada nos referenciais teóricos apresentados até então, as categorias que emergem, a partir das categorias parciais que desenvolvi no item 4 e sobre as quais refletirei (não necessariamente nesta ordem) e que serão relacionadas nos próximos itens, foram:

- a) A relevância da integração entre saberes escolares e comunitários;
- b) A consideração do território como articulador das relações entre pessoas e serviços e sua contribuição na ampliação do aprendizado escolar, e vice-versa;
- c) A vivência educativa no território favorecendo a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade;
- d) O fomento à noção de cidadania a partir das experiências no campo;
- e) A identificação da necessidade do fortalecimento das relações com e na comunidade;
- f) A construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ e do Painel Fotográfico como metodologia para o fortalecimento da participação de adolescentes e incentivo ao Poder Local.

Neste movimento de organização das categorias, passei por diferentes momentos de estruturação do texto que se segue: tive a oportunidade de apresentar em diferentes espaços²¹ de formação e pesquisa, fragmentos das etapas deste estudo – desde as comunicações introdutórias no âmbito da política educacional até a descrição do trabalho de campo e dos resultados parciais, sendo que as interlocuções e trocas que decorreram destes momentos também eram significativamente relevantes.

Em um dos encontros que apresentei os processos constituidores e resultados parciais da presente pesquisa, uma das participantes, ao comentar o trabalho, se utilizou de uma metáfora que optei por desenvolver compreendendo que acessa os percursos traçados até então. Ela me disse: “Você deu para os alunos, a chave da rua”.

O encontro terminou, mas, esta fala me acompanhou, continuando presente nos meus pensamentos nas minhas subsequentes idas a campo, a partir de então, e, quando comecei a

²¹ Além da XI ANPEd-Sul, como referido na nota 2, tive também a oportunidade de apresentar trabalhos referentes à presente pesquisa em espaços como o Observatório de Educação da UCS, XIX Fórum de Estudos Leitura de Paulo Freire, IV SIPASE (Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação), além de formações de professores e gestores de diferentes Secretarias Municipais de Educação, dentre outros espaços.

organizar a constituição deste capítulo comecei a pensar nas diferentes chaves (como instrumento de acesso, de decodificação, em uma linguagem freireana ou ainda, na linguagem da sociologia do cotidiano, de decifração) que o presente estudo consegue possibilitar pensar.

No metatexto que desenvolvo nas subseções subsequentes, a partir das categorizações identificadas, a partir da análise textual discursiva, para falar sobre a potencialidade educativa do ‘além-muros’, território mais nítido que esta pesquisa alcançou, desenvolvi o item “A chave da rua”, pegando emprestada a fala desta colega pesquisadora. Neste item, busco desenvolver os seguintes questionamentos: “Quais as educações ‘além-muros’ que encontramos”? “Quais as suas roupagens e manifestações”? “Quais as interpretações acerca do vivenciado na pesquisa e também das possibilidades de acessos que essas educações ‘além-muros’ podem nos levar”?

Ao pensar sobre o quanto a experiência no TE favorece a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade, optei por nomear o item 5.2 como “A chave de si”. Neste espaço articulo o fomento à noção de cidadania também ao processo de constituição da identidade de jovens, que pode ser vivenciado no território. Busco também trazer os enfrentamentos já constatados nas etapas anteriores como o medo da violência e o preconceito como aspectos que compõem esta constituição, além de desenvolver aspectos cujos acessos são possibilitados por esta chave: o desenvolvimento da consciência histórica sobre a qual Freire (2016a) nos fala e a dialogicidade como caminho para tal.

E, por fim, no item 5.3, procuro refletir sobre outra perspectiva para a qual as trilhas percorridas levaram o grupo: o mapeamento e a construção do Mapa das Aprendizagens em conjunto com o Painel Fotográfico, assim como os diálogos advindos desse exercício, como possibilidade de metodologia para fortalecimento da participação de jovens, e, conseqüentemente como incentivo ao Poder Local, configurando, portanto, uma dimensão política.

Neste item, referido acima, a partir dos saberes comunitários encontrados no território e considerando a necessidade de fortalecimento das relações com e na comunidade (levantada a partir das falas dos jovens), busco questionar o quanto a centralidade dos processos educativos está localizada somente na escola.

Além disso, as vozes de denúncia explicitadas no capítulo 4 apontam para um cenário (não específico do território estudado) de ineficiência das políticas públicas, somado à precarização dos sistemas de atenção universalizados e a instabilidade do mercado de trabalho, que levam a população a novas formas de articulação em relação à questão social (FLEURY, 2003).

Articulando a viabilidade de novos arranjos de participação social demandados pelo momento histórico atual (na visão freireana as possibilidades de aparecimento deste “inédito viável”, as redes de resistência constatadas no território e a noção de práxis, também freireana), busco identificar introdutoriamente os processos educativos que perpassam esses espaços de participação e de que forma os mesmos se configuram (potencialidades e lacunas), assim como, procuro estabelecer relações com a metodologia favorecida pela construção do mapa, nesta etapa que denominei “A chave do mundo”.

Atendendo a finalidade de organizar visualmente o processo das categorizações que exercitei, a partir da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2011), elaborei o quadro que segue, como representativo desse movimento:

Quadro 18 – Síntese da categorização

Categorização Inicial (capítulo 4)	Categorização Final (capítulo 5)	A metáfora das três chaves de acesso para a decifração do Território Educativo
- Relações escola e comunidade. - A escola na visão dos alunos e a necessidade de “aulas diferentes”. - A função articuladora do Território.	- A relevância da integração entre saberes escolares e comunitários. - O Território como articulador de relações entre pessoas e serviços e sua contribuição para o aprendizado escolar e vice-versa.	A chave da rua (dimensão do espaço articulador de relações)
- O aspecto violento do bairro relacionado aos enfrentamentos diários (medo, preconceito) de jovens e demais moradores. - Vozes de denúncia. - Aspectos positivos da comunidade.	- A vivência educativa no Território favorecendo a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade. - O fomento à noção de cidadania a partir das experiências no campo de investigação.	A chave de si (dimensão identitária)
- As trilhas do empoderamento nos processos coletivos.	- A identificação da necessidade do fortalecimento das relações com e na comunidade. - A construção do Mapa das aprendizagens ‘além-muros’ como metodologia para o fortalecimento da participação juvenil e incentivo ao Poder Local.	A chave do mundo (dimensão política)

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Pautada pela concepção freireana sobre a necessidade da pedagogia ser pensada *com* as pessoas e não *para* as pessoas, observo que o desenvolvimento da pesquisa-ação (metodologia que amparou o trabalho de campo) também atende a esse preceito.

O caráter educativo (e por isso transformador), identitário e articulador que o estabelecimento de relações entre pessoas, fundamentado na leitura de Elias (1994) traz em sua figuração e dinâmica uma potencialidade que perpassa e é constituidora das três chaves que criei metaforicamente para representar alguns dos enigmas do cotidiano, tendo como objeto, a concepção de Território Educativo, que esta pesquisa se empenhou em decifrar: a chave da rua, de si e do mundo.

Freire (2015) atenta para o exercício do educador crítico, no sentido de desenvolver a sua prática, a partir das relações que emergem entre educando e educador, assim como entre seus métodos, materiais e técnicas que demandam coesão e competência.

Tais relações são constituídas pelo caminho da dialogia, sendo este um dos pontos de partida, já explorado no item 2.5 e que tomaremos nas interpretações acerca do processo identitário favorecido pela prática do TE.

Ao contrário da ação anti-dialógica, que mitifica o mundo, de acordo com Freire (2016a) fortalecendo a relação de domínio cultural e econômico que permeia a nossa sociedade, a teoria dialógica favorece o desvelamento do mundo, ou seja, a sua desmistificação, o que se articula também o pensamento de Pais (2015a) acerca da decifração do cotidiano.

Nesse processo indissociável de leituras das palavras e do mundo Freire (2015, p. 13) aponta que “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora”.

Neste sentido, nos deparamos também com os desvelamentos que partem das decifrações do território, assim como a desmistificação do mundo: exercícios que se retroalimentam e fomentam, caso conduzidos com envolvimento genuíno, competência técnica e amorosidade, o desenvolvimento de seres humanos mais críticos de sua realidade, e, com isso, inseridos e intervindo na mesma com potencialidade transformadora.

5.1 A “CHAVE DA RUA”: A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DO ‘ALÉM-MUROS’

A partir dos percursos realizados na constituição do presente estudo, a indagação acerca de como as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida poderiam possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários, acompanhou as ações e reflexões do grupo envolvido no processo.

Em um primeiro momento, partimos para a identificação destas oportunidades educativas, estabelecendo espaços de diálogos com diferentes atores - alunos, funcionários e professores da escola, assim como membros da comunidade.

Observamos, a partir das trilhas realizadas que tais potencialidades educativas emergem em sentidos diferentes e complementares:

Nos equipamentos/serviços que compõem o território cuja dinâmica pode ser explorada no processo de ensino e aprendizagem.

Na noção de intersectorialidade que integra e articula tais serviços fazendo valer a noção de rede que representa essa conexão entre os equipamentos do território.

Na dimensão das parcerias a serem estabelecidas com os responsáveis pelos comércios e indústrias da região.

Nos espaços públicos de convivência, dentre eles a própria rua que possibilita observações e reflexões sobre diversas temáticas conforme o narrado pelos alunos: expressões artísticas (e de resistência), cidadania, vulnerabilidade social, sustentabilidade, dentre outras.

Na possibilidade de se vivenciar o território como articulador das relações entre pessoas e equipamentos e sua contribuição na ampliação do aprendizado escolar, e vice-versa.

Na integração entre saberes escolares e comunitários, a partir do currículo escolar integrado ao contato com pessoas e espaços da comunidade.

A prática educativa desenvolvida a partir do mapeamento, não deixa de figurar também como uma prática cultural constituída por movimentos e ações táticas e inventivas, de modo a ressignificar o bairro para os estudantes e, fomentar diálogos, transformando os percursos pelo espaço, na perspectiva de Certeau (1994) em territórios de aprendizagem.

Identificadas as oportunidades educativas e tendo, a partir do trabalho de campo, alguns exemplos de como elas podem possibilitar aprendizagens no ‘além-muros’, torna-se importante compreender a concepção do território educativo como uma possibilidade de enfrentamento à prática da educação bancária, problematizada por Freire (2016a; 2016b).

Freire (2016a) ao afirmar que toda pedagogia libertadora e humanista precisa estar próxima aos setores da sociedade oprimidos cultural e economicamente aponta para a necessidade de diferenciar a educação sistemática, a qual só pode ser mudada a partir da modificação das relações de poder estruturais vigentes na sociedade e dos trabalhos educativos que auxiliam no processo de organização e estímulo à conscientização dos oprimidos.

Nesse contexto, é importante considerar as práticas pedagógicas que tomam como partida o TE no âmbito da Educação Integral como possibilidades de trabalhos educativos a serem realizados, neste sentido de organização e conscientização, de modo que é necessário

compreender a Educação Integral como “inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência.” (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 39).

A concepção de TE, na configuração vivenciada a partir do trabalho de campo, como uma possibilidade de enfrentamento à educação bancária se dá, à medida que na primeira, conforme Freire (2016a), o educador é o sujeito atuante do processo, e, sendo conferida a sua figura, a autoridade do saber, há uma contraposição à liberdade dos educandos, que não protagonizam o processo, assumindo a condição de meros objetos.

O educador que optar por uma prática no território e mantiver aspectos da educação bancária em sua dinâmica em pouco contribuirá para o desenvolvimento da criticidade dos educandos, assim como se torna necessário o que Freire (2016b, p. 28) exemplifica como rigorosidade metódica, apontando para o fato de que o ato de ensinar vai mais além do “tratamento” do conteúdo, “mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Tomando como base a perspectiva da integração entre saberes escolares e saberes comunitários, a reflexão acerca da democratização do currículo escolar e da criticidade que deve perpassar o mesmo, conforme Freire (2015a) coloca, é importante que o educador se atente à tendência de “magicizar” o currículo, pois, à medida em que esse movimento é feito, a neutralidade se sobrepõe, transformando a tarefa do educador na mera transmissão do mesmo aos alunos, tornando, neste sentido, qualquer discussão acerca de economia ou realidade social inválida.

Desta forma, o TE por favorecer um contato com a realidade próxima do educando, de forma dinâmica, traz condições de ser um cenário a ser problematizado dialogicamente, na contramão da educação estritamente dissertadora, em que, de acordo com Freire (2016a, p. 80), a “mera sonoridade das palavras” não condiz a sua potencialidade transformadora.

Por tomar como ponto de partida essa realidade próxima do educando, como o seu bairro e a sua vizinhança, as condições tornam-se favoráveis para se tomar como ponto de partida o “saber de experiência feito” dos educandos, ou seja, as experiências de aprendizado que os mesmos constituem ao longo de suas vidas e percepções. “Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo” (FREIRE, 2015a, p.148).

Em um modelo de aula exclusivamente narrador e estritamente “ensinante”, este saber de experiência feito dificilmente será resgatado, limitando-se ao que Freire (2016a) chama de

experiência transmitida, ao passo que, contatando pessoas e instituições, caminhando pelo bairro e fotografando, e, principalmente, mediados pela dialogicidade do educador, o estudante encontra condições consistentes para colocar em uso seus conhecimentos e aprendizados prévios em um processo de aprendizagem problematizadora e crítica.

O educador ou educadora, sustentados em princípios de educação progressista e libertadora irá criar condições, em relação com os educandos, para que estes possam questionar a lógica de mera acomodação passiva ao mundo, estimulando o processo de transformação do mesmo, a partir do processo de transformação de si:

É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explica o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estamos submetidos (FREIRE, 2015a, p.141).

A atuação do educador no contexto das aprendizagens que o TE proporciona precisa se dar no sentido de potencializar o conhecimento já existente que o educando traz, para, conforme Freire (2016b) facilitar a emergência do conhecimento não existente, a partir do despertar de sua curiosidade epistemológica, que pode se dar na relação com o educador, com o espaço pelo qual transita e com as pessoas da comunidade.

O educador, como um aventureiro responsável, ao conduzir os educandos pelas trilhas do território, fazendo um uso “estético e ético” desse espaço (Freire 2016b) tem a possibilidade de aproximar os saberes curriculares da escola da experiência social do aluno:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e dos baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados do centro urbano? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2016b, p. 32).

Tomar o contexto local como ponto de partida, de acordo com Freire, configura-se como estratégia significativa, que além de representar respeito ao saber popular e ao contexto cultural, oportuniza ao educando que parta da sua experiência de vida e convivência, sendo este seu mundo “a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2015a, p.119).

Nessa configuração, é importante que o educador conduza a sua prática educativa em comunhão com os educandos, explicitando as relações de influência que ocorrem entre o vivenciado no local (bairro), com a cidade como um todo, assim como as diferentes culturas

que formam o país, em uma articulação sistêmica. “Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (FREIRE, 2015a, p.121).

Freire (2016a) também aponta a importância de que, na investigação educativa, a consideração da integralidade do ser humano, esteja manifesta em sua visão de mundo, nos níveis de percepção da realidade, e na maneira como pensamento e linguagem se articulam em relação a mesma. Tal referência foi vivenciada nas trilhas educativas e rodas de conversa que antecederam e se desdobraram da atividade, sendo observado que os estudantes, após a atividade do mapeamento, trouxeram mais percepções, para além das depreciativas, acerca do bairro onde vivem.

Na relação território/escola, vivenciada a partir do mapeamento foi possível, a partir dos relatos dos educandos perceber anseios, dúvidas, sugestões, esperanças e desesperanças que, de acordo com Freire (2016a) podem servir como base na constituição do conteúdo programático da educação naquela escola.

Essa vivência foi compartilhada com os professores, em uma reunião no mês de agosto, de modo que uma das alunas envolvidas no mapeamento se dispôs a protagonizar a apresentação junto comigo. Os demais alunos, apesar de simpáticos à proposta, no dia da apresentação não compareceram.

Deixei a possibilidade de protagonizarem a apresentação em aberto à medida que compreendo que a falta de vivências nesse sentido intimide os mesmos que podem inclusive associar à experiência a uma atividade avaliativa. A importância do incentivo ao pensamento crítico e à apropriação dos canais participativos da escola (grêmio e conselhos) figurou como uma temática significativa, repassada à coordenação pedagógica e aos professores, tanto na devolutiva do trabalho como na reunião pedagógica.

Observei que alguns professores referiram que têm a intenção de propor experiências educativas que integrem os saberes comunitários aos escolares, de modo que verbalizaram isso na reunião, já outros demonstraram ainda não estarem preparados para tal, a partir da fala de uma professora “Tenho medo de andar pelo bairro”. A maioria permaneceu receptiva, mas, naquele momento, mais em uma postura espectadora do que problematizadora. Na ocasião desta reunião pedagógica na qual apresentei parte dos resultados da pesquisa, a ideia foi compartilhar a experiência como uma possibilidade de disparar ações que se relacionem à concepção da prática educativa no território.

O que se buscou refletir junto aos professores e equipe diretiva foi a ideia inspirada por Freire (2016a) acerca da função mediatizadora do território, na relação dos sujeitos com a

educação, assim como um estímulo à ação transformadora dos seres em seu processo de humanização, do qual a escola faz parte.

Weltfort (2014, p.19, apud Freire, 2014) identifica aspectos convergentes entre a obra de Paulo Freire e a pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Neste sentido, a vivência da criticidade e da dialogicidade a partir da perspectiva no TE favorecem indícios dessa concepção de educação.

A escola não pode estar desvinculada da condição do estudante, “não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições culturais, sociais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2016b, p.62).

Tal apontamento freireano, condiz ao que está descrito na proposta pedagógica da escola, que é a necessidade de os educadores partirem da realidade dos educandos, considerando o que Freire (2016b) coloca como a formação integral do ser humano, não se restringindo a um treino, pautada em relações horizontais, na perspectiva democrática.

A aproximação do professor com a realidade do aluno muitas vezes irá começar à medida em que ele se dispõe a transitar pelo mesmo espaço concreto que o outro. “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2016b, p.134).

A travessia pelo TE ajuda a diminuir as distâncias entre educador e educando, perfazendo uma aproximação gradual e o estabelecimento de uma relação afetiva pautada na pedagogicidade, que muitas vezes favorece o processo ensino e aprendizagem, devendo ser aliada ao domínio técnico e à profissionalização vigente na atuação dos professores.

A atividade docente, como uma experiência alegre, por natureza, conforme Freire (2016b) expõe, pôde ser experienciada no viés da pesquisa-ação, como construção conjunta e reflexões que trouxeram ao grupo, a partir de seus relatos, outras dimensões crítico-perceptivas acerca do bairro em que vivem – o reconhecimento dos aspectos negativos e potencialidades, assim como a vigente necessidade de mobilização e articulação, como processo educativo, em busca de uma formação emancipatória.

Os saberes comunitários acessados nos dois dias de mapeamento, nas conversas estabelecidas com os moradores da Vila Ipê, ou ainda no contato com a profissional da Assistência Social que visitamos demonstraram indícios do quanto incentivar a comunicação entre alunos e comunidade pode ser beneficiador do processo crítico reflexivo dos mesmos, constituindo-se na relação e desenvolvendo a habilidade do diálogo e da escuta tão caras aos processos coletivos.

5.2 A "CHAVE DE SI": A CENTRALIDADE NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS E DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE

A experiência de trânsito pelo território compreendido como educativo no processo ensino e aprendizagem propiciou também reflexões acerca do quanto esta prática está vinculada aos processos identitários e de pertencimento à comunidade.

Compreenderemos como processos identitários aqui, os processos constituidores do desenvolvimento da identidade, de modo que, de acordo com Naujorks (2011) há quatro elementos comuns nos diferentes entendimentos e perspectivas acerca de seu conceito: a produção da identidade como decorrência das relações sociais, a presença de processos cognitivos e afetivos em sua constituição, a identidade envolvendo tanto a esfera individual como a coletiva e, por fim, relacionada a processos de diferenciação social e reconhecimento.

Neste sentido, o processo identitário pode ser considerado “como um conjunto de processos cognitivos e afetivos, de construção e atribuição de significados que pessoas, individual e coletivamente, elaboram sobre si mesmas, outras pessoas e grupos e a sociedade a partir de referências pessoais e socialmente construídas” (NAUJORKS, 2011, p. 30).

À medida que o processo identitário, socialmente construído, é também influenciado historicamente, utilizaremos Freire (2016a; 2016b) na compreensão da dimensão da historicidade que permeia a relação dialética ser humano-mundo.

Fiori (2016, apud FREIRE, 2016a, p.13), aponta para o fato de que no pensamento freireano, “a pedagogia faz-se antropologia”, disparando o processo de historicizar-se do ser humano, que se reconhece como protagonista de sua experiência existencial, assim como se vê em relação dialética com o mundo, podendo transformá-lo e ser transformado por ele, além de libertar-se a partir da tomada de consciência crítica.

Esta tomada de consciência que pode ser possibilitada pela educação dialógica, permite que o ser humano não somente se adapte ao mundo, e sim, nele se insira e, de acordo com Freire (2016a, 2016b; FREIRE, P.; FREIRE, A., 2013) lute para confirmar-se como sujeito da história, reconhecendo o seu inacabamento e compreendendo o mundo, para além de um suporte,²² e sim, como um contexto, como um lugar histórico de transformação e a vida como existência.

De acordo com Sposati (2013, p. 8) contextualizar, espacialmente, a história, conforme

²² Para Freire (2016a), o animal, como a-histórico relaciona-se com o mundo, como um suporte, à medida que não pode transformá-lo. Já, o mundo com o qual o ser humano se coloca em relação dialética é simbolicamente construído, a partir da cultura e da história.

é a proposta da leitura que esta pesquisa propõe em relação ao TE, “permite o conhecimento de estradas, caminhos, marchas e contramarchas, movimentos, contornos particulares, heterogeneidades, diversidades e desigualdades. A historicização plantada em um chão de relações impulsiona a leitura de expressões da questão social”.

A experiência no território, em sua dimensão educativa, como um lugar histórico, passível de transformações e simbolizações é favorecedora e constituidora de processos identitários que se estabelecem a partir das significações pessoais e das relações coletivas:

Trabalhar a categoria território significa, ao mesmo tempo, reconhecer sua particularidade e suas possibilidades de conexão. Outra analogia pode, aqui, ser realizada: a identidade de cada um é resultante de um processo relacional, pois a identificação da individualidade decorre da conexão com os outros. Assim, é pela realização de conexões que ocorre o reconhecimento da particularidade da identidade. (SPOSATI, 2013, p. 8).

Os educandos, conforme Freire (2016b) explicita, quando inseridos nas condições de verdadeira aprendizagem, criam condições para construir e reconstruírem este saber, a partir dos diálogos vivenciados com o educador e demais sujeitos, passando a estabelecer relações entre os aprendizados, superando o pensar dicotomizado e o pensamento mecanicista.

Reconhecer-se como ser histórico é também reconhecer-se como sujeitos em movimento (“estar sendo”), como possibilidades em contraposição ao determinismo. Freire (2016a) ao afirmar que não há seres humanos sem mundo, compreende que estes estão em constante relação complementar.

Este processo identitário que a educação permite, possibilita também o movimento de se assumir como sujeito e estabelecer relações de alteridade:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 2016b, p.42).

A noção de pertencimento à comunidade também pode ser desperta ou acentuada, a partir da experiência do território educativo, à medida que, o exercício das trilhas educativas, de acordo com as narrativas de alguns jovens participantes, após a experiência do mapeamento, revela o ato de olhar o bairro por outros ângulos e compreender que nele não há apenas aspectos negativos.

Estabelecer percursos de aprendizagem, ou seja, “usar” o espaço do bairro nesta perspectiva, dialogando com as ideias de Certeau (1994), perfaz-se como uma tática cotidiana

de resistência à visão estigmatizada presente (e verbalizada) em outras regiões da cidade que compreendem a periferia como um lugar que só tem aspectos negativos (visão essa reproduzida nas falas dos próprios alunos). Neste sentido, a dimensão da criatividade por parte dos educadores e educandos favorece o enfrentamento ao pensamento hegemônico que deprecia e desvaloriza as regiões mais pobres da cidade.

A ação de fotografar aspectos do território, como algo que apresenta realidades, para além da comunicação verbal, possibilitou aos jovens que participaram das trilhas revelarem parte dos conhecimentos que possuem sobre o mundo, podendo também configurar-se como um processo identitário, conforme Pais (2006, p. 58) “toda fotografia é um certificado de presença: não uma simples representação – sucedâneo de um referente real ou imaginário - um atestado de existência na medida em que ratifica a presença deste mesmo referente”.

O registro fotográfico que atesta existência do território percorrido, atesta na mesma medida a autoria e o protagonismo dos jovens que por ele transitam diariamente. Complementa e amplia o reconhecimento dos aspectos verbalizados como enfrentamentos diários: a violência, o preconceito, e as carências da comunidade, mas também revelam e potencializam (estimuladas pelo diálogo) reflexões acerca de possíveis caminhos e soluções para resolver ou lidar com estas problemáticas.

A dialética denúncia-anúncio, conforme Freire (2015b) aponta como compromisso histórico, compõe esse exercício, ao passo que denunciando situações desumanizantes e pensando sobre elas, em um processo educativo, permite o anúncio de uma realidade em que os seres humanos possam ser mais,²³ quando os educandos começam a pensar em formas de amenizar as problemáticas que enfrentam diariamente.

A potencialidade formadora da experiência educativa de base humanista, pressupõe dialogicidade, portanto, comunicação. Freire (2016a) aponta o diálogo como caminho da libertação: o diálogo que permite o exercício da criticidade e a problematização das questões levando ao reconhecimento das realidades vivenciadas e possíveis releituras acerca das situações significadas, como no caso dos sujeitos da pesquisa, da violência:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2014, p.141).

²³O ser mais, na obra de Freire corresponde à vocação ontológica que compreende o processo de humanização do ser, o qual é negado em condições de opressão, na violação de direitos e na falta de justiça. A prática educativa (pelo caminho do diálogo) para a superação da relação opressor-oprimido, libertação e emancipação, possibilita ao ser humano o caminho do ser mais.

A superação das crenças míticas a partir da radicalização crítica que Freire (2016a) propõe, confirmam, o que o mesmo chama de caráter pedagógico da revolução. Neste cenário, a relevância do educador é significativa, sendo que a consideração da identidade cultural dos educandos, assim como a dimensão individual e a classe social ao qual estes estão vinculados são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa progressista (FREIRE, 2016b).

Considerar a dimensão do TE e problematiza-lo junto aos educandos, é também considerar a experiência histórica, política, social e cultural dos jovens que nele transitam, que sobre ele pensam e que pouco falam a respeito, conforme mencionado nas rodas de conversa. Propiciar um espaço de diálogo sobre o TE não deixa de figurar como uma forma de exercício do pensamento crítico que pode fomentar a noção de cidadania e pertencimento ao mesmo.

Estar próximo espacialmente não necessariamente significa ter um sentimento de comunidade, ou mesmo de pertencimento ao lugar, de acordo com Marques (2010). No entanto, também é inegável que viver em situações adversas demarcadas pela vulnerabilidade social, requerem redes relacionais que podem ser fortalecidas a partir de exercícios como o proposto que considerou a dimensão histórica do bairro, e despertou nos alunos, de acordo com o que narraram, a curiosidade de dialogarem com os demais moradores em busca de problematizações e soluções para o território.

Pensar sobre o bairro em que vivem, numa dimensão de estabelecimento de redes e busca de iniciativas para solução de problemas, conforme refletido nos relatos de alguns jovens participantes da pesquisa, nos leva à reflexão acerca da experiência educativa vivida em comunhão como, além de disparadora ou estimuladora do sentimento de pertença à comunidade, impulsionadora da noção de cidadania, como apontado anteriormente.

A cidadania, de acordo com Freire (2004) é uma produção política, assim como a natureza da educação, no entanto, do ponto de vista político ela pode ser criada ou não. O papel do educador tem importância fundamental nesse movimento. A educação para a cidadania, ao buscar fomentar a participação social é também empoderadora de pessoas como sujeitos de direitos.

Pais (2015b) discute o quanto que uma sociedade que massifica estruturalmente, tendendo a homogeneizar manifestações de diferenciação, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente da cidadania. Indaga-se também o quanto a sociedade e a educação oferecem alternativas para que o jovem questione e desenvolva suas próprias ideias acerca dos padrões reproduzidos em veículos de informação como televisão, revista de modas, livros considerados '*best sellers*', dentre outros

Gadotti (2006) apresenta a cidadania como um conceito ambíguo – tanto como uma conquista liberal, ao considerar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, mas que atualmente assumiu uma dimensão mais complexa, desde uma concepção mais consumista (ao considerar os direitos de defesa do consumidor) até uma concepção mais plena que envolve a participação social, o envolvimento com as questões que afetam a vida da cidade, como: orçamento participativo ou a mobilização da sociedade em busca da conquista de direitos.

A construção da cidadania se relaciona com a democratização assim como com o fortalecimento do poder local (temática que desenvolveremos no próximo item), e, no sentido proposto pelo presente trabalho, este conceito se relaciona com a possibilidade de transitar e vivenciar o território a partir de um processo educativo que possibilita pensar sobre o mesmo e em estratégias de organização coletiva para dialogar sobre ele e transformá-lo pautando-se na noção freireana de reflexão-ação.

Ao mesmo tempo em que a cidadania está ancorada na lógica dos direitos universais, em virtude de sua realidade histórica, datada da revolução francesa, Pais (2015b, p. 122) questiona: “como é que direitos universais podem conviver com direitos de segmentos da população que, como os jovens, abraçam modos de vida que reclamam pluralização, diferença, identidade, individualidade?”.

Neste sentido, o autor expressa que se a noção de cidadania continua relacionada aos direitos universais, sendo importante destacar, que neste campo, um dos direitos que se sobressaem é o direito à diferença. Diferença esta que os jovens buscam, de modo que precisamos aprender com eles, a compreender melhor as diversas facetas da cidadania.

Compreendendo a cidade como educadora e também como educanda, já que afeta e é afetada pelas relações que nela se estabelecem, Gadotti (2006) aponta que para alcançar essa configuração, além de cumprir as funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, a cidade também passa a exercer um papel de formação para e pela cidadania, fazendo valer a noção de protagonismo e direito à cidade.

Pais (2015b) nesta perspectiva de ocupação e trânsito pela cidade, aponta para uma “cidadania trajetiva”²⁴ que amplia a ideia de uma relação de pertença, ao passo que tais relações são múltiplas, ora fragmentadas, ora passageiras. A cidadania se constitui à medida que conseguimos reconhecer a atitude do outro, sendo que tal reconhecimento demanda intersubjetividade e trajetividade, visto que muitos princípios universalistas ignoram as

²⁴ O autor toma como base para usar esse termo, o filósofo e urbanista francês Paul Virilio – VIRILIO, Paul. *Cibermundo: A política do pior*. Lisboa: Teorema, 2000.

necessidades particulares, demandadas por diferentes identidades, sobretudo as culturas juvenis.

O autor sugere que os jovens reclamam uma cidadania diferente da noção que lhes é oferecida, buscando espaços em que sua performatividade, como por exemplo, grupos de skatistas, a cultura hip hop, ou mesmo os atuais *slams*,²⁵ são formas de expressão que transitam pelo espaço da cidade e sinalizam desejo de participação e protagonismo.

Sendo o TE cenário propício para o desenvolvimento da educação em sua concepção de integralidade, abrangendo processos formativos em diferentes sentidos (corpo, afetividade, expressão artística, cognição, dentre outros), as manifestações artísticas no território também demarcam a relação de pertença ao mesmo, assim como processos identitários se configuram.

Ocupar o bairro e ocupar a cidade, assim como percorrê-los e pensar sobre eles, sobre a melhoria da qualidade de convívio nesses espaços praticados, revela uma perspectiva de desenvolvimento da autonomia e do protagonismo entre os jovens, noções que o auxiliam a acessar a “chave de si” neste percurso de integração à vivência da cidadania.

5.3 A "CHAVE DO MUNDO": A CONSTRUÇÃO DO MAPA COMO METODOLOGIA PARA FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO JUVENIL E INCENTIVO AO PODER LOCAL

No processo de análises e interpretações acerca do que ouvi e observei durante a experiência do trabalho de campo, à medida que emergiam narrativas, por parte dos jovens, no sentido de nunca terem vivido uma prática educativa similar à proposta, ou de não terem o hábito de, na escola, problematizar questões referentes ao bairro em que vivem, comecei a pensar na construção do mapa, incluindo as rodas de conversas, estratégias, trilhas e registros fotográficos como uma metodologia para fortalecimento da participação social de jovens e, consequentemente, um incentivo ao desenvolvimento do poder local.

Já havia ouvido também, na reunião com os professores e lideranças comunitárias que o empoderamento da comunidade era necessário. No entanto, compreendo que apontar essa fragilidade no contexto de uma comunidade vulnerável sem olhar para a nossa própria inexperiência democrática, enquanto país, que é histórica, e não se questionar acerca desse empoderamento em outras regiões da cidade, que também não acontece, torna esse ponto de vista incompleto.

²⁵ Os *slams* configuram-se como campeonatos de poesia ou “batalhas de versos”. É um movimento que vem se firmando como espaço de literatura nas periferias.

Essas falas me levaram a buscar entender mais sobre algumas instâncias participativas que ocorrem na comunidade, em diferentes formatos, com o intuito de, em um processo mais solitário, novamente, compreender quais os movimentos de enfrentamento/resistência articulados e coletivos que existem no território estudado, o que não deixa de se configurar também como saberes comunitários.

Os jovens, na roda de conversa realizada após o mapeamento, apontaram que faltam lideranças na região. Desta forma, busquei me aproximar introdutoriamente dos atores sociais que articulam estes movimentos, visando identificar as lideranças ativas e por qual momento as instâncias vem passando, como se constituíram, de que forma se organizam e quais ações vislumbram.

Identifiquei instâncias como a Rede de Pacificação Santa Fé (popularmente conhecida como Rede da zona norte, que voltou a se articular em agosto de 2017), o conselho local de saúde, o já conhecido Grêmio Estudantil da EMEF Ruben Alves (atualmente desarticulado e que, conforme referido anteriormente não é percebido pelos estudantes que participaram da pesquisa como uma instância participativa), a cozinha comunitária do Canyon (bairro vizinho à vila Ipê, cujos moradores também são alunos da escola), o movimento Zona Norte em luta por direitos, e a Associação de Moradores, além de movimentos mais dispersos e não institucionalizados (ou trajetivos) como os grafiteiros do bairro e os atores vinculados à cultura hip-hop que são parceiros da Escola.

O nível de articulação e estrutura de funcionamento de tais instâncias não será aprofundado nesta pesquisa (abrindo margem para um aprofundamento posterior), no entanto, as opiniões dos alunos contatados manifestaram-se ambíguas em relação à união da comunidade. Alguns alunos apontam que a comunidade não é articulada, e outros, no entanto, referem que há solidariedade e união no bairro.

Resgatando o processo histórico, no Brasil, acerca dos movimentos sociais que caracterizam a participação social e o poder local, nos deparamos com o quadro a partir dos processos de industrialização e expansão urbana, em que as periferias configuraram-se como áreas mais distantes dos acessos aos direitos fundamentais, o que demandou articulação e a emergência de movimentos reivindicatórios mais consolidados nessas regiões das cidades, em comparação às regiões mais elitizadas, tomando grande expressividade no período da ditadura militar.

(...) a complexificação do tecido social brasileiro, com a emergência de inúmeras organizações e movimentos populares de base, permite a introdução de novos temas na agenda pública, vocaliza as demandas sociais emergentes e constitui-se em recurso

organizacional que produz o adensamento da sociedade civil e o aumento do capital social (FLEURY, 2003, p.250).

Articulando a possibilidade de fortalecimento da participação social dos jovens ao desenvolvimento do poder local e tendo como base a vocação política do ser humano, enquanto ser relacional, assim como a politicidade da educação que tem sua raiz na educabilidade do ser humano, conforme que Freire (2016b) descreve, nomeei a terceira chave de acesso às decifrações dos enigmas do TE como “a chave do mundo”, à medida que o empoderamento político favorece e organiza o agir coletivo, potencializador da transformação do mundo.

Pensar na questão da participação social envolve desde o processo escolar até outros segmentos da sociedade. A participação dos educandos no conteúdo programático, assim como da comunidade em uma proposta de gestão democrática na escola é uma questão, de acordo com Freire (2015a), de caráter político e ideológico, de modo que o papel das famílias, das organizações sociais e da comunidade local no cenário escolar é indagado pelo educador.

Neste contexto, como já mencionado, torna-se importante resgatar uma dimensão histórica acerca dos conceitos de participação social e poder local que a prática pedagógica no TE pode disparar.

Na dimensão da participação social, Freire (2014) aponta para o fato de que na formação histórico-cultural do Brasil identifica-se nossa inexperiência democrática, não havendo sido estimulado um comportamento participante que nos constituísse como povo, tendo em vista o processo de colonização que, em sua estrutura, foi “uma empreitada comercial” na qual não houve a intenção de se criar uma civilização (FREIRE, 2014, p.91).

Vieira (2011) refere que na história do Brasil, desde a chegada dos portugueses, há indícios de tensionamento entre um poder central e o poder local, representado pela intenção dos portugueses no sentido de exploração da terra e de “salvar” os povos que aqui habitavam. Essa marca de uma política apoiada no centralismo permanece até os tempos atuais, em que a autora propõe uma discussão entre poder global e poder local.

Fleury (2003) também aborda esta questão ao resgatar a história da construção do Estado nacional no Brasil, que remete a um embate entre a tendência à centralização e forças opostas que buscam autonomia por parte do poder local, havendo um claro domínio dos arranjos políticos e institucionais pautados no centralismo, que se afirmou ao longo do período colonial com os Governos Gerais.

O autoritarismo da educação brasileira, pautado na transmissão de conteúdos em que não há espaço para diálogos e argumentos, do qual Freire e Guimarães (2011, p. 45) são críticos, expressa também, segundo os autores, desdobramentos do centralismo na política brasileira: “o

centro sabe e fala, a periferia do país escuta e segue”. Educação e política, portanto, não podem ser dissociados, havendo reflexos de uma na outra.

Freire (2014) também demarca que o processo colonizador ao qual o Brasil foi submetido pautou-se também na questão dos latifúndios – da fazenda e do engenho – apropriadas por uma pessoa só, na figura de um “senhor”, símbolo do poder e da proteção aos demais habitantes da região. “Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturológicas em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’, que sempre floresce em nós em plena fase de transição” (FREIRE, 2014, p .93).

Tal caráter paternalista acaba por gerar o que Freire (2014) chama de “mutismo” como falta de teor crítico, de modo que a ausência de diálogo compromete negativamente a responsabilidade social e política do ser humano. Dessa forma, mediante essa estrutura patriarcal, escravocrata e latifundiária o que herdamos foi a “não-participação” na solução dos problemas comuns.

Este movimento de alternância de poder entre as elites e direção centralista nas políticas permeou o processo histórico brasileiro, com iniciativas de enfrentamento que ganharam vulto no processo de redemocratização, que, de acordo com Fleury (2003a) propõe a recomposição do tecido social, o combate à exclusão e o fomento da cidadania.

Ainda que de forma fragmentada começam a emergir características do poder local, visando a transformação, traduzido nos movimentos sociais de reivindicação dos direitos fundamentais e convivendo em conflito com a “tradição” representada por “estruturas institucionais tradicionais, enfeudadas por grupos das elites políticas e econômicas, práticas sociais patrimonialistas, clientelistas, corruptas e excludentes e com novas orientações políticas que privilegiam as soluções via mercado e retiram do Estado atribuições e funções” (FLEURY, 2003, p. 244).

A marca da reforma brasileira dos anos 80, que se consolidaram na criação da Constituição Federal de 1988, de acordo com Fleury (2003) foi a integração entre a luta pela democracia participativa, a inclusão da população em sistemas universalizados de proteção social e com a organização descentralizada das políticas e serviços, apesar de os outros países da região estarem influenciados pela lógica liberal.

A CF de 1988, conforme explicitado por Fleury (2003) traz a questão da seguridade social (que abrange previdência e assistência social, além da saúde), como elemento organizador da proteção social brasileira e a universalização da cidadania. Neste arranjo organizacional descentralizado, emerge questão da participação e controle social em instâncias

legitimadas, constituídas pelos conselhos e conferências, configuração que favoreceu a emergência da concepção de poder local.

Vieira (2011) relaciona “poder local” às instâncias mais próximas dos cidadãos como município, o distrito e o bairro. Neste sentido, o TE pode ser considerado como palco para o desenvolvimento do poder local, que muitas vezes precisa se constituir como enfrentamento à noção de poder central, não deixando, porém, de serem instâncias complementares:

O poder local organizado, perpassado por um processo educativo e dialógico, pode assumir caráter reivindicatório, considerando a realidade da comunidade, buscando canais de acesso à esfera do poder central:

A esfera local é o espaço por excelência onde cidadãos e cidadãs exercem protagonismo como seres de direitos e de deveres. É, pois, nesse âmbito que o governo da educação ganha sentido e se fortalece. Não por acaso as questões do território têm adquirido maior visibilidade na reflexão sobre a gestão educacional e escolar. O território é espaço por excelência da vida cotidiana. Nele, portanto, a força da escola, da comunidade e de outras agências do poder local fazem diferença (VIEIRA, 2011, p. 131).

Compreender a construção do mapa como uma metodologia para fortalecimento da participação dos jovens e incentivo ao poder local pressupõe um trabalho educativo no território pautado pela concepção de dialogicidade e também pela noção de práxis freireana.

A democratização da escola, como indutora desse processo das aprendizagens no TE torna-se fundamental, assumindo, de acordo com Freire (2015a) papel indutor da democratização da sociedade.

Partindo da perspectiva do TE, a dimensão acessada acerca das questões da comunidade é a real e vivenciada diariamente. O poder local, seja ele constituído por jovens incentivados pela gestão democrática da escola ou por demais membros da comunidade, precisa estar organizado e, de acordo com Freire (2016a) desvinculado do pensamento “mágico e mítico” que vincula sujeitos oprimidos ao mundo da opressão.

Neste sentido, a ação dialógica, que deve perpassar o processo educativo e político, visa proporcionar que os oprimidos compreendam e reconheçam o processo de opressão ao qual estão submetidos, assumindo “um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2016a, p. 237).

Freire (2015a) é severo crítico da problemática que se estendeu ao longo do processo de democratização brasileira. Em 1992, ano em que escreveu a seção “primeiras palavras” do livro *Pedagogia da Esperança*, já enfatizava a sua reprovação à impunidade da classe política e

prestava apoio às manifestações dos jovens no processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor:

Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. (...) A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (FREIRE, 2015a, p.14).

Territórios educativos conduzidos e problematizados pela trilha da ação dialógica, podem se converter também em territórios de participação social, à medida que a politicidade é uma concepção que perpassa o ato de educar e o ato de participar socialmente.

Com os acessos decifrados pela ‘chave do mundo’ (mundo este, historicizado pelo caminho do diálogo e passível de transformação na relação dialética com o ser humano), territórios educativos podem também se configurar em territórios de resistência-esperança.

Resistência-esperança também é um par que se retroalimenta dialeticamente, ao passo que, havendo a atitude do enfrentamento, sustentada pela prática educativa-reflexiva e tracejada pela trilha da consciência crítica, haverá também condições para que a esperança resista e acompanhe nossos próximos passos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, situada na concepção de Território Educativo, teve como objetivo investigar e descrever o processo de mapeamento do TE do entorno da EMEF Ruben Bento Alves, protagonizado pelos jovens estudantes da escola, em busca de possibilidades de aprendizagens ‘além-muros’. Desse objetivo, desdobrou-se a questão específica: Como as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida podem possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários?

Visando contemplar tal indagação, este estudo partiu de uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação, conforme referido no corpo do texto.

O caminho percorrido frente ao objeto de estudo, pautou-se em conectar duas perspectivas: a política e a prática, tecidas em interlocução com os aportes teóricos utilizados, conhecimentos empíricos e tácitos, os quais, como já mencionado, compõem o diálogo em três dimensões, do qual nos fala Stecanela (2010).

A dimensão política deste estudo foi configurada a partir dos resgates acerca do conceito de Educação Integral desenvolvido por Moll (2004; 2011; 2012; 2014) em diálogo com outros autores como Arroyo (2012), Cavaliere (2002) e Rabelo (2012), além da referência de documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura, em 2009. Neste contexto, utilizei o marco orientativo do Programa Mais Educação (2007) como indutor da Política de Educação Integral no Brasil, o qual integrou esta interlocução, justificado pelo fato de que, na política educacional brasileira, é neste Programa que o termo “Território Educativo” é nomeado e desenvolvido, a partir do Decreto 7.083/10. Neste exercício, optei por trazer as ideias de Stephen Ball (1994, 1998, 2006, 2012), acerca do ciclo contínuo de políticas como metodologia de análise do Programa Mais Educação, atendo-me ao recorte do contexto de influência.

Inspirada também nas palavras de Charlot (2006), acerca da constituição da pesquisa educacional a partir de *conhecimentos, políticas e práticas* como instâncias complementares, optei por trazer a dimensão política (e histórica) acerca do objeto de estudo, como uma etapa introdutória, cujos *conhecimentos* complementam-se como referenciais teóricos, em conjunto com os autores que acessei para desenvolver o conceito de Território Educativo relacionado a espaços e tempos em redes de diálogos e fortalecimento comunitário, na dimensão do local que conheci e percorri juntamente com os estudantes, com base em Elias (1994), Certeau (CERTEAU, 1994; CERTEAU, GIARD, MAYOL, 1996) e Freire (2004; 2011; 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b).

Na dimensão da *prática* proposta na presente pesquisa, a metodologia caracterizada pela pesquisa-ação, apoiada em Brandão e Borges (2007), Streck e Adams (2014) e Thiollent (2014), e pautada em inspirações acerca da Sociologia do cotidiano de José Machado Pais (2006; 2015a; 2015b), definiu-se como caminho vivenciado para o exercício do mapeamento do TE, protagonizado pelos estudantes, o qual desencadeou na construção do Mapa das Aprendizagens ‘Além-muros’. Além disso, a análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2011), trouxe contribuição significativa ao tratamento dos dados construídos a partir das narrativas que emergiram do grupo focal e rodas de conversas realizadas antes e depois da experiência.

Para a elucidação do problema proposto acerca de como as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida poderiam possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários, a resposta se constituiu nas vozes dos diferentes estudantes que, após o exercício das trilhas trouxeram sugestões de aulas que poderiam ser desenvolvidas para além dos muros da escola, como por exemplo, aula de ciências na horta comunitária, ou a aula de geografia a partir da investigação dos diferentes tipos de empresas do bairro, além da sugestão de se estudar a história da Vila Ipê

Neste sentido, a dimensão da cidadania e da política irrompeu quando os estudantes demonstraram interesse em estreitar relações com os moradores do bairro, entrevistando-os acerca das problemáticas vivenciadas no dia-a-dia, ou ainda sugeriram uma entrevista com o Presidente da Associação de Moradores, para entender melhor essa função.

Os alunos demonstraram não possuir muito conhecimento acerca das instâncias participativas que existem no bairro, como a própria Associação de Moradores, ou ainda o Conselho Local de Saúde que se reúne na Unidade Básica de Saúde, assim como as que existem na própria escola, como o Grêmio Estudantil e os Conselhos de Classe, apesar de conhecê-las, de modo que esse é um saber comunitário a ser explorado (sendo isso sugerido para a escola em minha devolutiva dos dados, na apresentação dos resultados compartilhados com os professores).

A partir dos objetivos específicos que previam a identificação das estratégias de aproximação entre escola e comunidade, o item 4.1.3, aborda tais questões, assim como os seguintes objetivos, os quais são respondidos no decorrer do capítulo 4 que narra o processo do mapeamento, assim como as diferentes vozes que emergem do território e são representativas da pluralidade cultural que nele está presente.

Esta dissertação decorreu da pesquisa que se desenvolveu também em uma perspectiva estética da aprendizagem, que previu o percorrer de caminhos (as chamadas trilhas educativas)

e o estabelecimento ou fortalecimento das relações que transpassaram tais caminhos (pessoais ou institucionais).

É válido reforçar que a pesquisa cumpriu um papel sensibilizador direcionado ao corpo de docentes para a questão da aprendizagem ‘além-muros’, e, embora seja compreensível que existam muitas dificuldades na prática cotidiana para este tipo de atividade, considero pertinente resgatar a ideia de Charlot (2006) correspondente ao fato de que as dificuldades vivenciadas na prática não cumprem a função exclusiva de um argumento, e sim, compõem-se como um elemento do debate, na perspectiva de que os professores em rede e com o apoio da equipe diretiva ressignifiquem suas práticas no contexto em que atuam.

Além disso, os percursos investigativos buscaram conjugar em sua apresentação a tripla articulação entre as atividades dos estudantes (e suas aprendizagens), as dos educadores (e suas práticas) e também a das políticas educacionais, em um dado contexto cultural, a que Charlot (2006) se refere como o triplo processo que constitui a Educação, demarcado por lógicas heterogêneas (tensões, defasagens e contradições), daí a importância da reinvenção da prática de acordo com a realidade em que se atua.

A ressignificação da prática se relaciona também com a ressignificação dos espaços, de modo que o exercício de mapeamento pode ser um disparador desse processo entre educadores e educandos. Pensando juntamente com Certeau (1994) um mapa pode estar determinado e representar de maneira fixa aquilo que o compõe, porém, o trajeto, o percurso, as trilhas a serem desbravadas (e decifradas) serão sempre incógnitas a depender das percepções subjetivas dos envolvidos, das pessoas que participam do diálogo, e das significações que emergem. Desta forma, novas espacialidades estabelecem-se a cada instante, a cada passo dado, o que pode se relacionar com a potencialidade criativa dos processos educativos no território.

No exercício sensível da escuta das vozes do campo, assim como na observação desenvolvida ao longo desse percurso, compreendi que um estudo sobre o Território em sua dimensão educativa, integra diferentes aspectos e temáticas para debates e diálogos: a perspectiva das relações constituidoras do “eu-nós” mediatizados pelo território, inspirada na concepção freireana, assim como a compreensão do TE como uma possibilidade de enfrentamento à educação bancária, desde que a prática no mesmo seja desenvolvida pela via do diálogo que estimula a consciência crítica.

Viver e percorrer o território, na perspectiva da Educação problematizadora, conjugando teoria e prática, pôde contribuir significativamente para que os estudantes ampliassem as suas percepções sobre os espaços por onde caminham cotidianamente, sendo observadas variações nas narrativas dos colaboradores, que inicialmente apresentavam a tendência de evidenciar uma

característica preponderantemente depreciada do bairro, mas que, ao longo dos diálogos e vivências trouxeram também percepções positivas da comunidade e acrescentaram teor crítico às percepções negativas que possuíam, além de sugestões de mobilização para mudança de tais condições. Neste aspecto, sinalizo uma das potências do trabalho realizado com base na pesquisa-ação.

A evidência das vozes de denúncia que emergiram tanto entre os professores como entre os jovens em relação à insuficiência e à ineficácia das políticas públicas locais (com ênfase nas direcionadas à juventude) e o abuso da violência policial revelam situações comuns a bairros periféricos e requerem ações e mobilização em busca de se problematizar tais violações de direitos.

Na devolutiva dos dados que concedi, deixei para os professores a questão acerca do papel da escola no estímulo à participação social, e a reflexão sobre de que modo tal questão poderia ser integrada ao currículo que seguem.

Importante destacar que observei na EMEF Ruben Bento Alves características não tão comuns às outras escolas do município (sendo essa percepção confirmada pelas conselheiras municipais entrevistadas) ao passo que a equipe diretiva busca se articular em rede e estimular a prática no TE de modo a reafirmar o aspecto da proposta pedagógica que a norteia, no sentido de aproximação da realidade dos educandos.

A compreensão acerca do Território, a partir da metáfora das três chaves de acesso – a chave da rua, a chave de si e a chave do mundo - possibilitada pela análise das narrativas dos colaboradores, trouxe à tona as diferentes dimensões de aprendizagens que podem ser vivenciadas nessa perspectiva: a dimensão espacial do Território articulador de relações, como uma possibilidade de atender a demanda dos alunos por “aulas diferentes”, explorando a potencialidade educativa que existe nos equipamentos e serviços da região (a partir de uma relação intersetorial), nos espaços públicos e no próprio uso da rua em si, como disparador de diálogos que possibilitam diferentes tipos de aprendizagens. A busca e integração dos saberes comunitários aos saberes escolares, neste contexto, é estimuladora do processo formativo dos jovens inseridos na comunidade.

A dimensão identitária e de pertença também foi desenvolvida pela prática do Território, à medida que as subjetividades, memórias e histórias de vidas dos jovens, seus amigos e familiares perpassam o tecido vivo que se movimentou neste processo de mapeamento e decifração. A vivência do medo, da violência e do preconceito, contrapostas ao sentimento de pertença e de comunidade são experiências constituidoras do sujeito, podendo impulsionar a preocupação com o coletivo e fomentar noções de cidadania e cooperação entre os jovens.

Por fim, a compreensão do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ como uma metodologia de incentivo à participação social do jovem e um estímulo ao fortalecimento do poder local, nos conduz à dimensão política do Território, a partir das discussões e diálogos acerca das vulnerabilidades do local (como fragilidades e ao mesmo tempo oportunidades de melhora), e da compreensão das instâncias participativas que transitam pelo bairro (a associação comunitária, o grêmio estudantil, e os movimentos que os estudantes desconhecem).

As redes que fui estabelecendo no processo de investigação que vivi, foram me conduzindo, depois da realização das trilhas educativas, a um contato mais próximo com algumas lideranças do território. Neste sentido, pude conhecer algumas iniciativas que estão ocorrendo na Vila Ipê de integração com movimentos como o MTD (Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos), o Levante Popular da Juventude e o Grupo Zona Norte em luta por direitos, que articulados ao Centro Comunitário do bairro e à AMOB (Associação dos moradores do bairro) estão se organizando como uma rede em busca de envolver a população local em um processo participativo, frente ao momento histórico de retrocessos que estamos vivendo.

A formulação que desenvolvi, a partir do problema de pesquisa remete a expressar, na perspectiva do estudo que propus, que Territórios Educativos convertem-se em territórios de participação social, à medida que as redes localizadas organizam-se em alguns momentos como saberes comunitários a partir de manifestações de enfrentamento, resistência e laços de solidariedade, sendo que, em outros momentos, ficam evidentes processos de desarticulação e fragmentação que também fazem parte do funcionamento de tais redes.

Caminho para o encerramento deste percurso investigativo, com a perspectiva de, em um futuro processo de Doutorado, poder me aprofundar na questão da participação social local, buscando compreender como emergem e quais dinâmicas caracterizam os processos educativos na esfera da participação social territorializada. Desta forma, buscarei investigar, dentre outros fatores, como os processos de participação social no território podem favorecer práticas emancipatórias.

Neste sentido, esta pesquisa reafirma, na dimensão freireana do inacabamento, a reflexão acerca do deslocamento da centralidade da Instituição-escola nos processos de aprendizagem, para a centralidade no sujeito, a partir do reconhecimento, acolhimento, valorização da diversidade e do diálogo com a cidade (considerando o território constituído como educativo e palco de participação social).

Integram-se a tal processo, numa perspectiva potencializadora, o compromisso com a humanização e com a transformação social, imperativos existenciais preconizados por Freire,

para a prática de uma Educação libertadora, conectada com o coletivo e que favoreça a autonomia e a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da Educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK Margareth Brandini; SIEIRO, Renata (Orgs). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas, Unicamp, 2001, p. 29-38.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-46.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2368/1743>>. Acesso em 25 out. 2017.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BALL, Stephen J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, vol. 34, n. 2 119-130. 1998.
- _____. **Education Reform: A Critical and Post-Structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994.
- _____. **Global education Inc : new policy networks and the neoliberal imaginary**. London: Routledge, 2012.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez, 2006.
- _____; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- _____; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Jhon Mateus. **A Educação Integral dos Territórios Educativos no Programa Mais Educação em Caruaru, PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas**. 2015. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2015.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 26, n° 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 out. 2017.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA**. 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em 1 nov. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm>. Acesso em 1 nov. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em 1 nov. 2017.

BRASIL. **Política Nacional da Assistência Social 2004**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, Inep: 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 1 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. **Gestão Intersetorial no Território**. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, Secad, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em 4 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2016.

BRIGEIRO, Márcio Martins Costa. **Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de regulação transnacional de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)**. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Gonçalo, RJ, 2012.

CALADO, Alder Julio Ferreira. **Rastreando fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire**. Portal Consciência.net. Disponível em: <<http://consciencia.net/rastreando-fontes-da-utopia-freireana-marcas-cristas-e-marxianas-do-legado-de-paulo-freire-por-alder-julio-ferreira-calado/>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

CAMINI, Lucia. A Política Educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.3, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

_____. **Política e Gestão Educacional Brasileira**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A escola, o bairro e a cidade:** processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação** – PME. Caxias do Sul: SMED, 2015.

_____. **Proposta Pedagógica da Educação Básica, para as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade da Educação Especial**. Caxias do Sul: SMED, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1 Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano:** 2 morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHRISTOVAO, A. C.; BRANCO, R. C. Educação Prioritária em Portugal e no Brasil: a difícil tarefa de priorizar em contextos de vulnerabilidade educacional. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 207-226, 2014.

COSTA, António Firmino da. **Sociedade de Bairro:** dinâmicas sociais da identidade cultural. 2 ed. Lisboa: Celta Editora, 2008.

DEL mapa escolar al territorio educativo: *diseñando* la escuela desde la educación. **Formación Universitaria**, La Serena, vol. 17. n. 4, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062014000400001>. Acesso em 25 out. 2016.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERRARI, Clara Teixeira. **Territórios e educação nas Serras do Brigadeiro**. 2011. 133 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Viçosa, 2011.

FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. **Política de Educação (em tempo) integral**: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2015.

FERREIRA, Isabel; TEIXEIRA, Ana Rita. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, p. 331-350, 2010.

FERREIRA, Valeria Röhrich, ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos e Kairós: o tempo nos tempos na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001.

FLEURY, Sonia. Democracia, poder local y ciudadanía em Brasil. In: GOMÁ, Ricard; JACINT, Jordana. **Descentralización y políticas sociales en América Latina**. Barcelona: Fundació CIDOB, 2004, p. 243-268.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____; FREIRE, Ana Maria de Araujo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da Infância**: Diálogos sobre Educação. 1ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRICKE, Werner. Qualificações inovadoras e participação democrática: relatório e reflexões sobre um projeto de pesquisa-ação. In STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (orgs.). **Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 161-177.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.1, p. 133-139, 2006.

_____. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez. 2012.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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

GOFFMAN, Erwing. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMES, Rafael Ferreira Diniz. **O valor e o caráter do edifício escolar: adequação de uso nas escolas de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro** - E.M. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Rio de Janeiro, 2016.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: CENPEC. **Educação integral**. Cadernos Cenpec, n. 2. São Paulo, 2006. p. 15-24.

GURVITCH, Georges. **A vocação actual da sociologia**. Lisboa: Edições Cosmos, 1986.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v.25, n. 88, p. 17-49, jul/dez 2012a.

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

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LIMA, José Albino; RODRIGUES, Bruno José. O envolvimento do Pai num Território Educativo de Intervenção Prioritária. **AMAZÔNICA**, Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, Porto, ano 5, vol. VIII, p. 114-148, jan./jun., 2012.

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

MACHADO, A. S. Ampliação de Tempo Escolar e Aprendizagens Significativas: os diversos tempos da Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 267-276.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

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

_____.; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015> Acesso em: 18 jul. 2017.

MARQUES, Eduardo César. **Redes sociais, segregação e pobreza**. São Paulo: Unesp/Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

_____. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 39-46.

_____. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível, In: _____. (org.). **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social CENPEC, 2011.

_____. O PNE e a Educação Integral – Desafios da escola em tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, .15, p.369-381, jul./dez. 2014.

MORAES, Roque. **Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita**. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, Mimeo, 2007.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência Educação**, Bauru, SP, v. 9, n.2, p. 191-210, 2003.

_____.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NAUJORKS, Carlos José. **Processo identitário e engajamento: um estudo a partir do Movimento de Saúde do Trabalhador no Rio Grande do Sul**. 2011. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2011.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais...** Minas Gerais: ABEP, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

PAIS, José Machado. **Lufa-lufa cotidiana**: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana. 2a. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015b.

_____. **Nos rastros da solidão**: deambulações sociológicas. 6a ed. Porto: Ambar, 2006.

_____. **Sociologia da Vida Quotidiana**: teorias, métodos e estudos de casos. 6a ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015a.

_____; LACERDA, Miriam Pires Corrêa, OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**. Curitiba n. 64, p.301-313, abr./jun. 2017.

PEDRO, Joanne Cristina. O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11, 2016. **Anais...**, Curitiba: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016.

PEREIRA, Tatiana Dahmer. Política Nacional de Assistência Social e Território: enigmas do caminho. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 13, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2010.

QUARESMA, Luísa; LOPES, João Teixeira Lopes. Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, vol. XXI, p. 141-157, 2011.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços esportivos. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.118-127.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. In: Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli (Orgs.). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. 1ed.Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008, p. 9-24.

ROCHA, Roberto. **A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil**. Revista Pós Ciências Sociais, São Luiz/MA, v.1, p. 1-30, 2009.

ROCHEX, J. Y. As Três Idades das Políticas de Educação Prioritária: uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

SANTOS, T. L. A. **Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Limites Étnicos e Fronteiras Sociais. Identidade e Pertencimento em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. In: ENCONTRO DOS GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Dagmá Brandão. **A escola e a rua:** Os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –PUC Minas, Belo Horizonte, 2013.

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

SIVIERO, Fernando Pascuotte. **Um mapa para outros fazeres:** Territórios educativos e patrimônio cultural. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado Profisisonal em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Margarida. O que são agrupamentos TEIP. **Revista Ozarfaxinars**, Porto, n. 22, nov./dez. 2010.

SOUSA, Ruani Cordeiro de. **Passos e descompassos:** o Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n.1, p. 05-18, jul./dez. 2013.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano:** trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educus, 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade.** Curitiba: Editora CRV, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (orgs.). **Conhecer e Transformar:** Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 16-25.

TORRES, Abigail Silvestre. **Segurança de convívio e convivência:** direito de proteção na Assistência Social. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, São Paulo, 2013.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação. Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escola. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Souza. **Espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”**: o potencial na construção de cidades educadoras. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2014.

VIEIRA, Alexandre. **Trajetórias formativas profissionais em música**: um estudo de caso com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

ZANELLI, Fabrício Vassalli. **Educação do Campo e Territorialização de Saberes**: contribuições dos intercâmbios agroecológicos. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Viçosa, 2015.

APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARCEIRA**CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Tânia Malvina Maineri, declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado "Territórios Educativos: inovações e desafios para aprendizagens 'além-muros' – Experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul - RS", sob orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, realizado pela mestranda Joanne Cristina Pedro vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Tal projeto objetiva investigar e descrever o processo de mapeamento do Território Educativo do entorno da EMEF Ruben Alves, protagonizado pelos jovens do Grêmio Estudantil e funcionários da escola, incluindo monitores e professores, em busca de possibilidades de aprendizagens 'além-muros'.

Tendo conhecimento autorizo a execução do referido projeto.

Nome

Função


Tânia M. Maineri
Diretora

Caxias do Sul, 31 de março de 2017.

APÊNDICE B – ROTEIRO ELABORADO PARA O GRUPO FOCAL

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: JOANNE CRISTINA PEDRO

**PROJETO DE PESQUISA: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: MAPEANDO E
DECIFRANDO APRENDIZAGENS ‘ALÉM-MUROS’ – EXPERIÊNCIAS NO ENTORNO
DA EMEF RUBEN BENTO ALVES/CAXIAS DO SUL-RS**

**ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO SÉTIMO, OITAVO E
NONO ANOS DA ESCOLA MUNICIPAL RUBEN BENTO ALVES.**

DATA: a definir

HORÁRIO: a definir

LOCAL: EMEF RUBEN BENTO ALVES

1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL

No contexto do projeto de pesquisa: “Territórios Educativos: mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – Caxias do Sul - RS”, estabelecer diálogos e observar as percepções dos participantes sobre:

- As perspectivas dos jovens em relação ao ambiente escolar enquanto possibilitador da construção de projetos de vida e auxiliador na constituição de suas autonomias como estudantes.
- De que forma concepção de protagonismo juvenil na escola é percebida ou vivenciada pelos alunos
- Possibilidades de aprendizado ‘além-muros’

2. OS OBJETIVOS DA PESQUISA

- Investigar e descrever o processo de mapeamento do Território Educativo do entorno da EMEF Ruben Alves, protagonizado pelos jovens estudantes, em busca de possibilidades de aprendizagens ‘além-muros’;
- Identificar estratégias de aproximação entre escola e comunidade presentes no cotidiano da EMEF Ruben Alves;
- Compreender a pluralidade cultural presente no Território Educativo;
- Averiguar possibilidades de construção de um plano de ação para o mapeamento do Território Educativo;
- Pesquisar a existência de equipamentos de assistência, saúde, cultura e lazer situados no território;

- Acompanhar o processo de mapeamento do Território Educativo e as relações que emergem do mesmo.

3. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA

Joanne Cristina Pedro – coordenadora/mediadora

Isadora Roncarelli – colaboradora/observadora

Gabriela Dariva Pedroni – colaboradora/observadora

4. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO

- Breve apresentação dos participantes
- Explanação dos três temas para a discussão
- Manifestação dos diferentes pontos de vista
- Respeito à diversidade de opiniões
- Gravação em áudio
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro
- Termo de consentimento/assentimento
- Tempos do encontro (+ ou – 30 min para cada tema; + ou – 15 min para considerações finais)

5. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

Apresentação do Vídeo (sensibilização): “Projeto Tutoriais – EMEF Assad Abdala”. O vídeo demonstra um projeto desenvolvido em uma escola na zona leste da capital de São Paulo sobre o envolvimento de alunos da EMEF em projetos de revitalização do bairro em que estavam inseridos. No vídeo constam depoimentos de pais, alunos e docentes sobre o projeto, assim como imagens do local onde as intervenções foram realizadas.

Temática 1: Perspectivas dos jovens em relação ao ambiente escolar enquanto possibilitador da construção de projetos de vida e auxiliador na constituição de suas autonomias como aluno.

Questão chave: O que você acha da escola?

Questões alimentadoras:

- Você gosta de estudar? Por quê?
- Caracterização da Escola que frequenta (como é a escola?)
- E os professores? Como atuam?
- Do que mais gosta e de que menos gosta na Escola? Por quê?
- O que gostaria que fosse diferente na Escola?
- Como seria uma aula muito boa?

Temática 2: A concepção de protagonismo juvenil na escola é percebida ou vivenciada pelos alunos.

Questão chave: A escola incentiva que os alunos criem projetos e ações?

Questões alimentadoras

- Em quais projetos da escola você está envolvido?
- Os alunos costumam levar ideias para as aulas dos professores?
- De quem é a responsabilidade pelo seu aprendizado?
- Quando se quer mudar algo na escola como isto é negociado?

Tema 3: Percepções sobre o aprendizado ‘além-muros’

Questão chave: É possível aprender para além dos muros da escola?

Questões alimentadoras:

- Você acha que tudo que aprende na escola é útil para sua vida?
- Como seria uma aula na rua?
- Que recursos da comunidade você acha que poderia ser usado em uma aula? Por quê?

FECHAMENTO

- Vídeo de fechamento produzido produzidos pelos educandos na Oficina de Comunicação e Mídias - TVQ do Centro Educacional Marista São José, representando um projeto de estudantes levantando as necessidades da comunidade em que estão inseridos.
- Alguém tem algo mais a dizer?

6. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE

- Observadora:

- a) controla o tempo de cada tema e dão sinal para mediadora quando faltar 5 min.;
- b) desenha arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;
- c) registra as reações da sala;
- d) anota a sequência das falas;
- e) registra pontos fulcrais da discussão;
- f) cronologia dos tempos de fala com reações.

- Mediadora:

- a) controla o uso da palavra;
- b) estimula todos a falarem;
- c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
- d) introduz e fecha as discussões

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo a participar como sujeito voluntário de pesquisa do estudo “Territórios Educativos: mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – Caxias do Sul – RS” que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado. O objetivo deste estudo é investigar e descrever o processo de mapeamento do Território Educativo do entorno da EMEF Ruben Alves, protagonizado pelos jovens estudantes, em busca de possibilidades de aprendizagens ‘além-muros’. O problema desta pesquisa se justifica pela concepção de Território Educativo enquanto uma das diretrizes da Política de Educação Integral que veio sendo legitimada no âmbito das políticas educacionais, a partir da Constituição Federal de 1988 até a implementação do Programa Mais Educação. Os dados para a pesquisa serão obtidos através da prática de Grupo Focal na qual os participantes manifestam oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre os temas elencados. Suas falas serão gravadas com utilização de um gravador de voz e posteriormente transcritas. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência. A pesquisadora é a mestrandia Joanne Cristina Pedro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 3218-2803. Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Caxias do Sul, __ de ____ de 2017.

Eu, _____ identidade nº _____, responsável por _____, declaro meu consentimento para sua participação nesta Pesquisa.

Responsável pelo participante

Pesquisadora

Caxias do Sul, __ de ____ de 2017.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Territórios Educativos: mapeando e decifrando aprendizagens ‘além-muros’ – Caxias do Sul - RS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Joanne Cristina Pedro. Nesta pesquisa buscarei analisar o processo de mapeamento do Território Educativo do entorno da EMEF Ruben Alves, protagonizado pelos jovens estudantes, em busca de possibilidades de aprendizagens ‘além-muros’. Você participará do Grupo Focal, grupo em que os participantes manifestam oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre os temas elencados. Suas falas serão gravadas com utilização de um gravador de voz e posteriormente transcrita, a participação no grupo focal será de um encontro único e terá o tempo médio de uma hora e quarenta e cinco minutos. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos que poderão ocorrer consistem em desconforto em responder alguma questão do roteiro, estresse devido às discussões do grupo focal, constrangimento que podem ser ocasionados por parte dos participantes ou moderador do grupo sem intenção. No caso de ocorrer tais riscos serão tomadas as devidas providências e cautelas para reduzir efeitos ou condições que possam acarretar maior probabilidade de sua exposição. Os benefícios relacionados a esta pesquisa contribuirão para a identificação de possibilidades de aprendizagens para além da sala de aula, no espaço da escola. Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. A pesquisadora Joanne Cristina Pedro é mestrande no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 3218-2803 e pelo e-mail: joannecristina@yahoo.com.br. Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo(a) pesquisador (a) responsável, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Eu _____ (nome por extenso),
 identidade nº. _____ (se tiver o documento) estou
 devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e esclareci todas as minhas
 dúvidas concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar
 das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas
 coletivamente.

 Participante da pesquisa

 Pesquisadora

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2017.