

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n2e25706>

Escola, territórios e comunidade: relações a partir de práticas pedagógicas em uma escola pública do litoral norte do Rio Grande do Sul

School, territories and community: relationships based on pedagogical practices in a public school on the North Coast of Rio Grande do Sul

Escuela, territorios y comunidad: relaciones basadas en prácticas pedagógicas en una escuela pública de la Costa Norte de Rio Grande do Sul

Taiana Valencio da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0998-1234>

Resumo: O presente texto objetiva apresentar um estudo sobre escola, territórios e comunidade com ênfase nas relações a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública municipal, localizada em uma periferia do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa etnográfica baseada nos estudos de Rocha e Eckert. As ferramentas analíticas empregadas para a interpretação dos dados foram a noção de território e seus desdobramentos segundo os estudos de Rogério Haesbaert. Constatou-se que as relações entre escola, território e comunidade são retratadas a partir de ações episódicas de caráter educativo, mediante projetos pedagógicos que ocupam a instituição, o entorno ou outros espaços para o desenvolvimento de suas práticas, ampliando o repertório formativo dos alunos e visando à educação para a cidadania. Além da função de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar a transformação desta, a escola vem reconhecendo seu papel dentro do território e, a partir das práticas pedagógicas, fortalecendo suas relações com a comunidade.

Palavras-chave: escola; territórios; comunidade; práticas pedagógicas.

Abstract: This text aims to present a study on school, territories and community with an emphasis on relationships based on pedagogical practices developed in a municipal public school, located on the outskirts of the North Coast of Rio Grande do Sul. From a methodological point of view, this is an ethnographic research based on the studies of Rocha and Eckert. The analytical tools used to interpret the data were the notion of territory and its developments according to the studies of Rogério Haesbaert. It was found that the relationships between school, territory and community are portrayed through episodic actions of an educational nature, through pedagogical projects that occupy the institution, the surrounding area or other spaces for the development of their practices, expanding the students' training repertoire and aiming at education for citizenship. In addition to the function of inserting individuals into society and envisioning its transformation, the school has been recognizing its role within the territory and, through pedagogical practices, strengthening its relationships with the community.

Keywords: school; territories; community; pedagogical practices.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen: Este texto tiene como objetivo presentar un estudio sobre escuela, territorios y comunidad con énfasis en las relaciones basadas en prácticas pedagógicas desarrolladas en una escuela pública municipal, ubicada en la periferia de la Costa Norte de Rio Grande do Sul. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa etnográfica baseada nos estudos de Rocha e Eckert. Las herramientas analíticas utilizadas para interpretar los datos fueron la noción de territorio y sus desarrollos según los estudios de Rogério Haesbaert. Se encontró que las relaciones entre escuela, territorio y comunidad son retratadas a través de acciones episódicas de carácter educativo, a través de proyectos pedagógicos que ocupan la institución, el entorno u otros espacios para el desarrollo de sus prácticas, ampliando el repertorio formativo de los estudiantes y apuntando a la educación para la ciudadanía. Además de la función de insertar a los individuos en la sociedad y vislumbrar su transformación, la escuela viene reconociendo su papel dentro del territorio y, a través de prácticas pedagógicas, fortaleciendo sus relaciones con la comunidad.

Palabras clave: escuela; territorios; comunidad; prácticas pedagógicas.

1 Introdução

As transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas no final do século XX e a partir do início do século XXI, exigiram uma série de transformações nas instituições escolares. A escola, enquanto construção histórica, sofre mutações relacionadas à democratização escolar, à emergência de novos públicos, aos necessários enfrentamentos de novas demandas e problemas. Esses deslocamentos vêm sendo descritos e narrados a partir de diversos prismas.

A partir da década de 1990, ocorre no Brasil a expansão da oferta educacional. Nesse cenário, sucede a ampliação do número de vagas e do aumento de escolas nos territórios, visando o alcance populacional, social e territorial. Dessa forma, apresenta-se uma ampliação de processos educativos, políticos e culturais (Algebaile, 2017), que se utilizam de estratégias formativas relacionadas a outros processos sociais e a outras políticas públicas, bem como setores de interesse estatal. Nesse movimento, observa-se um robustecimento e uma diversificação das funções sociais da escola, mas também se verifica, em diferentes setores do Estado e da sociedade civil, a expansão das funções educativas ligadas, de alguma forma, às causas ou questões sociais como projetos socioeducativos (Silva, 2019).

Do ponto de vista teórico, as abordagens sociológicas destacam que as transformações institucionais (Canário, 2004; Dubet, 2005) caracterizam a sociedade e suas relações constituídas por fatores emergentes do contexto. Para analisar essas associações, utiliza-se como itinerário investigativo a ideia de “metamorfose” (Beck, 2018) da escola na atualidade, considerando as transformações radicais, onde há um desaparecimento das certezas e o surgimento de algo novo (Beck, 2018). No caso da instituição escolar pública, os processos de metamorfose são diversos e estão

relacionados à democratização, ao surgimento de novos grupos e aos enfrentamentos de novas demandas e problemas, como já citado.

A história da escolarização no Brasil, é marcada por processos de diferenciação escolar (Oliveira; Saraiva, 2015), principalmente para as populações que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade. A escola pública, como pode ser observado, sofre uma ampliação de demandas produzindo percursos e vias formativas diferentes na instituição e fora dela. Além disso, outra perspectiva da metamorfose escolar refere-se à sua relação com o entorno, com o território e com a comunidade, sendo dimensões exploradas neste texto.

A literatura acadêmica, da área da educação, apresenta ações educativas como alternativa para enfrentar os desafios relacionados à exclusão social, vulnerabilidade social, evasão escolar e situações de violência, cuja existência política, pedagógica e jurídica justifica-se pela melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes (Ferro, 2014; Silva, 2015). Para consecução desses objetivos sociais, são implementadas diferentes ações que abrangem a promoção da cidadania, educação, saúde, profissionalização, atividades artísticas e culturais, atividades esportivas, entre outras. Nesse contexto, também são observadas outras organizações territoriais a partir de experiências políticas, de escolas, famílias e comunidade, buscando garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens através de projeto sociais e esportivos, oficinas e atividades de contraturno escolar.

Essa concepção dialoga com a perspectiva do que vinha sendo chamado no Brasil de Educação Integral (Singer, 2013), compreendida como “[...] a integração dos diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões” (Singer, 2013, p. 1). Concebendo, dessa forma, a escola como um núcleo articulador do território educativo. No entanto, em um mesmo espaço, visualiza-se a presença de instituições multifacetadas, com objetivos distintos e, por vezes, divergentes.

A ideia de território educativo apresenta diferentes interpretações analíticas e políticas. Na Legislação Educacional Brasileira, o conceito de território é observado a partir de uma concepção de território educativo (Pedro; Stecanela, 2019). Ainda que essa ideia apresente um caráter ambíguo e/ou o termo não seja citado nos textos legais, Pedro e Stecanela (2019) destacam que essa concepção vem sendo fomentada na política educacional desde a Constituição de 1988, através do princípio

da descentralização, passando a ser nomeada como tal em 2010, com o Programa Mais Educação, articulada ao conceito de Educação Integral (Pedro; Stecanela, 2019).

Já a noção de território articulada com a perspectiva da Educação Integral, é desenvolvida nas reflexões de Moll (2015) agregada à compreensão dos processos educativos na cidade, compreendendo “[...] a cidade com seus territórios como reconfiguradoras da ação educativa na sociedade em que vivemos” (Moll, 2015, p. 3). Oliveira e Saraiva (2015) destacam a noção de território educativo relacionado à política social e educacional. Nesta lógica, é compreendido a partir da noção de desigualdades de uma área urbana específica que se torna beneficiária das políticas, sendo concebido como um espaço de ação da política prioritária. Na perspectiva geográfica, Haesbaert (2014) destaca que o território pode ser compreendido por uma perspectiva jurídico-política, referindo-se à dominação real de um espaço, ou a partir de uma perspectiva mais simbólica, onde os sujeitos se apropriam de um dado espaço e constroem sua identidade com ele, produzindo-o e mantendo-o.

Sob o olhar pedagógico, pode-se destacar um repertório de ações desenvolvidas na escola e articuladas com o entorno que buscam desenvolver práticas que abrangem a promoção da cidadania, atividades artísticas e culturais, ações relacionadas ao meio ambiente, através de programas governamentais, associações, cooperativas, instituições privadas ou filantrópicas, e que carregam em suas pautas a temática do território (Silva, 2024). Nesse sentido, observa-se duas faces dessa metamorfose: a primeira, diz respeito à ampliação das tarefas desenvolvidas na e pela escola e à expansão dos processos formativos associados a outros processos sociais; a segunda, refere-se à sua relação com o entorno, com seus territórios e, com efeito, sua comunidade.

Assim, o presente texto busca compreender as relações entre escola, territórios e comunidade a partir das práticas pedagógicas, que são entendidas como ações elaboradas com base em iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, que ocorram na escola e/ou seu entorno. Além disso, que apresentem aproximações com os territórios e visem à ampliação dos repertórios formativos e à educação para a cidadania.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo etnográfico (Rocha; Eckert, 2008) produzido a partir da prática do trabalho de campo realizado em um

período de vinte meses em uma escola pública municipal, localizada em uma periferia no Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul. As técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa foram a observação participante, que proporciona um contato direto com a situação investigada e com os atores sociais; o diário de campo, caderno de anotações diárias sobre os acontecimentos vividos; e entrevistas compreensivas¹, ferramenta flexível que tem como princípio “[...] a formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo” (Kaufmann, 2013, p. 28). Também foram analisados documentos, notícias e publicações na página do Facebook da escola. As ferramentas analíticas empregadas para a interpretação dos dados são a noção de território (Haesbaert, 2014) e seus desdobramentos. Para Haesbaert (2014), essa compreensão ocorre a partir dos processos históricos, socioespaciais, das relações sociais, de poder e dominação, caracterizando diferentes territorialidades e modos de apropriação do espaço.

O presente texto está estruturado em três tópicos, além da introdução e as considerações finais. O primeiro, apresenta a abordagem metodológica e conceitos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. O segundo tópico aborda o contexto onde o estudo foi desenvolvido a partir de um exercício de olhar para as margens. E o terceiro tópico, escola e comunidade, apresenta os resultados da pesquisa, onde mediante o material empírico são analisadas as ações desenvolvidas na instituição e no bairro, e suas relações com o território.

2 Etnografia e território

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se como metodologia a abordagem etnográfica (Rocha; Eckert, 2008), considerando a possibilidade de inserção no contexto social da escola a fim de responder às demandas intelectuais que o tema escola e territórios suscitaram. A escolha por essa abordagem se deu no sentido de analisar as relações entre escola, território e comunidade. Delimitou-se como campo de pesquisa uma escola pública municipal, localizada na periferia de uma cidade do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, com objetivo de observar e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição que apresentassem

¹ Para preservar a identidade dos participantes, foram criados nomes fictícios para os entrevistados.

aproximações com o território onde ela está inserida e compreender como essas relações eram definidas.

Os procedimentos metodológicos do estudo foram definidos a partir dessa abordagem. Sendo assim, as técnicas utilizadas para a pesquisa de campo foram: observação participante; diários de campo, instrumento de registro que possibilita a compreensão do contexto investigado, a avaliação da ação, dos equívocos e acertos com as pessoas ou grupos pesquisados, em uma constante “vigilância epistemológica”, como consideram Rocha e Eckert (2008); entrevistas compreensivas, técnica desenvolvida por Jean-Claude Kaufmann (2013) que não possui uma estrutura rígida, ou seja, as questões definidas podem ser modificadas de acordo com o direcionamento da investigação; e análise de documentos como, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Observou-se as rotinas da escola selecionada e seu entorno, sendo o diário de campo utilizado para registrar as observações, as conversas e as percepções. Além disso, foram feitos registros fotográficos para contextualização e acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola.

A partir das observações e registros no diário de campo, foram definidos quatro atores da escola considerando o tempo de trabalho na instituição, e quatro atores da comunidade escolar, escolhidos a partir da participação nas atividades da escola e conversas informais. A partir disso, realizaram-se entrevistas compreensivas, as quais foram gravadas e transcritas para análise. Cabe destacar que, para não expor os participantes da pesquisa a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo, os nomes utilizados no estudo são fictícios. Além das técnicas já descritas, foram analisados documentos da instituição e da Secretaria Municipal de Educação. Para complementar a produção de dados, houve acompanhamento das redes sociais da escola, jornais locais e publicações em sites oficiais.

O método etnográfico é constituído de técnicas e de procedimentos de coletas de dados relacionados à prática do trabalho de campo, em que ocorre um convívio de tempo mais ou menos prolongado do pesquisador no universo estudado. Trata-se de uma abordagem qualitativa que possibilita a compreensão do cotidiano escolar através da descrição detalhada das interações, das ferramentas utilizadas e do trabalho investigativo e interpretativo de quem produz a pesquisa.

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e sujeitos pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente às técnicas de pesquisa da observação direta, conversas informais e formais, entrevistas não-diretivas, etc. (Rocha; Eckert, 2008, p. 1).

Essa prática metodológica, caracteriza-se pelo exercício “[...] do olhar (ver) e do escutar (ouvir)” (Rocha; Eckert, 2008, p. 2), exigindo do pesquisador deslocamentos para se situar no centro do fenômeno observado. Olhar e ouvir, não se limitam a ações simples, essas práticas se complementam e dão significado para a pesquisa etnográfica.

Essas interações constituem a observação participante, considerada uma das técnicas privilegiadas para investigação do contexto de estudo. As primeiras aproximações ao campo de pesquisa são conhecidas como “saídas exploratórias” (Rocha; Eckert, 2008), orientadas pela curiosidade e o olhar atento a tudo que acontece no local observado. Para isso, a interação é um fator imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

A observação participante consiste na “[...] atitude de estar presente com regularidade [...]” (Rocha; Eckert, 2008, p. 3), acompanhando rotinas, grupos, atividades, participando dos trabalhos, nas conversas, eventos e no cotidiano. Para Rocha e Eckert (2008, p. 4), “[...] observar o outro implica em uma sistemática reciprocidade cognitiva entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados [...]”. Dessa forma, é importante um olhar sensível e uma escuta atenta para as questões relacionadas ao contexto investigado, suas particularidades, diversidades e tensões.

Assim, entende-se a necessidade de interagir e compartilhar com o outro a partir do momento em que se está inserido no campo, percebendo as particularidades e as interferências ao longo do percurso. Esse movimento possibilita conhecer o cenário de investigação, interpretar os “ditos” e “não ditos”, como também produzir dados. Para Agier (2015b, p. 34), o campo é “[...] um conjunto de relações pessoais com as quais aprendemos coisas”. Nesse sentido, fazer pesquisa é construir relações pessoais com quem não conhece, é observar e escutar com atenção, com sensibilidade.

No caso da pesquisa na escola, “observar o familiar” (Velho, 1987) exige um movimento de desnaturalização, um exercício de estranhamento da realidade que se está, profundamente, familiarizado. O exercício etnográfico em contextos escolares

pode supor, em um primeiro momento, que o que se vê e ouve pode ser familiar, pois o pesquisador está habituado com as presenças. No entanto, a compreensão sobre hábitos, valores, crenças e costumes podem ser distintos. Sobre isso, Velho (1987) considera:

Posso estar acostumado, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações (Velho, 1987, p. 128).

Evidentemente, não se trata de uma tarefa simples. Em uma pesquisa na realidade na qual o pesquisador está familiarizado, algumas questões podem passar despercebidas em termos de interpretação. Em vista disso, Velho (1987) propõe ver o familiar não como o exótico, mas como uma realidade mais complexa do que aquela que fomos socializados. Esse movimento é compreendido como um processo de estranhamento da realidade.

Outros instrumentos que proporcionaram dados importantes referentes ao contexto investigado são as fotografias e as buscas de informações em sites oficiais, redes sociais e jornais. Tais recursos representam uma forma de complementar as informações e ampliar a produção de dados. Desse modo, considera-se que os procedimentos metodológicos e técnicas descritas oportunizam um olhar mais atento para a realidade estudada, proporcionando identificações, reflexões e compreensões sobre as relações entre escola e territórios.

Analiticamente, as ferramentas empregadas para interpretação dos dados foram a noção de território (Haesbaert, 2014) e seus desdobramentos. Entretanto, é importante destacar que essa percepção apresenta uma grande amplitude conceitual e está associada com diversas áreas do conhecimento e autores e áreas do conhecimento como os estudos da saúde coletiva, educação, ciências sociais, antropologia, entre outros.

Saquet (2013, p. 13) destaca que o território é conceito complexo, “[...] substantivado por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade com o mundo da vida”. Observa-se uma diversidade de produções que contribuíram e contribuem com os estudos sobre o conceito de território no Brasil. Contudo, o mesmo não é concebido de forma consensual entre os intelectuais que trabalham com essa categoria.

O conceito de território atravessa as obras de Milton Santos em diversos momentos. Nos anos de 1970, a concepção de território era definida em sua relação com o Estado; nos anos de 1980, com a perspectiva de configuração territorial como arranjo de objetos na paisagem; até chegar nos anos de 1990, quando Santos assume a vertente do território usado, multiescalar e o foco de uma geografia em transição (Fuini, 2015). Portanto, constata-se que as definições conceituais não são fixas, como pode ser observado a partir dos conceitos de espaço e território, desenvolvidos por Santos (1998, 2006, 2014), que possuem diferentes significados e são historicamente construídos.

Em Haesbaert (2014), o conceito de território é desenvolvido por meio de uma visão sociocultural. Dessa forma, pode ser compreendido a partir de três categorias: analítica, como ferramenta no processo de investigação; prática, uma noção do senso comum; e normativa, de caráter mais propositivo (Haesbaert, 2014). A compreensão do território ocorre por intermédio dos processos históricos, socioespaciais, das relações sociais, de poder e dominação, caracterizando diferentes territorialidades e modos de apropriação do espaço. Neste sentido, Haesbaert (2019) afirma que o território pode ser compreendido como relacional, definido dentro do conjunto de relações histórico-sociais e, também, no sentido de incluir uma relação complexa entre os processos sociais e espaço material.

O território tem uma dimensão mais concreta e uma apropriação simbólico-identitária, determinada por ações dos grupos sociais sobre o espaço de vida. Assim, ao se referir sobre territorialidade e territorialização, evidencia-se o caráter simbólico ainda que não seja a principal referência, nem esgote as características do território (Haesbaert, 2019). Ou seja, pode ser compreendida tanto como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto como condição (teórica ou simbólica) para sua efetivação (Haesbaert, 2014). Já multiterritorialidade, implica uma interação entre múltiplos territórios. Essas relações estão ligadas às funções e aos significados territoriais dados pelos grupos sociais. Dessa forma, pode haver multiterritorialidades com maior carga simbólica e outras com maior carga funcional (Haesbaert, 2019).

Sendo assim, os conceitos de território, territorialidades e multiterritorialidade, permitem olhar para o contexto da pesquisa, buscando compreender as relações com a escola a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no local investigado. Ainda que os conceitos sejam inicialmente compreendidos aqui como uma categoria

analítica, cabe ressaltar a indissociabilidade entre as categorias normativas e a prática.

3 Olhar para as margens: contextualização da escola e seu entorno

Olhar para as margens (Agier, 2015a) trata-se de um exercício de reflexão com e sobre os espaços precários, de adentrar o bairro para obter uma leitura interior e de compreender o lugar. O local onde a escola está localizada, já foi juridicamente inexistente, social e economicamente mantido na precariedade. É caracterizado pelas faltas de suas vias e instalações urbanas, como água, esgoto, eletricidade ausente ou obtida por ligações clandestinas.

O lado impensado da cidade, foi se constituindo a partir de um “aceleracionismo social” (Fortuna, 2020), o que presume um deslocamento rápido da população pelos territórios e espaços, revelando desigualdades e exclusão. Esses deslocamentos acelerados, conduzem a invisibilização dos indivíduos de forma intencional ou não. Para Fortuna (2020), a questão da veloz concentração urbana está diretamente relacionada “[...] aos desequilíbrios estruturais e políticos, que lesam a condição de vida e os direitos da grande parte da população, desde logo os mais vulneráveis e aos recém-chegados” (Fortuna, 2020, p. 223).

No município onde a pesquisa foi desenvolvida, o segundo mais populoso da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, o crescimento populacional levou os moradores com menores condições financeiras a ocupar as regiões periféricas da cidade. A densificação das margens passou a alimentar a informalidade da vida urbana, em que os modos de funcionamento e uso do espaço são precarizados em termos de infraestrutura e acesso aos direitos básicos. Em um movimento de expansão urbana desigual, no bairro onde a escola está inserida, a avenida principal² simboliza uma distribuição desequilibrada, quando observado os dois lados da rodovia. De um lado, onde está localizado o mar, apresenta casas amplas e bem estruturadas de moradores e veranistas, ruas com calçamento, passeio público paralelo ao mar, espaços de lazer e descanso. No outro, uma realidade distinta, ao fundo o parque eólico, casas modestas e, em alguns casos, precárias, algumas sem acesso a itens básicos como água e saneamento, ruas sem calçamento, local em que

² Rodovia de ligação entre diferentes municípios do Litoral Norte/RS.

mora parte do público escolar. Nesse sentido, mostra-se uma contradição local, onde observa-se a diferença entre os bairros ou no mesmo bairro e sua população, suas diferentes necessidades e um crescimento urbano desigual.

Organizado a partir de lotes irregulares, ocupações e posses ilegais, o bairro se formou em um território marcadamente desigual tanto em relação à distribuição da riqueza quanto às formas de apropriação e ordenamento de seu uso e acesso. Esse é o processo de urbanização informal, que faz parte do processo de “fazer-cidade” (Agier, 2015a) em contextos de desigualdades, uma representação da cidade constituída nas margens, nos bairros periféricos.

O Litoral Norte é a região que apresenta a maior concentração populacional do Estado do Rio Grande do Sul, com crescimento demográfico de 1,77% ao ano. A economia do Litoral possui grande atuação no setor de serviços e da construção civil, em especial nos municípios que se constituem como centros de turismo sazonal, atraindo grande número de trabalhadores com baixa qualificação e rendimentos, os quais se dedicam a serviços em comércios temporários e informais, já que as atividades turísticas têm demandas oscilatórias.

O município onde a escola está inserida tem uma população de 54.387 habitantes, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 e está entre os três municípios mais populosos do Litoral Norte/RS. A educação da cidade conta com seis escolas estaduais, com nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dessas, possui um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e dezoito escolas municipais, sendo sete de Educação Infantil e onze escolas de Ensino Fundamental. Ademais, a cidade possui seis escolas de Educação Infantil conveniadas com a Associação Educacional Cidade das Flores³. Para o desenvolvimento do estudo, foram mapeadas ações das escolas municipais de Ensino Fundamental e selecionada uma instituição para a realização da pesquisa de campo. Como critério, considerou-se a localização, maior tempo de funcionamento, número de alunos e práticas desenvolvidas.

A escola atende famílias de classe média baixa, constituídas por diaristas, empregados da construção civil, recicladores, pintores, pescadores, auxiliares de cozinha, auxiliares de limpeza e autônomos. É um grupo que busca, na região do

³ Entidade sem fins lucrativos, filantrópica, que tem como objetivo o atendimento das crianças em suas necessidades básicas durante o período da primeira infância, dedicando-se prioritariamente ao cuidado e à educação de crianças em Creches e Pré-escolas.

litoral, oportunidades de emprego, qualidade de vida e se refugiar da violência dos grandes centros urbanos. Atualmente, essa instituição atende o Ensino Fundamental I e II e, durante a realização da pesquisa, apresentou um total de 551 alunos e 48 profissionais.

A instituição tem como objetivo desempenhar um trabalho pedagógico de qualidade que amplie o potencial dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, propiciando o desenvolvimento da cidadania e da inclusão, garantindo o sucesso do estudante na escola e na sociedade. Para isso, promove projetos que visam fortalecer habilidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. São eles: Projeto Escola e Comunidade, Projeto EDP, projetos criados pelas docentes de acordo com o contexto da turma, entre outros. Ademais, conta com apoio de outras instituições para realizar atividades com os estudantes, como oficinas e outras ações. Nesse contexto, como essas práticas influenciam as relações entre escola, territórios e comunidade?

4 Escola e comunidade: relações a partir das ações no território

A construção de experiências nos territórios, sejam a partir de ações assistenciais, solidárias, voluntárias ou educativas em que o estabelecimento de ensino intervém, ocupam o entorno ou outros espaços para a realização de suas práticas. Além disso, essas experiências estabelecem relações entre escola e territórios que são produzidas e moldadas de acordo com o contexto onde a instituição está inserida.

No decorrer da pesquisa de campo, observou-se práticas de alguns projetos desenvolvidos pela escola e outros em parceria com a instituição. Entretanto, não é objetivo deste texto apresentar todos os projetos, mas evidenciar algumas práticas que apresentam aproximações com os territórios, buscando compreender como essas ações influenciam as relações entre escola, territórios e comunidade. As destacadas são: “Mutirão de limpeza do bairro”, “sábado no bairro”, “Projeto EDP” e parcerias profissionalizantes. A primeira prática o “Mutirão de limpeza do bairro”, é uma ação articulada às atividades educativas sobre o meio ambiente e um convite aberto para toda a comunidade, onde estudantes e demais moradores do bairro limpam as proximidades da escola e plantam flores, organizando o espaço e seu entorno.

Figura 1 – Mutirão de limpeza do bairro



Fonte: Página do Facebook da escola.

Nesse cenário, há uma proposta da escola para a comunidade de desenvolver práticas que objetivam melhorias e valorização do local onde a instituição está inserida. Essa iniciativa, em que os atores desenvolvem ações coletivas de cuidado com o bairro, produzem um exercício de pertencimento com o local. Além disso, a escola, enquanto espaço de difusão de informação e conhecimento, dispõe da possibilidade de envolver a comunidade com o entorno, motivando a participarem de ações de reparação do território.

Observa-se que, enquanto instituição que ocupa um espaço físico no bairro, a escola convoca a comunidade a se apropriar do local e construir sua identidade nele e com ele. Dessa forma, dando ao território, um sentido simbólico (Haesbaert, 2014), considerando as interações entre os indivíduos e suas relações com o espaço. Sendo assim, colabora para fortalecer os vínculos de pertencimento dos estudantes e moradores com o bairro e com a própria escola. Por consequência, as intervenções que envolvem o território podem proporcionar o sentimento de pertencimento por parte da comunidade a partir das ações que geram melhorias no espaço.

A escola influencia algumas ações, por ser um ponto de apoio institucional na comunidade e por compreender as características territoriais do bairro. Aliado a isso, o vínculo que a diretora estabelece com a população potencializa o desenvolvimento de ações. Em entrevista, a diretora destaca: “Trabalho há 27 anos na escola e como diretora, estou há 12 anos. Conheço muito a comunidade, o contexto e as pessoas” (Entrevista, Diretora Dália).

A intimidade com a comunidade e o conhecimento do contexto, possibilita à instituição de ensino se conectar com o bairro em que está inserida e desenvolver

suas ações que visam à organização e à melhoria do entorno, como a ação do mutirão. Dália conta o que a motivou a assumir o compromisso com a gestão, relatando “Me candidatei porque eu queria uma escola diferente, queria uma escola aberta, uma escola para a comunidade. Sempre conseguimos fazer”.

Assim, observa-se no relato da diretora a tentativa de aproximar e estreitar os laços com os moradores do bairro, seja pela inclusão deles nas atividades educativas, seja na realização dos projetos e parcerias. Ainda em entrevista, Dália destaca: “A escola tem um papel social que é muito grande, que é servir à comunidade. Eu tenho tranquilidade em dizer que nós realizamos o nosso papel”.

Durante a realização das entrevistas com as famílias, buscou-se questionar acerca das percepções e influências da escola na vida dos estudantes, procurando identificar quais relações os pais estabelecem a respeito da instituição. Rosa, moradora da comunidade, relata que a mesma tem grande influência na vida dos filhos.

Essa escola para as nossas crianças foi uma das melhores que a gente achou. Onde a gente morava, em Porto Alegre, eles não estavam nem indo mais para a escola, pelo jeito que estava a vila onde a gente morava. Então, quando a gente chegou aqui, eles voltaram para a escola. [...] elas são muito atenciosas! O que a gente precisar, conversamos com elas e elas ajudam na hora. Eu já cheguei a precisar delas na função de alimentos e ligar para elas me ajudarem. (Diário de campo, 22 mar. 2023)

Ao visualizar as relações que se dão no âmbito da escola e do bairro, é possível perceber processos de territorialização (Haesbaert, 2014). Entre eles, destaca-se o vínculo que a equipe diretiva estabelece com o território, bem como suas relações com a comunidade ao realizar intervenções que auxiliam em questões como a arrecadação de alimentos, por exemplo. A partir dessa dinâmica, evidencia-se a presença da comunidade que necessita desse auxílio em outras ações desenvolvidas, em uma perspectiva de troca.

As ações de limpeza e organização do bairro e da escola, também são exemplos desse processo. Ao desenvolver as atividades, os participantes afirmam a identidade de comunidade e do território do entorno escolar, na medida em que são estabelecidas as relações produzidas pela escola e a presença dos estudantes e moradores no espaço do bairro. Esse fato valoriza e intensifica a identidade territorial e o sentido de comunidade.

Outra ação a ser destacada, é o “Sábado no Bairro”, prática descrita no Projeto Político Pedagógico como “Projeto Escola e Comunidade”. Essa atividade, idealizada pela equipe diretiva, é uma das mais antigas na escola, é desenvolvida ao ar livre, ocorre no segundo semestre do ano e consiste em oficinas, atividades recreativas e esportivas, realizadas na escola e seu entorno. As ações são desenvolvidas pelos professores da escola e alguns pais voluntários.

No relato dos profissionais da escola, observa-se o projeto tem uma perspectiva de aproximação com a comunidade, para que eles se sintam parte da instituição e de seu território. Há, nesse sentido, uma ideia de inserção e de participação da comunidade nas atividades escolares, seja para tomar um chimarrão e participar de uma atividade ou para conduzir uma oficina. Essa perspectiva de aproximação pode ser compreendida a partir da ideia de desenvolvimento de práticas ancoradas no conhecimento e pertencimento a um território, e na ampliação das pertencas territoriais e das potencialidades para ensinar e aprender em comunidade (Silva, 2023).

As ações do Instituto EDP⁴, também ganham destaque nas atividades desenvolvidas na instituição. As práticas estão relacionadas às questões da educação, cultura e sustentabilidade. A escola, que já participou em outros anos, mobiliza-se para que todos os estudantes colaborem no projeto. A ação abrange outras regiões do Brasil, e o estado do Rio Grande do Sul é representado pelo município através de duas escolas parceiras. O Projeto EDP nas Escolas⁵, tem como objetivo contribuir para a melhoria dos indicadores da educação, proporcionar atividades e eventos lúdicos que atraiam a participação dos estudantes e da comunidade do entorno onde é realizado.

No ano de 2021, a parceria com o Instituto EDP através do “Concurso Arte com Energia 2021” teve como objetivo abordar as mudanças climáticas e as preocupações desse fato com o desenvolvimento social e tecnológico do século XXI. A produção de

⁴ Empresa privada que opera na cadeia de valor do setor elétrico, atuando nos segmentos de geração, transmissão, distribuição e comercialização de energia, além do desenvolvimento, construção e manutenção de ativos eólicos, solares e hidrogênio verde.

⁵ O Programa EDP nas escolas, atua na melhoria da qualidade de vida estudantil dos alunos, professores e diretores beneficiados. Percorre desde materiais escolares até a capacitação dos docentes, passando também por ações integradas de educação, cultura e sustentabilidade. Disponível em: <https://brasil.edp.com/pt-br/instituto-edp/edp-nas-escolas#o-programa>. Acesso em: 10 out. 2021.

trabalhos sobre a temática aconteceu de acordo com a realidade de cada turma, aliada ao projeto desenvolvido pela professora. Na edição de 2021, três alunos da escola tiveram seus trabalhos premiados, uma estudante dos anos finais e dois estudantes dos anos iniciais.

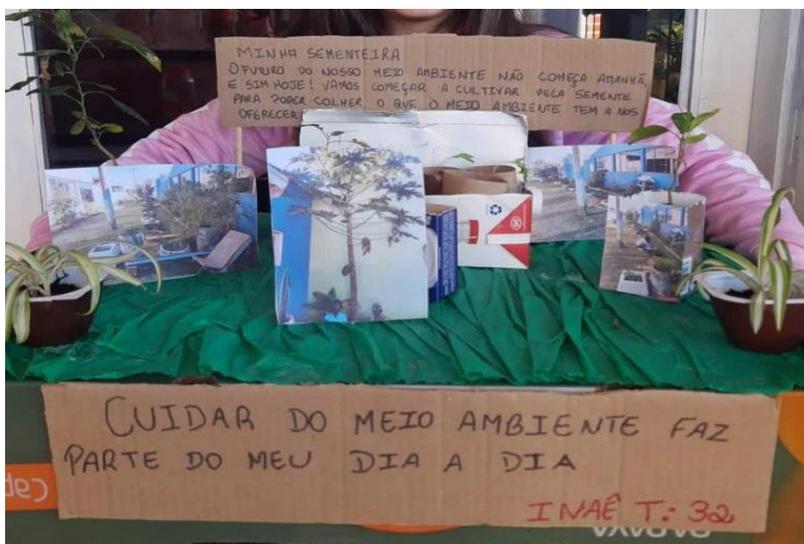
Figura 2 – Mãos ao Mundo



Fonte: Página do Facebook da Escola

O primeiro trabalho, intitulado “Mãos ao mundo”, foi produzido por uma estudante do sexto ano e foi orientado pela professora de História. Durante a premiação, que foi realizada na escola, a aluna relatou que o elaborou com material reciclado e que a ideia era conscientizar as pessoas a respeito de suas atitudes com o meio ambiente.

Figura 3 – Sementeira



Fonte: Arquivo de Flora.

O segundo trabalho premiado foi a “Sementeira”, produzido por uma estudante do terceiro ano. A atividade foi orientada pela professora regente da turma, que também foi premiada no concurso. A menina trouxe a seguinte legenda para sua obra “O futuro do nosso meio ambiente não começa amanhã, e sim hoje. Vamos começar a cultivar pela semente para poder colher o que o meio ambiente tem a nos oferecer”. A estudante construiu a estrutura da sua sementeira com auxílio de sua mãe, Flora, interlocutora desta pesquisa.

A terceira premiação foi de um estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, também filho de Flora. O menino plantou uma muda de abacate e deu o nome de sua professora para a árvore. Para o título do seu trabalho, deu o nome de “Plantando a Esperança” e para compor sua apresentação para participar do concurso, produziu um cartaz com os seguintes dizeres: “Cada dia a natureza produz o suficiente para nossa vida. Cuide e ame a natureza!” (Diário de campo, 29 out. 2022). O momento de plantio pode ser observado na figura 4.

Figura 4 – Plantando a Esperança



Fonte: Arquivo de Flora.

A interlocutora Flora relata sobre a participação dos filhos no Projeto e destaca que novos hábitos foram criados em sua casa a partir das atividades desenvolvidas para o concurso. Juntos, eles começaram a plantar sementes das frutas que eram consumidas por eles em um espaço ao lado de sua casa, um lugar aberto onde todos têm acesso. A entrevistada relata que, ainda hoje, eles seguem com essa prática e que o pé de abacate do seu filho está enorme.

Em análise dos documentos e dos materiais do Projeto, observa-se que o instituto EDP busca desenvolver suas ações alinhadas com a Agenda 2030. Para a realização das atividades, a instituição direciona seus investimentos a partir de quatro pilares estratégicos. São eles: transição justa, com apoio a projetos de acesso à energia, eficiência e transição energética em comunidades em situação de vulnerabilidade; sociedade saudável, visando investimentos em programas de acesso à saúde, esporte e lazer para a população de baixa renda; cultura transformadora, em que o objetivo é democratizar o acesso à cultura e valorizar patrimônios culturais locais; Educação Inclusiva, visando o desenvolvimento de iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida estudantil e digitalização do ensino da rede pública dos municípios onde a instituição está presente (Instituto EDP, 2023).

Observa-se que há, por parte da comunidade, um reconhecimento e grande participação nas atividades desenvolvidas pela escola e pelo Projeto EDP. Durante a pesquisa de campo, a supervisora relata sobre um levantamento de dados em que pode observar as questões relacionadas aos projetos, sendo o EDP o mais citado pelos moradores. “Os gráficos demonstram que as famílias têm maior reconhecimento e respeito pela EDP. Talvez por ser o projeto mais antigo da escola e também por envolver a comunidade” (Diário de campo, 22 mar. 2023).

Figura 5 – Trabalhos premiados no Projeto EDP



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Em 2022, o tema do projeto foi o oceano e tinha como nome “Minha vida com Oceanos”. A escola recebeu cinco premiações por turma e Prêmio de Escola Destaque. As turmas premiadas foram: a turma 13, com o trabalho “O pescador”; a turma 22, com a obra “Para onde vai tanto lixo?”; a turma 72, com a pintura “O oceano começa aqui!”; a turma 92, com o trabalho “Precisamos de muitas mãos para salvar o Planeta!”; e a turma do AEE, com “As belezas do Oceano”.

Nesse sentido, a escola com o apoio da instituição parceira, proporciona diferentes situações de aprendizagem para os estudantes que contribuem para o desenvolvimento do território e da comunidade. Observa-se a ideia de cuidado com o meio ambiente e com a localidade, sendo possível identificar o que as ações desenvolvidas no projeto proporcionam na vida dos estudantes. Essas experiências acabam envolvendo todo o entorno escolar, desde a arrecadação dos materiais para a produção dos trabalhos até suas apresentações e participação no concurso.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes a partir das ações desenvolvidas em aula, além de serem apresentadas no concurso, são apresentadas em uma feira de exposições de trabalhos, em que as famílias e a comunidade visitam a escola e apreciam os projetos desenvolvidos por cada turma. Dessa forma, observa-se que as práticas e ações pedagógicas apresentadas produzem influências no território e na comunidade. Sejam elas práticas desenvolvidas na escola ou pela escola, há nas ações dos projetos um sentido educativo e potencialidades pedagógicas para gerar transformações nos territórios e nas relações com e na comunidade.

Outras ações que ocorrem na escola com instituições parceiras são os projetos elaborados pela Companhia Riograndense de Saneamento (Corsan) e Equatorial Energia com oferta de cursos profissionalizantes como cabeleireiro, cuidador de idosos, design de sobrancelhas, entre outros. Essas atividades são ofertadas para a comunidade e realizadas no espaço escolar e tem como objetivo inserir os moradores no mercado de trabalho. Observa-se que a instituição conta com o apoio de muitas empresas.

As ações voltadas para a comunidade, efetivadas através das empresas parceiras, colaboram para a formação profissional e dão oportunidade de mudanças nos modos de vida dos moradores. Tratando-se de uma escola que está situada em uma periferia urbana, são atividades que buscam intervir na realidade da comunidade para gerar o desenvolvimento comunitário através da profissionalização dos

participantes. Essas experiências formativas produzem influências no território e na comunidade.

5 Considerações finais

As relações entre escola e comunidade são descritas a partir das intervenções no território, sendo elas assistenciais, culturais e educativas, e propostas com base na realidade econômica e social da localidade. Logo, a mesma torna-se espaço de estratégia para um conjunto de propósitos econômicos, sociais e culturais. Durante a pesquisa, observou-se o desenvolvimento de ações pontuais que proporcionam o fortalecimento dos vínculos de pertencimento dos alunos e da comunidade com o espaço da instituição. Identificou-se, inicialmente, movimentos realizados pela escola que buscam auxiliar em questões sociais como arrecadação de alimentos, intervenções essas que aproximam a comunidade.

A escola como uma referência institucional e por reconhecer as características territoriais do bairro, coloca-se como indutora de algumas ações e busca estabelecer e estreitar laços com os moradores, sejam elas de inclusão da comunidade nas atividades educativas ou na realização de projetos e parcerias. Além disso, os projetos desenvolvidos no entorno escolar valorizam e intensificam a identidade territorial e o sentimento de comunidade, a partir de uma perspectiva da ajuda, do acolhimento e da troca.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela e na escola, apesar de não apresentarem no seu escopo a perspectiva do território, desenvolvem ações que fazem uso dele. Há, a ideia de aproximar a instituição da comunidade em um exercício de “fazer parte”, de pertencer; tanto de estar na e com a escola, como fazer parte da comunidade e do território.

Dessa forma, essas relações são retratadas a partir de ações contínuas ou episódicas de caráter educativo, desenvolvidas pelos projetos pedagógicos que ocupam a escola, o entorno ou outros espaços para o desenvolvimento de suas práticas, ampliando o repertório formativo dos estudantes e visando a educação para a cidadania. Além da função de inserir os indivíduos na sociedade e de vislumbrar a sua transformação, a escola vem reconhecendo o seu papel dentro do território e, a partir de suas práticas pedagógicas, fortalece suas relações com a comunidade.

Por fim, há também diversas perspectivas e interesses em jogo, que utilizam da escola e de seu entorno para desenvolver uma variada gama de propósitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Essas iniciativas podem ser observadas a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas, culturais, profissionalizantes, interventivas e reparadoras, demonstrando que esta relação territorial, presente nas práticas escolares, apresenta as contradições de uma sociedade desigual.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade: o antropólogo, a margem e o centro. **Mana**, [s. l.], v. 21 n. 3, p. 483-498, dez. 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/wJfG33S5nmwujb344NF3s8s/>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- AGIER, Michel. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. Tradução Bruno César Cavalcanti, Maria Stela Torres B. Lameiras. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015b.
- ALGEBAILLE, Eveline. Os desafios da as Escola Pública na Relação com Políticas Sociais. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, ago. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30296>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>. Acesso em: 5 jun. 2017.
- DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e indivíduos em la modernidad. [S. l.]: Gedisa, 2005.
- EDP BRASIL. **EDP nas escolas**. [S. l.]: EDP Brasil. Disponível em: <https://brasil.edp.com/pt-br/instituto-edp/edp-nas-escolas#concurso-arte-com-energia-2021>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- FERRO, E. G. **O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://200.145.6.238/handle/11449/113835>. Acesso em: 5 jun. 2017.
- FORTUNA, Carlos. Urbanidades invisíveis. *In*: FORTUNA, Carlos. **Cidades e urbanidade**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020. p. 215-232
- FUINI, Lucas Labigalini. Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253-271, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/28837>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 320 p.
- I INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso: 3 nov. 2023.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLL, Jaqueline. Cidade e territórios educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/jmoll-anped-2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 614-632. set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PEDRO, Joanne Cristina. STECANELA, Nilda. O território educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 583-600, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografias: saberes e práticas. *In*: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos (org.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5ª ed., 2 reimpr. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. O retorno do Território. P. 15-20, 1998. *In*: SANTOS, Milton. SOUZA, Maria Adélia A. de. SILVEIRA, Maria Laura. **Território**: Globalização e fragmentação. 4º ed. São Paulo, 1998.

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

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Pedagogicidades**: educação, cultural e territórios urbanos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/pedagogicidades-educacao-culturas-e-territorios-urbanos/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SILVA, Sílvia Gama da. **Juventudes**: o projeto social como um dos espaços para a construção de socialidade juvenil. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6089>. Acesso em: 4 jun. 2017.

SILVA, Taiana Valencio da. **Educação e proteção social em um projeto social público**: um estudo à luz da sociologia configuracional. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8794>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SILVA, Taiana Valencio da. **Escola e territorialidade**: um estudo sobre projetos pedagógicos escolares no município de Tramandaí, litoral norte do Rio Grande do Sul. 2024. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13198>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SINGER, Helena. **Educação integral e territórios educativos**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO NUPSI: construções de felicidade. 2., 2013, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: NUPSI, 2013.

VELHO, GILBERTO. Observando o familiar. In. VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Recebido em janeiro/2025 | Aprovado em maio/2025

MINI BIOGRAFIA

Taiana Valencio da Silva

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestra em Educação – PPGedu/UNISINOS. Graduada em Pedagogia - UERGS. Participa do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania (CNPQ).

E-mail: taiana.valencio.s@gmail.com