

Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos

Rafael Gomes, Giselle Azevedo

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. *Thésis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020

data de submissão: 15/08/2020
data de aceite: 07/12/2020

Rafael GOMES é Doutor em Arquitetura, pesquisador do PROARQ-FAU-UFRJ; raffa.arq@globo.com

Giselle AZEVEDO é Doutora em Engenharia de Produção; Professora Associada FAU-UFRJ e PROARQ-FAU-UFRJ; gisellearteiro15@gmail.com.

Resumo

O desafio da implantação dos territórios educativos é justamente dar conta da complexidade das dinâmicas territoriais. Em cidades onde as disputas de classe estão territorializadas, parece fundamental pensar os processos educativos numa visão mais pluralista, reticular, que considere múltiplos espaços, culturas e identidades. Ou seja, esse desafio é maior nas regiões onde as desigualdades sociais tornam os sujeitos vulneráveis aos territórios da violência, do medo, da pobreza. Para os mais ricos, certamente a experiência da multiterritorialidade é uma opção, portanto a imersão em territórios educativos independe de ações políticas em contextos fixos. Para os mais pobres, os problemas sociais da cidade tendem a impedir que eles desenvolvam conexões tanto físicas quanto simbólicas para que possam acessar múltiplos territórios de desenvolvimento individual e coletivo, de ordem educativa, cultural e social. Como é possível organizar políticas efetivas de desenvolvimento socioeducativo em espaços cada vez mais desarticulados e fragmentados?

Palavras-chave: Território, território educativo, vulnerabilidade social.

Abstract

The challenge of implementing educational territories is precisely to deal with the complexity of territorial dynamics. In cities where class disputes are territorialized, it seems essential to think about educational processes in a more pluralistic, reticular view, which considers multiple spaces, cultures and identities. In other words, this challenge is greater in regions where social inequalities make individuals vulnerable to territories of violence, fear, and poverty. For the richest people, the experience of multi-territoriality is certainly an option, so immersion in educational territories does not depend on political actions in fixed contexts. For the poorest, the city's social problems tend to prevent them from developing both physical and symbolic connections so that they can access multiple territories of individual and collective development, of an educational, cultural and social nature. How is it possible to organize effective socio-educational development policies in spaces that are increasingly disjointed and fragmented?

Keywords: Territory, educational territory, social vulnerability.

Resumen

El desafío de implementar territorios educativos es precisamente hacer frente a la complejidad de las dinámicas territoriales. En las ciudades donde se territorializan las disputas de clases, parece fundamental pensar los procesos educativos desde una mirada más pluralista, reticular, que considere múltiples espacios, culturas e identidades. En otras palabras, este desafío es mayor en regiones donde las desigualdades sociales hacen que las personas sean vulnerables a territorios de violencia, miedo y pobreza. Para los más ricos, la experiencia de la multiterritorialidad es sin duda



una opción, por lo que la inmersión en territorios educativos no depende de acciones políticas en contextos fijos. Para los más pobres, los problemas sociales de la ciudad tienden a impedirles desarrollar conexiones tanto físicas como simbólicas para que puedan acceder a múltiples territorios de desarrollo individual y colectivo, de carácter educativo, cultural y social. ¿Cómo es posible organizar políticas de desarrollo socioeducativo efectivas en espacios cada vez más desarticulados y fragmentados?

Palabras-clave: Territorio, territorio educativo, vulnerabilidad social

Conceituar os territórios educativos, não é uma tarefa simples, porque tal construção conceitual carrega uma densidade de significados. A própria definição do termo território abrange diversas correntes de pensamento e é concebida através de diferentes abordagens. Quando associado ao termo educativo, essa união resulta em uma concepção maior que envolve o tema 'educação'. A participação maior das cidades no desafio do educar é cada vez mais fundamental. Os seus diferentes agentes, atores e espaços, que se bem articulados, podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e também podem ajudar a diminuir os efeitos negativos da pobreza concentrada e da segregação socioespacial. A união da escola e cidade em prol da educação pode representar uma ação importante contra os diversos problemas decorrentes das desigualdades sociais, mas para isso é preciso pensar essa união em nível de abrangência territorial. Portanto, para compreender a abordagem dos territórios educativos, é preciso entender qual é o contexto onde se pretende desenvolver os processos educativos, nesse caso, em contextos de vulnerabilidade social.

O conceito de Território

O conceito de território é amplamente discutido em diversas áreas do conhecimento como na Geografia, na Antropologia e na Ciência Política. Cada uma delas se apropria, explora e define o conceito de modo tanto particular, quanto relacional. Haesbaert (2002; 2007; 2008) dedicou grande parte das suas pesquisas acerca da compreensão do conceito de território e seus desdobramentos contemporâneos, como os processos de territorialidade, desterritorialização e multiterritorialidade. Para o autor, o termo território possui uma dupla conotação: a primeira a partir de uma posição materialista, ou seja, a dimensão espacial e concreta das relações sociais, o território como porção de terra, apropriado pelo ser humano; a segunda a partir de uma perspectiva idealista ou simbólica, o conjunto de representações sobre o espaço e o imaginário que move essas relações e sua dimensão cultural.



Para ajudar a compreender a perspectiva materialista do conceito, a socióloga Sarita Albagli (2004, p. 26) retorna à epistemologia do termo território: “vem do latim, territorium, que, por sua vez, deriva de terra e significa pedaço de terra apropriado”. Gottmann (2012, p. 525) aborda o termo a partir da perspectiva materialista, quando ele reconhece que “como geógrafo, sinto que seja indispensável definir território como uma porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às atividades humanas”. No entanto, Haesbaert (2007) ressalta que, mesmo para os geógrafos que preferem adotar a opção pela abordagem material do território, há outras correntes que enfatizam a importância da dimensão cultural e simbólica da sociedade no espaço geográfico.

Na abordagem idealista, Albagli (2004, p. 27) define território na sua dimensão simbólica como “conjunto específico de relações culturais e afetivas entre um grupo e lugares particulares, uma apropriação simbólica de uma porção do espaço por um determinado grupo, um elemento constitutivo de sua identidade”. Seguindo por essa perspectiva, Bonnemaïson e Cambrèzy (1996) enfatizam a influência dos valores éticos, simbólicos e afetivos sobre o laço territorial, e que o mesmo não pode ser definido apenas pelo seu valor funcional ou material. Nessa perspectiva, o território é antes de tudo um construtor de identidades. Souza (1995, p. 78) endossa essa visão do termo ao identificar território como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais. Para Milton Santos (2007) o território:

não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (2007, p. 14).

A partir dessas perspectivas iniciais, a materialista e idealista, se desdobraram posteriormente outras dimensões acerca do conceito, tornando-o cada vez mais complexo. Na dimensão política, território está associado ao poder. Haesbaert (2008) debate os conceitos de dominação e apropriação para explicar o controle social através da territorialização. O domínio do território se dá através do controle dos indivíduos e dos grupos sociais, sua cultura, seus relacionamentos

e fenômenos a partir da posição geográfica que ocupam no globo terrestre. Segundo Gottmann (2012), a delimitação territorial das nações, a partir da naturalização de fronteiras desenhadas pelo imperialismo, foi preponderante para surgir as políticas de soberania nacional e autonomia — um exemplo claro da dimensão política do território. Já a dimensão econômica é definida quando o território é explorado a serviço dos interesses econômicos, como por exemplo a exploração dos recursos minerais do planeta, das produções agrícolas e do direito de circulação, produto dos embates entre as classes sociais.

Ao relacionar todas essas dimensões acerca do conceito de território, Haesbaert (2002, p. 37) o define como “diverso, múltiplo e complexo”, e a sua abordagem é baseada em três referenciais norteadores do conceito:

a primeira, mais simplificadora, o entende como simples base material de reprodução da sociedade. Nesse caso, quanto menor a capacidade tecnológica, mais territorializada seria a sociedade, e, nessa perspectiva, mais atrasada. Outra concepção, tradicionalmente hegemônica no campo acadêmico, é de base política. Nela, o território é uma forma de controle dos indivíduos e/ou dos processos sociais a partir do controle de seu espaço material de existência. Território e poder, nesse caso, andam juntos. Por fim, uma terceira abordagem é a que prioriza a dimensão cultural na definição do território e que o vê antes de tudo como um espaço dotado de identidade, uma identidade territorial (2002, p. 37).

O que mais interessa nesse debate conceitual é construir uma definição de território que abarque todas as suas dimensões, e a partir dessa construção, embasar o entendimento acerca dos territórios educativos. Então, território define-se através de relações indissociáveis entre o plano físico (materialista, econômica) e o plano simbólico (idealista, política). Haesbaert (2007) atribui dois sentidos ao termo território: o sentido absoluto e o sentido relacional; o primeiro é mais ligado ao território em sua concretude (substrato/materialidade); já o segundo está mais associado às relações socialmente espacializadas, controladas pela dimensão política ou pelas relações de poder, com delimitações mais elásticas, podendo ser permanentes ou efêmeras. Ao aprofundarmos o sentido relacional do conceito, é possível compreender o que significa territorialidade. Para Sack (1986) a territorialidade é definida como o modo pelo qual as pessoas se organizam no espaço e as relações de pertencimento com o mesmo, ou seja, o modo como experimentamos o mundo, ou parte dele, e o dotamos de significado.



Segundo Albagli (2004), o conceito de territorialidade emergiu nas pesquisas do campo das ciências humanas e sociais a partir da necessidade de compreensão dos reflexos dos comportamentos humanos em sua dimensão espacial. De acordo com a autora, o conceito refere-se às relações entre o indivíduo e seu grupo social e o meio em que ele habita em várias escalas geográficas — uma localidade, uma região, um país. Essas relações são expressas a partir de simbologias e significados que são conferidos ao espaço geográfico. No plano individual, a territorialidade refere-se ao espaço pessoal que cada pessoa carrega ao redor de si; no nível coletivo, o conceito envolve as relações sociais e identitárias de um grupo ou comunidade. Portanto, em um sentido mais abstrato, a territorialidade resulta de processos de socialização e interação humana no espaço, porém a sua existência não depende necessariamente de um plano físico, já que “é transportável e é dinâmica, como no caso de migrantes que se apropriam de novos territórios e reconstituem suas identidades territoriais em novos espaços” (ALBAGLI, 2004, p. 29).

Nesse sentido, Haesbaert (2008) afirma que a territorialidade não é apenas algo abstrato passível de análise. Mais do que isso, possui uma dimensão imaterial que pode ser traduzida em uma imagem, um símbolo, uma cultura, uma motivação, reforçando a ideia de que não necessariamente o território esteja concretamente manifestado. O autor pondera que no relacionamento entre os conceitos de território e territorialidade, há correntes de estudo que ora os separam, ora os unem. É possível estudar a territorialidade como uma concepção mais ampla que território, ou como uma dimensão do território, restrita e indissociável. Ao contrário da territorialidade, o território não pode ser definido somente pela sua dimensão simbólica, do mesmo modo que de acordo com essa proposição adotada, a territorialidade pode existir sem território, mas não o contrário.

Em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, a noção de território ganha novos enfoques. Segundo Gottmann (2012), se antes a delimitação dos Estados Nacionais era fundamental para a definição dos territórios ao nível global, hoje a soberania das nações sobre o espaço geográfico é menor na medida em que a organização política e econômica dos países e a criação de redes externas é mais importante do que sua expansão territorial propriamente dita. Somando-se a isso, o advento do espaço virtual, com a revolução dos meios de comunicação, através do que Haesbaert (2007; 2008) denomina como “cibe-

¹ Espaço da comunicação e interação virtual, baseado em lógicas de redes de conexão mundial e difusão das informações em tempo real.

*respaço*¹, a dimensão física do território não representa o cenário exclusivo onde se desenvolvem as relações sociais. Esse contexto abre duas possibilidades de análise: a primeira é que caminhamos para um processo de desterritorialização das relações sociais, que independeriam de contextos espaço-temporais; ou atentarmos para a noção de que vivemos em um mundo multiterritorial, porque a nossa existência está condicionada a diversos níveis — individual, familiar, cultural, local, virtual, global.

Um dos aspectos interessantes no relacionamento entre desterritorialização e multiterritorialidade é a análise dos seus efeitos nas disputas de classe. Para os mais ricos, a dimensão territorial é múltipla, diversa, independente do espaço porque suas condições econômicas permitem que os indivíduos vivam em vários lugares, ou seja, a sua relação com o espaço é mais fluida, capilar, opcional e baseada na lógica de múltiplas redes de convivências — o “espaço virtual” proposto por Haesbaert (2007) e a noção de redes de Milton Santos (1998). Para os mais pobres, a experiência espaço-temporal é mais limitada, ligada às necessidades do seu cotidiano, muitas vezes redundante e muito menos abrangente. A dimensão física do território para estes é mais importante e sua fixação no espaço muitas vezes é o objetivo de suas vidas — o “espaço brutal” segundo Haesbaert (2007) e “espaço banal” de Milton Santos (1998).

A multiterritorialidade contemporânea oferece múltiplos territórios e territorialidades aos indivíduos ou grupos sociais, através de uma lógica muito mais qualitativa do que quantitativa. Ou seja, o que mais importa é quanto o indivíduo se conecta com o mundo e não a porção de espaço geográfico que ele ocupa. A lógica das redes flexibiliza os territórios, facilitando as sobreposições de múltiplas conexões entre o indivíduo e o todo. Daí podemos concluir que quanto mais multiterritorial é o ser humano, mais desterritorializado ele se torna. Quando esse processo deriva de uma opção, como é para os mais ricos, menor é a exposição aos diversos problemas sociais enfrentados pelos indivíduos. Agora quando esse processo não representa uma possibilidade, como acontece para os mais pobres, a experiência da desterritorialização se manifesta de forma menos produtiva e mais hostil.

Assim, de acordo com Albagli (2004, p. 30), o território e a territorialidade (ou multiterritorialidade), enquanto podem servir como elementos de coesão social, por outro lado, podem estimular, hostilidades, ódios e ex-

clusões. Enfim, tanto o conceito de território, e suas múltiplas definições, quanto a territorialidade, desterritorialização e multiterritorialidade oferecem algumas pistas do que pode significar os territórios educativos, suas definições, abrangências, objetivos e metas. Assim como os diversos níveis da dimensão humana, a educação é sem dúvidas uma das mais importantes.

O entendimento acerca dos Territórios Educativos

Para que o processo educativo do ser humano em sua multidimensionalidade se desenvolva de forma produtiva, é preciso haver uma ação compartilhada de espaços tanto escolares quanto urbanos para oportunizar tempos e redimensionar os espaços de aprendizagens. Ou seja, tanto a escola precisa se abrir para a cidade, quanto a cidade precisa fazer parte do cotidiano escolar. Para que isso de fato aconteça, tanto a lógica do saber institucionalizado produzido pela escola, quanto as dinâmicas territoriais excludentes da cidade precisam ser repensadas e reorganizadas. Um território educativo prescinde de um inter-relacionamento entre uma cidade educadora e a escola, em um movimento sempre compartilhado de tempos e espaços.

De acordo com Singer (2015, p. 11 – 12), um território se torna educativo quando cumpre quatro requisitos: (1) possui um fórum intersetorial, que conjuga as ações do poder local, do setor privado, da sociedade civil, interdisciplinar, com ações voltadas para a educação, saúde, esporte, lazer, cultura, desenvolvimento local, e intergeracional, infância, juventude, adultos e idosos, mutuamente responsáveis por um plano educativo; (2) os planos político-pedagógicos são construídos de acordo com os preceitos da educação integral e promovem a integração dos saberes da escola com os saberes da comunidade; (3) a rede sociopedagógica deve cumprir ações integradas, ou seja, tanto a educação, quanto os projetos sociais, a saúde, os direitos humanos, entre as demais ações, devem trabalhar de forma compartilhada e alinhada; (4) reconhece e se apropria do potencial educativo dos diferentes agentes, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos.

O centro do território educativo é a escola, e essa condição não representa uma escolha arbitrária. Como instituição com função educativa por natureza, a escola pode possuir os meios necessários para articular ações estratégicas que envolvam um plano de educação mais abrangente, no nível comunitário. Em mui-



tos lugares, a escola incorpora em sua totalidade a presença do poder público e é a instituição onde a maioria das crianças e adolescentes de uma região se concentra na maior parte do dia. Sendo assim, no mínimo a escola consegue atrair os familiares dos seus alunos para o seu cotidiano, e esse pode ser o ponto de partida para atrair a vizinhança e posteriormente os parceiros educativos. A escola dispõe de recursos que podem ser utilizados pela comunidade, como espaços pedagógicos, bibliotecas, auditórios, quadras, refeitórios, pátios. Assim a escola, pertencente à comunidade, se torna o lugar de múltiplas relações socioculturais democráticas, cada vez mais capilarizada no território da cidade, e catalisadora de desenvolvimento local.

Partindo das escolas, os territórios perpassam os serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente e ciência e tecnologia. Assim, mesmo que o programa se estruture em torno de uma política municipal ou estadual de educação, o centro de sua operação é a escola (os recursos vão direto para essa instituição) e, como seu objetivo é a ampliação da jornada escolar, impõe-se a utilização de outros espaços para além desse equipamento, com uma visão sobre seu entorno (XAVIER, 2015, p. 28-29).

No território educativo, ao contrário do que poderia parecer, a importância do espaço escolar aumenta significativamente. Isso porque ele se torna mais disponível para a comunidade, onde a vizinhança pode propor também novos projetos pedagógicos, não só para as crianças e jovens estudantes, como também para seus familiares e demais interessados. Os seus espaços são dotados de polivalência, com oportunidades de aprendizagens diversas — aulas de português, matemática, geografia, crochê, artesanato, reciclagem, rodas de conversa, aulas de música, reuniões comunitárias, ou espaços para fóruns locais, entre outras possibilidades.

O território educativo, segundo Rabelo (2012, p. 125) não pode ser reduzido pelo espaço do intramuros escolar porque o aprendizado não possui limites, não pode ser enquadrado metricamente em um espaço delimitado. “Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida”. Esse pensamento corrobora com o posicionamento de Arroyo (2012, p. 44) contra a desumanização das relações vivenciadas em espaços escolares enclausurados, quando defende que “o direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos

e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos". É no contexto do cotidiano que é possível experimentar na prática grande parte do conhecimento adquirido no decorrer da vida.

Se a dinâmica social das pessoas na contemporaneidade se desdobra em múltiplos territórios, considerando os diversos níveis territoriais que os sujeitos estão submetidos (casa, vizinhança, município, país, mundo, redes virtuais), em associação à experimentação dos sentimentos territorializados (territórios do afeto ou da repulsa, da segurança ou insegurança, da alegria ou do medo e violência), o conceito de territórios educativos possui relação direta com o conceito da multiterritorialidade, ou a desterritorialização das relações sociais, apresentado por Haesbaert (2007, 2008). A própria dimensão da vida humana pressupõe o entrecruzamento de experiências territoriais, sejam elas boas ou ruins, porém nunca indissociáveis. Supomos então que é na sobreposição de camadas territoriais dos sujeitos que as ações dos territórios educativos podem surtir algum efeito, e para que isso aconteça é preciso fazer uma leitura cruzada das múltiplas realidades do ser humano no local que ele habita e onde as ações políticas se fazem necessárias.

Então, quais são os limites do território educativo? Essa questão a princípio pode se desdobrar em duas hipóteses. A primeira que considera o território como dimensão física, e que normalmente interessa para as ações políticas. Segundo Xavier (2015) é preciso superar a ideia de que o limite do território educativo é o mesmo limite do bairro ou da cidade propriamente dita. Ao considerar as realidades locais de cada contexto, o limite físico não é tão fixo, o território educativo pode se alargar ou encolher de acordo com os parâmetros definidos pelos atores e agentes educativos, como também pelo projeto político-pedagógico proposto. Mais importante que propriamente o tamanho do território educativo é a criação de relações qualitativas na definição das parcerias e reformas locais. A segunda hipótese considera o território educativo na sua dimensão simbólica. Nesse caso, como desdobramento da dimensão física, a ideia é que nesse processo se desenvolva a educação integral do ser humano de forma igualitária, em redes de múltiplos territórios educativos, sem limites físicos. Ou seja, no fim das contas, *o território educativo pretende desterritorializar a educação.*

Territórios Educativos em contextos de vulnerabilidade social

No Brasil, as políticas socioeducativas assistencialistas reforçam a ideia de que, sistematicamente, as perspectivas de implantação dos programas de cunho compensatório em espaços populares desconsideram as potencialidades da cultura local. De certo modo, há a falta de compreensão sobre o contexto onde os programas são implantados, bem como o modo de vivência das crianças, dos jovens, das famílias e da vizinhança, suas experiências, como se relacionam entre si e como se constituem enquanto um grupo social para potencializar situações reais de aprendizagem. Isso acontece porque, segundo Burgos (2014), a escola atuante em espaços populares, como nas favelas, desconhece ou desvaloriza o mundo do aluno; há um choque entre o saber valorizado pela escola e o saber popular adquirido por esses alunos, associado ao seu lugar de moradia e as relações ali estabelecidas. Esse fator determina as expectativas que a própria escola tem frente a esses alunos, muitas vezes condenando-os ao fracasso escolar, além da incapacidade de gerar neles a confiança no projeto pedagógico.

Essa ideia de “cultura inferior”, ou saber popular desvalorizado pela escola, de acordo com Burgos (2014), não devem justificar os processos de exclusão escolar e os supostos problemas de aprendizagem nos territórios mais pobres. A questão é: como aproximar a escola do mundo desses alunos e conseqüentemente desenvolver uma relação mais próxima entre a instituição escolar, as famílias e a vizinhança para a construção de oportunidades educativas mais qualitativas? Conhecer o aluno, as suas experiências e suas expectativas referente ao futuro, pode gerar os recursos fundamentais para a criação de situações em que possam de fato aprender, e não serem encarados como os próprios obstáculos do processo educativo. Não cabe mais pensar a relação entre educação e cidade através de uma perspectiva de escolarização, ou, de acordo com Canário (2004), como políticas de territórios escolares, e sim como territórios educativos, no sentido real do termo.

Os territórios escolares reforçam o saber valorizado pela escola, mesmo através de uma ação em rede, o que de fato pouco transformaria a realidade de exclusão. Os territórios educativos, pelo contrário, valorizam as múltiplas culturas e podem criar as estruturas de oportunidades para assegurar a expansão de uma educação mais plural, total, portanto integral. De acordo com Araújo (2010), nas favelas da Maré, loca-

lizadas no município do Rio de Janeiro, existem manifestações artísticas como o grafite, a música, a dança, que são linguagens mais comuns da juventude, e que poderiam ser apropriadas pela escola e pelo território educativo como recursos de ensino-aprendizagem. A partir da compreensão e valorização da cultura local, ou a cultura primeira como Gadotti (2012) se refere, os educandos poderiam conhecer outras culturas, outros saberes. "São linguagens que não devem ser compreendidas de modo segmentado; devem ser vistas e incluídas de modo conectado aos outros saberes, a fim de possibilitar a visão do todo. Cada parte completa o todo se estiver contextualizada de forma holística." (ARAÚJO, 2010, p. 66).

A educação multicultural se propõe a analisar criticamente os "currículos" monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo (GADOTTI, 2012, p. 141-142).

Ao priorizar essa educação integral, ou holística, os territórios educativos devem criar oportunidades para que os sujeitos construam seu capital cultural para a ampliação do conhecimento e da leitura de um mundo muito além do contexto local. A condição para que isto aconteça é que as pessoas tenham o direito de transitar livremente não só na sua vizinhança, como também em seu bairro, na sua cidade, e que possam acumular diversas experiências culturais e sociais. Através do acesso aos recursos que a cidade pode oferecer em termos de espaços culturais e de entretenimento, como os museus, os teatros, as galerias de arte, as exposições, os cinemas, os eventos musicais, os jovens mais pobres podem refletir criticamente sobre a sua posição no mundo e perceber quais são os caminhos que os tornariam menos vulneráveis aos problemas sociais. "No entanto, esse direito é privado a quem sabe para onde vai, a quem tem meios de deslocamento [...] uma vez que até a falta de dinheiro para obter o direito de ir e vir é uma realidade da maioria das pessoas que residem em favelas" (ARAÚJO, 2010, p. 62).

As parcerias das escolas com os coletivos culturais e artísticos, das companhias de teatro e de dança, com as ONGs e os artistas locais pode representar para muitas dessas crianças o primeiro contato com a cultura e o desenvolvimento de aptidões artísticas.

No entanto, a arte e a cultura, assim como o esporte e o lazer, no território educativo, não devem ser mais importantes do que qualquer outra forma de obtenção de aprendizado. Tanto os professores quanto os artistas podem articular, a partir das suas competências, os meios para que as crianças e jovens ampliem os seus horizontes e possibilidades de obtenção do conhecimento. Afinal obter conhecimento é uma das formas de ampliar o capital cultural e social do ser humano.

Nesse sentido, as escolas devem atuar como catalisadoras de oportunidades educativas no território, através de uma ação mais contextualizada. O território educativo que oportuniza mais tempos e espaços de aprendizagem deve dissolver a desigualdade de acesso aos bens culturais para todos os cidadãos. As diversas manifestações artísticas, desde as artes populares até as artes eruditas, desenvolvem a capacidade dos sujeitos de compreender a sociedade a qual fazem parte e a refletir sobre as políticas públicas que direcionam suas vidas. Essa aquisição de discernimento sociopolítico é fundamental para que todas as pessoas possam exigir conscientemente a tão sonhada justiça social.

De acordo com Singer (2015, p. 13), o território quando é educativo garante as condições para que os cidadãos se desenvolvam de forma autônoma e fortaleçam a sua capacidade de participação ativa na sociedade, e isso só é possível através da ampliação do seu repertório sociocultural. Ou seja, um cidadão que reconhece seus direitos e participa ativamente nas decisões que afetam a sua comunidade, desenvolvem sua capacidade reflexiva e habilidades de comunicação e criação. Daí a importância de conhecer a realidade das crianças e jovens, suas condições de vida, e levá-las em consideração, antes de implantar qualquer política socioeducativa.

A experiência da juventude em um território educativo pode reduzir o impacto de uma vida atrelada a um contexto desigual, que não fornece as condições necessárias para que os indivíduos experimentem os melhores recursos que o mundo pode oferecer em termos de educação, de cultura, de entretenimento e de lazer. Tais experiências também podem ampliar as conexões dos jovens com uma rede de sociabilidade muito maior do que aquela atrelada ao seu local de moradia. O legado que pode ser deixado para os jovens das periferias é que o mundo é muito maior do que o seu contexto faz parecer, e eles têm todo o direito de vivenciar a cidade em sua plenitude, assim

como escolher quais dos seus territórios (físicos ou simbólicos) eles podem acessar, se quiserem. Para as políticas socioeducativas, é mais que necessário compreender que não há cultura mais importante, tudo é cultura e todo saber é bem-vindo. O território educativo converte toda cultura e saber em aprendizado.

Enfim, ao pensarmos a educação na cidade, devemos refletir acerca dessa realidade, sobre as relações que são estabelecidas no espaço urbano e sobretudo na capacidade da própria cidade em assumir a responsabilidade para tal função. A cidade para se tornar educadora deve poder transformar os problemas urbanos em potencialidades de aprendizagem, as diferenças em pluralidade, o individualismo em cooperativismo, a segregação em união. Para que isso aconteça, cada espaço da cidade deve promover o aprendizado permanente do ser humano que a vivencia diariamente e que lhe dá o maior sentido de existência. Todas as pessoas têm o direito a tempos e espaços na cidade para exercitarem democraticamente a cidadania, participarem das decisões políticas, envolverem-se culturalmente, sentirem-se responsáveis por ela, e no fim das contas usufruir das possibilidades de aprendizado na vida urbana — talvez a maior dimensão da utopia. Se é verdade que a educação pode mudar o mundo, é preciso continuar tentando.

Referências

- ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Brasília, DF: SEBRAE, 2004, p. 23-70.
- ARAÚJO, Vanessa Jorge de. Favelarte, reflexão para uma educação em 3D. In: SANTO, A. M. O.; FARAGE, E. J.; SILVA, E. S. (Orgs.). *A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social*. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré/NEPFE, p. 53-71, 2010.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- BONNEMAISON, J; CAMBRÉZY, L. *Le lien territorial: entre frontières et identités*. Geographies et Cultures. Paris: L'Harmattan-CNRS, 1996.
- BURGOS, M. B. (Org.). *A escola e o mundo do aluno: uma construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- CANÁRIO, R. *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*, Florianópolis: Revista Perspectiva, v. 22, n. 01, 2004. p. 47-78.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012 – 7. ed. p. 139-148.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. *Boletim Campineiro de Geografia, AGB- Campinas*, v.2, n. 3, 2012, p. 523-545. Texto original: "The evolution of the concept of territory", traduzido de versão publicada no periódico *Social Science Information*, v. 14, n. 3, ago. 1975, p. 29-47.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed., p.43-71.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, Luiz Paulo da Motta; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades – recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia (UFF)*, v. 17, 2008, p. 19-45.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 118-128.

SACK, R. *Human Territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed., p.13-21.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1998. 4. ed., p. 15-20.

SINGER, Helena. O bairro –escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: SINGER, Helena (Org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 11-24.

SOUZA, Marcelo J.L. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.C. e CORRÊA, Roberto L. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

XAVIER, Iara Rolnik. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro – escola. In: SINGER, Helena (Org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 25-44.

