

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n3e29334>

Práticas pedagógicas em territórios educativos: o caso do projeto Escola-Comunidade

Pedagogical practices in educational territories: the case of the School-Community Project

Prácticas pedagógicas en territorios educativos: el caso del proyecto Escuela-Comunidad

Leonardo Bis dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9048-8705>

Rayssa Pereira do Nascimento Mendes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2171-666X>

Robson Malacarne

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-7853>

Resumo: O artigo apresenta como objetivo debater a instrumentalização pedagógica do conceito de território educativo, aplicado a um contexto de uma comunidade urbana em situação de vulnerabilidade social. O conjunto de dados foi produzido durante a execução de um projeto de iniciação científica com jovens. De uma perspectiva teórica, o conceito de território é sustentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por apropriações conceituais de Michel Foucault, Jaques Derrida, Pierre Bourdieu e Maria Laura Silveira em parceria com Milton Santos. Para produção de dados partiu-se da concepção de um estudo de caso com suporte de aplicação de questionários, entrevistas e roda de conversa. A produção de dados ocorreu em dois tempos distintos: ao longo da execução do projeto e três anos após o seu fim, quando alguns dos participantes já cursavam graduações. As análises pedagógicas foram processadas a partir de reflexões produzidas por Miguel Arroyo. Conclui-se que a participação em projetos envolvendo ações para transformação comunitária produz efeitos a longo prazo, na continuidade dos estudos e nas percepções mais aprofundadas sobre o território em que os estudantes operam suas vidas.

Palavras-chave: educação em periferia urbana; ensino de humanidades; intervenção social dialógica; territórios educativos

Abstract: This article aims to discuss the pedagogical operationalization of the concept of educational territory as applied to the context of an urban community facing social vulnerability. The dataset was generated during the implementation of an undergraduate research project involving young people. From a theoretical perspective, the concept of territory is grounded in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and in conceptual appropriations from Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, and Maria Laura Silveira in collaboration with Milton Santos. Data collection was based on a case study approach, using questionnaires, interviews, and discussion circles. Data generation occurred in two distinct phases: during the implementation of the project and three years after its conclusion, by which time some participants were already enrolled in undergraduate degree programs. Pedagogical analyses were developed based on reflections by Miguel Arroyo. It was concluded that participation in projects involving community transformation initiatives yields long-term effects regarding the continuation of education and the deepening of students' perceptions of the territory where they live.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Keywords: urban periphery education; humanities education; dialogic social intervention; educational territories.

Resumen: El artículo tiene como objetivo principal debatir la instrumentalización pedagógica del concepto de territorio educativo, aplicado al contexto de una comunidad urbana en situación de vulnerabilidad social. El conjunto de datos analizado se obtuvo durante fue producido durante el desarrollo de un proyecto de iniciación científica con jóvenes. Desde una perspectiva teórica, el concepto de territorio se fundamenta en la Base Nacional Común Curricular de Brasil (BNCC) y en las apropiaciones conceptuales de Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu e María Laura Silveira en asociación con Milton Santos. La producción de datos se basó en un estudio de caso, apoyado en la aplicación de cuestionarios, entrevistas y círculos de discusión. La recolección de datos se llevó a cabo en dos momentos distintos: durante la ejecución del proyecto y tres años después de su finalización, cuando algunos de los participantes ya cursaban estudios universitarios de grado. Los análisis pedagógicos se desarrollaron a partir de las reflexiones teóricas de Miguel Arroyo. Se concluye que la participación en proyectos orientados a la transformación comunitaria produce efectos a largo plazo, favoreciendo la continuidad de los estudios y promoviendo percepciones más profundas y críticas sobre el territorio en el que los estudiantes desarrollan sus trayectorias de vida.

Palabras clave: educación en periferias urbanas; enseñanza de humanidades; intervención social dialógica; territorios educativos

1 Introdução

A discussão de Gohn (2010) acerca da relação entre educação formal e educação não formal tem como foco a inter-relação entre conteúdo e espaço pedagógico. Para ela, o formal e o não formal se referem ao teor dos temas abordados na relação aprendizagem-ensino-aprendizagem, bem como à distinção entre espaços regulamentados por lei e orientados por documentos específicos da educação, de um lado, e espaços educativos, extramuros escolares, onde a vida cotidiana acontece, de outro. Ainda de acordo com a pesquisadora, haveria um terceiro campo, o informal, que permeia os dois anteriores, cujos conteúdos e locais de práticas de aprendizado seriam demarcados por referências socioculturais particularizadas e localizados no espaço-tempo da vida privada. Esse terceiro campo, portanto, é marcado por relações na própria casa e por aquelas estabelecidas em templos religiosos, por exemplo, nos quais o conteúdo teria, entre outros, uma fundamentação moral, comportamental. Gohn (2010) indica, por fim, outra dimensão do espaço, chamada de território: “território das escolas” e “[...] territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas [...]” (Gohn, 2010, p. 17).

A despeito dos focos analíticos das pesquisas recaírem sobre aspectos formais ou não formais da educação, sejam conteúdos ou espaços em suas múltiplas combinações, parece ponto pacífico que essas dimensões devem dialogar constantemente, sem que uma desvalorize a(s) outra(s) (Afonso, 2001; Gohn, 2010).

Concebemos, assim, que essas relações pedagógicas são mediatizadas por práticas, sejam elas tradicionais, como a exposição oral de um professor diante de uma turma de alunos, ou não convencionais, como uma aula de campo em espaços potencialmente pedagógicos fora dos muros escolares. De todo modo, elas estão inseridas em territórios que podem ser bastante distintos, mesmo quando desenvolvidas em uma mesma cidade.

Nesta pesquisa, em termos teóricos, interessou-nos discutir o conceito de território e sua relação com o ensino. Partimos da sua apresentação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando como esse documento oficial expressa o conceito e o indica para operacionalização no ensino. Em seguida, exploramos suas potencialidades a partir de marcos teóricos de Foucault (2011; 2023), Derrida (2003), Bourdieu (2004; 2023) e Santos e Silveira (2021), tendo em vista como esses autores e seus entendimentos, de forma direta ou indireta, contribuem para a operacionalização do conceito de território aplicado ao campo do ensino. Em termos empíricos, analisamos dados produzidos durante a execução do projeto “Relação escola-comunidade: tecnologias sociais em busca da emancipação social”, desenvolvido entre novembro de 2018 e novembro de 2019.

O projeto foi uma iniciação científica júnior com sete estudantes, que ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Saturnino Rangel Mauro”, localizada em uma comunidade periférica da Região Metropolitana da Grande Vitória – bairro de Nova Rosa da Penha, no município de Cariacica. O projeto teve como objetivos: despertar o interesse dos jovens pela pesquisa, identificar estudantes com potencial multiplicador de atuação em pesquisas, fomentar a educação científica, instrumentalizar os participantes em pesquisas com objetivos de intervenção social dialógica (Santos; Sgarbi, 2019), estimular o debate entre comunidade e escola tendo em perspectiva os currículos abordados a partir da realidade local, mapear e criar um banco de dados sobre ideias sociais passíveis de serem implementadas no bairro e construir um plano de ação a ser aplicado em diálogo com escola e comunidades.

Os estudantes envolvidos receberam uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), com anuência dos pais para abertura de conta bancária e para participação no projeto no contraturno de suas atividades escolares. Passados três anos do final do projeto, buscamos contato com todos os

participantes, contudo conseguimos com cinco dos sete participantes¹. Organizamos um café da manhã compartilhado, onde alguns levaram bebidas e outros comidas. Foi explicado previamente o objetivo da dinâmica e realizamos uma roda de conversa. Estiveram presentes quatro deles e entrevistamos um, por meio do *Google Meet*, com o objetivo de produzir dados sobre o impacto da experiência de pesquisa para eles naquele contexto. Como os jovens já tinham atingido a maioridade, nos encontros foi lido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que possibilitou a gravação em áudio, que compõe os registros da segunda etapa de produção de dados.

Os resultados desse conjunto de análise teórica e levantamento dos dados são apresentados aqui para discutir práticas pedagógicas a partir da educação formal, no diálogo entre espaços formais e não formais, em um território de periferia urbana. Entendemos que é necessário conhecer as relações culturais, de poder e de organização social nos territórios de periferias urbanas em suas múltiplas possibilidades teóricas, como forma de subsidiar ações de ensino.

2 Discussão teórica: territórios

Toda prática de ensino, seja em um espaço formal ou não formal, ocorre em um dado território. Contudo, nem sempre o território no qual ocorre a prática de ensino é percebido e desenvolvido como espaço pedagógico. Não raro, esta sequer estabelece diálogo com aquele no qual está inserida.

Em termos de conteúdo da educação formal, independentemente do espaço ser formal ou não formal, o principal documento no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), estabelece que, no ensino fundamental, as disciplinas de língua inglesa, geografia, história e ensino religioso² tenham diálogo direto com a ideia de território.

No ensino médio, esse conceito, além de abranger a área de humanas, onde tradicionalmente é discutido, é nominalmente citado na disciplina de matemática.

¹ Foi tentado contato a partir do telefone, sem sucesso, e a partir de redes sociais como *Instagram* e *Facebook*. Tentamos ainda por intermédio dos demais participantes, mas não tinham mais contato com os antigos colegas de turma.

² Especificamente para as disciplinas mencionadas, para o ensino fundamental, território aparece como ideia ou como conceito na BNCC (2018) nas páginas 241 e 242, entre os conteúdos de língua inglesa; nas páginas 353 e 354, 361, 365, 368, 376-379, 381 e 382, entre os conteúdos de geografia; nas páginas 399, 419 a 421, 423, 425 e 426, entre os conteúdos de história; nas páginas 437, 439, 446 e 447, quando tratados os conteúdos de ensino religioso.

As habilidades indicadas para o desenvolvimento dessa competência [competência específica 2 para matemática e suas tecnologias] colocam em jogo conhecimentos e ferramentas matemáticas necessárias para desenvolver um projeto cuja finalidade é responder questões como as relativas aos diferentes territórios geográficos e/ou sociais e fundamentar conclusões sobre elas (Brasil, 2018, p. 526).

Na área de ciências humanas e sociais aplicadas, o termo é amplamente mencionado³. Destaca-se entre essas citações o conceito basilar apresentado.

Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (Brasil, 2018, p. 552)

Além das menções explícitas, o documento expressa indiretamente dimensões do conceito, como as contextualizações exigidas nas habilidades da área de linguagens e suas tecnologias, relacionadas à produção de sentidos dos discursos e a relação direta com seu lócus. As dimensões material e simbólica dos territórios podem, assim, ser apropriadas em várias, se não todas, as disciplinas da educação formal. O território surge, portanto, como uma categoria central, que permeia os conteúdos formais no diálogo direto entre espaços formais e espaços não formais de ensino.

Tomando como base a potencialidade desse conceito apresentada na BNCC, associamos a ele as noções de dispositivo e contradispositivo (Foucault, 2011; 2023); hospitalidade, hostilidade e hostipitalidade (Derrida, 2003); capitais cultural, simbólico e social (Bourdieu, 2004; 2023) e território usado (Santos; Silveira, 2021). Em termos de pesquisa, buscamos compreender o potencial explicativo desses conceitos frente ao contexto empírico analisado. Foram mobilizados para discutir o ensino em um espaço específico – territórios de periferia urbana – a partir de dados produzidos por jovens participantes de uma iniciação científica e suas respectivas impressões passados três anos do fim do projeto.

³ Aparece entre os conteúdos de ciências humanas e sociais aplicadas, na BNCC (2018), nas páginas 549 e 550, 552 e 553, 558, 561 e 563.

No Brasil, há um conjunto significativo de estudos que tratam da Cidade Educadora. Em pesquisa revisão sistemática de literatura, Alvarenga, Pereira e Quaresma (2023) identificaram nas plataformas *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*, utilizando o período temporal entre 2018 e 2023, 35 produções sobre o tema. Contudo, há discussões muito aproximadas que utilizam os conceitos de Sociedade Pedagógica, Sociedade Educativa, Sociedade Educadora e Cidade Educadora, como nos indicam Chisté e Sgarbi (2019), o que aumentaria significativamente esse número.

Esses termos, contudo, são utilizados, em sua ampla maioria, para referir espaços centrais das cidades: museus, praças, centros históricos, monumentos e outros símbolos da urbe. No entanto, ainda carece de mais estudos e pesquisas a perspectiva dos territórios educativos, especialmente aqueles dedicados a escolas em territórios socialmente vulneráveis, como a realizada por Oliveira e Saraiva (2015).

Nesse sentido, nosso esforço de pesquisa se alinha aos preceitos dos territórios educativos como elemento que tensiona a prática pedagógica a adotar o território periférico, onde estão localizadas as comunidades em situação de vulnerabilidade. Como esse elemento atravessa as experiências de ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca-se atribuir sentido orgânico ao conteúdo formal de educação que muitas vezes parece distante da realidade vivida pelo estudante.

Nossa escolha teórica por Foucault (2011; 2023), Derrida (2003), Bourdieu (2004; 2023) e Santos e Silveira (2021) apresenta vários pontos de divergência; contudo, ao mesmo tempo, ela abre possibilidades analíticas aplicáveis na educação formal e na inter-relação entre espaços formais e espaços não formais de ensino, a partir das práticas pedagógicas e da mobilização do território vivido, isto é, aquele percebido e experienciado pelos indivíduos como território educativo enquanto categoria teórica. Mais do que os conceitos supracitados e seus autores, buscamos explorar as possibilidades analíticas associadas ao ensino e ao território vivido pelos discentes.

Em Foucault (2023), o conceito de território é uma construção inerente ao Estado Moderno, dada a ideia de soberania. A partir do território são formados os exércitos nacionais para sua defesa, por exemplo. As pessoas nascidas em um território passam a ser consideradas população a ele pertencente. Com isso, para o autor, mecanismos de segurança operam sobre, sob e atravessando os corpos que compõem essa população. Em última análise, esse conceito permitiu o surgimento de

uma nova concepção de povo. A preocupação de Michel Foucault, no geral, não é discutir o conceito de território, contudo é a partir dele que se processam as relações de poder que o autor tanto desejava pesquisar. Destaca-se, ainda, que o amadurecimento das reflexões sobre as relações de poder que transitam nos espaços e a demanda criada para organizar essas relações e as resistências a elas fazem apresentar aqui outra categoria foucaultiana: o dispositivo. Foucault (2011), afirma que, através desse termo busca

[...] demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 2011, p. 244).

Os dispositivos, assim, são relações que estão inseridas em espaços, sejam físicos, sociais, virtuais, ou – o que seria mais comum – na interseção entre eles. Esses espaços carregam territorialidades, enunciados e narrativas próprias, que podem ser mais ou menos específicas, de acordo com nível de detalhamento requerido.

O dispositivo é uma categoria utilizada para entender como uma determinada região da realidade organiza os seus discursos, as suas relações de poder e as formas próprias de os sujeitos lidarem consigo mesmos. Ou seja, os três grandes temas que Michel Foucault pesquisou durante sua vida. Um dispositivo normalmente vai carregar uma noção do que é verdadeiro e do que é falso, de como distribuir os corpos dos sujeitos em uma determinada espacialidade, uma organização corporal de instituições ou até mesmo de cidades ou sociedades. É uma forma como os sujeitos lidam consigo mesmos, ou a forma como eles veem a si mesmos.

Os dispositivos se inserem em uma relação que contém elementos que separam coisas. Agamben (2014) destaca a dimensão do sagrado associada aos dispositivos. O autor defende que “Não seria provavelmente errado definir a fase extrema do desenvolvimento do capitalismo como uma gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos” (Agamben, 2014, p. 41). Contudo, há aqueles que profanam os dispositivos: “A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido” (Agamben, 2014, p. 45).

Assim, por exemplo, há aqueles que criticam o capitalismo, retirando-o de seu pedestal sacralizado.

Alvim (2022) destaca que as resistências ou os contradispositivos se fazem no processo de análise apropriada dos dispositivos.

[...] poder e resistências estão em relação, enquadrados em certa impossibilidade de escapar um ao outro por completo, embora as lutas se recusem a participar inteiramente do funcionamento do dispositivo, optando por pervertê-lo, desqualificá-lo, deturpá-lo, recusá-lo por completo e, principalmente, criar contra ele. Não nos parece apropriado conceber um dispositivo sem levar em consideração a afirmatividade destrutiva e criativa de suas linhas de resistência. As resistências são imanentes ao funcionamento do poder, agem, por vezes, como réplicas políticas, sempre múltiplas, acentradas, o que nos leva a pensar também que, sem elas, os próprios dispositivos tornar-se-iam estáticos e, no limite, vazios. Se o dispositivo compreende uma rede conectada por relações de poder, as resistências podem funcionar como contradispositivos na medida em que não cansam de inverter, recusar, reorganizar, perverter e recriar contra o funcionamento de suas relações de dominação (Alvim, 2022, p. 75).

Diante dessa discussão foucaultiana, colocamos a seguinte questão teórica: é possível entender as relações que permeiam a vida social em territórios de periferia urbana no Brasil como um dispositivo? E quais seriam os contradispositivos existentes nesses espaços? E, por último, o próprio território de periferia urbana não seria um dispositivo, se entendido de fora para dentro, e um contradispositivo, se entendido de dentro para fora?

Defende-se que, a partir da produção de sentido e das relações de poder, é possível identificar territórios distintos com relações de poder e opressão, e de resistência. Seu conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estabeleçam o diálogo entre os espaços formais e não formais de ensino.

Outro autor que contribui para o entendimento simbólico das relações em um determinado território é Derrida (2003), com as noções de hospitalidade, hostilidade e hostipitalidade. O autor convida a realizar uma leitura do território a partir de suas relações, sem qualquer compromisso com os limites administrativos de um espaço. Os territórios, assim, seriam construções de afastamentos e aproximações, em situações da realidade entre agentes. Essas relações se confundem ao ponto de não admitirem estabelecimentos pré-determinados. Nesse sentido, a leitura dos comportamentos dos agentes em relação uns com os outros pode revelar possibilidades pré-determinadas, mas nunca um comportamento padrão na vida em

comunidade em um dado território. Em outras palavras, ao nível do detalhe, os afastamentos (hostilidades) e as aproximações (hospitalidades) se confundem, a depender da situação analisada.

Nesse conjunto de conceitos, que fazem sentido para pesquisadores, mas que não é notado no nível das relações cotidianas pelo senso comum, a hospitalidade, que é o que nos interessa na formação de um território educativo, pode assumir duas dimensões: a hospitalidade condicional e a hospitalidade incondicional. A hospitalidade que só é processada a partir de condições e regras, em que o outro precisa concordar para ser aceito no território, é a condicional. De outra forma, a aceitação da presença do outro, sem a imposição de regras, se torna incondicional. Reiteramos que, no nível da realidade essas categorias não existem, uma vez que sempre haverá regras de convívio e que, no bojo dos coletivos sociais e movimentos culturais contra-hegemônicos, a luta é pela aceitação incondicional, voltada a grupos identitários, culturas das juventudes e relações de gêneros.

Enquanto quase conceito e presente na realidade a hospitalidade condicional e a incondicional não se apresentam como dicotomias, mas como hostipitalidade (Derrida, 2003). O território é atravessado por singularidades, que só podem ser descritas e interpretadas cientificamente a partir de detalhamentos. O jogo, ora conflitivo e ora cooperativo, entre hospitalidade condicional e incondicional revela potências criativas de coletivos, bem como a produção de estigmas que podem colaborar para o apagamento do comunitário. Por isso, Derrida (2003) convida a uma leitura da realidade a partir da desconstrução, de forma que se perceba a formação de discursos no interior e a partir dos territórios periféricos, a margem do pensamento hegemônico. A leitura do território periférico, a partir do conceito de hostipitalidade, reconhece a possibilidade de desconstrução dos discursos estigmatizantes, ao deslocar as agendas que oprimem a potência criativa da comunidade, atravessadas pelas desigualdades econômica e social.

Assim, há um diálogo entre este e o conceito de dispositivos em Foucault (2011), uma vez que a narrativa hegemônica produz relações de poder, manifestadas, por exemplo, na opressão das populações dos territórios das comunidades urbanas e favelas, que atravessam corpos e subjetividades. Como destaca Alvim (2022), o contradispositivo, que atua para perverter o sistema, encontra na desconstrução de Derrida (2003) um “aliado analítico”. Do ponto de vista da apropriação para a

configuração dos territórios educativos e das práticas pedagógicas possíveis no diálogo entre espaços formais e não formais, visando a promoção da educação formal, os conceitos de dispositivo e hostipitalidade funcionam como ferramentas analíticas para dar suporte à leitura das relações sociais no espaço, configurando-o e reconfigurando-o.

O território tomado a partir da conceituação teórica, mais uma vez alertamos, não necessariamente coincide com a percepção popular, comunitária, em especial em comunidades urbanas e favelas. A esse respeito, D'Andrea (2020) alerta que a

Periferia é um complexo de contradições. A produção capitalista do espaço destinou os terrenos mais baratos às pessoas mais pobres. Em aproximadamente oitenta anos, os territórios periféricos foram formados por uma grande leva migratória de nordestinos, negros, índios, brancos pobres e imigrantes (D'Andrea, 2020, p. 7).

Acerca da abordagem dos territórios, ao invés de bairros ou outra delimitação administrativa, D'Andrea *et al.* (2021) descrevem que “[...] o objetivo principal [dessa forma de autodescrição comunitária] é estimular a participação política nos territórios para, a partir da união dos territórios em objetivos comuns, pressionar a macropolítica” (D'Andrea *et al.*, 2021, p. 122-123). Para isso, é necessário desconstruir estereótipos e fortalecer laços sociais a partir do processo educativo, artístico e afetivo.

Bourdieu (2004), diferentemente de Foucault (2011; 2023) e Derrida (2003), estabelece metodologicamente uma relação mais direta entre as dimensões material e simbólica. Em 1986, durante uma conferência na Universidade de San Diego, nos EUA, destacou:

Se eu tivesse que caracterizar meu trabalho em duas palavras, ou seja, como se faz muito hoje em dia, se tivesse que lhe aplicar um rótulo, eu falaria de *constructivist structuralism* ou *structuralist constructivism* [...]. Por estruturalismo ou estruturalista, quer dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (Bourdieu, 2004, p. 149).

A elaboração social dos territórios das periferias urbanas, a partir do encontro das experiências locais com uma teoria comprometida com a equidade social, tem o potencial de transformá-los em educativos. Sob essa ótica, os agentes que habitam

esses territórios podem apreender os processos simbólicos que produzem relações de opressão. A partir desse conhecimento, subverter a lógica hegemônica de circulação de poderes, o que nos permite estabelecer um diálogo com o contradispositivo de Foucault (2011; 2023) e a desconstrução de Derrida (2003). Essa construção social encontra na dimensão simbólica um relevante elemento de análise, já que no território circulam diferentes tipos de capital e entre os mais comuns estão o econômico – o mais visível entre todos –, o cultural, o social e o simbólico (que seria uma soma não exata entre os variados tipos).

Ao abordar especificamente o capital social, Bourdieu (2023) escreve que “[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (Bourdieu, 2023, p. 113). O capital cultural, sendo parte do capital social, obedece à mesma lógica. Dessa forma, as práticas comuns de interconhecimento e o inter-reconhecimento, em comunidades urbanas e favelas, são diversas em relação aos territórios de classe média e alta. A partir da lógica social hegemônica, o capital social e o capital cultural acumulados em territórios de periferia urbana costumam ter efeitos diminuídos quando expostos em outros territórios não periféricos. O próprio capital econômico, que define alguém como rico dentro de uma favela, pode ter efeito bastante tímido quando o seu proprietário transita em territórios de classe média e alta, revelando uma relação condicional.

Por último, mas não menos importante, Milton Santos um dos pesquisadores brasileiros mais celebrados em todo mundo, é o autor que faz a ponte entre as dimensões simbólica, narrativa e material, no campo da educação, contribuindo para nossa reflexão sobre territórios, no sentido amplo, e territórios educativos, no sentido mais específico que intentamos abordar. Não à toa, o conceito de *território usado* – notabilizado a partir da obra *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, que foi escrito em parceria com Maria Laura Silveira – emerge com bastante vigor na BNCC (Brasil, 2018).

Tomada de empréstimo de Santos e Silveira (2021), essa definição de território usado é atravessada por relações de poder desiguais, as quais Foucault (2011; 2023) pode auxiliar a interpretar a partir dos dispositivos; nas quais se organizam discursos e práticas hospitaleiras e hostis, fundidas em hostipitalidade (Derrida, 2003); e que são retroalimentadas a partir de uma espécie de economia de

capitais econômicos, sociais e culturais, consolidados no capital simbólico (Bourdieu, 2004). Este, por sua vez, circula no território e contribui para a criação de territorialidades e marcações a partir da música, festas e lazer, em circuitos culturais ou de poder (Brasil, 2018).

Santos e Silveira, em *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, enfatizam a dimensão material da vida social (2021). Difícil reduzir a sua obra a classificações teóricas, dada a sua autonomia e criticidade, mas é possível indicar que ela tem marcações muito bem definidas do materialismo histórico como fundamento filosófico de suas reflexões. Para os autores, o “[...] território usado aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território. Como se trata de uma proposta totalmente empirizável, segue-se daí o enriquecimento da teoria” (Santos; Silveira, 2021, p. 28).

Diante disso, Moraes (2013), que se dedicou a pesquisar o conceito de território a partir dos livros e artigos publicados por Milton Santos, faz um alerta e um apelo: “[...] seria uma grande traição com o legado de Milton Santos congelar suas formulações, transformando sua imensa inquietação teórica em ortodoxia estéril” (Moraes, 2013, p. 126). Tal afirmação nos provoca a buscar alternativas para pensar o território. Mas não o território como categoria analítica *per se*, e sim como formulação empírica para pensar e agir a partir do ensino. Diante dessa reflexão teórica, direcionamos o foco ao ensino de conteúdos formais na inter-relação entre espaços formais e espaços não formais de ensino, pensando comunidades urbanas e favelas como territórios educativos.

3 Caminhos metodológicos: como abordar o território na prática

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, tendo como modelo metodológico a abordagem mista, com instrumentos quantitativos – questionário com variáveis fechadas e abertas – e qualitativos – roda de conversa e entrevista. Possui caráter longitudinal, com dois momentos distintos, sendo que no primeiro deles os jovens participaram de atividades de iniciação científica júnior a partir do projeto “Relação escola-comunidade: tecnologias sociais em busca da emancipação social”, e, no segundo, após três anos do fim do projeto, foram contactados para uma avaliação das suas respectivas participações.

A primeira fase da pesquisa, isto é, a iniciação científica, teve a pesquisa-ação como inspiração, uma vez que os participantes realizaram levantamento de dados junto aos demais discentes da EEEFM “Saturnino Rangel Mauro” e, em seguida, organizaram uma ação no território adjacente. Essa ação foi decorrente do levantamento de dados com instrumento contendo variáveis fechadas, uma das quais questionava sobre os principais problemas do território na opinião dos estudantes. Participaram da pesquisa aproximadamente 50% dos estudantes dos turnos matutino e vespertino da instituição escolar, totalizando 374 respondentes.

A execução do projeto de iniciação científica júnior performou as seguintes etapas: 1ª) na seleção de alunos, a publicidade às vagas foi realizada, por meio de cartazes espalhados na escola e realizadas entrevistas com os candidatos/as, dando prioridade para alunos do matutino da 1ª e 2ª séries, bem como análise de disponibilidade de tempo; 2ª) no nivelamento teórico, a partir de leituras dirigidas, fichamentos de textos e discussões, bem como uma visita técnica ao Arquivo Público do Espírito Santo (APES) para buscar documentos que ajudassem a compreender a ocupação do território; 3ª) na produção de dados junto à comunidade, a equipe elaborou um questionário, usando o *Google Forms*, para identificar desafios, potencialidades, lideranças e a percepção dos estudantes sobre a história do bairro, o qual foi aplicado em todas as turmas do ensino médio, resultando em 374 respostas válidas – cerca de 50% dos alunos dos dois turnos; 4ª) nas entrevistas, em que foram mobilizadas 4 lideranças do território, dentre as citadas pelos alunos no questionário, entre elas, um vereador do município, cuja base eleitoral se localizava na comunidade onde a escola está situada, sendo o ponto central os problemas do território elencados pelos adolescentes; 5ª) já no planejamento da ação, definimos e planejamos uma ação para a entrada do bairro (um ponto de grande visibilidade e com acúmulo recorrente de lixo) que dialogasse com as demandas do território, apresentadas pelos diferentes atores; 6ª) na execução da ação, cerca de dez moradores, sensibilizados pelos alunos, participaram, junto com professores e o diretor da escola, momento em que pneus descartados foram usados como jardineiras para o plantio de mudas e foi elaborado um banner para promover a conscientização ambiental entre os moradores presentes ou que passavam pelo local; e 7ª) a avaliação da ação e do projeto que foi realizada como um todo, com suporte do *Google Forms*, no intuito de entender a

experiência da mobilização de conhecimentos formais e mobilização social, a partir dos alunos participantes do projeto.

Para o segundo momento, buscamos contato com os sete estudantes que participaram da iniciação científica júnior. Passados cerca de três anos, buscamos entender como um projeto, que teve como objetivo instrumentalizar cientificamente adolescentes do ensino médio para compreenderem o território em que viviam, bem como estimular a ação a partir dos dados produzidos, dialogou com o desenvolvimento e a formação desses jovens. Dos sete participantes, tivemos a oportunidade de dialogar com cinco, a partir de uma roda de conversa com quatro deles e uma entrevista via *Google Meet* gravada com o último. Tanto a entrevista como a roda de conversa tiveram registro de áudio, obedecendo todos os critérios éticos, estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi lido e gravado, no qual constavam os benefícios e riscos da pesquisa e a garantia do anonimato.

A conversa com os jovens permitiu a ativação de memórias afetivas e reencontros, revelando como o projeto influenciou suas trajetórias e seu relacionamento com o território vivido. Os textos resultantes dessas entrevistas foram analisados tendo como horizonte a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), e a partir das categorias analíticas desenvolvimento pessoal e território educativo. A análise foi realizada com suporte do *software MaxQDA*, versão 2020, onde a transcrição da roda de conversa foi projetada, com a devida identificação.

A análise das variáveis quantitativas teve como eixos centrais de interpretação a relação entre as disciplinas escolares e a experiência empírica dos alunos e alunas com a iniciação científica, finalizada no ano de 2019. As variáveis qualitativas foram interpretadas a partir de camadas teóricas, exploradas pelos coordenadores da iniciação, buscando vinculações entre as experiências dos jovens e o território vivido, de um lado, e os conceitos de território educativo, dispositivo e contradispositivo, hospitalidade, hostilidade e hostipitalidade, capitais cultural, simbólico e social, e território usado, de outro.

4 Resultados e discussões

Diante desse panorama, apresentamos os resultados e discussões a partir dos dois momentos de produção de dados: o primeiro durante a execução do projeto

“Relação escola-comunidade: tecnologias sociais em busca da emancipação social” e o segundo após três anos de sua finalização. Em ambos os casos o foco analítico recaiu sobre as percepções dos participantes em relação às atividades desenvolvidas, às experiências vividas e aos seus desdobramentos sobre o território e sobre os sujeitos.

Na primeira fase, os estudantes realizaram levantamento de demandas e da história do bairro, além de empreenderem uma intervenção social dialógica (Santos; Sgarbi, 2019) em que mobilizaram comunidade e Poder Público. Nessa ação, promoveram a limpeza de uma área de descarte irregular de resíduos sólidos. Além disso, realizaram panfletagem, instalaram placas e promoveram plantio de mudas, em um esforço de transformação do território vivido por eles. No dia da ação, cerca de 60 pessoas passaram pelo local, entre colaboradores e interessados no projeto. Ao final da primeira fase da pesquisa, foi realizada uma avaliação, com variáveis quantitativas e qualitativas, para produzir dados sobre a história do bairro e a intervenção social dialógica, visando mapear o diálogo entre a escola (espaço formal) e o território (espaços não formais), e explorar o potencial educativo desses ambientes. O foco foi investigar os limites e alcances do uso dos espaços extramuros escolares, isto é, educação em espaços não-formais (Gohn, 2010). Primeiramente, perguntamos quais disciplinas escolares haviam auxiliado nas atividades teóricas e práticas durante a execução do projeto (Quadro 1)

Quadro 1 – Disciplinas que, de acordo com os alunos, se relacionaram com as atividades do projeto⁴

Disciplina (s)	Pesquisa histórica (atividade teórica) Alunos que responderam	Intervenção social (atividade prática) Alunos que responderam
Língua portuguesa	4	-
Química	1	3
Geografia	1	1
Sociologia	2	-
Física	2	2
Biologia	2	1
Matemática	1	2
Metodologia da pesquisa	-	1

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

⁴ Dados produzidos durante a iniciação científica júnior.

Essas respostas demonstram como uma ação prática, devidamente estimulada a partir do ambiente escolar, promove decisivamente a interdisciplinaridade, uma vez que a vida cotidiana é extremamente mais complexa que qualquer disciplina acadêmica. A pesquisa com fontes históricas foi associada a sete outros componentes curriculares e a intervenção social dialógica (Santos; Sgarbi, 2019) a cinco, além da metodologia de pesquisa, que não compunha o quadro do currículo.

Conhecer o próprio território, transformando-o em espaço educativo, mobilizou conhecimentos de disciplinas como Física, Matemática, Química e Biologia, ultrapassando os campos das humanidades e das letras. Essas respostas, portanto, demonstram o potencial do uso do território como elemento pedagógico, principalmente quando sustentamos as explicações que os jovens deram para a questão de como a experiência com pesquisa vinculada como uma ação ajudou no aprendizado de outras disciplinas.

Aprendi mais sobre a sociedade e como funciona e também como é feita uma pesquisa. (E1. Lucas, 2019) ⁵

Sim, pois com o projeto aprendemos a melhorar nossa comunicação com outras pessoas, aprendemos como fazer resumos da maneira certa e a como pesquisar, entre outras coisas. (E2. Eva, 2019)

Eu perdi muito a timidez em apresentar trabalhos. (E3. Pedro, 2019).

Em geral a própria pesquisa ajudou no aprendizado de todas as matérias, saber onde pesquisar, como até mesmo o Google acadêmico. (E4. Samuel, 2019).

Em tempos de proliferação das inteligências artificiais, o saber-fazer científico e o letramento em pesquisa pode ser um diferencial na vida adulta de jovens, principalmente os de territórios periféricos. Conhecer a realidade local, muitas vezes negada ou substituída pela narrativa da grande mídia, que só apresenta a face violenta das comunidades empobrecidas materialmente, contribui não somente para o aprendizado formal (educação formal em termos de conteúdo), mas também para a formação integral do indivíduo. Ressalta-se ainda que a vinculação entre ação e

⁵ Os nomes aqui indicados são fictícios para preservar a identidade dos indivíduos da pesquisa. Trata-se de nomes bíblicos e foram escolhidos pelos autores, tendo como parâmetro a forte influência cristã no território abordado nesta pesquisa.

reflexão cria possibilidades para o exercício da práxis⁶ e fortalecimento da agência⁷ entre os participantes. Para isso, o ensino deve ser político e intencional. O aprendizado a partir de ações coletivas já foi citado por Arroyo (2009), quando afirma que “Vincular ações coletivas, conhecimento e pedagogias supõe o reconhecimento das experiências e ações desses coletivos organizados ou não em movimentos sociais” (Arroyo, 2009, p. 1).

Entendendo que as ações coletivas têm como fundamento a ideia de comunidade e que esta representa o aterramento das relações sociais, uma vez que a comunidade ocorre em um território, buscamos junto aos participantes as opiniões deles sobre a relação entre escola e comunidade. Após uma breve apresentação dos termos, perguntamos: esses dois elementos juntos – escola e comunidade – mudaram sua forma de ver as coisas? Influenciaram sua vida e suas escolhas? Como? Aqui é o espaço para pensar sobre essas duas coisas influenciando juntas, não em separado.

Sim. até porque quem vive na comunidade, geralmente, não consegue manter as duas coisas juntas por conta de várias outras prioridades e é bom ter o contato pra refletir a respeito. (E5. Miguel, 2019)

Mudaram bastante minha forma de ver as coisas, influenciaram completamente minha vida. Me fez ter mais conhecimento de onde convivo. (E6. João, 2019)

Sim. Porque eu antes enxergava a escola e a comunidade como duas coisas distintas, e não mais vejo isso agora, porque vi que a escola e a comunidade podem sim andar junto. (E1. Lucas, 2019)

A escola é para a comunidade e deve ser usada pela comunidade, é um espaço de aprendizado por onde todos passam a maior parte da vida. A escola influencia na nossa vida. Lá é onde pensamos no que queremos para o nosso futuro. (E2. Eva, 2019)

Eu acho que a escola e a comunidade precisam estar constantemente juntas, porque faz com que tenha uma relação melhor, uma certa harmonia, e os alunos se sentem bem com isso, é tão bom ver uma festa na escola enchendo de moradores, famílias e amigos. (E3. Pedro, 2019)

Mudou a forma como eu vejo meu bairro, eu já via como um bairro violento, passei a ver outros pontos negativos, como a questão do lixo como exemplo. (E7. Maria, 2019)

Bom... Estes dois elementos juntos mudaram sim a minha forma de ver as coisas, porque o certo é a escola "servir" toda a comunidade, ajudar todos os moradores em todos os aspectos, como preparar um curso para pessoas mais velhas, como um curso de costura, de cozinheiro ou até mesmo crochê.

⁶ O conceito de práxis aqui abordado se refere ao proposto por Gramsci (1978), onde não há a possibilidade de desvinculação empírica entre ação e reflexão, quando tratada a atividade humana. Essa separação só é possível em termos teóricos, para fins analíticos.

⁷ O conceito de agência na sociologia debate a capacidade de agir. Para um aprofundamento do conceito, cf. Hubner, 2023.

Acredito que os dois elementos não influenciaram minha vida e nem com minhas escolhas. (E4. Samuel, 2019)

O instrumento de avaliação dos bolsistas revelou que a prática educativa integrante dos espaços formais e não formais apresenta limites e potencialidades. Alguns alunos, que vivem em periferias urbanas, enfrentaram desafios, como a necessidade de trabalhar, entre outros problemas pessoais, o que afetou sua dedicação ao projeto. Esses resultados evidenciam as singularidades da realidade desses alunos e a importância de considerar tais fatores ao desenvolver estratégias de ensino. Desse modo, segundo os relatos, a escola tem grande potencial para se tornar um contradispositivo (Alvim, 2022). A fala de Maria (E7. 2019), exprime o território entendido como um dispositivo foucaultino: morar naquele território, fazer parte daquela comunidade, significa fazer parte de uma realidade violenta e com lixo espalhado. O território, nesse sentido, oprime. O território, também é hostil nessa perspectiva (Derrida, 2003).

Eva (E2. 2019), por outro lado, apresenta o potencial da escola para transformar o território. É o lócus onde se pensa o futuro. Nesse sentido, Arroyo (2009) aponta para o movimento de ocupar o latifúndio do saber. Alerta o autor que temos que desenvolver “[...] estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos para a produção de conhecimento [...]” (Arroyo, 2009, p. 2). Eva e João destacam que não devemos observar a escola e a comunidade como dualidades se quisermos produzir um conhecimento transformador. Apesar de já bastante discutida, ainda há dificuldades em realizar essa conurbação de territórios – escola e comunidade – nas práticas de ensino. Essa dificuldade se opera por vários instrumentos: desde a falta de tempo dos professores para prepararem atividades conectivas até o desinteresse da comunidade em participar da vida pedagógica escolar.

Especificamente em relação à vida docente, um desafio identificado a partir da observação foi o desconhecimento do território. Para a realização de uma proposta potencializadora desses espaços como educativos, é necessário que os profissionais da educação tenham possibilidade de conhecê-lo. Isto é, urge que avancem em camadas da realidade que não são acessíveis ao senso comum, principalmente o desenhado a partir das notícias veiculadas pela grande mídia. Segundo Bourdieu

(2004; 2023), a compreensão da lógica mais profunda do mundo social exige submergir na especificidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada. Só assim podem ser aterradas as abstrações criadas pela ciência. Nesse sentido, o depoimento de Samuel parece bastante contraditório, pois apesar de afirmar uma mudança na sua forma de “ver as coisas”, ele diz que o processo vivido não havia mudado a vida dele. O conhecimento, até aquele momento, não representava mudança efetiva de sua vida, uma vez que a realidade empírica continuava a ser moldada pelas condições materiais às quais ele estava submetido.

Teoricamente, ter a capacidade de estabelecer entendimento do território, como sugerimos aqui, enquanto dispositivo e contradispositivo (Foucault, 2011; 2023), ou a partir das relações de hostilidade e hospitalidade, condicional ou incondicional (Derrida, 2003), ou segundo o capital simbólico, estabelecido no diálogo entre a vida material e as relações de poder subjetivadas (Bourdieu, 2004; 2023), ou, ainda, segundo as relações de poder a partir do fluxo de usos e condições de produção e reprodução do espaço (Santos; Silveira, 2021), exige tempo, que é um recurso cada vez mais escasso aos profissionais das redes municipais e estaduais de ensino de todo país.

Por outro lado, merecem também ser considerados os alcances. Em termos interdisciplinares, os dados indicam a potência do trabalho em espaços não formais de ensino em diálogo com a educação formal, uma vez que a curiosidade dos discentes extrapola os limites das disciplinas dos docentes.

Em termos de conhecimento acerca do território, fundamental para uma educação transformadora das realidades e para o aprendizado para a luta por direitos (Arroyo, 2003), observa-se que houve, a partir do estímulo gerado, mudanças de percepção dos alunos em relação à comunidade. Com exceção de uma resposta, que atribuiu a mudança apenas à ampliação de aspectos negativos do bairro, as demais indicaram pelo menos dois pontos que merecem destaque: percepção inicial de falta de integração da escola com a comunidade e falta de conhecimento histórico e sociológico acerca do território em que convivem.

Independentemente da leitura teórica realizada para acessar camadas da realidade – Foucault (2011; 2023), Derrida (2003), Bourdieu (2004; 2023) ou Santos e Silveira (2021) –, os dados apresentam uma oportunidade de desenvolvimento na relação entre escola e comunidade. Em qualquer das situações, conhecer o processo

de ocupação e resistências, os fluxos e as manifestações de poder é um passo decisivo para a profanação dos dispositivos, para decifrar as relações de hostilidades e hospitalidades, para produzir e acumular capital simbólico a partir da lógica do próprio território ou, ainda, para dimensionar o território usado em sua inter-relação com outros territórios.

Passados 3 anos, em 2022, buscamos contato com os mesmos alunos que haviam participado das ações do projeto de iniciação científica júnior. Dos cinco jovens que conseguimos contato, quatro foram reunidos em uma roda de conversa em um café da manhã compartilhado. O local escolhido foi a EEEFM “Saturnino Rangel Mauro”, mesma escola que três anos antes havia acolhido o projeto. Dos cinco jovens contatados, quatro deles estavam cursando ensino superior nos cursos: enfermagem, engenharia de produção e dois estavam cursando letras português/inglês. Esses jovens têm na educação a possibilidade de ascensão social. Quando perguntados sobre a relação entre eles, os pais deles e a educação, destacam-se algumas respostas:

meus pais criaram muitas expectativas em cima de mim porque tenho dois irmãos que, tipo, já eram maiores de idade e não estudavam, e os dois ‘meio que tinham’ abandonado os estudos. Então, lá de casa eu sou o primeiro a entrar na faculdade (E6. João, 2022)

[Meus pais] Sempre falaram pra poder estudar, pra poder ter um estudo e sempre procurar crescer, melhorar, sempre me incentivaram, ajudaram como podiam. Até porque o estudo na minha família em geral não é uma coisa que a maioria tem bastante, mas eles entendem que tendo um estudo você consegue ter uma vida melhor. Então, por mais que eles não saibam como ajudar, eles ajudam no que eles têm. (E1. Lucas, 2022)

É, minha mãe, pois meu pai morreu eu era muito nova, então minha mãe sempre deu suporte muito bom. Ela sempre incentivou muito, querendo ou não tinha uma pressão pelos meninos não ter se formado além do técnico, além do médio, perdão (ouve-se um início de choro da entrevistada). Tinha a pressão de ser a menina que ia estudar mais e não sei o que... Então quando eu casei, ela ficou super chateada porque na cabeça dela, eu ia casar e abandonar tudo. Não sei porque, mas ela achou. Então me formei agora no técnico [ensino médio], ela até me mandou uma mensagem bem bonita, né? falando várias coisas, que estava orgulhosa e tudo mais. (E7. Maria, 2022)

A última resposta cabe à jovem que não deu sequência aos estudos em nível superior. O casamento, a constituição de família, entre outros, contribuiu para a decisão de interromper os estudos. Nas outras respostas, nota-se que os entrevistados eram os primeiros em seu grupo familiar a terem acesso ao ensino

superior. Por isso, também é relevante perceber a valorização dada pelos familiares à dimensão da educação formal.

Quando questionados sobre o que poderiam destacar no projeto, passados três anos, os jovens destacaram:

Acho que é a ação, a ação que a gente teve no bairro. Que a gente fez as pesquisas, que a gente ajudou o bairro de alguma forma, juntou pessoas, acho que foi a ação mesmo que a gente conseguiu fazer tirando as pesquisas que a gente fez. (E2. Eva, 2022)

Destacaria a relação com a comunidade, pra gente conseguir realizar o projeto a gente tinha um pouco de contato com a comunidade pra envolver todo mundo. [...]. (E6. João, 2022)

Para mim merece destaque maior que teve, foi a pesquisa em si, os métodos que a gente usou para estar pesquisando, as formas de organização, a pesquisa. [...] Procurar dados [do] bairro, os moradores, documentos, coleta de dados, tudo isso. (E1. Lucas, 2022)

Antes do projeto mesmo eu não sabia da história do bairro, fui saber no projeto. (E6. João, 2022)

E é muito legal porque querendo ou não abriu várias problemáticas, igual a professora de história falava muito, que sempre fica [na memória]: “vou sair daqui porque é um bairro assim, assim, assim”. Só que quanto que o bairro mudou? Sabe, desde que a gente estava aqui antes e o projeto pra mim foi importante por causa desse método de pensamento diferente, porque querendo ou não eu consegui ir pra São Paulo através do curso e através do projeto. Ele foi abrindo várias janelas, novos pensamentos, meios de pensamentos de pessoas diferentes e aqui mesmo a gente é muito diferente. Então, cada um tem uma perspectiva do bairro com a sua realidade ... [O projeto] fez a gente conhecer as raízes do bairro, porque não é só um bairro de periferia que chegou e acabou assim. (E7. Maria, 2022)

Nesse conjunto de respostas, há evidências de como a participação dialogou com a percepção do território. A intervenção social dialógica (Santos; Sgarbi, 2019) proposta desnuda a capacidade de reconstituição do espaço a partir da ação. Não obstante, a construção da imagem do bairro como uma comunidade de periferia onde as ausências são predominantes, em um processo de apagamento das fluências e potências do território, também emerge, dando conotações ao que é hostil – e para quem o bairro é hostil – e ao que é hospitaleiro, seja condicional ou não. Derrida (2003) permite compreender esse processo, indicando uma inter-relação entre hostilidade e hospitalidade, que nós aplicamos ao território.

O desejo de ascender socialmente e deixar o território periférico de origem é recorrente, embora não único, entre os moradores. Morar em Nova Rosa da Penha é um dispositivo que organiza corpos, subjetividades e institucionalidades (principalmente as policiais), mas há aqueles que deturpam o dispositivo e

apresentam suas dimensões positivas (quanto o bairro mudou ou quanto o olhar desses jovens mudou em relação ao bairro?). Conhecer a história de ocupação e resistência foi relevante, nas palavras dos jovens, para abrir novas discussões, com outras camadas da realidade que não apenas aquela dispostas nos grandes meios de comunicação – que usos e quem usa o território? Quais as inter-relações entre o território em tela e os fluxos do capital?

Santos e Silveira (2021) indicam a necessidade de explorar esses fluxos e a BNCC aponta alguns caminhos para isso, como parte de uma dimensão necessária para o ensino crítico. Sobre isso, Arroyo (2018) reflete que:

O pensamento político, pedagógico, ao se defrontar nas pesquisas, na produção teórica, na formulação e na análise de políticas de igualdade social pela igualdade educacional, é instado a se defrontar com essa questão primeira: que relações de classe, raça, gênero, etnia etc. tem produzido o paradigma-protótipo único, hegemônico, que decreta uns grupos como iguais e relega os outros como desiguais? Quais os parâmetros de igualdade-desigualdade? Parâmetros físicos, corpóreos, de cor, raça, etnia? Parâmetros de racionalidade-irracionalidades? De moralidade-imoralidades? De cultura-in-culturas? De letramentos-iletramentos, de níveis, percursos de escolarização? (Arroyo, 2018, p. 1101).

A história do território está profundamente relacionada aos seus fluxos, contextos de desigualdades e racionalidades. Para Santos e Silveira (2021), são esses elementos que caracterizam o território usado. São esses elementos também que organizam a distribuição do capital simbólico (Bourdieu, 2004; 2023). São eles que tornam um território hostil ou hospitaleiro (Derrida, 2003). O depoimento de João mostra que muitas vezes os habitantes não conhecem as histórias do território, por vezes por falta de estímulo escolar, outras vezes pela imagem negativa que possuem do lugar. Por isso, ter acesso ao conhecimento, sobretudo a um conhecimento crítico, é um passo importante, apesar de não ser determinante. Ademais, o relato de Maria (E7. 2022), que identifica em sua experiência um “método de pensamento diferente”, dialoga com Arroyo (2018), uma vez que significa, nesse contexto, uma forma alternativa de letramento científico, de racionalidade contra hegemônica.

Os dados também indicam que o diálogo entre escola e comunidade, entre teoria e prática, é um caminho para abrir novas perspectivas aos jovens dos territórios periféricos. Esses dados não permitem afirmar categoricamente que a participação desses sujeitos abriu novas perspectivas para a construção de um futuro com mais oportunidades, contudo, Lucas, um dos quatro estudantes que deram sequência aos

seus estudos, destacou que o contato com a pesquisa, com os métodos e com a produção em si foi o ponto alto de sua experiência. Em um país com tantas desigualdades, a educação é um elemento relevante de transformação social. Mas não qualquer tipo de educação: uma educação preocupada com a transformação; uma educação que promova uma formação para a ação transformadora.

5 Considerações finais

Esta pesquisa não possui dados suficientes para generalizar os resultados para além do estudo de caso. Além disso, os alunos que participaram da iniciação científica já possuíam condições diferenciadas frente aos pares que coabitavam aquele território, pois conseguiram participar do projeto. No mesmo espaço, há estudantes que, por mais que desejassem, não conseguiriam participar de ações como essa, em razão de responsabilidades familiares impeditivas. Nesse sentido há que se potencializar políticas públicas estruturantes que possibilitem uma maior participação em ações de pesquisa e de extensão no ensino básico. Afinal, os dados permitem afirmar a relevância da apropriação crítica dos conteúdos e do diálogo entre escola e comunidade, e entre teoria e prática.

A BNCC é o principal elemento normativo no Brasil no que concerne à organização de conteúdos, e ela apresenta o território usado (Santos; Silveira, 2021) como conceito a ser considerado, em várias disciplinas escolares. O modo para que isso seja realizado, todavia, ainda esbarra em limites por parte do corpo docente e discente de escolas. Sob o prisma dos professores, a falta de tempo e o próprio desconhecimento do espaço onde se encontra a unidade escolar, são elementos centrais. Para compreender tal complexidade e fazer a leitura do território como educativo, de forma contra hegemônica, mostraram-se potentes neste trabalho, além do conceito de território usado (Santos; Silveira, 2021), as noções de dispositivo e contradispositivo (Foucault, 2011; 2023); hospitalidade, hostilidade e hostipitalidade (Derrida, 2003); e capitais cultural, simbólico e social (Bourdieu, 2004; 2023), analisados sob a orientação pedagógica extraída de Arroyo (2003; 2009; 2018).

Diante desse panorama teórico, as análises realizadas evidenciam a potência pedagógica do diálogo entre escola, comunidade e território, especialmente em contextos de periferia urbana. A experiência de iniciação científica júnior demonstrou

que práticas educativas articuladas aos territórios educativos podem favorecer processos de formação crítica, pertencimento social e ampliação das perspectivas educacionais dos jovens participantes.

A partir dessas conclusões, pergunta-se, por que a educação em periferias urbanas não caminha a passos largos para uma aproximação entre escola e a comunidade? Afinal, se aprendemos o tempo todo, em todos os lugares, tendo melhores resultados à medida em que somos mais estimulados para isso, pensar a partir de territórios educativos pode ser um caminho teórico-metodológico eficaz em uma abordagem engajada de educação, como a oferecida por Arroyo (2003; 2009; 2018). Mas para isso, a vida escolar dos docentes teria que ser reprogramada. Atualmente estão envolvidos em questões burocráticas ou consumidos pelo aumento de carga horária de aula em detrimento de tempo-planejamento ou tempo-pesquisa ou tempo-extensão.

Paralelamente, os alunos também precisariam de estímulos para participação nesse tipo de iniciativa. A vida dos adolescentes e jovens na periferia pode cobrar uma iniciação precoce no mundo do trabalho, ainda durante o ensino médio, ou até antes disso. Nesse contexto, participar de projeto de pesquisa, que exige dedicação na escola e no contraturno, pode significar a impossibilidade de contribuir com as despesas domésticas.

Novas pesquisas, cada vez mais longitudinais, são necessárias no campo do ensino, especialmente em periferias urbanas. Urge também analisar os conteúdos cobrados em exames nacionais e suas possíveis relações com as realidades locais. Não são poucos os relatos de condicionamentos dos currículos às provas que supostamente mensuram conhecimentos, em detrimento da valorização das realidades locais. Fazer a combinação de conteúdos, respeitando princípios éticos e políticos do trabalho com comunidades urbanas periféricas, exige criatividade e tempo dos docentes, bem como estímulos aos discentes que superem as suas necessidades primeiras.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerinda Janela. Os lugares da educação. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não-formal**: cenários de criação. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 29-38.
- AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & o que é um dispositivo**. Belo Horizonte: Argo, 2014.
- ALVARENGA, Adriana Claudia Junqueira Ribeiro de; PEREIRA, Rodrigo Kuestra; QUARESMA, Cristiano Capellani. Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. e24668, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24668>. Acesso em: 4 jul. 2026.
- ALVIM, Davis Moreira. **Ano 1 no Brasil**: como cartografar resistências? São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2026.
- ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias? Universidade Popular dos Movimentos Sociais, 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/documentos/leituras/leituras-sobre-a-upms.php>. Acesso em: 01 jun. 2026.
- ARROYO, Miguel G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**, [S. l.] n. 39 (145), out. /dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868>. Acesso em: 12 jul. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jul. 2026.
- CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, v. 5, n. 04, p. 84–114, 2 out. 2019. Disponível em:

https://revistas.ifes.edu.br/index.php/dect/pt_BR/article/view/134. Acesso em 4 jul. 2026.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. **40 ideias de periferia**: história, conjuntura e pós-pandemia. São Paulo: Dandara, 2020.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo; SANTOS, Arislene; BERGAMO, Denise; SILVA, Brenda; DUARTE, Felipe. A urgência de organizar as periferias em tempos de crises. *In*: D'ANDREA, Tiaraju Pablo (org.). **Reflexões periféricas**: propostas em movimento para a reinvenção das quebradas. São Paulo: Dandara; Centro de Estudos Periféricos, 2021. p. 117-137.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

E1. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019 e 17 set. 2022.

E2. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019 e 12 nov. 2022.

E3. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019.

E4. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019.

E5. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019.

E6. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019 e 12 nov. 2022.

E7. **Relato**. Cariacica (Espírito Santo), 05 dez. 2019 e 12 nov. 2022.

FARIA, Ivy. Perfil: Milton Santos. **Desafio do desenvolvimento**, Brasília: IPEA, ano 7, n. 60, p. 82-83, abr./maio 2010.

FOUCAULT, Michel. Aula de 11 de janeiro de 1978. *In*: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2023. p. 3-38.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011. p. 243-276.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HUBNER, Alysson. Agência na Sociologia: os diferentes usos do conceito de agência em Weber, Giddens e Latour. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, v. 1, n. 33, p. e54662, 2023. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/54662>. Acesso em: 4 jul. 2026.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território na geografia de Milton Santos**. São Paulo: Annablume, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 614–632, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em: 4 jul. 2026.

SANTOS, Leonardo Bis dos; SGARBI, Antonio Donizetti. Pesquisa intervenção como metodologia alternativa de formação de pesquisadores sociais. *In*: SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO, Letícia Queiroz de. **Metodologias alternativas no ensino de letras e humanidades**. Vitória: Ifes; Pedro & João Editores, 2019, p. 90-109.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em dezembro 2025 | Aprovado em junho 2026

MINI BIOGRAFIA

Leonardo Bis dos Santos

Doutor em História, com ênfase em História Social das Relações Políticas, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sociedade e Emancipação – GEPESE.

E-mail: leonardo.bis@ifes.edu.br

Rayssa Pereira do Nascimento Mendes

Mestre em Ciências Sociais, com ênfase em Ciência Política, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Gestão de Projetos pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (USP-Esalq). É sócia-fundadora da Manacá Tecnologias Sociais.

E-mail: rayssa.mendes@alumni.usp.br

Robson Malacarne

Doutor em Administração pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie. Pós-Doutor em Desconstrução e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Coimbra. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e coordenador do Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Desconstrução, Economia Criativa e Sustentabilidade – Poien.

E-mail: robson.malacarne@ifes.edu.br