



Pular os muros da escola: em busca de territórios, experiências e expansão das imaginações na educação básica

Luis Carlos Sovat Martins¹
Rafael Nogueira Costa²

Resumo

Este relato considera os espaços fora da escola como locais para o fortalecimento da “educação da atenção” com aporte em Ingold. Estamos em busca de práticas educativas capazes de promover a sintonia fina ou sensibilização dos sistemas perceptivos. Como um rio que nasce nas cabeceiras, seguiremos seus fluxos para apresentar caminhos inovadores no ensino de ciências, atentos às conexões. O território da experiência são as aulas de campo como ponto de partida para uma educação em contato com as naturezas. Acompanha nesse fluxo, propostas de pesquisas na interlocução com o debate da educação pública, ensino de ciências, educação ambiental nas infâncias e formação nos contextos escolares. Propomos uma investigação utilizando metodologias abertas e experimentais em busca de instrumentos de investigação e, sobretudo, instrumentos de formação, como definiram Finger e Nóvoa sobre as narrativas autobiográficas. Nossos objetivos são: i) compreender limites, desafios e avanços no preparo e realização de aulas do “outro lado” da escola. Lá fora, busca-se encontrar experiências que estimulem a curiosidade e despertem a imaginação. Como é o seu mundo? Encontrar com o inusitado, com o não falado, o não visto, o novo, desperta para um ensino mais contextualizado com os territórios? É possível identificar, analisar e mapear a diversidade biocultural da cidade para encontrar salas de aula? Que tipo de território pode ser experimentado por estudantes e professores da educação básica como palco para aulas abertas? Iniciamos uma subida pela Bacia Hidrográfica do Rio Macaé em busca da “pedagogia da água”. Partir dos territórios para efetivação de direitos e buscar neles suas possibilidades educativas, dialogando com as bioculturas em prol do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens inseridos no sistema educacional são as flechas que o nosso arco aponta. Acrescentamos uma agenda para o ensino de ciências e educação ambiental que estabeleça articulação entre o ato de desaparear e o direito ao território. Para Tiriba, a educação deve propor formas nas quais a existência humana sobre a Terra seja uma escolha que rompa com todo controle e dominação sobre a natureza, sobre as classes trabalhadoras, sobre os povos originários, sobre as mulheres e sobre as crianças. Tais formas passam por educar em uma perspectiva que gere protagonismo para uma nova sociedade sustentável, sendo a escola, necessariamente, acolhida em seu território e na cidade aprendente/educadora.

Palavras-chave: educação ambiental, territórios, ensino de ciências, aulas de campo

¹Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Macaé (RJ), E-mail: luisscsm2010@hotmail.com.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Macaé (RJ), E-mail: rafaelnogueiracosta@gmail.com.

Para começar: infâncias e educação

Caminhando em busca de formas inovadoras no ensino de ciências, propomos uma reflexão que considera as aulas de campo como ponto de partida para uma educação libertária e ecológica. Esta educação considera a apropriação dos espaços públicos e/ou privados disponíveis nas cidades, o que contribui para uma “educação da atenção” que, segundo Ingold (2010), atravessa um processo de desenvolvimento dentro de um contexto ambiental. Culturalmente, as infâncias foram tratadas como tábulas rasas, moldadas de acordo e para o universo adultocêntrico, provocação abordada pela autora Lea Tiriba nos escritos sobre educação infantil, direitos e alegrias.

Tiriba (2018) aponta que a solução para as emergentes formas inovadoras é desemparedar as crianças, pois emparedar é uma forma de contenção nos espaços escolares cada vez mais concretados. Em tais espaços, há cada vez menos tempo para as interações e brincadeiras, atividades-eixo da educação com/nas infâncias, e poucas oportunidades para explorarem e aprenderem com o seu território. Em muitos contextos educativos, cabe à criança a tarefa de se encolher, se conformar, aceitar em silêncio as ordens e as regras. O surpreendente, a descoberta e a criação são geralmente colocadas em segundo plano.

Ressaltamos nosso lugar de fala para análise das questões abordadas, haja vista sermos professores articulados às pesquisas com educação pública, ensino de ciências, educação ambiental nas infâncias e formação nos contextos escolares e/ou nos espaços não formais. Das nossas experiências emergem os saberes da docência, caracterizados como experienciais por serem constituídos no cotidiano da profissão, demarcados pelos contextos das especificidades nas quais o ensino de ciências se realiza. A partir deste contexto, o cotidiano é compreendido como aquilo que me é dado a cada dia, que se torna inédito no presente e caminha se revelando como um modo de emancipação para pensar ações. Nelas os elementos de singularidade as tornam únicas, assim como as experiências são inéditas e, segundo Larrosa (2002), nunca se repetem. Ainda, para o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa 2002).

E por que a escola? Dórea (2013) nos encaminha para essa resposta ao afirmar que eleger o espaço escolar, ou fora de dele, como objeto de estudo parece perfeitamente justificável, uma vez que a escolha de um tema de pesquisa/formação deve demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer. Tal tema deve ser construído pelo pesquisador como algo que tenha ligação com sua própria vida ou que nela se enraíze.

A narrativa autobiográfica é a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa, embora as compreendamos, assim como Finger e Nóvoa (2010), não apenas como instrumentos de investigação, mas, sobretudo, como instrumentos de formação. Nela reside, dentre outras características, a questão de que as narrativas autobiográficas fazem emergir momentos da história de vida e elementos dos caminhos formativos de docentes e estudantes. Desta forma, as narrativas autobiográficas evidenciam o que é singular no processo de formação, voltam o olhar para a inteireza da vida, com espaços/tempos para experiências em diferentes dimensões. Conforme explica Delory-Momberger (2006), uma narrativa é um relato suscitado por uma solicitação exterior e esse pedido é endereçado a alguém.

(...) A “vida” oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e “aprendizagens”. Aprende-se sem intenção preconcebida, escutando o rádio, lendo um romance, indo ao cinema; aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família, com os amigos; aprende-se “querendo aprender”, buscando uma informação na Internet ou numa enciclopédia, e aprende-se, evidentemente, conforme os currículos e programas na escola e na universidade. Além disso, os “saberes” adquiridos na diversidade desses processos de aprendizagem são também de natureza bastante diversa: adquirem-se saberes objetivados (por exemplo, os “conhecimentos” desta ou daquela disciplina), saberes procedimentais (saber agir e saber pensar); aprendem-se comportamentos sociais e atitudes relacionais, aprendem-se até mesmo sentimentos e emoções (Delory-Momberger 2014: 105-106).

Sendo assim, nossos sentimentos de pertencimento com a comunidade local estão imbricados com a maneira pela qual elaboramos nossas experiências nas interações e vínculos firmados no curso de nossas vidas e as histórias que contamos sobre nós mesmos é uma participação da construção da realidade social. Através do poder que nos confere a narrativa pela atividade psicossomática em sua ampla rede de significações e imaginário, somos capazes de contribuir com a “boniteza do mundo” (Freire 2011).

Nos espaços-tempos de nossa escrita, buscamos compreender como aulas de campo, na educação básica, contribuem para um ensino de ciências mais contextualizado com os territórios. O objetivo principal da nossa jornada é identificar a diversidade local e as suas naturezas, dentro de um processo que gera ação/reflexão nas comunidades escolares por meio de práticas de interação com as crianças. Arroyo (2013) afirma que é crescente o número de escolas e de coletivos docentes que buscam caminhos diversos de aprendizagens e inovação em seu fazer profissional através das aprendizagens coletivas que incorporam estudantes e seus saberes.

Escola e território: articulações para a educação básica

As escolas estão preparadas para inovações? Existem maneiras de criar fugas para as bases nacionais e internacionais que buscam padronizações, modelos competitivos e geração de índices?

Macaé, Rio de Janeiro. Território transformado, criações e confluências globais. Modificações arquitetadas para exploração do ouro negro, a invenção da “Capital do Petróleo”. O Norte Fluminense é o local das nossas análises, questionamentos e provocações.

Vejamos uma escola sufocada que fugiu de normas, bases curriculares nacionais e possibilitou outras maneiras de criar experiências e imaginações a partir da inovação escolar proposta no extinto Colégio Municipal de Pescadores de Macaé. Costa *et al.* (2014) tecem comentários sobre essa vivência educativa. Uma escola de horário integral que desenvolveu ações curriculares com saídas de campo periódicas aos ecossistemas da cidade: manguezal, ilhas oceânicas, Unidades de Conservação e praças públicas. Entre essas salas de aula, o Arquipélago de Santana constitui um aporte importante para o campo da Educação Ambiental ao pensarmos práticas educativas integradas à dimensão do contato com a natureza, aliada com as demandas sociais, políticas e culturais, oportunizadas por aulas no território educativo na cidade para além do espaço escolar.

A escola não é uma ilha inserida em um território. Ela espelha a cultura local dentro das salas de aula e também pode influenciar sua comunidade. A integração entre território e espaço escolar pode se dar de diversas formas. Queremos mapear, criar cartografias coletivas para práticas pedagógicas que busquem formas inovadoras em espaços não formais para a educação pública. Para Silva e Azevedo (2019), as instituições escolares que são objeto de estudo de diversos trabalhos se constituem atualmente como um importante ator social. São instituições que nos dizem como somos enquanto sociedades, nossos espelhos? Espelhos partidos de nós mesmos, pequenos fragmentos.

Entendemos que a vida ao ar livre possibilita uma aproximação necessária à integralidade do ser, como afirma Tiriba (2018). Isso nos ajuda a elaborar hipóteses sobre a forma como o ambiente, as propostas de preservação ambiental e a interação dos alunos com o território perpassam as práticas e propostas pedagógicas das escolas públicas. Considerando uma antropologia da educação que incluem, segundo Barlett e Triana (2020), um rol de atores como os distritos educacionais, funcionários, administradores, pais, professores e estudantes, todos com demandas concorrentes e interesses que se cruzam, as relações vividas extrapolam o desafio de objetivação.

Aqui, a educação como campo da prática envolve a objetividade e a subjetividade dos sujeitos e configura outros dois pilares da Antropologia como ciência (Gusmão 2016). Será que as nossas crianças, ao experimentarem uma atividade como se fossem antropólogos, cientistas das nossas sociedades, capazes de tecer etnografias visuais, sensoriais e narrativas faladas nos revelariam interpretações sobre as cidades? Em outras palavras, propomos práticas educativas nas quais as crianças experimentarão o ofício do antropólogo. A partir de interpretações, análises, observações e do exercício da alteridade, estaremos invertendo os posicionamentos? No lugar de escutar, descrever. No lugar da mesa, a floresta, o bairro, a cidade, o petróleo, o sabiá, a Clússia, o caranguejo. Etnografias mais que humanas. Território de brincar, de experimentar.

Ao pensar os territórios como fundamentais para efetivação de direitos, é preciso buscar neles suas possibilidades educativas, trazendo a cultura, as relações sociais, a história e outros elementos que neles existem em prol do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens inseridos no sistema educacional. Para Ingold (2010), o mundo não é culturalmente construído. Estamos interessados na biocultura, no sentipensar nas reflexões a respeito do sentido abrangente do ser, como aquilo que torna possível as múltiplas existências. Quijano (2015) aponta as ontologias relacionais e o pluriverso como elementos importantes na forma de construir conhecimentos. Para o autor, existe uma rede de interrelações a partir da qual se entende claramente que não existem seres e ordens culturais distintas e autocontidas, mas em permanente atuação.

A cultura é um processo indissociável da biologia. Ou seja, as diferenças culturais, como por exemplo a disposição ou não das aulas ao ar livre para um determinado grupo de crianças, pode afetar a forma como ela articula seus saberes com os conhecimentos científicos. Ao analisar o território e suas nuances educacionais, Rodrigues (2016) considera o mesmo como um dos fatores importantes a ser considerado, já que as escolas se situam em espaços onde as desigualdades sociais são profundas. A autora afirma:

Diferentemente do que se pode pensar, no Brasil, os territórios localizados em periferias das grandes cidades, embora majoritariamente habitados por classes populares, não são homogêneos como se pode imaginar de imediato. A condição econômica aproxima a população de determinados territórios, mas não é a única característica do grupo - devemos levar em conta que - mesmo sendo um grupo de classes populares, este não tem as mesmas condições sociais e culturais, em função das diferentes origens sociais e trajetórias de vida (Rodrigues 2016: 68).

Para Gómez (2017), a escola, tão citada e ressaltada nas escritas, se apresenta como alvo de tensões ao ser inserida no espaço urbano que deve recebê-la. Conseqüentemente, sugere-se analisar um novo componente: a cidade. Das escolas, infâncias e territórios emergem experiências potentes e impregnadas de sentidos, através da apropriação dos espaços públicos e/ou privados disponíveis nas cidades. Isso favorece uma educação das crianças, adolescentes e jovens que se amplia e se modifica gradativamente.

A urbanização das cidades brasileiras, com rapidez e intensidade, causou mudanças drásticas em nossa organização social, em nossa saúde e na nossa relação com a cultura e com a natureza (Fleury 2020). Isso tudo veio acompanhado de uma série de problemas ambientais que, atualmente, representam desafios à gestão pública, à iniciativa privada e às pessoas. Assim, é um movimento que pouco valoriza a vida do lado de fora e que tem nas novas tecnologias as principais formas de comunicação, resultando em um estilo de vida mais distante das relações, sedentário, que nos empurra para a esfera privada e impacta diretamente no modo de viver das infâncias nas cidades. Ou seja, captura o imaginário (Costa *et al.* 2021).

O território, em um sentido mais restrito, é o nome político para o espaço de um país, estado, cidade (Santos; Silveira 2006). Não é incomum a confusão entre território e espaço, território e cidade. Geralmente, a extensão apropriada e usada é chamada de território, mas o sentido de territorialidade, que indica pertencimento, ultrapassa os limites da raça humana e vai além das fronteiras impostas pelos Estados. Segundo Santos, Silveira e Souza (1998), atualmente estamos diante de uma dialética do território, na qual as geografias das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista permitem ver o território em uma dimensão histórica e fragmentada.

A comparação de um território com um “campo de força” parece, então, como uma analogia bastante razoável: ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualificá-lo), ele é, em si mesmo, intangível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é uma expressão espacial disso: uma relação tornada espaço – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último (Souza 2015: 97).

A cidade é o espelho do território usado. Para a educação, o conceito de cidade aprendente ou cidade educadora leva o território para além das suas funções tradicionais. O direito à cidade reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos que nela transitam de casa para o trabalho, da escola para casa, nas vizinhanças, nos encontros. Fleury (2020) ressalta as observações feitas durante uma investigação:

Constatai que as crianças brincam não apenas nos espaços especificamente construídos para esse fim, mas em toda a geografia percorrida por elas. Pontos de ônibus, terrenos baldios e os diferentes trajetos urbanos podem ser espaços mais atrativos, que as estimulem a dominar os próprios caminhos e percorrê-los mesmo sem o conforto dos veículos automotores (Fleury 2020: 7).

O direito à cidade é um conceito que remete ao sociólogo Lefebvre (2001) o qual aborda conceitos em disputa, pois numa perspectiva midiática e mercadológica, há uma tendência à valorização da sustentabilidade e o impulso para a chamada *agenda verde*. Já na perspectiva das classes sociais, há negação por parte dos setores hegemônicos dos direitos à cidade para os grupos marginalizados. Para Meyer e Zimmermann (2020), uma cidade para brincar e aprender pode ser entendida como parte do conceito de “cidade sem barreiras”, ancorado nas recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU). Este conceito pressupõe que o ambiente construído deve ser concebido de modo a poder ser utilizado por todas as pessoas. Todos os espaços públicos devem ser acessíveis, sem quaisquer impedimentos particulares que considerem raça, classe social ou instituições públicas/privadas.

Nesse contexto, o conceito de direito à cidade aprendente se insere não numa perspectiva do indivíduo, mas, sim, pensando a coletividade para construção de territórios acolhedores e compartilhados. Desta forma, o debate reforça e amplia a discussão sobre a forma pela qual se estabelece a apropriação do espaço territorial, na perspectiva da disputa de interesses entre os diversos sujeitos.



Figura 1 Aula ao ar livre realizada na Restinga do Barreto, Macaé – RJ.

Fonte: Acervo de pesquisa do autor Luis Carlos Sovat Martins. 2018.

As reflexões sobre o papel do território na formação de crianças, jovens e educadores(as) *suleou* o pensamento sobre políticas públicas que compreendem a cidade como território educativo. Cidade na qual Gómez (2017) aponta o diálogo de diferentes dimensões cognitivas das realidades, consolidando, desta maneira, um espaço-lugar-território repleto de interpretações e fenômenos.

Pensamos a escola como uma potência formativa e mediadora de políticas públicas ambientais ligadas ao território, assim como proposto por Faria *et al.* (2015) ao nos apresentar uma constituição de territórios educativos que propicia a integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, reconhecendo o diálogo necessário com outras instâncias educativas nas cidades.

Trazemos como exemplo a construção e reavaliação dos projetos políticos pedagógicos (PPP) como uma expressão potente da sociedade civil que articula interesses unificados em torno da politização das consciências e das ações, sejam elas permanentes e plurais, com a participação dos estudantes, professores, pais e comunidade em geral, fazendo com que o PPP da escola seja orientador de sua prática (Costa 2015). Nessa configuração, os pais e a comunidade não se sujeitam a um modelo previamente definido, mas atuam como elementos centrais da proposta pedagógica da escola. A construção democrática do PPP pressupõe a criação de legitimidade dessa escola no contexto e da articulação de seu trabalho às questões pertinentes à comunidade local. Aqui apontamos, em diálogo com Gusmão (2016), outros dois pontos levantados pela Antropologia, a reflexividade e a comparação, quando a educação, além de partilha, é um ato de comunicação, diálogos e disputas.

A educação é partilha e o partilhar consiste no enfrentar a vida cotidiana com todos os seus desafios e contradições, os quais também estão presentes no âmbito da escola e mesmo fora dela, como por exemplo, no âmbito da guerrilha. O professor, o guerrilheiro ou outro sujeito envolvido na prática de um ofício, necessariamente se coloca em contato pessoal com outros sujeitos (Gusmão 2016: 49-50).

O território é um lugar de disputa, no qual as questões de classe são aprofundadas na tentativa de excluir a escola pública periférica e lhe impor qual parte da cidade ela tem direito de acessar como território educativo. Como escola pública e periférica, analisamos a área no entorno e percebemos que a falta do aproveitamento do potencial que os espaços livres públicos podem oferecer para o desenvolvimento da criança dificulta o acesso, principalmente para o público infantil, aos pontos de interesse do território educativo, impossibilitando a

materialização do conceito, devido à uma sistematização dos espaços livres que classifica e segrega.

Em tempos pandêmicos, de propagação da COVID-19, a tendência à reconexão como os ambientes naturais foi freada pelo distanciamento necessário. O confinamento nos traz outras necessidades, doenças e preocupações, e o isolamento é um grande potencializador de desconexão e desequilíbrio. Para Tiriba (2018), além de sentimentos de indiferença, desafeto e comportamento sociais agressivos em relação à natureza, seus seres e processos podem aumentar. Certamente esse momento não afeta apenas as pessoas, mas também o planeta, as relações de pertencimento, o olhar para o território e para as cidades.

O território que aqui apontamos articula as diferentes políticas, espaços, tempos e atores que são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. Segundo a urbanista Raquel Rolnik³, o território é produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais e construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas.

Consequências de um aparelho educacional, o qual Arroyo (2013) afirma ter nascido como um sistema de instrução e somente depois de ensino. Fato que ignora o direito das infâncias aos espaços e territórios e as condicionam a instrução através dos livros didáticos, distantes das suas realidades locais e que abordam de forma mínima as questões ambientais. Assim, o ato de aprender com ciência se torna distante, com exemplos e ilustrações em livros didáticos que nada favorecem o interesse por uma ciência que, segundo Meis (2019), é uma atividade na qual o homem procura entender a natureza que o cerca.

Pacheco (2001) afirma que o projeto para uma cidade educadora tem como elemento central a autonomia escolar e a participação de todos os segmentos no processo educacional. Assume-se, então, a necessidade de alteração dos pressupostos, na medida em que se busca uma nova concepção de escola como espaço social em rede e propiciadora de experiências diversas, de acordo com as características da comunidade.

O conceito de escola não dá mais conta da amplitude e complexidade dos processos educacionais, neste início de século. A educação não ocorre apenas nos espaços da educação formal, mas ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não (Pacheco 2001: 18).

³ Arquiteta e urbanista brasileira, graduada pela Universidade de São Paulo - SP em 1978. Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo.

Não estamos a falar de acúmulo de conhecimentos e, sim, de interações e vivências com/nos territórios como potenciais a serem explorados. Agindo assim, nas propostas de práticas pedagógicas outras, sem a atitude ingênua de esperar que as classes dominantes desenvolvam uma forma de educação que proporcione às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica (Freire 1984: 89). Assim, de acordo com Costa (2015), mais do que afirmar a importância da escola, a articulação com as cidades e seus territórios confere centralidade à educação como elemento suleador de ações e políticas de todas as áreas, basilar para o desenvolvimento humano e social.

(In)conclusões

É urgente repensar a concepção reprodutora da escola que nos coloca diante de objetivos que nasceram durante a Revolução Industrial e com a finalidade de atender prioritariamente ao capitalismo. Para Tiriba (2018), a educação deve propor formas nas quais a existência humana sobre a Terra seja uma escolha que rompa com todo controle e dominação sobre a natureza, sobre as classes trabalhadoras, sobre os povos originários, sobre as mulheres e sobre as crianças. O sul⁴ que a autora nos mostra passa por educar em uma perspectiva que gere protagonismo para uma nova sociedade sustentável, sendo a escola, necessariamente, acolhida em seu território e na cidade aprendente/educadora.

Nesse processo dialógico, a escola pública se insere como parte essencial do processo educativo e assume o território como campo de ensino, currículo e formação. Quando se abre para a comunidade, permite se envolver com questões locais e, na troca necessária, assume sua territorialidade, atuando em prol de transformações pedagógicas, sociais e ambientais. Nessa perspectiva, Costa (2015) reconhece a escola como instituição que não está apartada do seu contexto, tampouco o submete ao seu modelo tradicional, hierárquico e opressor. O autor traz o diálogo com esse contexto como parte de uma dinâmica local na melhoria das suas condições de vida, construindo conhecimentos relevantes para os próprios sujeitos e para o mundo.

Com essa configuração, o *site* Educação e Território⁵, que reúne uma base de pesquisas e artigos sobre a temática, afirma que a escola amplia seus tempos/espacos, recursos e sujeitos, conferindo uma significância ao aprendizado contextualizado com os cotidianos de vidas na sua comunidade escolar.

⁴ O termo sul ou sular problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à óptica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

⁵ <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/> Acesso em: 15 jul. 2021.

Partindo de uma política micro, pensada nos PPP dentro das unidades escolares de forma coletiva, passando pelos fóruns locais, conselhos, comissões e consultas públicas, é preciso fomentar políticas públicas que potencializem a participação da sociedade civil. Desta forma, rompendo com as hierarquias que não percebemos e que sorrateiramente mandam em nós todos e, pelo fato de não notarmos, facilitamos de muitas formas seu efeito perverso (Souza 2019).

De volta ao nosso *lugar de fala*, a educação pública é pautada por movimentos democráticos e participativos, os quais deveriam preceder a escuta para formulação das políticas públicas. Principalmente nas iniciativas que fomentam a participação ainda na primeira infância, vinculando as crianças às decisões sobre como aprender e usar o território no qual vivem, incentivando a apropriação de todos os espaços livres da escola que estudam e a pensar no planeta que desejam.

A reflexão aqui problematizada e ampliada aproxima-se da concepção de educação problematizadora abordada por Freire (2014), apoiada nos acontecimentos do cotidiano, por uma consciência crítica a qual confere sentido para a inserção dos indivíduos no mundo e a potencial capacidade de transformação deste. Trata-se de uma concepção contrária à passividade, ao individualismo que desarticula nossas forças em coletivo, contrária à educação “bancária” que nega a autenticidade dos indivíduos e prescreve modelos de ensino que se assemelham à domesticação, à desumanização, que dicotomiza o homem do mundo, homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros.

Embora a escola tenha papel principal nos processos aqui citados, precisamos retomar a autora Tiriba (2018) quando esta afirma que não podemos negar o desejo de conexão existente nas crianças em seus processos dentro das escolas, principalmente o desejo que possibilita às infâncias preservarem a sua capacidade como seres que são parte de um ambiente natural. Dessa relação simbiótica do homem com o mundo natural, segundo Piorski (2016), por ser ele próprio, seu corpo e seu psiquismo, esse mesmo reino natural, a imaginação desponta como uma faculdade totalmente embebida e embevecida de formas, imagens, linguagem e comportamento do mundo natural, parente da natureza.

Para tal, a educação precisa ser vista como um processo permanente, que se refaz ao longo da vida e para além das etapas escolares. É possível aprender com/na cidade e ainda aprender a cidade como intervenção passível de transformação. Nessas interlocuções, as políticas públicas devem transcender a setorização e assumir uma postura intersetorial como caminho *suleador* das ações que articulam instituições, pessoas e saberes. É relevante pontuar que quanto mais sujeitos se envolvem de forma ativa no processo de compartilhamento dos saberes, aprimora-se o processo educativo.

O diálogo e a conseqüente troca de saberes tiram o formato hierarquizado da escola e suas rígidas rotinas, articulando uma proposta freireana na qual educadores e educandos se encontram em uma tarefa na qual são sujeitos no processo ensino/aprendizagem ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, o saber da realidade, tornando-se refazedores permanentes desses processos (Freire 2014: 77-8).

O “movimento de desemparedar” pressupõe novos diálogos, novas concepções de infâncias e educação. Para Tiriba (2018), a escola é o lugar fundamental na organização das sociedades urbanas. Acrescentamos ainda que a escola, inserida em seu território, reflete a sua importância nos processos de inclusão, no respeito às diversidades e na luta pela educação emancipatória.

O uso do território e a liberdade de aprender na/com a cidade na qual está inserida, além de apresentar uma saída possível para o desemparedamento escolar, promove a manutenção das crianças em um contexto de aprendizagem em lugares abertos, apontando para uma nova realidade de biossegurança em meio à crise sanitária. Tais espaços públicos são ambientes educativos e ocupá-los é um direito de todas as crianças para que possam apontar caminhos que auxiliem no desenvolvimento integral e que fortaleça laços entre as instituições de ensino, a comunidade e os contextos socioculturais do território.

Uma das (in)conclusões dessa escrita é a proposição de caminhos conjuntos entre escolas e demais setores da sociedade, públicos ou privados, que permitam elaborar e implementar medidas de readequação dos espaços nos entornos dos territórios escolares, visando melhoria dos acessos e adequação ao uso da comunidade escolar, de acordo com suas especificidades, promovendo meios apropriados para o atendimento às crianças e adolescentes, bem como por sua rede de educadores(as).

Dentro desse caminho de articulações pertinentes é necessário reforçar a centralidade que as escolas exercem nas dinâmicas urbanas, Ao fomentar a constituição de cidades aprendentes/educativas para crianças e educadores(as) reconhecendo e priorizando os saberes e potenciais educativos locais é possível fortalecer as redes de aprendizagem. É desse cotidiano que esperamos escolas que irão emergir de territórios e partilhar seus saberes com a cidade, com as comunidades escolares, em uma articulação horizontal, sem hierarquização e em um processo permanente.

Referências

ARROYO, Miguel G. 2013. *Currículo, território em disputa*. 5.ed – Petrópolis-RJ: Vozes.

ARROYO, Miguel G. 2014. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e educandos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

BARLETT, Lesley. TRIANA, Claudia. 2020. Antropologia da educação: introdução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 45(2).

COSTA, Natacha. 2015. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. In: SINGER, Helena (org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna.

COSTA, R. N.; DE OLIVEIRA, V. A. N.; LIANZA, S.; PEREIRA, C. S. 2014. Quando a Universidade vai à escola: a experiência em educação ambiental do Colégio Municipal de Pescadores de Macaé/RJ, 2007-2010. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], 31(2): 261–279.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 2006. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32: 359–371.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 2014. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. 2013. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista*, 49: 161-181.

FARIA, A.B.G. et al. 2015. Da pesquisa ao ensino: aplicando o conceito de território educativo ao projeto de escola na FAU-UFRJ. In: *SEMINÁRIO PROJETAR*, 7.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António (orgs.). 2010. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN.

FREIRE, Paulo. 2014. *Pedagogia do oprimido*. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. 1984. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. 2011. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GÓMEZ, Alain Lennart Flandes. 2017. *A escola e seu território educativo: estudo de caso na Ilha do Governador*, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU.

INGOLD, Timothy. 2010. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1): 6-25.

LARROSA, Jorge. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n: 20-28.

LEFEBVRE, Henri. 2001. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.

MEIS, Leopoldo de. 2019. *Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico*. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC.

PACHECO, Eliezer. 2001. A cidade educando a escola. *A Paixão de Aprender*, Porto Alegre, 14: 17-21.

PIORSKI, Gandhi. 2016. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis.

PIRES, Flávia. 2010. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 16(34): 137-157.

QUIJANO VALENCIA, Olver. 2015. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. *Nómadas*, Bogotá, 42: 264-7.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. 2016. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. *Ponto e Vírgula*, 20: 56-82.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. SOUZA, Maria Adelia A. 1998. *Território: globalização e fragmentação*. 4ª ed. Editora Hucitec.

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

SOUZA, M. L. 2015. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

TIRIBA, Lea. 2018. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Paz e Terra.