

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Bruno Reggiani Arantes

**Território no currículo: o caso da Escola Estadual Desembargador Horácio
Andrade no município de Ouro Preto - MG.**

**Juiz de Fora
2025**

Bruno Reggiani Arantes

**Território no currículo: o caso da Escola Estadual Desembargador Horácio
Andrade no município de Ouro Preto - MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora
2025

Reggiani Arantes, Bruno.

Território no currículo: o caso da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade no município de Ouro Preto - MG / Bruno Reggiani Arantes. -- 2025.
175 f.

Orientador: Cassiano Caon Amorim

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Educação básica. 2. Território. 3. Currículo escolar. 4. Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade. I. Caon Amorim, Cassiano, orient. II. Título.

Bruno Reggiani Arantes

Território no currículo: o caso da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade no município de Ouro Preto - MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 11 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) **Cassiano Caon Amorim** (Orientador)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) **Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) **Claudia da Costa Guimarães Santana**

Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro

Prof.(a) Dr.(a) **Diego Correa Maia**

Universidade Estadual Paulista



Documento assinado eletronicamente por Cassiano Caon Amorim, Professor(a), em 11/03/2025, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Diego Corrêa Maia, Usuário Externo, em 27/03/2025, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Claudia da Costa Guimarães Santana, Usuário Externo, em 28/03/2025, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a), em 01/05/2025, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2256509 e o código CRC 236114B1.

Juiz de Fora
2025

AGRADECIMENTO

Concluir esta dissertação foi um processo que envolveu desafios, aprendizados e muitas conquistas, e nada disso teria sido possível sem o apoio, inspiração, generosidade e força de tantas pessoas que fizeram parte dessa caminhada.

À minha família, Neide Reggiani, Mauri Arantes, Neymar, Mariana e Marney, agradeço por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos, obrigado por acreditarem em mim. À Vanessa, companheira sempre presente, o incentivo, carinho e as conversas sobre educação foram fundamentais para seguir em frente.

Agradeço, ao meu orientador, Cassiano Caon, aos suportes de orientação Vitor Marques e Daniel Eveling pela paciência, dedicação e ensinamentos. Vocês não só guiaram este trabalho, mas também contribuíram para minha formação enquanto professor, gestor e pesquisador.

Às trabalhadoras e trabalhadores do CAED, professoras e professores do programa de pós-graduação, minha gratidão pelas discussões enriquecedoras e pelos momentos de colaboração que tanto agregaram ao meu desenvolvimento acadêmico.

Aos amigos, antigos e novos, que trouxeram alegria, leveza e conforto durante os momentos vividos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos jovens estudantes e aos trabalhadores em educação da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, diretora e vice, professoras e professores, ASB's e ATB's. MUITÍSSIMO obrigado pela participação, colaboração e por compartilharem suas histórias e experiências, que enriqueceram profundamente este trabalho.

A todos vocês, meu eterno e sincero agradecimento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar como as questões territoriais são abordadas nos processos curriculares da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EEDHA), em Ouro Preto – Minas Gerais, propondo outras possibilidades no seu uso e abordagem. Especificamente busca-se descrever o contexto educativo onde se insere a escola e compreender as questões territoriais e sua articulação com o currículo. Na sequência, propomos melhoras na articulação da dinâmica territorial e gestão escolar e pedagógica. O entendimento do território usado tem como base as formulações de Milton Santos (2022), onde este é categoria fundamental para analisar e entender as formações socioespaciais do nosso tempo e importante objeto de análise social. Arroyo (2013), afirma a centralidade política do currículo na construção espacial do sistema escolar, sendo território de disputas e estruturante das ações da escola. O estudo de caso de abordagem qualitativa foi utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, visando uma abordagem aprofundada das questões relacionadas à escola e o conceito de *território*. A metodologia consiste em entrevistas semiestruturadas com professores e direção escolar. Com os estudantes realizamos interações através de rodas de conversa, com intuito de abordar as dinâmicas territoriais presentes na vida desses jovens de Ouro Preto. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, guias de aprendizagens, atividades e projetos realizados nos anos de 2020 a 2022 também são analisados. Buscamos, com isso, identificar e problematizar alguns desafios que envolvem a incorporação do território no processo de escolarização. No último capítulo propomos um plano de ação educacional com intuito de abordar o território no currículo escolar da EEDHA. Relacionar o currículo escolar ao território e pensá-lo como espaço educativo pode aproximar a escola do lugar de vivência dos estudantes e comunidade escolar, contribuindo para construção de uma educação integral com as características próprias da escola e seu território.

Palavras-chave: Educação básica; Território; Currículo escolar; Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze how territorial issues are addressed in the curricular processes of the Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EEDHA), in Ouro Preto – Minas Gerais, proposing alternative possibilities for their use and approach. Specifically, the aim is to describe the educational context in which the school operates and understand territorial issues and their articulation with the curriculum. Subsequently, improvements in the articulation of territorial dynamics and school and pedagogical management are proposed. The understanding of the "territory used" is based on Milton Santos' (2022) formulations, where it is a fundamental category to analyze and understand the socio-spatial formations of our time and an important object of social analysis. Arroyo (2013) emphasizes the political centrality of the curriculum in the spatial construction of the school system, considering it a contested territory and structuring the school's actions. A qualitative case study approach was used for the research development, aiming at an in-depth exploration of issues related to the school and the concept of territory. The methodology consists of semi-structured interviews with teachers and the school administration. Interactions with students were conducted through discussion circles to address territorial dynamics present in the lives of these young people in Ouro Preto. The school's Political-Pedagogical Project (PPP), learning guides, activities, and projects carried out between 2020 and 2022 are also analyzed. The study seeks to identify and problematize some challenges involving the incorporation of the territory into the schooling process. In the final chapter, an educational action plan is proposed to address the territory within EEDHA's school curriculum. Relating the school curriculum to the territory and considering it as an educational space can bring the school closer to the students' living environment and the school community, contributing to the construction of integral education with the unique characteristics of the school and its territory.

Keywords: Basic Education; Territory; School Curriculum; Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Entrada da EEDHA.....	54
Mapa 1	– Região central de Ouro Preto	52
Figura 2	– Bairro Alto da Cruz e Padre Faria.....	55
Mapa 2	– Localização da EEDHA.....	53
Figura 3	– Quadra EEDHA.....	56
Figura 4	– Entrada da EEDHA.....	69
Figura 5	– Apresentação da Fanfara EDDHA na praça Tiradentes.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Turmas EEDHA 2022.....	56
Quadro 2	– Quantitativo de estudantes por modalidade de ensino em 2023.....	57
Quadro 3	– Menção ao uso de Território no plano de ações do PPP da EEDHA.....	.61
Quadro 4	– Blocos temáticos e objetivos de pesquisa.....	98
Quadro 5	– Identificação dos entrevistados.....	104
Quadro 6	– Respostas dos professores a pergunta 5.....	110
Quadro 7	– Objetivos e pontos analisados na entrevista semiestruturada com a direção escolar.....	134
Quadro 8	– Objetivos e pontos analisados nas entrevistas semiestruturada com professores.....	137
Quadro 9	– Objetivos e pontos analisados nas rodas de conversa.....	140
Quadro 10	– Dados da pesquisa e ações propositivas.....	148
Quadro 11	– Primeira ação proposta.....	150
Quadro 12	– Segunda ação proposta.....	153
Quadro 13	– Terceira ação proposta.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEDHA	Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade
IDEB	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
IDH-M	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPHAN	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ISE	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ITCP	Índice Socioeconômico
LDB	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
MEC	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Ministério da Educação e Cultura Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
UBS	Unidades Básicas de Saúde
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TERRITÓRIO USADO E A ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE.....	18
2.1	Território usado e suas possibilidades para pensar a escola.....	20
2.2	Abordagem do território nos currículos e normativas da educação.....	36
2.3	A EEDHA: olhares sobre o território	44
2.3.1	Ouro Preto e suas particularidades territoriais.....	44
2.3.2	A Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade.....	52
2.3.2.1	O território presente no projeto político pedagógico.....	58
2.3.2.2	Construções espaciais dos sujeitos educativos.....	63
3	GESTÃO PARA PENSAR O TERRITÓRIO E CURRÍCULO NA EEDHA.....	72
3.1	Currículo escolar e território.....	76
3.2	Territórios educativos.....	87
3.3	Caminhos metodológicos e estruturantes do olhar investigativo.....	95
3.4	Diálogos e reflexões com os sujeitos educativos da EEDHA acerca do território e currículo	103
3.4.1	Entrevistas com a direção escolar e docentes.....	105
3.4.2	Rodas de conversas com estudantes.....	122
3.4.3	Reflexões sobre as interações com os sujeitos educativos da EEDHA	134
4	SABERES E OLHARES SOBRE O CURRÍCULO E O TERRITÓRIO: CONSTRUINDO UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA EEDHA.....	144
4.1	Reestruturação do projeto político pedagógico da EEDHA.....	149
4.2	Rodas de conversas sobre território e currículo escolar	152
4.3	Projeto: Conhecendo meu território.....	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – Categorias analíticas e objetivos pretendidos com as perguntas	168

APÊNDICE B – Roteiro de questões para roda de conversa com os estudantes.....	171
APÊNDICE C – Roteiro de questões para entrevista semiestruturada com os professores.....	173
APÊNDICE D – <i>Roteiro de questões para entrevista semiestruturada com a diretora.....</i>	174
APÊNDICE E – <i>Etapas para rediscussão e elaboração de PPP.....</i>	175

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu com a intenção de revelar como é feita a abordagem do *território*, a partir de uma perspectiva pedagógica e escolar, na centenária Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EEDHA), situada no município de Ouro Preto. Busco, com isso, problematizar o conceito de *território* e sua intrínseca relação com a dinâmica escolar, permitindo que se vislumbre seu potencial para o desenvolvimento e aprimoramentos da gestão escolar e pedagógica da EEDHA, bem como construir novos entendimentos e caminhos para a utilização do conceito.

O *território* é aqui compreendido dentro da construção teórica desenvolvida por Milton Santos (2022; 2021; 2020; 2014). Para o autor, o *território usado* é a categoria fundamental para analisar e entender as formações socioespaciais do nosso tempo, visto que é a utilização do território, e não o território em si, que faz dele importante objeto de análise social. Para Santos, “seu entendimento [do território] é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro” (2005, p.07).

Já Miguel Arroyo (2013) faz importante contribuição no sentido de situar as disputas presentes no meio escolar, abordando os sujeitos em luta no *território curricular*. O autor destaca que o *currículo* não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa. Os docentes e os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. E ressalta a importância de “Trazer as vivências de educandos e professores e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação” (Arroyo, 2013, p. 115).

De acordo com Arroyo (2013), há uma dinâmica complexa emergindo nas escolas, onde a interação entre experiência e conhecimento gera uma tensão perceptível entre professores e estudantes. Ele também destaca que os fatos sociais são ricos em nuances e questionamentos, desafiando tanto os profissionais da educação quanto os responsáveis pela formulação de políticas educacionais, assim como o conhecimento formalmente estruturado.

Os temas: território, educação e currículo, em sua relação com as diretrizes curriculares, PPP, planejamentos anuais e planos de aula, precisam dialogar com as experiências e vivências de educandos e professores e com a realidade da

comunidade escolar. A realidade dos lugares, com suas particularidades e diversidades, oferece oportunidades de aprendizado que podem ser exploradas de maneira significativa dentro da sala de aula.

O interesse e as motivações para abordagem da escola na sua dimensão espacial foram desenvolvidos ao longo da minha formação acadêmica e profissional. O ingresso no curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi meu primeiro contato com o mundo acadêmico e um universo de múltiplos conhecimentos e possibilidades. Por ser um curso recém-criado, tive a oportunidade de transitar por alguns departamentos e áreas do conhecimento. Diante disso, desenvolvi o interesse por temas ligados à educação do campo, ao território e aos processos de aprendizagens escolares e não escolares. A participação no movimento estudantil e a vivência como estagiário em projetos de extensão universitária como a ITCP (Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares) e o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) também foram importantes na construção de um entendimento dialógico, participativo e por que não dizer territorial dos processos educativos.

O Projovem Campo - Saberes da terra capixaba foi a primeira experiência profissional vivenciada após a conclusão da minha graduação. Implementado no estado do Espírito Santo em 2009, o programa visava proporcionar o acesso à educação básica, profissional e de qualidade para comunidades excluídas, reconhecendo e valorizando suas especificidades territoriais e históricas. Nesse contexto, lecionei o componente curricular de Ciências Humanas no assentamento de reforma agrária Castro Alves, localizado no município de Pedro Canário. O assentamento faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e seus integrantes construíram uma longa trajetória de luta pela terra no norte capixaba, durante toda a década de 1980, e enfrentaram conflitos e adversidades, resultando na conquista da terra em 1989.

Com as agricultoras, agricultores e o setor de educação do assentamento, vivenciei uma construção educativa na qual a questão espacial é elemento central na aprendizagem e na construção da identidade e do pertencimento. O território e o processo de territorialização vivido pela comunidade são abordados e problematizados como eixo estruturante na escola do assentamento, denominada Três de Maio, referência ao dia e mês que conquistaram o direito à terra.

Já no ano de 2012, comecei a lecionar nas redes municipais de Viçosa e depois Lagoa Santa, vivenciando pela primeira vez a educação pública de Minas Gerais. Em 2013, assumi o cargo de professor de geografia, na E.E. de Ouro Preto, onde, por três anos, ocupei o cargo de vice-diretor, expandindo meu olhar sobre a educação pública de Minas Gerais e suas particularidades. No segundo semestre de 2019 comecei a lecionar na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, também localizada em Ouro Preto. Atualmente, leciono o componente curricular de geografia para turmas do ensino médio e fundamental, e ocupo o cargo de vice-diretor no turno da noite.

A partir dessas vivências e tendo como uma premissa educativa a frase de Frei Betto, “a cabeça pensa onde os pés pisam” (apud. Christo, 2022, recurso online), intenciono, com esta pesquisa, a problematização do *território* usado e sua relação com a dinâmica escolar, possibilitando a compreensão de seu potencial para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e aprimoramentos da gestão escolar e pedagógica. O foco da investigação será evidenciar as questões relacionadas ao conceito e suas abordagens na educação e na EEDHA, por meio de um estudo de caso.

Nesse sentido, o trabalho possui como problema de pesquisa as seguintes indagações: o *território* constitui um elemento importante a ser considerado no planejamento escolar e ações pedagógicas? De que forma o *território usado* é abordado e utilizado pela gestão pedagógica e professores da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EEDHA)?

O objetivo geral consiste em analisar como as questões territoriais são abordadas nos processos curriculares da Escola Desembargador Horácio Andrade, propondo outras possibilidades no seu uso e abordagem pela gestão pedagógica.

Os objetivos específicos dessa pesquisa buscam:

- Descrever o contexto educativo e as características socioeconômicas, periféricas e das relações histórico geográficas onde se insere a escola Estadual Desembargador Horácio Andrade;
- Analisar as relações e dinâmicas territoriais (centro e periferia e as sócio-históricas) que permeiam as aprendizagens desenvolvidas pela gestão pedagógica curricular e os docentes da EEDHA;

- Compreender as questões territoriais e sua articulação com o currículo da escola e as aprendizagens desenvolvidas;
- Propor melhoras na articulação entre a dinâmica territorial e a gestão escolar e pedagógica.

Como mencionado, o estudo de caso de abordagem qualitativa será utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, visando uma abordagem aprofundada das questões relacionadas à escola e ao conceito de *território*. As propostas metodológicas envolveram entrevistas semiestruturadas com os professores e direção escolar, com o intuito de identificar as formas de abordagem do território e suas limitações para incorporação do conceito a dinâmica escolar e ao currículo. Com os estudantes, realizamos interações através de rodas de conversa. Este instrumento de pesquisa permite que os participantes expressem suas impressões, opiniões e concepções sobre o tema proposto. Buscamos, com isso, trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas, bem como abordar as dinâmicas territoriais presentes na vida desses jovens. Desta forma, intenciono identificar e problematizar alguns desafios que envolvem a incorporação do território no processo educativo da EEDHA.

O enfoque das ações propostas terá como premissa a abordagem da cultura local, da história da comunidade e as questões socioambientais do território em suas práticas escolares e pedagógicas. Para isso, pretende-se propor ações pedagógicas de reconhecimento do território, produzindo conhecimentos, dados e informações sobre o *território* da EEDHA. A produção e construção desses conhecimentos poderá ser uma importante fonte de informações para subsidiar as ações pedagógicas e construções curriculares.

No capítulo 2, aprofundamos a descrição do problema pesquisado, abordando a EEDHA, sua dinâmica escolar e o conceito de território a partir das formulações teóricas de Milton Santos e outros pesquisadores, apontando interseções com o contexto educacional na atualidade, onde ganha centralidade a questão espacial e territorial das propostas educativas gestadas por coletivos e instituições escolares. Mais especificamente abordamos o contexto espacial e histórico da cidade de Ouro Preto, pontuando alguns acontecimentos que julgamos necessários para o entendimento das especificidades do território onde se localiza a escola EEDHA e seus sujeitos educativos.

No capítulo 3, analisaremos como o território influencia o processo educativo em diferentes aspectos, e como ele pode ser pensado e utilizado nas propostas curriculares. O foco será a relação entre território e o currículo escolar, abordaremos algumas propostas educativas que articulam o espaço escolar e o território. Para, na sequência, discutir os caminhos metodológicos a serem percorridos para o entendimento da abordagem territorial desenvolvida pela escola Horácio Andrade.

Nesse sentido, para além de construir um entendimento mais aprofundado e crítico do conceito, intencionamos construir formas de incorporá-lo à dinâmica escolar e pedagógica. O desafio a ser enfrentado não é produzir um conhecimento do território, e sim como podemos desenvolver um processo pedagógico que primeiramente reconheça os sujeitos educativos e toda a complexidade que carregam. E como podemos conjuntamente construir um re-conhecimento do espaço que vivenciam, revelando suas múltiplas dinâmicas e diversidades. Tornamos a proposta ainda mais ousada, na medida em que se intenciona fomentar formas de apropriação desses conhecimentos produzidos pelos sujeitos educativos e territorialmente localizado, pela gestão escolar no currículo.

2 O TERRITÓRIO E A ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE

Este capítulo aborda o conceito de *território* e sua relação com a educação, trazendo algumas contribuições da perspectiva geográfica para compreensão do conceito e sua interação com a escola. Bem como, intencionamos descrever o contexto educativo e as características socioeconômicas e das relações histórico-geográficas onde se insere a escola Estadual Desembargador Horário Andrade, na cidade de Ouro Preto.

A compreensão aprofundada do conceito, geograficamente situado, é importante quando se deseja vinculá-lo à educação, ao ambiente escolar e aos sujeitos que participam do processo educacional. A multiplicidade de perspectivas que emerge da conexão entre *território* e educação exige uma escolha de enfoques analíticos, os quais nos esforçamos para esclarecer neste capítulo.

Ao discutir a escola a partir do território, identificamos muitas formas e possibilidades de abordar a questão. Entretanto, fazemos uma opção por buscar caminhos e problematizações que dialoguem com o currículo escolar, e por se tratar de um estudo de caso, abordamos como essas questões estão presentes e se relacionam, no contexto escolar da EEDHA.

A relação entre *território* e práticas educativas escolares é complexa e multifacetada. Compreender e explorar essa relação de forma consciente e crítica pode contribuir para o enriquecimento do processo educativo e para formação de cidadãos mais críticos, conscientes, participativos e comprometidos com o lugar em que vivem.

Desse modo, dois movimentos distintos e complementares são buscados no desenvolvimento do capítulo. Primeiro, possibilitar entendimentos sobre o conceito de *território* a partir de teóricos da geografia como Milton Santos, Marcelo Lopes de Souza, Rogério Haesbaert e outros. Abordamos, no segundo movimento, alguns trabalhos que fazem o diálogo entre o conceito e o campo educacional, apresentados por autores como: Cassiano Caon Amorim (2010); Marcelo Baummam Burgos (2005; 2014); Jader Arierom Moreira (2016), entre outros. Pontuando, nos dois movimentos, algumas perspectivas adotadas que contribuem para compreensão do *território*

pensado no contexto escolar de uma escola estadual localizada na cidade de Ouro Preto.

Como não podia deixar de ser, caminhos, percursos e olhares dessa pesquisa e do pesquisador foram transformados e rememorados, com o seu desenvolvimento. A redescoberta da geografia e as lembranças dos tempos de graduação foram afloradas: longas reuniões, formações e discussões em encontros de geografia, no movimento estudantil e em projetos de extensão universitária, há muito esquecidas, foram revividas. As preocupações que tínhamos (enquanto estudantes universitários) sobre o conhecimento construído na universidade e sua relação dialógica com a realidade concreta das pessoas, percebo agora, na escrita dessa dissertação, caminharam e ainda caminham comigo. Com algum incomodo, não foram poucas as vezes que percebia, em algumas reuniões de projetos de extensão universitária com grupos de agricultores, que o que estava sendo dito não fazia sentido para eles ou não os interessava. Situação que também é recorrente na educação escolar com alguns estudantes. Inquietações e proposições, de como construir diálogos significativos nas interações que eram estabelecidas, sempre surgiam. E uma das principais aprendizagens que tive foi que não existe fórmula ou receita pronta de fácil aplicação. As pessoas não são as mesmas, como também não são as mesmas condições do espaço e do tempo.

A teoria e a prática educacional precisam olhar e dialogar com os sujeitos educativos das escolas sobre os territórios onde estão, perceber que ocupam um espaço permeado por complexas contradições, desigualdades, como também relações solidárias, amizades, pertencimentos, entre outros. Os sujeitos educativos presentes na escola carregam consigo marcas e expressões do espaço e tempo que ocupam. Buscamos possibilidades de diálogos dessas questões no fazer educativo da escola, pensamos ser possível a construção coletiva de um currículo escolar que perpassa a dinâmica territorial da Escola Estadual Horácio Andrade.

Entretanto, não temos a ilusão que sejam questões de fácil solução. As escolas públicas brasileiras, na atualidade, são um espaço de luta diária contra adversidades de todas as ordens, onde pessoas, territorialmente situadas, se formam e se transformam. Uma complexa gama de fatores influencia o dia a dia e o fazer pedagógico de professores, gestores e todos os trabalhadores da educação pública. Não podemos negar as imposições no trabalho docente, as baixas remunerações, o

comprometimento da saúde mental, entre tantas outras situações enfrentadas por quem está diretamente envolvido com a educação escolar brasileira.

Contudo, sem abandonar o entendimento da escola em suas muitas adversidades, nesta dissertação vamos ter como foco a escola pensada a partir do seu *currículo* e o necessário diálogo e reconhecimento do seu *território*. Entendido a partir das contribuições e formulações de autores como Apple (1982), Sacristán (2000), Roldão e Almeida (2018) e Arroyo (2013), os conceitos de *currículo* são debatidos no capítulo 3, em sua relação com o contexto educacional e territorial.

Neste capítulo, na sequência da discussão sobre *território*, abordamos a presença do conceito nas normativas educacionais e no planejamento do processo educativo desenvolvido na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade – EEDHA, que é o foco do olhar investigativo proposto nessa dissertação. No entanto, vamos fazer um percurso no qual apresentamos o conceito e como são construídas algumas abordagens na educação e na escola.

Assim, buscamos pensar a escola a partir de seus sujeitos educativos e sua dinâmica territorial. Neste sentido, intenciona-se construir alguns entendimentos sobre o conceito de território e sua aproximação com o contexto educacional e escolar da EEDHA.

2.1 Território e suas possibilidades para pensar a escola

Reconhecendo a importância de se pensar o espaço escolar e o território no processo educativo, buscamos, neste capítulo, problematizar e evidenciar sua necessária relação com o currículo escolar. O entendimento do conceito de *território*, aqui apresentado, parte de uma perspectiva da geografia crítica, e tem como base as formulações teóricas de Milton Santos, geógrafo e cientista brasileiro que produz um conhecimento da realidade espacial que extrapola as compartimentações acadêmicas da geografia e ganha relevância no pensamento crítico brasileiro e global. Outros autores também contribuem no entendimento do conceito e suas possibilidades de análise a partir de um contexto educacional.

Para Milton Santos (2021), o território é uma questão central na história humana, é unidade e diversidade, carrega em cada época o peso da novidade e da herança. Nesse sentido, aponta para necessidade de esforços destinados a análise

da constituição do território, ou seja, o território usado. Na obra em que analisa a globalização, Santos (2021, p.114) fornece um entendimento mais concreto do conceito:

O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda.

Assim, o território é fruto das relações humanas construídas e vividas, e mais, é dimensão importante na experiência e formação de cada pessoa. Extrapolando a citação de Churchill, apud Santos (2021, p.114), onde depois de construirmos nossas casas, somos construídos por ela, nós seres humanos somos mudados e influenciados pela totalidade do espaço que habitamos, nossos bairros, escolas que frequentamos e cidades que vivemos, entre tantos outros espaços que circulamos.

Quando falamos em formação integral de jovens e crianças que frequentam as escolas do Brasil, devemos considerar a integralidade das experiências e vivências que carregam e espaços que habitam. Compreendê-lo é uma questão central para formação e desenvolvimento de cada sujeito. Como dito por Eduardo Galeano, em seu livro *As veias abertas da América Latina*, “A primeira condição para mudar a realidade consiste em conhecê-la” (Galeano, 1976, p.278).

Cassiano Caon Amorim (2010) em sua tese “O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior” argumenta que o ser humano está situado em um contexto definido pelas condições espaço-temporais do mundo, sendo, portanto, um ser que existe dentro de uma situação específica, um “ser-em-situação”. Essa condição de estar situado implica que ele é constantemente confrontado pelas circunstâncias a refletir sobre suas ações: “Ao refletir sobre seu contexto, ele constrói seu espaço existencial, produzindo cultura e fazendo história” (Amorim, 2010, p.32).

O educador Paulo Freire (2005) na obra "Pedagogia do Oprimido", publicada em 1974, aborda a educação como uma possibilidade de prática libertadora e construção autônoma. Freire argumenta que a educação deve ser um ato de conhecimento, diálogo e esperança, e não um instrumento de dominação e alienação.

A educação como prática da Liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe por ser autêntica não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (Freire, p. 81, 2005.).

Freire, mostra que a superação desse ser humano abstrato e a prática de uma educação libertadora parte da centralidade das relações dos sujeitos, educandos, estudantes com o mundo. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirá desafiados. Então mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.” (Freire, p.80, 2005).

Assim, ressalta Freire, é preciso conhecer os homens como seres em processo de construção e historicizados. “Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (Freire, p.84, 2005).

O também geógrafo, Ruy Moreira (2008), na obra “Pensar e Ser em Geografia” afirma que os sujeitos espaciais se relacionam com o espaço de acordo com o seu recorte espacial. “O recorte faz parte da empiria do espaço.” (p.90). Ele resulta da transformação das localizações em extensão pela distribuição seletiva. E, essa relação entre localização e distribuição, define o território como o recorte de domínio do espaço do sujeito ou categoria de fenômeno dentro da extensão.

O território é o lugar onde os sujeitos e categorias dos fenômenos se posicionam frente à hegemonia ou coabitação, estabelecidas pela dialética da localização distribuição. O território pode ser exclusivo de um sujeito, como no espaço da alteridade, ou pode ser compartilhado por um sujeito hegemônico e outros sujeitos hegemonzados, como no espaço da centralidade. (Moreira, 2008)

Milton Santos (2014), na obra “Da totalidade ao lugar” define o espaço como “componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos” (p.33). Para Santos, cultura e territorialidade se relacionam, são sinônimos e formam um par integrado de significações, como também, cultura e cidadania. Segundo ele,

A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido

por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é cimento. É por isso que as migrações agridem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar. Dessa territorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são também desculturização. (Santos, p.81-82, 2007).

Nesse sentido, para Milton Santos (2022, p.27), *territorialidade* apresenta-se como:

Sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence... esse sentimento de exclusividade e limite que ultrapassa a raça humana e prescinde a existência de Estado. Assim, essa ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação como o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem.

O autor também oferece um importante entendimento da complexificação do território ao longo do tempo. Transformações que são fruto do desenvolvimento e especializações produtivas, conferindo ao dinheiro condição indispensável para a intermediação das trocas comerciais. A centralidade do dinheiro permite com que se torne representativo do valor atribuído a força de trabalho, a produção e a tudo mais que esteja ligado a esse sistema (Santos, 2021).

Analisando as situações históricas do desenvolvimento da sociedade, Santos (2021), apresenta com clareza o processo em que o território se torna cada vez mais complexo. Num primeiro momento o território tem seu valor atribuído a seu uso, seu funcionamento está sujeito as condições e imposições naturais, fazendo com que os seres humanos se adaptassem e desenvolvessem diversas formas de viver. “O território usado pela sociedade local rege as manifestações da vida social, inclusive o dinheiro” (Milton, 2021, p.115). Para o autor, inicialmente trata-se de um dinheiro local e comércio elementar, com contextos geográficos limitados e fragmentado. As relações e as trocas possuem um tempo lento e limitado pelas condições do meio. Entretanto, esse processo toma novas formas,

“Com a ampliação do comércio produz-se uma interdependência crescente entre sociedades até então relativamente isoladas, cresce o número de objetos e valores a trocar, as próprias trocas estimulam

a diversificação e o aumento de volume de uma produção destinada a um consumo longínquo. O dinheiro se torna condição, tanto desse escambo quanto da produção de cada grupo, tornando-se instrumental a regulação da vida econômica e assegurando, assim, o alargamento do seu âmbito e a frequência de seu uso.” (p.115).

Nesse sentido, o dinheiro se torna indispensável na vida social e econômica e “um dado essencial para o uso do território.” (Santos, 2021, p.115). As relações e transações econômicas ganham movimento cada vez mais acelerado, e conseqüentemente torna mais complexas as relações internas e externas em cada sociedade, levando a necessidade de formas de regulação “da qual o dinheiro constitui um dos elementos, ainda que o seu papel não seja o papel central” (p.116).

Nesse momento, Milton Santos (2021) aponta para a centralidade do Estado com limites, fronteiras, divisões administrativas e políticas estabelecidas, regido por normas, leis e costumes. “É assim que se instalam na história, categorias interdependentes: o Estado territorial, o território nacional, o Estado nacional. São eles que, em conjunto, regem o dinheiro” (p.116). Por consequência, existe “um dinheiro nacional” que possui certa regulação e controle interno.

“O dinheiro da globalização” é a outra caracterização, apresentada pelo autor, da forma adquirida pelo dinheiro nos tempos atuais, tornando-se cada vez mais abstrato e fluído, e ao mesmo tempo um equivalente universal, com grande autonomia em relação a economia. Como apresentado pelo autor,

Nas condições atuais, as lógicas do dinheiro impõem-se àquelas da vida socioeconômicas e políticas, forçando mimetismos, adaptações, rendições. Tais lógicas se dão segundo duas vertentes: uma é a do dinheiro das empresas que, responsáveis por um setor da produção, são, também, agentes financeiros, mobilizados em função da sobrevivência e da expansão de cada firma em particular; mas, há, também, a lógica dos governos financeiros globais, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, bancos travestidos em regionais como o BID. É por intermédio deles que as finanças se dão como inteligência geral (Santos, 2021, p.117).

Milton Santos utiliza dois conceitos para melhor definir as relações e intencionalidades atuantes na sociedade e espaço, que são as “verticalidades” e “horizontalidades”. As Verticalidades podem ser definidas como um conjunto de pontos que permitem o funcionamento da lógica produtiva hegemônica, um espaço em redes e com grande fluidez, principalmente de dinheiro e mercadorias. Para Milton

Santos, as verticalidades expressam a ideia, segundo a qual o território pode ser visto como um recurso, justamente a partir do uso pragmático que o equipamento modernizado de pontos escolhidos assegura (Santos, 2021).

As Horizontalidades, também referidas como *espaço banal*, são extensões contínuas, que sustentam e explicam um conjunto de produções localizadas, como ressalta Milton Santos (2021, p.125): “Trata-se, aqui, da produção local de uma integração solidária, obtida mediante solidariedades horizontais internas, cuja natureza é tanto econômica, social e cultural como propriamente geográfica”. Nesse sentido,

As horizontalidades, pois, além das racionalidades típicas das verticalidades que as atravessam, admitem a presença de outras racionalidades (chamadas de irracionalidades pelos que desejariam ver como única a racionalidade hegemônica). Na verdade, são contraracionalidades, isto é, formas de convivência e de regulação criadas a partir do próprio território e que se mantêm nesse território a despeito da vontade de unificação e homogeneização, características da racionalidade hegemônica típica das verticalidades (Santos, 2021, p.126).

Para Santos, as horizontalidades abrigam diversas temporalidades, são espaços de vocação solidária, são as resistências às imposições da lógica que buscam se apropriar do território apenas como um recurso: “neste caso, o território não é apenas o lugar de ação pragmática e seu exercício comporta, também, um aporte da vida, uma parcela de emoção” (Santos, 2021, p.126). O território também se constitui como um abrigo; lugar onde as relações são perpassadas pelo simbolismo, sentimentos e identificações que conformam identidades. Assim, para o autor, “a mesma fração do território pode ser recurso e abrigo, pode condicionar as ações mais pragmáticas e, ao mesmo tempo, permitir vocações generosas” (Santos, 2021, p.127).

Entretanto, nas condições atuais o movimento determinante é o da racionalidade pragmática, enquanto a produção e resistência do espaço banal é mais restrita e localizada. Mas, para Milton Santos, é necessário sonhar, pensar e construir alternativas e enfrentamentos a esta lógica, “tornando-se subordinado à realização plena da vida, de modo que os espaços banais aumentem sua capacidade de servir à plenitude do homem” (Santos, 2021, p.127).

Com relevantes contribuições na discussão sobre o conceito de *território*, Marcelo Lopes de Souza (1995), no texto: “Território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento” ressalta que o território é em sua essência “um instrumento de exercício do poder” (p.79). A questão de quem domina ou influencia um espaço e como isso é feito, é central para entender as dinâmicas territoriais. O poder pode ser exercido de várias formas, desde a imposição direta de fronteiras até a influência cultural ou econômica que molda a maneira como o espaço é percebido e utilizado. As relações de poder que influenciam um território não são estáticas e estão sujeitas as mudanças políticas econômicas e culturais. (Souza, 1995).

Para o autor, o poder não emanava da coerção ou do domínio pela violência, mas sim da colaboração e do consenso entre pessoas livres. Assim, o autor discute o conceito de poder, enraizado na capacidade de agir em concerto com outros, argumenta que o poder verdadeiro é criado e sustentado pela ação coletiva e pelo discurso público, emergindo quando as pessoas se reúnem e decidem agir juntas em busca de objetivos comuns (Souza, 1995).

Uma forma apontada pelo autor, para abordar a territorialidade,

pressupõe não propriamente um descolamento entre as dimensões política e cultural da sociedade, mas uma flexibilização da visão do que seja o território. Aqui, o território será um *campo de forças*, uma *teia*, ou *rede de relações sociais* que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou comunidade, os insiders) e os “outros”, (os de fora os estranhos os outsiders) (Souza, p.86, 1995).

Assim, a perspectiva do *território* e suas relações de poder, presentes na discussão do autor, contribuem para aprofundar e enriquecer o entendimento do conceito trabalhado nesta dissertação. A abordagem da territorialidade sugere que o território não deve ser visto apenas como uma área delimitada por aspectos políticos e culturais. Em vez disso, propõe-se que o território seja entendido como um campo de forças dinâmico, uma complexa rede de relações sociais que estabelece limites e define identidades coletivas.

Rogério Haesbaert (2005), ao discutir a complexidade dos processos de (re)territorialização e suas multiterritorialidades, ressalta que todo território é, ao mesmo tempo, funcional e simbólico. E afirma que, “Os processos de

multiterritorialização precisam ser compreendidos especialmente pelo potencial de perspectivas inovadoras que eles implicam” (Haesbaert, 2005, p.1). No livro "O Mito da Desterritorialização", Haesbaert (2004) questiona a noção de que a globalização leva ao "fim dos territórios" e propõe o conceito de multiterritorialidade, que reconhece a coexistência de múltiplas territorialidades em um mesmo espaço.

O conceito de *multiterritorialidade*, abordado por Rogério Haesbaert em suas obras, oferece uma abordagem crítica à ideia de desterritorialização que ganhou destaque com a globalização. Argumentando que ao invés de uma perda de territórios, o que ocorre é uma complexificação dos processos de (re)territorialização, onde os indivíduos e grupos sociais constroem territórios cada vez mais múltiplos e complexos. Destaca que o território não é apenas uma entidade física, mas também um conceito impregnado de significados simbólicos e políticos, também relacionados ao poder e à dominação (Haesbaert, 2004).

Nesse sentido, as contribuições a partir do pensamento geográfico, apesar de possíveis divergências teóricas entre os autores citados, muito contribuem no entendimento do conceito abordado nesta dissertação. Soma-se ao entendimento do território a partir de suas “verticalidades” e “horizontalidades”, e do “território como abrigo” e o “território com recurso” proposto por Milton Santos, as perspectivas de abordagem do território presentes nas formulações de Souza (2015) e Haesbaert (2004; 2005).

As relações de poder e as múltiplas constituições possíveis de um território, revelam que o conceito está intrinsecamente ligado ao poder, não apenas no sentido político tradicional, mas também em um sentido mais amplo que inclui a dominação e a apropriação simbólica. Revelando, assim, a multiplicidade e a complexidade dos territórios que coexistem, se sobrepõem e interagem em diferentes escalas e dimensões.

"O Espaço do Cidadão", obra de Milton Santos (2007), também aborda a complexa relação entre cidadania e território, destacando como a atividade econômica e a herança social distribuem desigualmente os indivíduos no espaço. O autor argumenta que o acesso aos bens e serviços é condicionado tanto pela posição socioeconômica quanto pela localização geográfica das pessoas:

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. Vimos, já, que o valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. (Santos, 2007, p.144).

Nesse sentido, o cidadão é um ser humano localizado, vivendo e se relacionando a partir dos espaços que ocupa. Santos, também aponta que, para a realização plena da vida dos seres humanos, é necessário construirmos alternativas e enfrentamentos à lógica dominante. Para a construção de uma cidadania concreta, é imprescindível o componente territorial. Os cidadãos, coletivamente, devem compreender e atuar sobre o território que vivem. Pois, caso contrário, “Num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso brasileiro atual (Santos, 2007, p.145).

A pedagogia crítica do consumismo e o reaprendizado da cidadania concreta, territorialmente entendida, antagônica a cidadania abstrata, são questões necessárias de serem buscadas e debatidas pela sociedade atual, objetivos que não podem ser alcançados separadamente para Milton Santos. Segundo ele,

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal gente deseducada para a vida (Santos, 2007, p.154).

Aqui vale retomar o pensamento de Eduardo Galeano no livro “As veias abertas da América Latina” (2005), onde o autor afirma que precisamos conhecer e entender a realidade que vivemos para podermos transformá-la. Nesse processo, a escola se apresenta como importante agente de construção de entendimentos e reconhecimentos sobre o tempo e o espaço que ocupa e sua função social, permitindo identificar as forças que atuam e intencionalidades que tencionam as relações sociais do espaço vivenciado pela comunidade escolar. Desta forma, entender a escola e as

questões que perpassam e influenciam seu fazer educativo é fundamental para formação de sujeitos críticos e cidadãos conscientes.

A relação entre escola e território tem sido um tema recorrente nas teorizações do campo educacional brasileiro e internacional, marcando presença neste campo de conhecimento. Essa conexão se estabelece pela compreensão de que o espaço escolar não é um ambiente isolado, mas sim um reflexo das dinâmicas sociais, culturais e econômicas do território em que se insere.

Entretanto, são muitas as possibilidades de interpretação dessa relação. Giroto e Oliveira (2021) analisam, no artigo “Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa”, a partir de uma pesquisa documental qualitativa, a produção acadêmica no Brasil e no mundo entre 2005 e 2019 sobre os temas: território, escola e desigualdades. No nível nacional a produção acadêmica se concentra na interpretação a partir do campo epistemológico da sociologia da educação, influenciada, em grande medida, pelos conceitos de *efeito território / efeito de lugar*, contribuições advindas do francês Pierre Bourdieu. No nível internacional, as pesquisas abordam os efeitos das políticas educacionais, sob viés neoliberal, na ampliação das desigualdades escolares e espaciais (Giroto e Oliveira, 2021).

Apesar de não ser o foco desse trabalho, algumas considerações feitas pelos autores merecem destaque. A análise feita dos artigos nacionais, indica:

Uma compreensão do território / lugar sem a prudência categorial e conceitual, utilizando-os de maneira despreocupada em diferenciá-los. Usando como se fossem sinônimos, persistem em vinculá-los a um pedaço qualquer da superfície terrestre que contém objetos e relações, enxergando como palco onde os processos educativos ocorrem. Não são, no entanto, palcos inertes, uma vez que as investigações buscam compreender os efeitos dos mesmos sobre a prática educativa. Mas os efeitos são lidos unilateralmente, ou seja, do território / lugar sobre a escola e os processos educativos, gerando assim, como indicado anteriormente, uma perspectiva de ação que busca construir estratégias didáticas e de gestão escolar com o intuito de minimizá-los (Giroto e Oliveira, 2021, p.57).

As abordagens predominantes nos trabalhos nacionais analisados pelos autores tendem a negligenciar a interconexão entre as políticas educacionais e a produção do espaço urbano. É imprescindível reconhecer como as lógicas diretivas dessas políticas podem perpetuar desigualdades, ao moldar as condições de acesso e qualidade da educação em diferentes escalas e contextos. Portanto, urge uma

reflexão mais aprofundada que articule as diferentes escalas, sujeitos e processos, visando uma compreensão mais justa da educação como elemento integrante da produção da cidade no capitalismo (Giroto e Oliveira, 2021).

No nível internacional, Giroto e Oliveira (2021), sugerem uma relação complexa entre a implementação de políticas educacionais e as disparidades educacionais e espaciais, especialmente aquelas associadas ao neoliberalismo, indicando a importância de analisar como tais políticas podem contribuir para as desigualdades. No entanto, “o território é apresentado desconectado de uma teoria do espaço, em especial, de uma teoria social que busque reconstruir o espaço como uma importante categoria interpretativa da realidade” (Giroto e Oliveira, 2021, p.59).

Nesse sentido, concordamos com algumas perspectivas apresentadas pelos autores na discussão que envolve a complexa relação entre território e educação escolar. O entendimento que toda produção social é também produção espacial, e que,

Pensar a escola pública no Brasil é discuti-la no interior de uma formação socioespacial marcada por amplos processos de desigualdades, de racismo estrutural, de violência e de violação de direitos básicos. Isso pode nos ajudar a evitar interpretações reducionistas na relação entre escola, desigualdade e território, que resultam também em propostas políticas que centram na escola a responsabilidade pelo combate à desigualdade (Giroto e Oliveira, 2021, p.61).

Destacamos, mais uma vez, a complexidade de se discutir a educação pública no contexto brasileiro, sendo o Brasil um país que enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade social, racismo estrutural e violência. Esses fatores influenciam diretamente a qualidade e o acesso à educação. Ressaltamos que, embora, a educação seja um instrumento importante para o desenvolvimento, não pode ser vista isoladamente das condições socioeconômicas mais amplas que afetam estudantes e comunidades. Reconhecer a interconexão entre escola, sociedade e território é fundamental para formular estratégias educacionais que sejam inclusivas, equitativas e capazes de contribuir efetivamente para a redução das desigualdades.

Os autores Jader Moreira e Lucas Guedes Vilas Boas (2014), no artigo "Da Cidade à Escola, dos Lugares ao Território: A Educação de Jovens e Adultos como Lugar de Encontro Cultural e Territorial", enfatizam a importância do espaço escolar

e argumentam que essa instituição, frequentemente estudada sob a ótica da pedagogia, merece uma análise mais aprofundada pelas ciências humanas e sociais devido ao seu papel central na sociedade e sua capacidade de refletir e atuar no contexto cultural em que está inserida. Ressaltam a complexidade do ambiente escolar e a riqueza cultural de experiências e percepções que ele abriga.

A escola é apresentada como um produto cultural ideológico e um processo produtor de cultura dominante, sugerindo que ela desempenha um papel significativo na transmissão de valores e normas sociais. Ao mesmo tempo, é reconhecida como um importante local de diversidade cultural, onde diferentes trajetórias são expressas pelos sujeitos que a compõem. Os autores discutem como os estudantes se territorializam, des-territorializam e re-territorializam em múltiplos territórios e lugares, enfatizando a dinâmica e a fluidez de suas experiências educacionais e culturais (Moreira; Vilas Boas, 2014).

Os autores contribuem para o entendimento da escola, não apenas como processos isolados, mas como fenômenos integrados ao tecido social e cultural. Desafiam a todos envolvidos com educação, considerar a escola como um lugar de encontro cultural e territorial, onde as interações humanas e as construções culturais são fundamentais para a compreensão da sociedade como um todo.

Na discussão desenvolvida por Silva e Azevedo (2019), no artigo “A escola como território: relações de poder e políticas educacionais”, encontramos alguns apontamentos e reflexões sobre as políticas públicas e as questões espaciais que permeiam a escola. Os autores ressaltam o entendimento do território como um produto histórico, com configurações e funcionalidade que se transformam ao longo do tempo conforme o sistema econômico e suas necessidades.

Os autores analisam as instituições escolares a partir do conceito de território com base nos ciclos de políticas públicas educacionais de Stephen Ball¹. Desta maneira, objetivam entender como as políticas educacionais estão atuando na escola enquanto território e suas relações com o sistema econômico:

¹ Stephen Ball, teórico da sociologia da educação, desenvolveu a abordagem do ciclo de políticas para analisar políticas educacionais. Essa abordagem é dividida em cinco contextos distintos: o contexto de influência, onde se formam as ideias e pressões que moldam as políticas; o contexto da produção de texto, que se refere à formulação oficial da política; o contexto da prática, que envolve a implementação e interpretação da política nas escolas; o contexto dos resultados/efeitos, que analisa os impactos da política; e o contexto de estratégia política, que considera as respostas e adaptações às políticas.

Assim sendo, é possível apontar que as instituições escolares podem ser vistas como um campo de forças de uma relação dialética entre os interesses econômicos de uma sociedade capitalista, preocupada com uma educação reprodutivista e para formação de mão-de-obra e, os objetivos pedagógicos, de uma educação reflexiva e emancipadora (Silva; Azevedo, 2019, p.2).

Os autores ressaltam que esses interesses econômicos não são as únicas relações de poder que influenciam as instituições escolares. Neste campo de forças que é a escola, também estão presentes as Políticas Públicas como os currículos e resoluções e a comunidade escolar, através dos alunos, professores, direção, pais e funcionários (Silva; Azevedo, 2019).

Silva e Azevedo, buscam entender o território a partir das formulações de Marcelo Lopes Souza (2015), como mencionamos anteriormente, permeado por relações de poder, um “campo de forças”, onde o território é uma produção espacial repleto de intenções e representações, mesmo que restrita ao campo do pensamento e conhecimento.

Desta forma, a análise do território escolar e suas relações históricas com o sistema econômico é fundamental para compreensão de sua relação com as Políticas Públicas (Silva; Azevedo, 2019). As políticas públicas são ações que devem ser levadas em conta quando pensamos o território escolar e estas refletem o sistema econômico capitalista e sua expansão mundial, como mencionado abaixo:

fica evidente que o conceito de território abrange a ideia de instituição escolar como um território próprio, passando pelas Políticas Públicas que exercem influência direta ou indireta neste território, as quais tem suas ligações com o sistema econômico capitalista vigente em nossa sociedade e com a Globalização. (Silva; Azevedo, 2019, p.7).

Desta forma, os autores afirmam que as influências da globalização econômica nas políticas educacionais podem ser prejudiciais ao cumprimento dos objetivos pedagógicos necessários à escola, uma vez que, ao valorizar os objetivos mercadológicos, passam a privilegiar a competitividade e disputa entre alunos e entre docentes, em prejuízo a outros valores, como a cooperação e aproximação. Assim, constatam que as políticas públicas exercem a função de controle do território escolar

e servem aos interesses do sistema econômico através das normas, diretrizes e currículo (Silva; Azevedo, 2019).

Para refletir sobre a Globalização e sua interferência nas esferas educacionais a partir da lógica capitalista do lucro e acúmulo de riquezas, os autores se apoiam nos estudos de Ball (2001; 2006; 2010). Segundo Ball (apud, Silva e Azevedo, 2019), essa abordagem intensificada pelas avaliações de desempenho e foco na performance produz uma insegurança nos profissionais da educação e maior preocupação com as questões burocráticas em detrimento das pedagógicas; “torna um território dominado por indecisões e vulnerabilidade, em que o poder das Políticas acaba se sobressaindo neste território” (Silva; Azevedo, 2019, p. 7).

Os autores buscam problematizar as condicionantes trazidas pelas políticas públicas para conformar as atividades e ações desenvolvidas na escola:

Muitos estudos que enfatizam os problemas e crises educacionais, na maioria das vezes, sempre apontam para os professores, alunos, gestores e outras conjunturas. Porém, menos atenção é dada para as Políticas que podem influenciar e moldar diversas situações no cotidiano das escolas. Desse modo, pretende-se aqui também, como designa Ball (2006) seguir uma ética que desvele as partes encobertas presentes nas Políticas Públicas Educacionais e suas práticas (Silva; Azevedo, 2019, p.10).

Para melhor entendimento das Políticas Educacionais, os autores utilizam uma periodização destas no país. Com base em Silva (2012), apontam três períodos de Políticas Públicas educacionais pós-guerra. A primeira fase inicia-se após a Segunda Guerra Mundial, com a presença de instituições como UNESCO, Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento e a Organização dos Estados Americanos objetivando a recuperação econômica de países afetados pela guerra, por meio de intervenções de instituições financeiras. O baixo desempenho educacional foi apontado como fator limitador do crescimento e desenvolvimento econômico desses países.

No período de 1970 a 1989, segundo Alves (2012), ocorre a racionalização das Políticas Públicas. Caracterizado por Governos autoritários e grandes empréstimos a projetos orientados por instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Nesse contexto, no Brasil, movimentos e lutas sociais reivindicam direitos básicos e democracia. Entretanto, “a educação pública ia de mal a pior com

índices de reprovação e abandono cada vez maiores e condições de trabalho docente precários, o que ainda mudou muito pouco até os dias de hoje” (Silva; Azevedo, 2019, p.8).

O terceiro período ocorre entre os anos de 1989 e 2010. Silva (2012) o caracteriza como a fase de “relação transnacional entre os Estados”, no qual as políticas públicas educacionais são afetadas pela racionalização e flexibilidade ao capital. Este interesse das organizações e instituições internacionais pode ser entendido, como explica Alves (2012), pelos novos moldes em que a civilização atual se encontra: conhecida como sociedade do conhecimento, marcada por velocidade, conectividade, intangibilidade e inovação (Silva; Azevedo, 2019, p.9).

A educação ganha centralidade na sociedade que vivemos e a disputa pelo controle e direcionamento de suas políticas também se torna central. “Desse modo, o território escolar ganha cada vez mais agentes, que vão procurar influenciá-lo e encaixá-lo de modo crescente aos seus interesses” (Silva; Azevedo, 2019, p.09).

Abordar o conceito de território escolar, no entendimento de Silva e Azevedo (2019), se faz necessário para desvelar os interesse e intencionalidades que permeiam as políticas públicas e ações desenvolvidas pelos sujeitos da vivência escolar, retomando o entendimento desse espaço como um “campo de forças” que está constantemente em disputa. Entretanto, os autores afirmam que a escola, como território, ainda é pouco abordada.

Miguel Arroyo (2013), oferece, no livro “Currículo: território em disputa”, uma importante contribuição no sentido de situar as disputas presentes no meio escolar, abordando os sujeitos da ação educativa em luta no território curricular. O autor destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa. Os docentes e os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. E ressalta a importância de “trazer as vivências de educandos e professores e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação” (Arroyo, 2013, p. 115).

Para o autor é premissa reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, e afirma sobre os riscos de não se considerar tal condição:

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (Arroyo, 2013, p.117).

Desta forma, podemos ser levados a reconhecer a pluralidade e a diversidade de experiências e formas de viver e pensar desenvolvidas por seres humanos. E não ficarmos limitados por hierarquias que segregam, distanciam e desqualificam pessoas e pensamentos. A imposição de um pensamento único e voltado aos interesses econômicos não valorizam a experiência social e empobrecem os currículos, como demonstra Arroyo (2013, p.118):

Os desenhos curriculares e o material didático avançaram na incorporação dos saberes científicos, tecnológicos. Há uma maior densidade de conhecimento [...] entretanto esses avanços vêm significando menor densidade de experiências sociais nos currículos, nas lições e avaliações de educação básica e de formação docente.

A tensão entre experiência e o conhecimento construído, na visão do autor, é sentida pelos sujeitos educativos. “Os fatos sociais estão impregnados de múltiplos significados e indagações que desafiam e interrogam professores, formuladores de políticas educacionais e o conhecimento sistematizado” (Arroyo, 2013, p.130).

A abordagem do território nos currículos e normativas da educação é uma perspectiva que enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, contextualizado e significativo. Ela desafia professores e formuladores de políticas educacionais a repensarem as práticas pedagógicas e curriculares, de modo a atender às demandas de uma sociedade em constante transformação e a formar cidadãos capazes de compreender e atuar em seus territórios de maneira crítica e construtiva.

Isso sugere a construção de um currículo menos rígido e mais aberto à diversidade, que reconheça e valorize as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, seguimos abordando o conceito de território presente nas legislações educacionais e no currículo da EEDHA.

2.2 Abordagem do território nos currículos e normativas da educação

Nesta seção abordamos os documentos oficiais da educação, como diretrizes curriculares nacionais e leis educacionais do Brasil e estado de Minas Gerais. Comentamos como o conceito de *território* é abordado nesses documentos, identificando como ele é considerado nas políticas educacionais e como a valorização da realidade local é incentivada. São analisados documentos oficiais como a Lei de diretrizes e bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Nos documentos oficiais que orientam o sistema educacional brasileiro, podemos observar uma valorização da vivência dos estudantes, como também das experiências extraescolares nos processos de aprendizagens. A LDB, promulgada em 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta alguns princípios nesse sentido: “X-Valorização da experiência extra-escolar; XI-Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII-Consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2018, p.11). O *território* é mencionado apenas duas vezes na LDB, quando a perspectiva de abordagem das relações sociais e suas práticas são trazidas para o contexto escolar, e quando a aproximação da aprendizagem e as vivências cotidianas e geográficas dos estudantes são consideradas como importantes elementos a serem trabalhados e problematizados no campo educacional escolar.

O artigo 26 da LDB, com redação modificada pela Lei nº 12.796, de 2013, define que os currículos da educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma base comum para todo território nacional e uma parte diversificada, esta complementada por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar com as características regionais e locais da sociedade, cultura e economia dos estudantes (Brasil, 2018).

O entendimento da relação entre o espaço e a educação também pode ser encontrado no decreto nº 6.094 de 2007, que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Nas diretrizes:

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola; XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar e XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Brasil, 2007).

Já no texto de referência para o debate nacional da educação integral, produzido em 2009 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao Ministério da Educação, encontramos referências diretas ao conceito de *território* dentro da concepção de Milton Santos. O documento prescreve que,

A realização da vida em sociedade acontece em uma dimensão de tempo e de espaço que se convencionou chamar de território. A equação espaço-tempo, demarcada ou delimitada pelas intenções e ações humanas, surge como recurso e abrigo para a exteriorização e concretização tanto da existência individual como coletiva. A sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir (Brasil, 2009, p.46).

O documento faz considerações sobre a importância de se pensar as variáveis tempo e espaço na educação integral. A ampliação do tempo da jornada escolar e o reconhecimento do território onde cada escola está inserida são condições indispensáveis para se pensar uma educação em dimensão integral do ser humano. Nesse sentido, o documento aponta para a importância do reconhecimento das dinâmicas e contradições do espaço que ocupam, o que é fundamental para o desenvolvimento crítico e integral dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, menciona o termo *território* duas vezes. Em uma delas, a sua utilização faz referência ao território nacional brasileiro e à necessidade de expansão e ampliação da oferta de vagas em todo o país e nos diferentes níveis de ensino.

Já o artigo sétimo aborda a atuação em regime de colaboração entre os entes federados. Visando o alcance das metas e a implementação das estratégias do PNE, o conceito é abordado em seu inciso 4º, com a seguinte redação:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Brasil, 2014).

Apesar de mencionar poucas vezes o conceito que estamos dando enfoque, o PNE busca garantir através de 20 metas as ações para o enfretamento das desigualdades educacionais em cada território, com atenção a suas especificidades espaciais, identificando as potencialidades das dinâmicas locais.

Com a aprovação da BNCC no ano de 2017, tornando-se o primeiro documento nacional orientador que delimita as competências gerais e define as habilidades e aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica (Brasil, 2017), o conceito de *território* passa a ser abordado como dimensão articuladora da aprendizagem em alguns conteúdos. Assim, como no campo científico e acadêmico, o termo desenvolveu contornos específicos na BNCC, ampliando o debate em torno de sua significação e importância como instrumento intelectual de apreensão da realidade.

Em levantamento feito na BNCC, para identificar o uso do termo, foram identificadas 61 menções ao termo *território*, observadas no componente de ensino religioso, em uma unidade temática. Também nos componentes de Língua Inglesa e Ciências Humanas, este último, especificamente, nos componentes curriculares de História e Geografia.

O campo destinado ao Ensino Religioso tem como uma de suas competências “Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios” (Brasil, 2017, p.435). A unidade temática “Identidades e Alteridades” define como objetos de conhecimentos os espaços e territórios religiosos. Como habilidades, apresenta os seguintes descritores: “ (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos”. E: “ (EF03ER02)

Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas”. Esses espaços foram definidos como

Lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas. Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos (Brasil, 2017, p. 437).

Na abordagem dos territórios sagrados, a apreensão do espaço como “lócus de apropriação” atrelada à sua dimensão cultural e simbólica, possibilita o reconhecimento, a valorização e o respeito às diversas manifestações religiosas. Desta forma, a abordagem do Território proposta no componente curricular de Ensino Religioso revela entendimentos sobre dimensões da realidade e vivências dos estudantes que muitas vezes necessárias de serem debatidas e abordadas na escola.

O componente curricular de Língua Inglesa para o ensino fundamental busca o desenvolvimento de novas formas de participação e engajamento em um mundo cada vez mais globalizado e plural, onde as fronteiras entre países, empresas e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais são complexas e contraditórias. Com essa abordagem, o documento apresenta uma importante implicação para o ensino do conteúdo do componente curricular, que é a relação intrínseca entre a língua, o território e a cultura (Brasil, 2017, p.243). Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p.244).

A área de Ciências Humanas atribui central importância ao desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal. Este baseia-se na ideia de que “o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (Brasil, 2017, p.351). Entender-se como sujeito e a compreensão das circunstâncias históricas são condições fundamentais para interpretação e avaliação das ações realizadas no presente e no passado. Assim, de acordo com a BNCC:

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências

Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos (Brasil, 2017, p. 353).

A abordagem proposta na área de Ciências Humanas pretende proporcionar aos estudantes a percepção das transformações dos espaços geográficos e a constituição de territórios e territorialidades, percebendo-se como sujeitos de transformação dos lugares. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida (Brasil, 2017, p.363).

O componente curricular de História aborda o conceito de *território*, propondo no descritor (EF08HI06): “Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões” (Brasil, 2017, p.363). Entretanto, a maioria das menções estão referidas ao espaço ocupado pelos estados nacionais e sua utilização no entendimento da ordenação do espaço.

O componente curricular de Geografia, para os anos iniciais, é sugerido “Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios” (Brasil, 2017, p.375). Durante a fase final do Ensino Fundamental, a Geografia propõe entendimentos plurais de *natureza*, *território* e *territorialidade*. Com isso, busca ampliar a complexidade do entendimento conceitual a respeito da produção do espaço, “compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder” (Brasil, 2017, p.379). Assim, espera-se que a abordagem espacial desenvolvida no componente curricular relacione e entenda os fatos, os fenômenos, os objetos técnicos, o ordenamento e apropriações do território usado (Brasil, 2017, p.379).

Para o Ensino Médio, a BNCC desenvolve o conceito de Território na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprofundando seu entendimento e definindo-o como 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 de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (Brasil, 2017, p.565).

São apresentadas seis competências específicas para a área. Destas, o conceito de *território* está presente em duas. A primeira menção ao termo propõe “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (Brasil, 2017, p.575). Para isso, dois descritores são sugeridos:

(EM13CHS204) comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades (Brasil, 2017, p.575).

A segunda competência com menção ao *território* propõe “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2017, p.572). Nessa abordagem, são destacados o papel das relações econômicas entre a produção, o capital e o trabalho na ordenação dos territórios.

Desta forma, a BNCC desenvolve o conceito como um importante instrumento analítico para a compreensão dos processos de ocupação e espacialização das sociedades, aprofundando o entendimento trabalhado nos componentes curriculares do ensino fundamental. Outros importantes conceitos aparecem na BNCC e contribuem para o entendimento da espacialidade dos processos sociais: A *territorialidade*, a *fronteira* e o *lugar* também são articulados em alguns descritores mencionados acima.

Ao analisarmos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRM), também buscamos identificar as menções feitas ao conceito de território e a forma como são abordados. O CRMG foi construído com a participação de vários atores da educação, como gestores, professores, estudantes e comunidade escolar, também se baseou

em legislações federais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Desta forma, o CRMG apresenta como diferencial a valorização de cada contexto social do estado e suas particularidades, isso foi feito através da incorporação de habilidades e competências construídos pela comunidade escolar nos momentos de consulta na construção do plano. Nesse sentido, podemos identificar a preocupação com o espaço escolar e o território na construção e ao longo de todo o currículo mineiro, que engloba toda a educação básica, ensino infantil, fundamental e médio (Minas Gerais, 2018).

O termo território é mencionado 118 vezes. As primeiras abordagens são identificadas nos textos introdutórios e intencionam garantir o reconhecimento e valorização da diversidade de povos, culturas, territórios e tradições presentes no estado de Minas Gerais, como mencionado:

A diversidade regional do Estado de Minas Gerais é resultado de um processo histórico de ocupação do território marcado por diferentes fatores, desde aqueles de ordem socioeconômica até os naturais de clima e vegetação. Essa diversidade se traduz no que podemos entender como várias “Minas Gerais” dentro dos limites do estado, exigindo, portanto, diferentes formas de abordagem e atuação sobre a realidade mineira. De fato, a efetividade de qualquer iniciativa parte necessariamente da compreensão da realidade para a qual se propõe (Minas Gerais, 2018, p.15).

Para ressaltar a diversidade de situações e formações do estado mineiro, o documento apresenta um mapa com a divisão dos 17 Territórios de Desenvolvimento, utilizada pelo governo. Para tal definição são considerados elementos como os diferentes graus de urbanização, dado pela proporção da população urbana na população total, o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), a distribuição das creches e pré-escolas nas zonas rural e urbana, entre outros (Minas Gerais, 2018, p.17). Desta forma, para dar conta dessa multiplicidade de realidades, apontam a necessidade de considerar as diferenças no planejamento e execução de políticas públicas.

O Governo de Minas (2018, p.17) desenvolveu um “modelo de governança dinâmico” para elaboração do documento, com o intuito de abarcar as particularidades mineiras e envolvimento das diversas entidades educacionais. Criou-se uma

“Comissão Estadual, com representações políticas de órgãos e entidades, um Comitê Executivo para condução e tomada de decisão, uma Coordenação Técnica para encaminhamento dos trabalhos e Grupos de Trabalho de Currículo para redação do documento” (Minas Gerais, 2018, p.17). Com isso, a construção do documento pautou-se na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo, compostos por pessoas de várias regiões do estado, reunidos para discutir o currículo mineiro, conferindo características próprias e incorporadas a diretrizes e normativas da BNCC (Minas Gerais, 2018, p.18).

Outra importante menção ao conceito de território pode ser observada na abordagem do Projeto Político Pedagógico – PPP. Este documento é definido como de fundamental importância para escola, devendo ser desenvolvido em consonância com a BNCC, o currículo referência de Minas Gerais e a realidade do território dos estudantes.

Ao apresentar os eixos estruturantes do Currículo Referência de Minas Gerais (2018), confere centralidade aos conceitos de “Sujeitos e seus tempos de vivências”.

Entende-se que os diferentes tempos da vida constituem construções históricas, sociais e culturais. Devemos avaliar em que medida a construção de padrões universais e normativos, ao invés de ancorarem um melhor conhecimento dos sujeitos com quem trabalhamos, nos embaça a compreensão de sua subjetividade. Compreender e educar o bebê, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto implica em situa-lo no interior de uma família, um grupo social, cuja experiência informa a construção de sua individualidade (Minas Gerais, 2018, p.25).

No documento citado, são apresentados alguns pressupostos a serem construídos e desenvolvidos em cada escola visando a reorganização dos projetos políticos pedagógicos e do currículo baseado na BNCC. Dois desses tópicos mencionam o território. São eles: “A constituição de componentes curriculares que promovam diálogos abertos como território e que acolham as realidades das comunidades locais” e “A ampliação do espaço escolar para além dos muros da escola, desenvolvendo a perspectiva do território educativo” (Minas Gerais, 2018).

Assim, o currículo referência para o estado de Minas Gerais busca garantir centralidade ao território e a realidade local. Entretanto, para além dos avanços na abordagem da questão territorial na normativas educacionais, as escolas necessitam

se apropriar dessa discussão e construir entendimentos coletivos sobre a necessidade de abordagem da questão espacial nos currículos escolares, de acordo com a realidade territorial de cada escola.

Nesse sentido, buscamos revelar como tais questões estão colocadas no fazer pedagógico da EEDHA, a partir do olhar investigativo voltado para o território onde está localizada a escola, e também para o PPP e demais atividades desenvolvidas pela escola.

2.3 A EEDHA: olhares sobre o território

Nesta seção buscamos articular elementos da formação histórica, social e espacial de Ouro Preto, com intuito de contribuir na compreensão do contexto que perpassa a escola e seus sujeitos educativos. Em seguida, será dado foco a EEDHA e a descrição de sua organização e funcionamento no contexto da cidade.

A cidade possui mais de 300 anos de história, sendo considerada um patrimônio mundial e representativa do início da mineração no Brasil e de transformações que se seguiram ao seu surgimento. Conhecida pela arquitetura colonial, museus, espetáculos de cultura e artesanato, Ouro Preto foi palco de grandes conflitos e desigualdades, a partir do processo de colonização pelos portugueses a partir do final do século XVII. Assim, foi um lugar de grande produção de ouro e altamente controlado e vigiado pela coroa portuguesa, também foi centro administrativo e político de Minas Gerais até finais do século XIX. No século XX, tem a atividade econômica do turismo como agente atuante e transformador da cidade, sem, contudo, abandonar a extração de minérios de ferro.

Ouro Preto é conhecida por quase todos os brasileiros e por muitos estrangeiros, mas não da mesma forma. A cidade turística apresentada pelos meios de propaganda e comunicação é bem diferente da cidade cotidiana em que moradores vivem e se relacionam com o mundo. Assim, buscamos abordar alguns fatos históricos e acontecimentos que conferem especificidades à cidade e a EEDHA.

2.3.1 Ouro Preto e suas particularidades territoriais

Devido ao grande período histórico e uma diversidade de acontecimentos e significados representados pela cidade, optamos por uma periodização, para melhor entendimento das mudanças e transformações do espaço ouropretano, buscando, com isso, compreender alguns pontos do que Milton Santos (2021) chamou de *peso da herança*. Os acontecimentos são descritos dentro de uma cronologia que busca entender o período de formação dos primeiros núcleos povoadores e seu conseqüente adensamento populacional iniciado no final do século XVII e durante o século XVIII.

Em seguida, abordamos a importância político-administrativa da cidade durante o século XIX, para, em sequência, darmos enfoque à construção e valorização do passado barroco mineiro expresso por artistas e intelectuais que fizeram parte da semana da arte moderna de 1922. Para finalizar, apresentamos alguns elementos da situação atual da cidade de Ouro Preto, abordando a centralidade e as transformações proporcionadas pela atividade turística.

No ano de 1980, Ouro Preto foi a primeira cidade no Brasil a qual foi concedida o título de Patrimônio Mundial, pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO). Foi também uma das primeiras cidades tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN, sendo considerada uma das principais áreas preservadas representativas do ciclo do ouro no Brasil, com forte presença dos poderes religiosos, governamentais e expressões artísticas e culturais (IPHAN, 2014).

Fernanda Kelly Mineiro Fernandes (2021), em sua dissertação, intitulada “Memória e Tradição: um estudo toponímico dos nomes de bairros antigos de Ouro Preto - MG”, faz uma abordagem da história dos bairros de Ouro Preto a partir de seus nomes, com intuito de contribuir com a memória cultural da cidade. Abordaremos, a partir desse estudo, alguns pontos relacionados aos primeiros acontecimentos que deram origem a cidade, bem como aos bairros Alto da Cruz e Padre Faria.

Ouro Preto, denominada Vila Rica até o ano de 1823, recebeu esse nome devido à abundância de riquezas vindas do ouro que suas terras guardavam. Conseqüentemente, foi palco de uma intensa concentração populacional e lugar de conflitos e disputas entre bandeirantes paulistas, portugueses e africanos escravizados. Como afirmado por Fernandes (2021, p.23),

Sua origem está na descoberta do ouro aluvião, que corroborou o processo de agregação entre os arraiais de garimpo do minério estabelecidos entre as cadeias de montanhas existentes na região, no início do século XVII. Assim, bandeirantes paulistas ocuparam e se fixaram nas localidades onde o ouro era abundante, isto é, às margens dos ribeirões e nos morros.

As buscas pelo ouro na região se iniciaram na última década do século XVII, com algumas expedições de bandeirantes paulistas pela região. Entretanto, as condições geográficas onde o ouro se concentrava eram difíceis e extremamente desafiadoras.

Na dissertação de Fernandes (2021), são apresentadas algumas importantes descrições do contexto enfrentado pelos primeiros ocupantes dessas terras. Lima Júnior (apud. Fernandes, 2021, p.24), descreve: “No Ouro Preto e no Vale do Ribeirão do Carmo, que lhe fica vizinho, a paisagem é rude, o solo pedregoso, de aspecto ameaçador e selvagem, abrindo-se em vales estreitos e profundos”. Já Vasconcellos (apud. Fernandes 2021, p.24) caracteriza Vila Rica: “Terrenos planos naturais são praticamente inexistentes e a sua obtenção, por aterros e desaterros, é dificultada ao extremo pela dureza geral do solo”.

Entretanto, as condições relativamente fáceis para extração do ouro fizeram com que ocorresse um povoamento acelerado do território, formando os primeiros arraiais com núcleo urbano e edificações. A região foi desbravada por três expedições, que vão se constituir nos primeiros núcleos povoadores. Em 1696, a primeira, chefiada por Manuel Garcia, que fundará o arraial do Ouro Preto, próximo à Matriz do Pilar. Em 1698, a segunda, chefiada por Antônio Dias, funda o arraial com seu nome. E o Padre João de Faria Fialho funda o terceiro arraial, próximo aos córregos que descem do Itacolomi, com o nome de arraial do Padre Faria (Fernandes, 2021).

Em outro momento da abordagem social, geográfica e histórico-cultural proposta por Fernandes (2021), é apontada a diversidade de pessoas que vão se dirigir para essa região no período de descoberta do ouro e fundação das vilas,

Vasconcellos (1977) delineia a intensa emigração com a chegada de homens de variadas procedências e raças, “paulistas afeitos à vida rude, experimentados no sertão e na caça do índio, brasileiros do Norte, boiadeiros, vadios do litoral, ciganos, judeus e cristãos novos, uns e outros prontos para a guerra e para a desobediência” (p.34). Juntam-se a esses, portugueses e os negros, “trazidos à força, prontos à rebeldia, fugindo para os quilombos, embriagando-se nas vendas e,

vadios depois, pela falta de trabalho, na decadência das minerações”. Quanto aos índios, conforme o autor, “[...] libertados da servidão por ordem régia, indolentes por natureza, ferozes alguns e, em geral resistentes aos duros trabalhos de extrações, não seria proveitosa a sua utilização” (VASCONCELLOS, 1977, p.34-36)

Embora muitas vezes não mencionado na historiografia escolar, a captura e o apressamento de indígenas também foi atividade recorrente dos bandeirantes que vão ocupar a região. Antonil (apud. Fernandes (2021) descreve suas impressões sobre Vila Rica, por volta de 1708, como uma vila de 30.000 pessoas e nenhuma ordem ou governo.

O naturalista francês Saint-Hilaire (apud. Fernandes, 2021, p.24), que esteve no Brasil de 1816 a 1822, também descreve com riqueza de detalhes Vila Rica:

Contam-se em Vila Rica cerca de duas mil casas. Essa vila floresceu enquanto os terrenos que a rodeiam forneciam ouro em abundância; à medida, porém, que o metal foi se tornando raro ou de extração mais difícil, os habitantes foram pouco a pouco tentar fortuna em outros lugares, e, em algumas ruas, as casas estão quase abandonadas. A população de Vila Rica que chegou a ser de 20 mil almas, está atualmente reduzida a 8 mil, e essa vila estaria mais deserta ainda se não fosse a capital da província, a sede da administração e a residência de um regimento. Vila Rica tem tão pouca regularidade que é extremamente difícil dar dela uma ideia suficientemente exata. É construída sobre uma longa série de morros que marginam o Rio de Ouro Preto e lhe desenham as sinuosidades. Uns avançam mais; outros, mais recolhidos, formam gargantas bastante profundas; alguns, demasiado escarpados para receber habitações, não apresentam, em meio dos que os rodeiam, senão uma vegetação bastante enfezada, e grandes escavações. As casas se encontram assim dispostas por grupos desiguais, e cada uma é, por assim dizer, construída em plano diferente do das outras. [...] Dessas casas, assim entremeadas de cumes áridos e tufos condensados de vegetais, resultam pontos de vista tão variados como pitorescos; a cor enegrecida do solo, a dos tetos, que não é menos escuro, o verde carregado das laranjeiras e cafeeiros muito multiplicados nos jardins, um céu quase sempre nevoento, a esterilidade dos morros não edificadas, dão, porém, ao panorama um aspecto sombrio e melancólico.

Os anos de 1707 a 1709 foram marcados por constantes conflitos, entre eles o que ficou conhecido pela Guerra dos Emboabas, em razão da rivalidade entre brasileiros e estrangeiros. *Emboaba* era o nome dado aos portugueses, em contraposição aos bandeirantes paulistas que chegaram primeiro à região e não achavam justo o direito de exploração das minas de ouro, dado aos estrangeiros

(Fernandes, 2021). Surge aí uma divisão que vai marcar e permear toda constituição inicial do território de Vila Rica. Nesses conflitos, os portugueses conseguem garantir o controle da região.

Outro importante relato da configuração territorial de Vila Rica, à época, é de Antonil (apud. Fernandes, 2021). Naquele tempo, segundo ele, havia arraiais separados por serras e matas, ficando uns bem distantes dos outros, formando assim os arraiais de Padre Faria, Antônio Dias, Paulistas, Bom Sucesso, São João, Ouro Podre, Taquaral, Sant'Ana, Piedade, Ouro Preto e Caquende. O arraial de Ouro Preto se referia à região conhecida atualmente por bairro Pilar. Foi elevada à vila em 1711, com a união dos arraiais, passando a ser denominada Vila Rica. Fernandes (2021, p.41) destaca os acontecimentos após o a fundação dos arraiais:

mais de uma década após o descobrimento do ouro na região, a implantação da Vila transformou significativamente a organização político administrativa com a união dos arraiais dispersos sob a mesma administração. No entanto, manteve-se a já consolidada comarca religiosa em cada uma das paróquias tão logo instaladas, apesar da recente criação da vila. Assim, foi delimitado pelo bispo do Rio de Janeiro o território de intervenção de Nossa Senhora da Conceição do Antônio Dias e Nossa Senhora do Pilar do Ouro Preto na sesmaria. Em 1721, ocorreu a separação da Capitania de Minas Gerais e de São Paulo, desse modo, tornou-se governador Dom Lourenço de Almeida, e Vila Rica passou a ser a capital da Capitania, visto que demonstrou capacidade política com a atuação no movimento conhecido como a revolta de Filipe dos Santos, ocorrida no ano anterior.

Em 1721, a Capitania de Minas Gerais foi separada da de São Paulo e reconhecida como a capital. A exploração do ouro teve seu ápice entre os anos de 1725 e 1750. A festa conhecida com Triunfo Eucarístico, ocorrida em 1733, consistia na procissão de trasladação do Santíssimo da capela do Rosário para a matriz de Nossa Senhora do Pilar. Esse evento marca a exibição da riqueza em Ouro Preto, por meio da vestimenta das festas religiosas adornadas em ouro. Entretanto, aponta Fernandes (2021), a parte arquitetônica não expressava toda essa riqueza e opulência até 1741, com o início da construção do Palácio dos Governadores, onde a taipa e o pau-a-pique cederam lugar ao belo quartzito do Itacolomi. Segundo o autor, “somente na metade do século XVIII, Vila Rica principiou a tomar o atual aspecto” (Fernandes, 2021, p.47).

Ainda no século XVIII, em 1750, o marquês de Pombal estabeleceu que a cobrança dos impostos reais, denominados *quintos*, deveria ser nas casas de fundição, cujo ouro era marcado com o brasão da coroa portuguesa. Outra forma de cobrança foi a instituição da *derrama*, com o objetivo de alcançar a cota de cem arrobas anuais de ouro, caso não fosse atingida pela cobrança dos quintos (Fernandes, 2021). Parte da população de Vila Rica, principalmente os donos de minas de exploração, vão se insurgir contra o aumento na cobrança de impostos, no que conhecemos como Inconfidência Mineira:

Vários líderes da Inconfidência estavam endividados com o fisco português, portanto, o movimento da revolta foi agendado para o dia que se esperava que o governador da Capitania ordenasse a cobrança da derrama, esperando, com isso, ganhar o apoio da população descontente com os impostos. O movimento, entretanto, foi delatado por três integrantes para as autoridades em troca da anistia e perdão de suas dívidas (Fernandes, 2021, p.48).

Para Gabriele Cifelli (2005), o Estado português e a Igreja, como duas instâncias de produção simbólica, atuavam conjuntamente na promoção do controle e ordenação social, e na legitimação da ordem econômica e política de Vila Rica. Essa concentração do poder “determinou a forma de organização socioespacial existente em Vila Rica no período colonial visando atender às determinações políticas e econômicas do sistema colonial” (Cifelli, p.133).

Em 1823, por meio de decreto imperial, foi atribuído a Vila Rica o título de Imperial, e restituído seu nome de Ouro Preto, ficando conhecida como Imperial Cidade de Ouro Preto. Com a Proclamação da República, em 1889, sua denominação passou a ser somente Ouro Preto. Já em 1897, foi transferida a Belo Horizonte a designação de capital do estado de Minas Gerais. Em 12 de julho de 1933, pelo decreto federal n.º 22.928, Ouro Preto foi declarada monumento nacional (Fernandes, 2021).

A transferência do título de capital marca um momento importante na história de Ouro Preto. Rupturas e ressignificações do território são desenvolvidas a partir desse acontecimento. Como ressalta Vanuza Moreira Braga (2010), no artigo *Viagens ao Passado: Os Intelectuais e a Sacralização de Ouro Preto*, a população de Ouro Preto, temendo que fossem perdidas a história e as tradições representadas por Ouro Preto, com forte presença de ideais monárquicos, começa a reclamar a preservação

da cidade, do seu passado de lutas e valores artísticos, com discursos que vão sacralizá-la e reinventá-la. Entretanto, para a autora, acontece uma recomposição,

que resulta em outro binômio, tradição/futuro, uma vez que o passado colonial representado por Ouro Preto e pela Inconfidência Mineira, não são abandonados, pelo contrário, são utilizados como uma hábil solução. Se por um lado tinha por objetivo neutralizar disputas políticas que enfraqueceram o poder do estado, por outro, conseguiram construir um discurso de consagração de Ouro Preto como cidade-reliquia, baseada no argumento de que fora ali que se forjara o sentimento de liberdade e a luta pela independência nacional (Braga, 2010, p. 63).

A construção da cidade de Ouro Preto como lugar importante e até mesmo “sagrado” para a nação brasileira ganha maior destaque em 1924, com o movimento modernista de São Paulo, a partir da viagem de “redescoberta do Brasil”². A partir disso, as transformações acontecidas na cidade visam a valorização de seu passado histórico e suas tradições. Como mostra Braga (2010, p.71),

A cidade de Ouro Preto passou por ações de restauração ainda na década de 1920, por parte do governo estadual. Em 1933 é elevada à categoria de Cidade-Monumento no âmbito da Inspetoria de Bens Nacionais do Museu Histórico Nacional, antes da criação do SPHAN. Em 1938, dentro das ações do SPHAN, juntamente com outras cidades mineiras, é tombada em seu conjunto. A partir do tombamento, considerada como obra de arte, a cidade é alvo de intervenções com fins de recompor-lhe a originalidade, sendo apagados traços ecléticos e até demolidas edificações do século XIX, para recompor a “boa arquitetura” no dizer dos arquitetos modernos.

As transformações ocorridas na cidade, devido às novas intencionalidades atuantes no território, são muitas, e afetam a população ouropretana até hoje. Passado mais de um século do movimento de revalorização e ressignificação da cidade, o turismo se transformou em uma atividade econômica central e condicionante da organização urbana de Ouro Preto. Para Cifelli (2005, p.208):

² A viagem de redescoberta do Brasil foi realizada por artistas e intelectuais do modernismo como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral entre outros. Ocorrida durante a Semana Santa de 1924, percorreu cidades históricas de Minas Gerais, principalmente Ouro Preto. Onde encontraram na arte barroca mineira a expressão da cultura popular brasileira. É considerada um marco importante para o movimento modernista brasileiro e influenciou futuras políticas de preservação patrimonial.

A dupla titulação, considerada como patrimônio nacional e da humanidade, associada à vinculação destes bens à história, à memória e à identidade e o apelo visual exercido por suas expressões artísticas e arquitetônicas mais expressivas, outrora utilizadas para sua legitimação cultural, conferem-lhe, atualmente, um estatuto diferencial angariado pelo mercado como estratégia de transformação dos seus atributos materiais singulares em mercadorias.

O turismo soma-se a atividade mineradora ainda presente, gestando um dinamismo econômico e social, fazendo do núcleo turístico um “campo de forças” repleto de conflitos de interesses econômicos, políticos e sociais:

A atividade turística em Ouro Preto, apesar de apresentar uma relativa expressividade espacial, não responde às expectativas do município, em termos econômicos. Apesar dos projetos de desenvolvimento turístico em voga, que têm por finalidade reverter este processo, a falta de planejamento da atividade acarreta ônus indesejáveis ao patrimônio e à comunidade, principalmente nos momentos festivos, em que o caráter massivo da atividade e a baixa lucratividade resultante deste processo tornam-se evidentes. Por outro lado, se a sua lógica de funcionamento é permeada pelo lucro que, em Ouro Preto e em parte considerável das cidades turísticas não é revertido à população local, as formas de regulação da atividade e do território por ela apropriado canalizam-se para atender aos desígnios do capital. O processo resulta em ações direcionadas às estratégias de elitização dos espaços por meio do incremento das atividades mais nobres do comércio, na subversão do caráter público dos bens culturais e na eliminação dos conteúdos sociais indesejáveis, por meio da supressão dos espaços de convivência e sociabilidade tradicionais da cidade, visando à atração de um público seletivo de consumidores que, apesar de terem uma relação efêmera e fugidia com o território, podem gerar lucros vultosos, embora, pouco revertidos para a comunidade local e para a preservação patrimonial (Cifelli, 2005, p.210).

A cidade de Ouro Preto vivencia o conflito entre uma cidade pensada para atender e proporcionar uma experiência única de um período histórico do nosso país e as condições de vida de uma parcela da população local, que não se beneficia diretamente desse circuito econômico. Seus moradores vivenciam, por outro lado, a subversão do caráter público dos bens culturais, e são aliados de participar da cidade onde moram.

A seguir, no mapa 1, podemos observar uma vista panorâmica da cidade de Ouro Preto, com as delimitações aproximadas da área central, onde o turismo é mais pujante e as atividades econômicas relacionadas a ele estão concentradas. Também destacamos a localização da EEDHA e UFOP.

Mapa 1: Região central de Ouro Preto



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O adensamento populacional de Ouro Preto é maior nos bairros mais afastados do centro histórico, fazendo com que a população precise se deslocar grandes distancias para trabalhar, acessar bancos, comércios e equipamentos públicos.

Com essa breve descrição, passando por alguns períodos da história de Ouro Preto, buscamos ressaltar como é complexa sua formação socioespacial, cidade onde está inserida a EEDHA e sua comunidade escolar, onde as transformações técnicas do mundo atual se misturam à arquitetura de um passado barroco e colonial. No território de Ouro Preto e, mais especificamente, na escola, estudantes, professores e toda comunidade escolar vivenciam passado e presente, e constroem seus futuros.

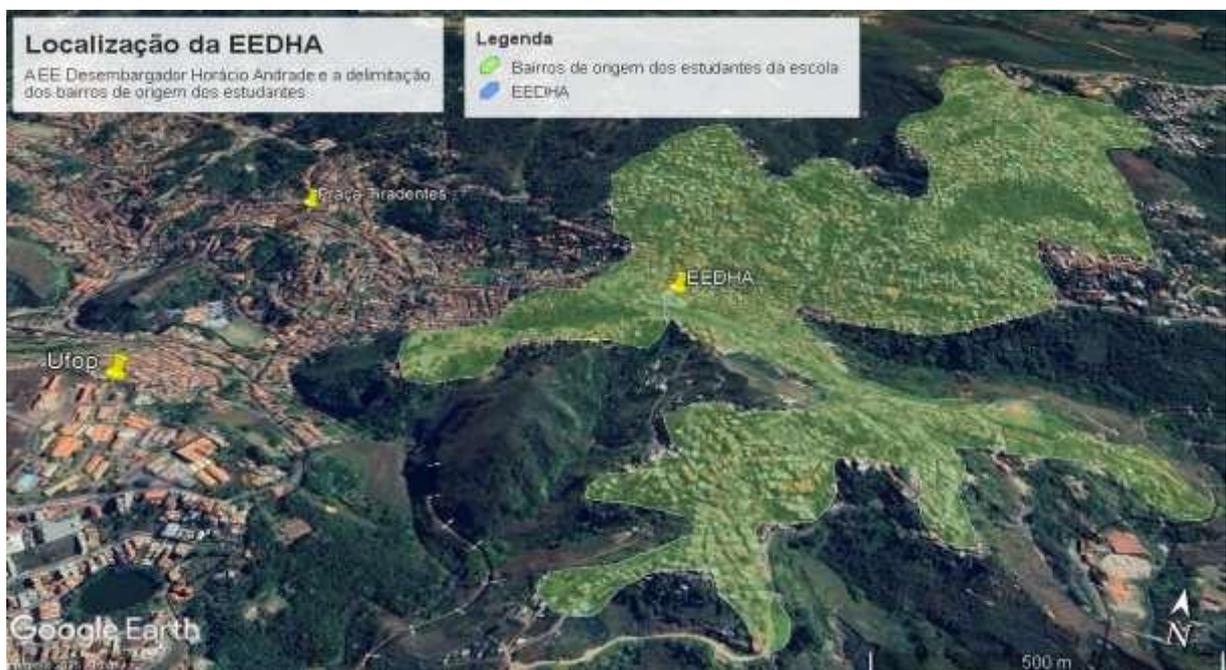
2.3.2 A Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade

A EEDHA foi criada em 12 de junho de 1922, e denominada Escola Mista do Alto da Cruz. Funcionou, inicialmente, nas casas e prédios de moradores do bairro de mesmo nome, Alto da Cruz, e contou com a efetiva participação da população local para garantir e afirmar sua existência frente às adversidades. Com o decreto nº. 2.443 de 14 de março de 1947, foi transformada em grupo Escolar. Já no ano de 1951, foi denominada Escolas Reunidas Desembargador Horácio Andrade, e funcionava em

casa e prédios particulares. Em alguns momentos de sua história, utilizou salas pertencentes à Escola Estadual Dom Pedro II e espaços da Câmara Municipal de Ouro Preto. Somente a partir do dia 02 de fevereiro de 1966, a escola passou a ocupar prédio próprio, localizado na Rua Desidério de Matos, divisa entre os bairros Alto da Cruz e Padre Faria, local onde está situada até hoje (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022).

No mapa 2, podemos observar a localização da EEDHA e os bairros onde residem os estudantes da escola, também destacamos a praça Tiradentes, ponto central da área mais turística da cidade.

Mapa 2: Localização da EEDHA



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As moradias dos estudantes da escola abrangem vários bairros da cidade, fazendo com que tenham que percorrer longas distâncias para acessar a escola. Distâncias maiores os separam do centro histórico e Ufop, o que dificulta o acesso a equipamentos públicos e locais de lazer, turísticos e atividades artísticas, estas na maioria das vezes acessadas apenas pelos turistas que visitam a cidade.

A figura 1 apresenta a atual estrutura da escola, vista do portão de entrada:

Figura 1: Entrada da EEDHA



Fonte: Imagem do autor (2023).

Os bairros Padre Faria e Alto da Cruz, observados na figura 2, fazem parte do território da comunidade escolar da EEDHA e são a origem da maioria dos estudantes da escola. Historicamente, esse foi o local dos primeiros núcleos povoadores de Ouro Preto, no início da exploração do ouro na região, fazendo parte do principal caminho da cidade no século XVIII, chamado “Caminho Tronco”, ligava o primeiro arraial de Passa Dez ao último arraial de Padre Faria. Apesar de fazer parte do conjunto arquitetônico colonial preservado e valorizado da cidade, o bairro está distante do centro histórico e conviveu com monumentos tombados e alguns vazios demográficos que foram se adensando ao longo do século XX. Dessa forma, foram muitas as transformações urbanas em seu território (Leite, 2022). A figura 02 apresenta a visão dos bairros Alto da Cruz e Padre Faria, a partir das janelas laterais das salas de aulas.

Figura 2: Bairro Alto da Cruz e Padre Faria



Fonte: Imagem do autor (2023).

Em 2023, ao analisar indicadores da escola, compilados no portal Qedu, podemos observar algumas questões relacionadas ao fluxo, ao desempenho e à estrutura física da escola. Os dados disponíveis são referentes ao ano de 2021, onde o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), para os anos finais do Ensino Fundamental, foi 3,8, e permanece praticamente o mesmo desde 2007, oscilando negativamente em alguns anos.

A estrutura física descrita no portal Qedu apresenta a escola com o oferecimento de acessibilidade, fornecimento de alimentação e água filtrada. A escola conta também com biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, cozinha, sala de professores e diretoria. É atendida por serviços públicos de luz, água e esgoto e coleta de lixo. Oferece também acesso à rede de internet com banda larga e possui equipamentos com projetores multimídia, impressoras, televisores e copiadoras (Qedu, 2021).

Algumas considerações sobre a estrutura física da escola merecem destaque. A sala de informática e a biblioteca são espaços pequenos, que comportam turmas de no máximo 20 estudantes, e os computadores nem sempre funcionam. A sala de leitura é o mesmo espaço da biblioteca, e o laboratório de ciências não possui espaço próprio. A quadra de esportes (figura 3) é uma questão conflituosa na escola, envolvendo outros atores da cidade, como a superintendência regional de ensino de Ouro Preto e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O

equipamento escolar mais almejado e utilizado pelos estudantes está deteriorado e não é coberto; o telhado, construído em 2012, foi removido por solicitação do Iphan, sob a alegação de não estar de acordo com a paisagem colonial do bairro e atrapalhar a vista da igreja do Padre Faria. Assim, é conferida uma priorização do conjunto histórico e arquitetônico do bairro em detrimento da escola e seus estudantes, ressaltando a centralidade do turismo para a cidade, e possíveis negligências com relação às condições dos moradores do território.

Figura 3: Quadra EEDHA



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Atualmente, a EEDHA funciona nos três turnos, no regime seriado. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, no ano de 2022 foram matriculados 520 estudantes, oriundos desses bairros periféricos do centro, e muitos em situação de vulnerabilidade econômica e social. Esse contingente de estudantes está dividido nas turmas e modalidades expressas nos Quadro 01 e 02.

Quadro 1: Turmas EEDHA 2022

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
6º ano regular	2º ano regular
7º ano regular	2º ano regular
8º ano regular	1º Técnico em Química (EMTI)
9º ano regular	2º Técnico em Logística (EMTI)

7º ano tempo integral	3º Técnico em Logística (EMTI)
8º ano tempo integral	1º Técnico em Segurança do Trabalho
9º ano tempo integral	2º Técnico em Segurança do Trabalho
EJA – Anos finais fundamental	EJA – Ensino médio
EJA – Sistema prisional	

Fonte: ESCOLA ESTADUAL HORÁCIO ANDRADE (2022).

Como observado no quadro 1, a escola desenvolve variadas modalidades de ensino, algumas delas com implementações complexas, como é o caso das turmas de Ensino médio de tempo integral – EMTI profissionalizante, com os cursos de Segurança do Trabalho, Logística e Química. O integral no ensino fundamental também requer estruturas físicas e propostas pedagógicas próprias.

Para um melhor dimensionamento dos desafios colocados a construção e desenvolvimento curricular e pedagógico, o quadro 2 apresenta o quantitativo de estudantes divididos nas modalidades de ensino oferecidas pela escola. Podemos observar que o quantitativo de estudantes é ligeiramente maior no ensino médio, totalizando 190 jovens matriculados no EMTI e ensino médio noturno.

Quadro 2: Quantitativo de estudantes por modalidade de ensino em 2023

Modalidade de Ensino	Quantidade de estudantes
Ensino médio - EMTI	100
Ensino Fundamental integral	32
Ensino fundamental regular	111
Ensino médio regular noturno	90
Técnico em Recursos humanos	26
EJA fundamental	56
EJA Ensino médio	51
EJA Prisional	9
TOTAL	475

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Simade (2023)

A partir dessas caracterizações da instituição, passamos, a seguir, para uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, das guias de aprendizagens, das atividades e projetos realizados nos anos de 2020 a 2022. O intuito é evidenciar

as abordagens produzidas pela escola e sua articulação com o Território. Algumas atividades produzidas pelos estudantes serão ressaltadas com a intenção de demonstrar algumas apropriações construídas na cidade. Projetos específicos e a fanfarra da escola também serão abordadas como elementos significativos da construção de territorialidades.

2.3.2.1 O Território presente no projeto político pedagógico

Uma questão a se destacar na proposta pedagógica da escola é a abordagem do território e sua dinâmica. No capítulo dedicado ao diagnóstico escolar é mencionado o conceito de território no eixo Relação da escola com a comunidade. Isso é visualizado a partir do tema “Sujeitos da Aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares” (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.25). Nele, é ressaltada a importância do conhecimento sobre os sujeitos da comunidade escolar, assim como seus anseios, dificuldades e potencialidades, para o estabelecimento de confiança mútua e fortalecimento da aprendizagem.

Para o melhor entendimento desses sujeitos escolares, dois fatores são analisados, o Índice Socioeconômico (ISE), e a disponibilidade de equipamentos públicos de esporte, saúde, lazer e cultura próximos à escola, os quais “devem ser apropriados pela comunidade escolar como territórios educativos” (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.25).

De acordo com o documento, o Índice Socioeconômico (ISE) da escola é considerado médio/alto. De acordo com o PPP, o índice é calculado a partir das avaliações do Simave. E conclui de forma genérica que “pode ajudar a criar novos métodos de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem”³ (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.25). Aqui, vale uma consideração a respeito desse instrumento de mensuração, que, quando bem apropriado pelos professores, gestão escolar e pedagógica, possui potencial para um melhor entendimento do território e dos estudantes da escola. Esses dados possibilitam a discussão e aproximação com a realidade do espaço escolar, podendo balizar ações de intervenção pedagógica que promovam maior equidade educacional.

³ Não identificamos nos documentos e na Plataforma SIMAVE tal dado.

O documento pedagógico da escola ressalta a importância de se analisar o território escolar com o intuito de entender as oportunidades de acesso dos estudantes a equipamentos culturais e sociais. De acordo com o documento, o percentual aproximado de estudantes que residem no território, em que a escola está inserida é de 70%. Esse público tem em seu território os seguintes equipamentos públicos: 2 bibliotecas de acesso à comunidade; 4 espaços públicos para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer; 1 espaço público para acesso à internet; 12 espaços públicos para acesso às atividades culturais (como teatros, cinemas e outros); 3 Unidades Básicas de Saúde (UBS) – (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.26).

Outra referência feita ao conceito abordado está no capítulo dedicado às relações institucionais: família, comunidade e sociedade, em que é apontado a importância do entendimento das relações estabelecidas entre a comunidade escolar com seus territórios, sendo fundamental para a compreensão da realidade socioespacial da escola e afirma:

Além disso, e, partindo da perspectiva da intersetorialidade, pensar o território nos permite identificar suas potencialidades e incluí-lo como espaços educativos, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições. Neste processo, compreendendo o significado e a singularidade de cada território e contexto, a comunidade tem papel fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento dos currículos e das instituições. As redes locais são importantes para que a escola não fique sobrecarregada diante de demandas que possam levá-la ao deslocamento de seus objetivos primordiais (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.28).

Neste ponto do projeto político pedagógico, merece destaque a centralidade conferida à “compreensão da singularidade de cada território e contexto” e o papel da comunidade na construção de saberes, e fortalecimento do currículo e da escola enquanto instituição educativa. Desta forma, espera-se que o contexto e as vivências da comunidade escolar sejam abordados, problematizados, refletidos e sistematizados. O conhecimento empírico e científico misturando-se e produzindo novos conhecimentos e novos significados. As potencialidades advindas desta forma de conceber o fazer educativo podem ser muitas e diversas. Quando a realidade que permeia os sujeitos educativos, entendidos como professores e estudantes, se

transforma em ponto de partida e centro das reflexões e problematizações da proposta pedagógica da escola, as possibilidades de engajamento e participação também serão outras. Entretanto, vale ressaltar a necessidade de ser uma proposta pedagógica coletiva, envolvendo as áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico da EEDHA aprofunda o entendimento do território e suas múltiplas dimensões na vivência dos estudantes e comunidades, e valoriza sua abordagem para a construção de saberes e fortalecimento do currículo. Mais uma vez o conceito de território adotado pela escola permite que ações e propostas pedagógicas estejam condizentes com a realidade e vivências dos sujeitos educativos.

Ainda segundo o PPP da escola, é indispensável a presença de redes de apoio, buscando um trabalho coletivo para o pleno desenvolvimento dos estudantes, bem como a importância da presença da família também.

Dentre as relações que devem ser estabelecidas pela gestão escolar com atores “externos” à escola, a família dos estudantes é uma instância fundamental. A escola, neste caso, precisa estar atenta para que possa efetivamente se aproximar da família de forma positiva, fazendo dessa relação uma parceria bem estruturada para a construção de um ambiente e de uma educação de qualidade para os estudantes e profissionais da escola (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.28).

O Projeto Político Pedagógico menciona o termo território por 12 vezes e, em certos momentos, confere importante centralidade na abordagem do conceito; ressalta a necessária interlocução das questões territoriais com as aprendizagens desenvolvidas no currículo e itinerários formativos. Entretanto, a abordagem é genérica e relacionada unicamente aos equipamentos sociais e culturais presentes no entorno da escola. Ao afirmar que “Para entender as oportunidades de acesso dos estudantes a equipamentos culturais e sociais, é importante que se analise o território escolar” (Escola Estadual Horácio Andrade, 2022, p.26), o documento apenas descreve os equipamentos disponíveis e a frequência de utilização pelos estudantes.

Uma última menção ao *território* é feita no capítulo dedicado às ações concretas de melhoria e transformação da realidade escolar. Estas ações são fundamentais para o planejamento pedagógico e para gestão escolar desenvolvida ao longo do ano. No quadro 03, podemos observar a ação em que o conceito é abordado.

Quadro 03 – Menção ao uso do território no plano de ações do PPP da EEDHA

Ponto de melhoria	Educação comunitária é importante para aprender a reconhecer o outro
Nome da ação	Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares
Objetivo e resultados	Conhecer o outro é a melhor forma de a pessoa se formar, fazer percursos para reconhecer como um lugar onde se estabelece relações que humanizam.
Como podemos medir esse resultado?	Na forma como os alunos vêm a escola na qual estão inseridos
O que será feito?	Mapear o gosto dos alunos e levar para a escola- questionário
Como será feito?	Questionário
Quando será feito?	Início do Ano Letivo
Por quem será feito?	Professores de Português e Matemática
Principais riscos para o sucesso dessa ação	Alunos continuarem desmotivados a estarem na escola. Não conseguir que o aluno sinta que a escola seja mais atrativa para ele.

Fonte: EEDHA, 2022.

A ação proposta no plano, denominada “sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares”, é condizente com uma proposta pedagógica que busca valorizar o espaço do educando e melhor entendê-lo. Entretanto, ao dizer o que será feito e como será feito, fica restrito à aplicação de questionário para mapeamento do gosto dos alunos. Os objetivos não são claros, assim como, as formas de mensurar os resultados da ação. Desta forma, a Educação comunitária e o reconhecimento do outro, enquanto melhorias que se intencionam buscar se tornam mais distantes.

O PPP da escola sugere a importância do entendimento das relações estabelecidas entre a comunidade escolar com seus territórios, mas as ações concretas propostas não vão nesse sentido. A única ação proposta é genérica e não detalha quais ações específicas serão desenvolvidas. O distanciamento do

planejamento pedagógico da EEDHA com o seu território pode ser evidenciado na forma abstrata e pouco clara das abordagens de temas relacionados às dinâmicas espaciais de Ouro Preto, e também nas poucas ações propostas envolvendo as dinâmicas territoriais.

A ação denominada “Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares” apresenta como objetivo aprender a reconhecer o outro e o lugar onde estabelecem relações e se humanizam, ou seja, seus lugares de vivência. Para atingir tais objetivos é proposto a aplicação de um questionário, somente pelos professores de matemática e português, com intuito de mapear os gostos dos estudantes. Em uma primeira análise dessa ação algumas limitações podem ser apontadas, que em última instância impedem uma melhor compreensão do território.

É proposto entender os sujeitos da aprendizagem e seu contexto socioeconômico somente por meio de um questionário aplicado pelas áreas de matemática e português. Não é mencionado o envolvimento e participação de outros conteúdos e nem a utilização de outros métodos além do questionário. Também não se faz referências as famílias e comunidade escolar da EEDHA, limitando o entendimento do mencionado “contexto socioeconômico”.

Esta forma de entender uma complexa realidade social pode reduzir sua aproximação com o real e dificultar formas de apropriação deste importante diagnóstico pela comunidade escolar. Outra questão para se observar nessa ação é a presença do termo “*territórios escolares*”, mencionado outras vezes no documento, fica limitado aos equipamentos físicos disponíveis no território não abordando outras dimensões das territorialidades vivenciadas pelos estudantes.

Também buscamos evidências da abordagem ou utilização do conceito de território nos guias de aprendizagens desenvolvidos pelos professores dos componentes curriculares do EMTI. O conceito foi mencionado no campo das habilidades cognitivas do componente curricular de história, mais especificamente em dois descritores (EM13CHS204) e (EM13CHS205). É proposto no primeiro descritor:

Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as

características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (GUIAS DE APRENDIZAGENS, 2022)

Já o segundo, propõe “Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis” (Guia de Aprendizagem, 2022). Esta abordagem proposta pelos descritores de história apresenta elementos importantes para a problematização do território e das territorialidades construídas pelos estudantes. Entretanto, a partir de relato informal do professor do componente curricular, a diminuição do número de aulas de História para o ensino médio e a falta de planejamentos coletivos que tratem do tema limitaram o aprofundamento das questões relacionadas ao território.

O componente curricular de Sociologia aborda questões que interagem com o território, como na habilidade cognitiva a ser desenvolvida pelos estudantes; ela propõe identificar e caracterizar os diferentes tipos de culturas e aspectos sociais que compreendem a produção de bens materiais e simbólicos. Além disso, reconhecer os aspectos históricos e explorar a diversidade cultural de forma a contribuir para uma consciência de pertencimento a uma identidade.

Algumas atividades envolvendo outros locais da cidade também são mencionados nos guias de aprendizagens, destacam-se a visita guiada ao laboratório de Geologia da Universidade Federal de Ouro Preto, realizada pelo componente curricular de Geografia. E as visitas ao supermercado Cooperouro e aos Correios foram feitas pelos componentes curriculares do eixo técnico de segurança do trabalho e logística.

2.3.2.2 Construções espaciais dos sujeitos educativos

Outra evidência, sobre a presença do território nas práticas pedagógicas da EEDHA, pode ser observada nas atividades desenvolvidas pelas professoras e professores da escola. Neste momento é importante ressaltar o momento atípico vivido pelas escolas e pelo mundo, devido à pandemia do vírus da Covid 19⁴. Entre

⁴ A pandemia de COVID-19 foi a difusão do coronavírus globalmente, sendo declarada pandêmica pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. A rápida disseminação do vírus e a alta taxa de transmissão levaram a medidas de saúde pública sem

tantas transformações ocorridas na sociedade durante esse período, as escolas tiveram que se adaptar às necessidades de distanciamento social e desenvolver suas atividades de forma virtual.

Devido a isso, vamos destacar e analisar as ações apresentadas na rede *Facebook*, relacionadas com o território. Esta rede social foi o principal instrumento de comunicação entre a escola, estudantes e comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de *lives* com a participação de professores e convidados. No ano de 2020, destacam-se as atividades do “Mês da Consciência Negra” e “300 anos de Minas Gerais”, o Sarau 040, o concurso de mídias sociais e a Semana de Ouro Preto.

As atividades do “Mês da Consciência Negra” e “300 anos de Minas Gerais” merecem destaque e foram realizadas de forma concomitante através de *lives* semanais durante o mês de novembro de 2020. A primeira teve como tema “Paisagens mineiras: do Barroco a Periferia”. A segunda *live* abordou o tema “Ouro Preto como objeto de estudo: Alimentação, História e Linguagem”. O último tema abordado foi “Desigualdade sociais, mídias e Racismo”(E.E Horácio Andrade, 2020).

“Paisagens mineiras: do Barroco a Periferia” foi o tema da *live* pensada e produzida pela área de Ciências Humanas. O debate contou com a participação da coordenadora executiva do programa Sentidos Urbanos, Patrimônio e Cidadania, desenvolvido junto ao IPHAN. Inicialmente, foi apresentada a formação socioespacial de Ouro Preto e as transformações da paisagem da cidade, problematizada junto ao termo *periferia* e seus sujeitos. Na apresentação, a intenção foi dar visibilidade às dinâmicas existentes nos espaços para além do circuito turístico. Em seguida, foram apresentados alguns projetos desenvolvidos pelo “Sentidos Urbanos”, programa que tem como foco trabalhar as relações dos sujeitos com as cidades, e também práticas que propiciem uma reflexão sobre a memória, identidade e patrimônio.

A construção coletiva de metodologias participativas é ressaltada como fundamental para maior apropriação do território. Apesar de realizarem atividades pontuais, o projeto do Sentidos Urbanos aproxima a escola da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e problematiza questões próprias dos territórios onde os

precedentes em muitos países, incluindo bloqueios, quarentenas, distanciamento social, uso de máscaras e campanhas de vacinação em massa. No estado de Minas Gerais as aulas presenciais foram suspensas fevereiro de 2020, retornando no final de 2021. Durante esse período, o ensino foi remoto.

estudantes estão inseridos, ressaltando a necessidade de aproximação do currículo com o espaço habitado e utilizado pela comunidade escolar.

A *live* organizada pelos discentes da escola, denominada “Ouro Preto como objeto de estudo: Alimentação, História e Linguagem”, trouxe a discussão da relação do que comemos com a cultura em que vivemos. A alimentação foi abordada como uma mistura de diversas tradições culturais. A participação da funcionária responsável pela cozinha da EEDHA foi fundamental para aproximar a discussão da realidade da escola, abordando aspectos da convivência e pedagogicamente estimulando uma melhor alimentação dos estudantes.

“Desigualdades sociais, mídias e Racismo”, também organizada e produzida pelos discentes, abordou questões relacionadas ao tema do racismo na sociedade atual, e também evidenciava o papel da tecnologia na manutenção das desigualdades sociais. Destacaram-se outras apropriações possíveis para as tecnologias, através da apresentação de experiências feitas em mídias sociais e da exibição do clipe do rapper Djonga, artista que estudou História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e começou sua carreira musical na região.

A semana de Ouro Preto foi uma atividade destinada à divulgação de fatos e curiosidades sobre a história e personagens da cidade. Posteriormente, foram produzidos relatos pelos estudantes, sobre suas percepções e sentimentos relacionados a Ouro Preto. Essa atividade foi destinada a todos os alunos da escola, mas a participação foi maior no ensino fundamental. O primeiro concurso de mídias sociais consistiu no envio pelos estudantes de arquivos produzidos por eles sobre a cidade de Ouro Preto. (Escola Estadual Horácio Andrade, 2020)

As apropriações e produções dos estudantes merecem destaque como mais uma forma de evidenciar a estreita relação do território com as suas vivências. No concurso de mídias sociais foi proposto aos alunos e alunas a produção digital de materiais que retratam a cidade de Ouro Preto. O primeiro lugar do concurso foi o rap produzido por um estudante do 3º ano. A letra aborda a realidade de um jovem negro de periferia, vivendo para além da ponte que divide dois espaços diferentes e desiguais, o centro e a periferia.

Nunca quis o que uns dizem que eu quero. Por um triz acertei onde a probabilidade era zero. Infeliz quem fala que me entreguei pro ego, me vendi, então por que meu cachê ainda é zero? Me responde uma

coisa, por que acha que faço rap por moda? Entenda que faço porque acho foda, Rap é o ar que me permite a vida. Não me rendi e nem vou me render. Eu vendo o que eu faço, mas não faço pra vender. Entenda que nem tudo é como você imaginou. Saiba que a perifa me criou. A rua me ensinou, na verdade ainda me ensina. Sou novo e ainda tenho que aprender muita coisa sobre a vida. Mas isso não quer dizer que não sei nada. Entendo mais das coisas que você, que tá da ponte pra lá e acha que representa a quebrada. Se quisesse a ver representada botava ela pra falar, no lugar das pautas que tu teve que decorar. Porque é isso que o rap faz? Leva os pedidos de socorro das quebradas em busca de paz. Ou pelo menos o rap deveria fazer. Tem gente distorcendo a mensagem e não fazendo por merecer. A perifa merece respeito. Mano, é de onde vem os trabalhadores que movem seu centro. E mesmo assim, a PM sobe o morro e perdem balas Balas, essas que infelizmente são encontradas no corpo do pretinho caído no chão. O mesmo pretinho que vendia bala no busão pra não deixar faltar nada em casa pros irmãos.

Infelizmente, no dia que a PM sobe o morro, muitas mães de pretinhos vão chorar sobre o caixão. Então antes de falar que é moda, vem ver como nossa realidade é foda. Temos sorte de ainda não termos virado estatística na Globo citada. Mas como a Jéssica Campos já disse, eu sou só o próximo na lista de genocídios da quebrada. (B. A. 2020. Aluno do 3º ano - EEDHA)

A luta por representação e para que sua voz seja ouvida é presente em vários momentos da composição, como na passagem “se quisesse ver a quebrada representada botava ela pra falar”, e no trecho “a perifa merece respeito, é de onde vem os trabalhadores que movem seu centro”. Apropriações e sentimentos sobre o espaço onde vive revelam vários elementos que poderiam e deveriam ser abordados de forma pedagógica pela escola. As dinâmicas e contradições vivenciadas territorialmente aparecem expressas em vários momentos, como na separação do que é o centro e do que é a periferia, do lugar de onde vem o trabalhador, e a violência e discriminação da abordagem policial.

Já outro estudante do segundo ano, modalidade educação de jovens e adultos, produziu um vídeo com o título “Paisagens mineiras: do barroco à periferia”. Nele, é apresentada a vista de Ouro Preto gravada da janela de sua casa; como música de fundo, toca “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso.

Durante o ano de 2021, foram mantidas as atividades remotas até o terceiro bimestre. As atividades destacadas nesse período envolveram *lives* e o “I Circuito de aprendizagem integrada entre as escolas estaduais de ouro Preto”. As *lives* tiveram os seguintes temas: Grêmios estudantis e Projeto de vida; Discussão sobre depressão e ansiedade, conduzida por alunos de medicina da UFOP; reflexões “contrariando as

estatísticas: sonhos, jornada, faculdade e profissão”; “Será que precisamos de literatura na nossa vida? e cotas para quê(m)”; “História que a história não conta: Quiz sobre o Brasil” (Escola Estadual Horácio Andrade, 2021)

O “I Circuito de aprendizagem integrada entre as escolas estaduais de Ouro Preto” foi uma atividade conjunta entre a EEDHA e a EE de Ouro Preto, as duas escolas estaduais que ofertam ensino técnico, modalidade EMTI. Foram discutidos temas como: “O jovem no mercado de trabalho”; “Marketing pessoal e motivação” (Escola Estadual Horácio Andrade, 2021).

O projeto “Educação patrimonial afrocentrada na Escola Estadual “Desembargador Horácio Andrade” foi desenvolvido nos anos de 2021 e 2022 por uma professora de geografia da escola. A realização aconteceu em 3 etapas e contou com a participação de um profissional do turismo, também professor de geografia e guia turístico credenciado pela Embratur e com pós graduado em Patrimônio cultural pelo Instituto Federal de Minas Gerais- campus Ouro Preto. Na primeira etapa foi abordando os temas: Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Turismo e narrativas históricas afrocentradas. Na segunda etapa foram realizadas visitas guiadas por pontos turísticos de Ouro Preto. A culminância ocorreu na terceira etapa com apresentações, palestras e exposição fotográfica.

Outra experiência com elementos indicativos da importância do território para gestão pedagógica e escolar foi uma atividade desenvolvida com o sexto ano do ensino fundamental, no ano de 2022. A proposta era conhecer o aplicativo Google Earth e “viajar” por alguns lugares do mundo. No início, foi perguntado à turma qual era o primeiro lugar que gostariam de ir através do aplicativo, e os que responderam foram unânimes, queriam ir até a casa e rua onde moravam ou até a escola. De todos os lugares possíveis, queriam ver exibido na tela a imagem do seu espaço, o território onde vivem.

Em uma análise preliminar das atividades realizadas pela EEDHA, podemos observar várias abordagens que perpassam as dinâmicas territoriais e importantes interlocuções com outras instituições, coletivos, espaços públicos e sujeitos de Ouro Preto. É importante ressaltar a especificidade do período de atividades remotas, situações como a baixa participação dos estudantes e a limitação pedagógica no desenvolvimento de outras formas de interação devem ser levadas em conta.

Foram feitas abordagens com intencionalidades que buscavam problematizar questões vivenciadas pelos estudantes na cidade de Ouro Preto. Também foram estabelecidas articulações com várias organizações e entidades atuantes no território escolar. Os estudantes que tiveram condições de participar produziram e expressaram sua arte através de letras de rap, poesias, textos e montagens digitais. Essas diversas formas de participação não são comuns durante o período presencial.

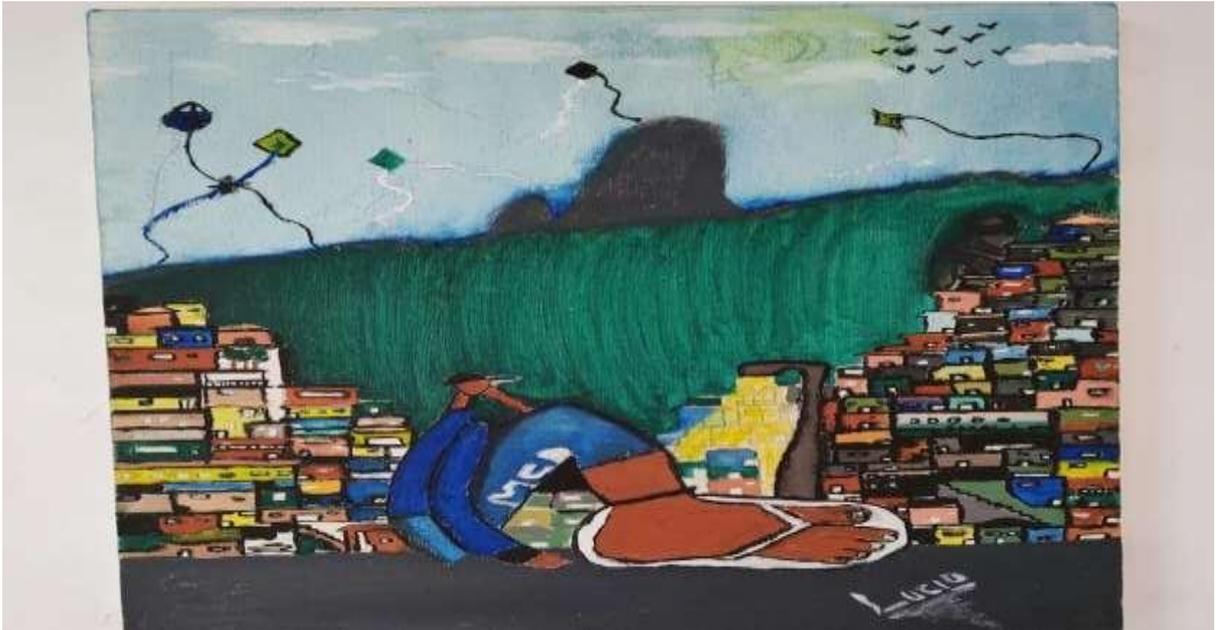
Entretanto, a retomada das aulas presenciais não foi acompanhada de maior intensidade na abordagem do território na dinâmica escolar. A análise das produções e propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo de 2022 aponta para existência de abordagens pontuais e pouco conectadas com o projeto político pedagógico escolar.

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno das atividades presenciais pós pandemia, e com ele várias preocupações com relação a adequação das medidas sanitárias, de combate ao vírus da Covid, a realidade da escola. Devido a isso, e para melhor entender as ações desenvolvidas na escola e sua relação com o território, analisamos os guias de aprendizagem e algumas atividades desenvolvidas pelo Ensino Fundamental e Médio.

O livro didático e a aula expositiva com utilização de projetor, foram as principais formas escolhidas para o desenvolvimento didático dos componentes curriculares. Com menor frequência e concentrados na área de Ciências Humanas, atividades como debates, seminários e discussões coletivas foram mencionados.

A comemoração dos cem anos da Semana de Arte Moderna foi tema de projeto desenvolvido por dois bimestres no ano de 2022, no qual as turmas da escola participaram e como culminância foram expostas as produções dos estudantes. As atividades abordaram escritores, pintores e artistas que fizeram parte do movimento de 22 e o contexto histórico e político da época. Algumas releituras de obras foram produzidas pelos estudantes. Um exemplo dessas produções pode ser visto na obra de um aluno do 8º ano do ensino fundamental.

Figura 04: Quadro estudante do 8º ano



Fonte: Imagem do autor (2022).

O quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, foi relido dentro da visão de mundo e paisagem de um morador dos morros de Ouro Preto. As casas dos bairros próximos à escola e o pico do Itacolomi são retratados juntos com o menino, representativo dos jovens do bairro.

Por fim, a Fanfara da EEDHA, imagem 05, é outra atividade desenvolvida na escola que merece destaque como apropriação do espaço público na cidade de Ouro Preto. Criada há cinquenta anos, participa de vários eventos comemorativos como o desfile de 7 de setembro e aniversário da cidade. As atividades da fanfara extrapolam os muros da escola e agregam os estudantes atuais, ex-alunos e suas famílias.

Figura 05: Apresentação da Fanfarra EDDHA na praça Tiradentes



Fonte: Arquivo da EEDHA.

No ano de 2017, a Fanfarra EDDHA foi agraciada com uma moção de aplauso pela Câmara Municipal de Ouro Preto:

A fanfarra Desembargador Horácio Andrade sempre participa de vários eventos culturais, religiosos e esportivos da nossa cidade e cidades vizinhas, é composta por alunos e ex-alunos da escola, crianças, jovens, adultos, possui um repertório bem variado o que possibilita a sua participação em vários eventos. No ano de 1982 foi convidado para fazer a abertura dos Jogos da Primavera, hoje conhecido como Jogos de Minas, foi um dos seus primeiros desfiles fora da cidade de Ouro Preto o qual abriu várias portas para outros desfiles na capital e região metropolitana. Tem o seu uniforme as cores azul, branco e amarelo em homenagem a Nossa Senhora Aparecida, é um dos orgulhos do bairro Alto da Cruz e de nossa cidade de uma forma geral. (CÂMARA MUNICIPAL DE OURO PRETO, 2017)

As atividades musicais desenvolvidas pela escola por meio da fanfarra são um importante momento de apropriação do espaço público e geração de pertencimento e identidade para o bairro e escola. Entretanto, a utilização desses espaços e momentos no currículo e atividades pedagógicas são pouco aproveitadas e trabalhadas pela gestão escolar e pedagógica.

Assim, apesar da constatação da presença do Território no PPP e em ações da escola, com afirmações que destacam sua importância na promoção de uma

educação de qualidade, observa-se um distanciamento e descompasso em relação às atividades desenvolvidas pelos professores, equipe pedagógica e direção escolar. Desta forma, esta primeira análise abre a possibilidade de problematizações sobre o desenvolvimento de processos e meios que permitam o aprimoramento da gestão escolar e pedagógica para a promoção de abordagens mais significativas do Território.

Em suma, a intenção desse capítulo foi o entendimento do conceito de território e suas abordagens no contexto educacional, objeto desse estudo de caso. A escola EEDHA, com suas dinâmicas, processos e os sujeitos educativos que dão vida e singularidade a esta proposta educativa, especialmente localizada em um bairro da cidade de Ouro Preto.

3 GESTÃO PARA PENSAR O TERRITÓRIO E CURRÍCULO NA EEDHA

Como mencionado, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como as questões territoriais são abordadas nos processos curriculares da Escola Desembargador Horácio Andrade, para, na sequência, vislumbrar outras possibilidades no seu uso e abordagem pela gestão pedagógica. Por se tratar de um estudo de caso, também vamos pontuar algumas questões que envolvem este tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos envolvidos na coleta de dados sobre a realidade em questão.

A entrevista semiestruturada e a roda de conversa são instrumentos metodológicos amplamente utilizados na pesquisa qualitativa em educação. A entrevista semiestruturada combina um roteiro pré-definido de perguntas com a flexibilidade de explorar temas surgidos durante a conversa, permitindo ao pesquisador adaptar-se às respostas do entrevistado e aprofundar-se em tópicos específicos. Já a roda de conversa, por sua vez, é uma técnica que promove um ambiente mais democrático e participativo, onde todos os participantes têm a oportunidade de falar e contribuir para o tema em discussão, facilitando a emergência de múltiplas perspectivas e experiências. Ambas as técnicas são valiosas para obter informações ricas e detalhadas que podem revelar aprofundamentos sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, buscamos dar conta de duas indagações centrais para o entendimento e desenvolvimento do olhar investigativo proposto. Primeiro, elucidar questionamentos sobre a abordagem do território na escola e as singularidades do território em questão. No segundo movimento, intencionado por essa pesquisa, interrogamos a forma como o território usado é abordado e utilizado pela gestão pedagógica e professores da EEDHA. Assim, vamos analisar como acontece o desenvolvimento e abordagens das questões e processos territoriais nas dinâmicas educativas pensadas pelos sujeitos educativos da escola.

Este capítulo também vai abordar as relações territoriais, que permeiam as aprendizagens desenvolvidas pela gestão pedagógica curricular e os sujeitos educativos da EEDHA, com a intenção de compreender as dinâmicas territoriais e sua articulação com o currículo da escola. Desta forma, vamos destacar algumas dimensões do território e currículo no contexto escolar e formativo, abordando

reflexões desenvolvidas por acadêmicos e experiências que conferem centralidade aos conceitos na prática educativa. Na sequência, buscamos aproximar a discussão sobre o currículo da realidade vivenciada na EEDHA, apresentando elementos que podem subsidiar nossas análises e compreensão das questões abordadas nessa pesquisa.

3.1 Currículo escolar e território

Nesta seção, buscamos desenvolver entendimentos sobre os conceitos abordados, *território* e *currículo escolar*. Usualmente, o conceito de *currículo* está relacionado aos programas dos componentes curriculares, as metodologias e o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que os estudantes precisam aprender e desenvolver ao longo da sua formação. À primeira vista, pode parecer uma definição simples e direta, de fácil entendimento e implementação. Entretanto, não é.

Autor referência no estudo do currículo, Sacristán (2000) destaca, na obra “Currículo: uma reflexão sobre a prática”, a complexidade e a natureza multifacetada do currículo, visto como um fenômeno cultural e prático:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (Sacristán, 2000, p.101)

Ele não é meramente um conceito abstrato, mas uma construção que se manifesta através de práticas educativas concretas. O mencionado, “valor real para os alunos”, é subjetivo e atrelado aos complexos processos envolvendo a formulação até sua concretização, e não poderíamos deixar de mencionar, outras tantas carências enfrentadas pela escola pública brasileira. Entretanto, vamos nos ater aos objetivos fundamentais desse estudo de caso, o território e o currículo na EEDHA.

Outro importante nome na discussão sobre currículo é Michael Apple. Gandin e Lima (2016) analisam e apontam algumas importantes contribuições do autor nas problematizações envolvendo o tema do currículo educacional e sociedade. Destacamos o princípio epistemológico da análise relacional, no qual suas

construções teóricas se sustentam. Nas palavras de Apple, “as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada” (Apple *apud*. Gandin e Lima, 2016, p.654). As dimensões da realidade cultural, social, política e econômica influenciam e são influenciadas pela educação, reforçando a sua conexão com os fenômenos sociais. Não poderia deixar de mencionar a dimensão espacial, interpretada neste trabalho pelo conceito de território, entendida como capaz de apresentar essas “conexões e laços complexos”.

Outra contribuição de Michael Apple é a consideração do Estado nas análises e pesquisas educacionais, visto que ele é responsável pelos sistemas educacionais. Para o autor, o Estado pode ser entendido como o espaço transformado pela disputa de grupos por legitimação e afirmação de suas concepções (Gandin e Lima, 2016).

Nesse sentido, o artigo de Juarez da Silva Thiesen, publicado na revista *Currículo sem Fronteiras*, aborda os impactos da presença de agentes privados na gestão da educação pública no Brasil. Ele argumenta que esses movimentos políticos, em muitos casos, contradizem o discurso da gestão democrática escolar e colocam em risco a autonomia dos professores e das escolas.

O autor apresenta três observações empíricas que sustentam suas análises. A primeira é que o Estado-mercado, sob a racionalidade neoliberal, trata a educação principalmente como um requisito para o crescimento econômico e a manutenção do capitalismo, o que contrasta com outras visões mais críticas que a veem como uma ferramenta política para a justiça e a autonomia social (Thiesen, 2014).

A segunda observação se conecta com a primeira, segundo a qual as políticas educacionais e curriculares que seguem a lógica da padronização e do ranqueamento, baseadas na seletividade e na meritocracia, têm consequências negativas para a educação escolar, pois aumentam as desigualdades educacionais, legitimam fracassos e desestimulam iniciativas coletivas fundadas na cooperação e no engajamento político. A terceira observação é que a lógica da standardização, que oculta os processos para enfatizar os resultados (que são questionáveis por sinal), favorece a entrada de atores e agentes privados no cenário educacional, que compartilham dessa mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar espaços estratégicos na gestão educacional e escolar, prometendo resultados mais rápidos e

visíveis do ponto de vista das demandas dos organismos internacionais (Thiesen, 2014).

Na discussão sobre currículo, desenvolvida por Roldão e Almeida (2018), no contexto educacional de Portugal, presente no livro “Gestão curricular para autonomia das escolas e professores”, as autoras afirmam que currículo é o conjunto de aprendizagens que a escola deve garantir e organizar em função das necessidades sociais de uma época e um lugar, podendo ser discutido sob diferentes perspectivas.

As autoras reconhecem que o currículo é uma forma de expressar os valores, as expectativas e as demandas da sociedade em relação à educação, e que, portanto, deve estar alinhado com os interesses e as necessidades dos sujeitos que dela participam. Então, as autoras questionam se o currículo é apenas um reflexo das condições sociais ou se também é um instrumento de transformação e emancipação dos indivíduos e dos grupos. Nesse sentido, o currículo não seria apenas o resultado de um consenso social, mas também de um conflito de interesses, de visões e de projetos educativos. Assim, o currículo não seria algo fixo e imutável, mas dinâmico e dialógico, que se constrói e se reconstrói na interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo (Roldão e Almeida, 2018).

As autoras propõem entender os sistemas de administração do currículo sob dois diferentes focos. O primeiro, um sistema educativo centrado nas escolas, onde o currículo é composto por um binômio entre o currículo nacional e o currículo de cada escola, funcionando de forma integrada e ampliada, proporcionando a ampliação do currículo a maior número e tipos de aprendizagens. Avaliações por referência centrada na escola, face aos seus objetivos, aliadas às avaliações externas. Estrutura de funcionamento da escola de forma autônoma em graus variáveis, com espaços de iniciativa e decisão próprios e prestação de contas perante a comunidade escolar.

Com relação aos professores, Roldão e Almeida (2018) propõem, dentro de um sistema educativo centrado na escola, atividades reguladas pelos objetivos e metas curriculares próprios de cada instituição, fomentando campos de iniciativas e decisões próprias da gestão curricular e práticas colaborativas.

O segundo sistema educativo abordado pelas autoras é definido como “centralizado”, seu currículo é uniformemente baseado nas diretrizes e normativas curriculares estaduais e nacionais, organizadas essencialmente por conteúdos e tópicos uniformes, respeitando uma estrutura administrativa hierárquica e organização

centralizada e burocrática. Os espaços de iniciativa e decisão são limitados. E as prestações de contas ocorrem somente para a administração central. Por fim, a prática dos professores é regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos e predominantemente individual (Roldão e Almeida, 2018).

Ao analisar o currículo sob cinco perspectivas distintas, Sacristán (2000) amplia nossa compreensão sobre suas funções sociais, estruturais, discursivas, políticas e práticas. O autor enfatiza que o currículo serve como uma ponte entre a sociedade e a escola, refletindo e ao mesmo tempo moldando as expectativas sociais em relação à educação (Sacristán, 2000).

A perspectiva social do currículo busca entendê-lo como um reflexo das necessidades e valores da sociedade, moldando-se conforme as demandas sociais e culturais. A segunda perspectiva proposta pelo autor aborda a função estrutural do currículo, considerando-o como instrumento de organização do conhecimento e das experiências de aprendizagem, estruturando o processo educativo de forma lógica e sequencial (Sacristán, 2000).

Na perspectiva discursiva, Sacristán permite entender o currículo como um instrumento de transformação e reprodução social. Portador de um discurso que transmite ideologias e poder. Além disso, ele explora a função política do currículo, onde este é visto como um campo de luta pelo controle do conhecimento e da cultura, refletindo as relações de poder da sociedade. Por fim, o autor trata da dimensão prática do currículo, destacando sua aplicabilidade e os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas curriculares que atendam às necessidades dos estudantes.

A expressão formal do currículo é crucial, pois determina como os conteúdos serão apresentados e sequenciados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o currículo como campo prático refere-se à implementação e à vivência desses conteúdos no ambiente escolar. Por fim, o aspecto discursivo do currículo abrange o debate acadêmico e a pesquisa sobre essas questões, contribuindo para a evolução contínua do campo educacional.

Como projeto educativo, o currículo deve ser processual, construído pelos sujeitos educativos e composto por experiências e conteúdos selecionados que visam atender aos objetivos pedagógicos. Como ressalta Sacristán (2000, p.102):

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.

A construção coletiva, envolvendo vários sujeitos da comunidade escolar, é um grande desafio para qualquer escola pública brasileira. Entretanto, como aponta Sacristán, desvelar as relações, conexões e espaços de autonomia estabelecidas no sistema curricular é fundamental para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente para cada escola e seu contexto (Sacristán, 2000).

Assim, Sacristán também defende que a reflexão para entender objetivamente o que venha a ser currículo, implica investigar suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural para melhor entender as forças diversas oriundas de cada contexto histórico, que influenciaram o processo de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado.

Sacristán propõe um modelo de interpretação do currículo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados.

Não se trata, pois, de oferecer um modelo normativo de tomada de decisões a seguir, pois, nesse caso, proporíamos romper certos pressupostos desse modelo vertical. Na realidade, com diferente grau e força de influência entre elementos trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si (Sacristán, 200, p.104).

Para a objetivação do currículo no seu desenvolvimento processual, o autor define seis dimensões que se relacionam, e estão sujeitas às realidades econômicas, políticas, sociais, culturais e administrativas dos sistemas educativos e das escolas.

A primeira dessas dimensões é “o currículo prescrito”. Entendido como a orientação, regulação ou prescrição do sistema educativo. Funciona como referência na elaboração de materiais e na ordenação da educação escolar, devendo levar em conta sua significação social. Assim, “A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção que mudam de um país para outro” (Sacristán, 200, p.104).

A segunda dimensão é definida como: “o currículo apresentado aos professores”. É a forma como o currículo chega aos professores; ou seja, uma tradução do currículo prescrito. Muitas vezes são interpretações genéricas e insuficientes para orientação do trabalho educativo nas escolas, “tornando muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo nesse sentido é desempenhado, por exemplo pelos livros textos” (Sacristán, 200, p.105).

Depois de apresentado, o currículo é assimilado e compreendido pelos professores. Este é o terceiro momento, visto como “o currículo moldado pelos professores”, momento significativo no desenvolvimento curricular. Neste sentido, para Sacristán (2000, p.105),

o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização nos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros textos etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um tradutor que intervém na configuração do significado das propostas curriculares.

O quarto momento definido pelo autor é o “currículo em ação”. Guiado pelas vivências e experiências dos professores é a prática real, sustentada pela ação pedagógica, é o filtro das propostas curriculares. “A análise desta fase é que dá o sentido real a qualidade de ensino. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências as interações, etc que se produzem na mesma” (Sacristán, 2000, p.106).

Como consequência da prática educativa dos professores, temos o “currículo realizado”, que, sendo uma prática educativa e social, produz efeitos complexos e diversos nos âmbitos cognitivo, afetivo, social, moral, entre outros. Portanto, refletem nas aprendizagens de educandos, como também dos professores:

São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” fechados valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos

e indefinidos são efeitos a médio e longo prazo), ficaram como efeitos ocultos do ensino. (Sacristán, 2000, p.106)

E por fim, o sexto momento é o “currículo avaliado”. Entendido como os controles e validações dos desenvolvimentos do currículo, onde as aprendizagens escolares se transformam em resultados mensuráveis e valorizados.

O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora. (Sacristán, 2000, p.106)

Assim, abordando o caráter processual do currículo, apresentado em seis momentos distintos e interconectados, Sacristán proporciona o entendimento das complexas dimensões do currículo, enquanto proposta educativa que se relaciona com as condições de espaço e tempo que ocupam. Sua construção e os distintos processos de assimilação e apropriação desencadeados são influenciados por diversos agentes sociais. Muitas vezes, porém, não damos conta de perceber a multiplicidade de efeitos desencadeadas no processo, limitando suas possibilidades educativas.

No artigo "A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea", Freitas, Pinto e Pimenta (2021) discutem como o currículo escolar pode ser um instrumento de emancipação humana e resistência às formas de dominação política, econômica e ideológica. Para sustentar suas ideias, apresentam diferentes concepções de currículo, bem como os aspectos legais e sociais que influenciam sua elaboração e implementação. O artigo também destaca a importância de inovar o currículo para atender às demandas da sociedade contemporânea, que é mais humana e tolerante, respeitando a diversidade cultural e regional.

Michael Apple (1982), no clássico livro “Ideologia e Currículo”, em uma reflexão crítica, aponta para uma dualidade intrínseca ao caráter aparentemente neutro das instituições escolares. Por um lado, essa neutralidade e isolamento, protegem as práticas educacionais de tendências passageiras que poderiam comprometer a qualidade e a consistência do ensino. Por outro lado, tal isolamento pode resultar em uma desconexão com as necessidades específicas das comunidades locais e com as dinâmicas de uma sociedade em constante transformação.

A escola, ao se posicionar como uma instituição conservadora, pode tanto preservar valores e conhecimentos essenciais, quanto resistir a mudanças necessárias que atenderiam melhor às demandas contemporâneas. Nos últimos tempos, essa discussão tem se intensificado, refletindo um debate mais amplo sobre o papel da educação em moldar e responder às realidades sociais (Apple, 1982). Entretanto, o autor mostra que essa neutralidade não é sem intenção, ela serve também a outros propósitos,

Para que a escola continue a desempenhar de maneira relativamente suave seus papéis históricos complexos, na maximização da produção de conhecimento técnico e na sociabilização dos estudantes com a estrutura normativa exigida por nossa sociedade, ela tem de realizar uma outra coisa que se relaciona com ambos os papéis e ajuda a sustentá-los: tem de tornar legítima uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de maneira acrítica (Apple, 1982, p.126).

Desta forma, o autor argumenta que a escola tem o papel de naturalizar as estruturas sociais e econômicas vigentes. Segundo ele, o sistema educacional é um instrumento que legitima e perpetua a lógica do capital cultural técnico e da acumulação individual de capital econômico, apresentando-as como se fossem a única realidade possível. Isso implica que a escola não apenas transmite conhecimento técnico, mas também valores e normas que sustentam o status quo.

A crítica de Apple sugere que, há uma necessidade de reflexão e questionamento sobre os currículos e práticas pedagógicas adotados nas escolas, para que possamos formar cidadãos críticos e conscientes das diversas possibilidades de organização social e econômica (Apple, 1982). Neste sentido, o currículo,

Deveria acentuar suposições hegemônicas, que ignoram a atuação real do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade de aceitação, prebendas institucionais e uma visão positivista em que o conhecimento está desvinculado dos atores humanos concretos que o criaram. A chave para pôr isso a descoberto, creio, está no tratamento do conflito no currículo (Apple, 1982, p.127).

Acreditamos ser fundamental o tratamento dos conflitos presentes nos currículos escolares, mais especificamente a conflituosa relação entre o conhecimento e as experiências sociais e espaciais que professores e educandos trazem para a

escola. Arroyo (2013) lembra que o currículo muitas vezes é concebido como uma separação entre conhecimento e experiência, onde a produção do conhecimento é vista como um afastamento da realidade vivenciada. E destaca que quando os professores incorporam as experiências sociais nos processos de ensino-aprendizagem, estão desafiando essa dicotomia entre experiência e conhecimento.

A hierarquização de saberes e a polarização entre conhecimento e experiência, temas discutidos na obra de Arroyo (2013), refletem uma longa tradição educacional que tende a valorizar o conhecimento acadêmico formal em detrimento das experiências vivenciais. O autor argumenta que essa hierarquização cria barreiras ao desenvolvimento de um ensino mais democrático e inclusivo, no qual diferentes formas de saber são reconhecidas e valorizadas.

Essas experiências sociais acontecem em um território específico, disputado, múltiplo, diverso, vivenciado de forma única por cada estudante, professoras, professores e trabalhadores da escola. Por isso, entendemos ser importante a afirmação do *território* enquanto dimensão fundamental na construção de um currículo escolar, feito e pensado por seres humanos situados no espaço e tempo.

Desta forma, Arroyo defende uma educação que integre conhecimento e experiência, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante para os estudantes. No entanto, Guiomar Namó de Mello alerta para complexidade do currículo como elemento central na formação educacional, principalmente no contexto brasileiro. Em seu texto "Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas" Mello (2014) destaca que o currículo é o conjunto de conhecimentos que uma sociedade considera essenciais para a aprendizagem durante a escolaridade.

A autora discute as duas principais vertentes teóricas sobre currículo: uma centrada no conhecimento e outra centrada no aluno. A primeira, mais tradicional, vê o currículo como um corpo de conhecimento fixo e universal, enquanto a segunda enfatiza a reconstrução do conhecimento pelo aluno, baseada em suas experiências culturais e individuais. Mello argumenta que, historicamente, o currículo centrado no conhecimento tem preservado e transmitido o legado cultural e científico das gerações, mas a vertente centrada no aluno promove a emancipação através do conhecimento (Mello, 2014).

Na confluência dessas duas vertentes, centradas no conhecimento ou nos alunos, a autora destaca outra vertente capaz de superar essa dicotomia,

Diferentemente da concepção do currículo centrado no conhecimento, essa nova perspectiva considera a apropriação sistemática do mesmo, necessária, mas não suficiente porque é preciso ir além e aplicá-lo às situações que demandam a intervenção humana. Da mesma forma, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometida com a intervenção na realidade. A didática dessa vertente propõe facilitar não só a reconstrução do conhecimento, como também sua mobilização para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. De preferência, demanda que o conhecimento seja reconstruído para um projeto ou um objetivo o que o torna inseparável da intenção e do valor (Mello, 2014, p.02).

Nessa perspectiva, de acordo com a autora, busca-se o desenvolvimento de um currículo centrado na aprendizagem e no resultado, e não focado somente no aluno e nem no conhecimento. O currículo escolar é compreendido como o que o aluno é capaz de saber e fazer e, por esse motivo, denominado currículo referenciado em competências. Atualmente, podemos perceber as diretrizes educacionais internacionais e nacionais utilizando esse entendimento em suas diversas esferas legislativas. No entendimento de Mello, “muitos países se encontram em fase de transição entre o currículo centrado no conhecimento ‘disciplinarizado’ e a organização curricular que coloca os conteúdos disciplinares a serviço da aprendizagem de competências” (Mello, 2014, p.9).

Consideramos importante pontuar algumas questões relacionadas ao desenvolvimento da escola e currículo no contexto brasileiro. O início da educação formal e institucional no país, se deu a partir das camadas mais altas da sociedade. Com a chegada da família real portuguesa à colônia, em 1808, o monarca Dom João VI estabeleceu, ao longo de doze anos, nove faculdades, além de uma biblioteca e uma imprensa nacional. Adicionalmente, foram fundados um jardim botânico para pesquisas em botânica, um laboratório químico, um observatório astronômico e um museu. Estas instituições de ensino foram introduzidas em um contexto em que a taxa de analfabetismo alcançava 80% no começo do século 19. (Mello, 2014).

De acordo com Mello (2014, p.3), em 1855, o imperador aprova o primeiro currículo nacional,

Que indicava as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar – em geral de 4 anos de duração – e no nível então chamado “superior” que corresponderia ao que hoje chamamos de ensino fundamental II

e ensino médio. No nível elementar estavam incluídos leitura, escrita, e conteúdos muito básicos de gramática, aritmética, pesos e medidas, além de história sagrada e educação moral. No primeiro nível do “superior” que veio a ser depois chamado de ginásio e ao qual só tinham acesso os aprovados num exame de admissão, esses conteúdos eram divididos em pelo menos 10 disciplinas que incluíam Francês e Latim.

A estrutura educacional brasileira manteve-se relativamente inalterada após a Proclamação da República, e durante as primeiras décadas do século XX. Somente com a implementação das Leis Orgânicas do Ensino, na década de 1940, que se estabeleceram as matérias fundamentais para os programas educacionais em todos os graus e formas da educação básica. No caso do ginásio, equivalente ao atual ensino fundamental II, foram determinadas 13 matérias. Para o nível colegial, atualmente conhecido como ensino médio, o número de matérias obrigatórias era de 16. Competia ao governo federal, em parceria com os governos estaduais, a elaboração de programas educativos específicos para cada matéria, que deveriam ser adaptáveis, contendo somente as orientações principais (Mello, 2014).

Essas normativas, estabelecidas pelas primeiras legislações, permaneceram ativas até que uma nova legislação educacional, mais abrangente, fosse sancionada pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 4024/1961. Esta lei, com a discussão iniciada na Constituição de 1946, enfrentou um percurso extenso e tumultuado no Congresso Nacional, durando 14 anos. A estrutura curricular, que já era utilizada pelas Leis Orgânicas e se baseava no conhecimento segmentado por disciplinas, foi preservada. Contudo, a LDB inicial trouxe uma novidade: a categorização das matérias em obrigatórias e eletivas, introduzindo um método inédito para o desenvolvimento do currículo no Brasil, indicando um avanço cauteloso rumo à descentralização educacional (Mello, 2014).

A reforma legislativa de 1961 trouxe avanços significativos para a educação no Brasil, destacando-se a instituição do Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. Estes órgãos teriam a responsabilidade de determinar quais seriam as matérias de estudo obrigatórias, e os estados com a autoridade para escolher as matérias eletivas que seriam implementadas.

Segundo Mello (2014), essa legislação introduziu a noção de práticas educativas, um termo utilizado para descrever atividades que não se encaixavam no modelo tradicional de disciplinas, como educação física e artes. Com isso, o processo

de elaboração do currículo escolar no país começou a se tornar mais complexo e formalizado, envolvendo tanto o governo federal quanto os estaduais na definição de matérias e práticas educativas, sejam elas obrigatórias ou eletivas. No entanto, de acordo com a autora, essa complexidade afetou apenas a atribuição de quem define o currículo, e não a sua essência, que permaneceu focada nos conteúdos tradicionais divididos por disciplinas, com a exceção das novas práticas educativas.

A partir de 1964, durante a ditadura brasileira, o regime militar implementou uma reforma nos princípios regulatórios da educação do país por meio de duas legislações: a Lei nº 5540/1968, direcionada ao ensino superior, e a Lei nº 5692/1971, voltada para a educação básica. A segunda lei teve um papel crucial na reestruturação jurídica da educação e é reconhecida por influenciar diversas facetas da administração educacional no Brasil, com relevância até os dias atuais, o que a faz ser vista como uma versão alternativa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, as normas curriculares estabelecidas pela Lei nº 5692/1971 continuam a definir os fundamentos e as práticas educacionais no país. Entre as inovações estão a distinção entre atividades, áreas de estudo e disciplinas; a consolidação do sistema escolar de oito anos; e a conversão do ensino médio tradicional em um modelo voltado para a formação profissional. (Mello, 2014).

A Lei nº 5692/1971 também trouxe uma mudança significativa ao integrar a educação básica com a formação profissional, que antes eram oferecidas em instituições separadas, sendo o ensino profissionalizante muitas vezes destinado àqueles com menos recursos financeiros. Com essa atualização, ambas as formas de educação passaram a fazer parte de um único sistema curricular. A legislação introduziu duas categorias de estudo: uma voltada para a educação geral e outra para a "formação especial", um termo utilizado para descrever a capacitação profissional dentro do contexto da educação básica, seguindo a recomendação pedagógica de que a educação inicial deve ser abrangente e inclusiva (Mello, 2014).

A autora destaca dois processos, que podem ser vistos como o princípio da crise que o ensino médio enfrenta nos dias de hoje. "O primeiro tem a ver com o crescimento, a diversificação e a urbanização do país desde os anos 1970 até agora, o que criou uma demanda real de recursos humanos" (Mello, 2014, p.6). O segundo, está relacionado ao crescimento e a diversificação da população escolar no contexto brasileiro.

Desta forma, a autora afirma que “os marcos regulatórios do regime militar desqualificaram o ensino médio” (Mello, 2014, p.7). E conclui que o,

Brasil chegou no limiar do século XXI, com uma regulação curricular complexa e burocratizada. Vários tipos de conteúdos curriculares tinham de ser combinados: obrigatórios e optativos; em nível de atividades, áreas de estudo ou disciplinas conforme a etapa ou ano escolar, sendo que cada uma destas poderia ser obrigatória ou optativa; e além disso tudo, conteúdos de educação geral e de "formação especial" profissionalizante, ambos também obrigatórios ou optativos. (Mello, 2014, p.7).

Assim, o Brasil, foi influenciado por um contexto internacional, onde se buscava cada vez mais um currículo centrado na aprendizagem e no resultado, mas apresentava uma realidade curricular burocratizada e compartimentada. Somente com a Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, principalmente com a nova LDB 9394/1996, são introduzidas mudanças significativas nas questões curriculares com novos olhares para as aprendizagens (Mello, 2014).

Para Mello, a educação escolar e seu currículo, com a nova constituição, vivenciam o deslocamento da centralidade do ensino para a aprendizagem. Desta forma,

Esta se expressa em competências e habilidades bastante próximas do que a literatura descreve como as competências para o século XXI. Entre elas a lei menciona: capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática. (Mello, 2014, p.9).

Complementando o panorama curricular brasileiro, recentemente temos os estados e municípios elaborando seus planos educacionais e propostas curriculares. Apesar dos percalços do caminho foi aprovado uma base curricular, a BNCC, com definições do que cada estudante, minimamente, precisa apreender, em cada etapa do desenvolvimento escolar (Mello, 2014).

Uma importante contribuição na compreensão dos desafios contemporâneos da educação pública no Brasil é apresentada por Marcelo Baumann Burgos (2014), no livro "A escola e o mundo do aluno", no qual o autor aborda uma temática crucial para entender o universo subjetivo do aluno, “associado ao lugar e às condições em que ele vive, sua família e sua relação com a escola, em suma, do sujeito que há por

trás do aluno. ” (p.9). Para o autor, dois paradigmas influenciaram a massificação escolar brasileira, e se apresentam de forma conflituosa e contraditória.

Principalmente a partir de 1970, durante os governos militares, com a implementação de uma modernização autoritária, baseados em razões econômicas e orientadas pela lógica da acumulação, “o aluno é de algum modo chamado a se assumir como projeto de força de trabalho mais ou menos qualificada para o esforço de modernização da economia” (Burgos, 2014, p.11).

Entretanto, com a redemocratização do país, a promulgação da constituição cidadã e o estatuto da Criança em 1990, ocorre uma profunda mudança na concepção legal do papel da criança na sociedade brasileira. De acordo com Burgos (2014, p.11),

Esse novo paradigma, que se convencionou denominar como “doutrina da proteção integral da criança” substitui a “doutrina da situação irregular do menor”, “que ao longo de nossa evolução histórica, acabou gerando duas infâncias: (i) a infância escola-família-comunidade e (ii) a infância trabalho-rua-delito”.

Assim, o autor propõe uma reflexão sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola, enfatizando a importância das relações entre escola, família e vizinhança na formação educacional. Burgos destaca que a educabilidade e a construção social do aluno, são conceitos fundamentais para entender a dinâmica educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, como é o caso da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, onde foi realizada parte de sua pesquisa, realidade também presente em grande parte das escolas brasileiras.

Diante do exposto, a intenção desse capítulo foi o entendimento do currículo enquanto campo de estudos e teorizações educacionais, apoiado em autores que permitem a compreensão de seu caráter histórico, processual e relacional, fundamentalmente situado em sua realidade escolar e seu território. Na sequência, também abordamos algumas especificidades do desenvolvimento educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas.

No próximo tópico, retomamos algumas questões relacionadas ao contexto escolar da EEDHA, bem como algumas considerações sobre seu PPP e guias de aprendizagens, possibilitando a discussão de um termo que aparece no mencionado projeto político pedagógico, os “*territórios educativos*”. Desta forma, buscamos

construir reflexões e aproximações com algumas experiências educativas que conferem centralidade ao território.

3.2A EEDHA: currículo escolar e os territórios educativos

Buscamos construir até aqui um entendimento do currículo escolar como um importante instrumento educativo que possibilita uma formação democrática e humanizada, capaz de promover a cidadania e a sociabilidade. Ele é parte integrante da proposta política e pedagógica da escola, devendo estar alinhado com as diretrizes educacionais, como a LDB, BNCC e CRM. No entanto, precisa estar profundamente conectada ao território usado, ao espaço ocupado e vivido pelos jovens estudantes, pelos professores, pelos trabalhadores da educação e toda a comunidade escolar, permitindo compreender as relações e forças que atuam e tencionam o território.

Assim, buscamos reconhecer que a aprendizagem ocorre em múltiplos espaços e tempos, e que cada elemento do território pode ser um agente pedagógico, contribuindo para a formação integral dos indivíduos. No Brasil, temos diversas experiências refletindo essa visão, integrando o ambiente educativo com a comunidade, o entorno, o bairro, os espaços urbanos e rurais, entre outros. Iniciativas que podem ser encontradas em pensadores brasileiros como Anísio Teixeira, Maria Nilde Mascellani, Paulo Freire (1967), Darcy Ribeiro (1986), entre outros.

Responsável pela criação dos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo, Maria Nilde Mascellani, buscou estreitar as relações da escola com a comunidade, na qual a educação fosse algo que instigasse a curiosidade e o interesse dos jovens e crianças para os vários campos de atividade. O modelo curricular dos Ginásios Vocacionais estava na dinamização e modificação permanente dos conceitos, formas e condutas, no qual nada era estático. Na perspectiva da proposta, a educação deveria partir de um contexto social e humano. Neste cenário, a cultura, questões sociais, filosóficas e antropológicas sustentavam o planejamento e mediação dos processos educativos (Araújo et al, 2022).

Paulo Freire (1967), no início dos anos 1960, desenvolve em Recife, os Círculos de Cultura. De acordo com o autor a liberdade e a crítica devem ser assumidas no processo de libertação e superação das relações autoritárias.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se (Freire, 1967, p.8).

Nos Círculos de Cultura, o coordenador é o responsável por mediar a prática educativa, possibilitando o diálogo e a reflexão sobre o mundo e a consciência do mundo, definida por Freire como “pedagogia voltada para a prática histórica real” (p.26). A horizontalidade educadora é vivenciada através de uma tomada de posição, através dos problemas reais da comunidade abordados através de palavras e temas geradores. A proposta dos Círculos de Cultura não se limitava ao contexto nordestino, nas palavras do autor “Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País. ” (p.120).

Darcy Ribeiro (1986) detalha na obra “O livro dos CIEP’s” a experiência idealizada por ele dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nas décadas 1980/1990, e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas gestões do governador Leonel Brizola. O projeto arquitetônico foi feito por Oscar Niemeyer e desenvolvido para atender todas as necessidades de uma escola. De acordo com o autor,

No Brasil, antes da criação do cieps, nunca se fez uma escola popular de dia completo ponto em lugar disso adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional essa deformação o sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se crescente cliente ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles (Ribeiro, 1986, p.41).

Essas escolas buscavam desenvolver uma educação integral voltada às questões de saúde, cultura e lazer oferecendo uma educação de qualidade. Um elemento central de sua proposta pedagógica é o respeito ao universo cultural e a realidade concreta dos alunos nas aprendizagens construídas.

Essas experiências foram e continuam sendo uma referência na história da educação brasileira, contribuindo e inspirando reflexões, debates, pesquisas e novas propostas que olham para o território e espaços e tempos que ocupam. Na EEDHA podemos observar as “experiências sociais” permeando atividades e conhecimentos

construídos. A legislação específica da escola garante centralidade às questões espaciais e ao território como importante dimensão das aprendizagens a serem desenvolvidas. Entretanto, podemos destacar algumas questões que devem ser problematizadas e analisadas mais de perto, como o descompasso entre as ações e atividades propostas no PPP e nos guias de aprendizagens, e a perspectiva de território discutida no próprio projeto político pedagógico da escola.

Assim, optamos por abordar as questões territoriais e suas relações com o currículo escolar, sem, com isso, desconsiderar uma multiplicidade de possibilidades analíticas dessa importante relação entre as aprendizagens e o espaço habitado pelos sujeitos educativos. Buscamos um olhar investigativo que permita entender e problematizar a EEDHA, bem como questionar seu processo educativo em relação ao território. A seguir, buscamos entender algumas experiências que desenvolvem o conceito de território educativo.

O Centro de Referências em Educação Integral se utiliza do conceito de território como eixo central para construção de uma educação integral que considera as múltiplas dimensões da vida do ser humano. No artigo “Por que aprender e educar no território? ”, publicado em maio de 2015, questiona-se a relevância de se abordar o território na educação escolar. A utilização do território como espaço de aprendizagem é considerada uma mudança necessária a ser implementada na escola, visando garantir uma educação realmente integral. Sua abordagem permite conhecer e reconhecer o território, ajuda na construção de sentido na aprendizagem pelo estudante, ao abordar e problematizar questões de sua vivência, e valorização da cultura e conhecimento popular (Centro de Referências em Educação Integral, 2015, recurso online).

Nesse sentido, a proposta apresentada aponta mudanças necessárias para efetivação de uma educação integral, envolvendo a organização da escola, com o intuito de garantir aos estudantes, situações de aprendizagem que permitam seu pleno desenvolvimento. Entre as mudanças, estão incluídas a utilização do território como espaço de aprendizagem. Aprofundando esse entendimento, o artigo busca esclarecer três questionamentos: por que utilizar o território como espaço de aprendizagem? Por que educar no território? Que aprendizagens se constroem a partir dessa estratégia? (Centro de Referências em Educação Integral, 2015, recurso on line).

Com base em pesquisas teóricas e experiências nacionais e internacionais, e abordando a discussão de territórios educativos, a resposta é organizada em sete pontos. São eles: Oportunidade para conhecer e reconhecer o território; Construção de sentido para a aprendizagem; Vivência da Cidadania; Valorização da cultura e do conhecimento popular; outros modos de aprender; Direito ao espaço; Transformação do Território (Centro de Referências em Educação Integral, 2015, recurso on line).

Na sequência, são sugeridas formas para as instituições educativas compreenderem o território como espaços de ensino e aprendizagem. São propostas ações como: Utilização de espaços do entorno da escola para a realização de atividades; Realização de atividades para revitalização e ocupação de espaços abandonados ou pouco utilizados no bairro; Articulação de agentes do território que possam compartilhar seus saberes em atividades formativas, tanto em oficinas como em rodas de conversa ou apresentações culturais; Organização de visitas a museus, parques, exposições, natureza local, entre outros; Problematização do território como conteúdo curricular; Articulação com equipamentos públicos, projetos sociais e organizações do território para a oferta de atividades educativas; e a realização de Trilhas Educativas (Centro de Referências em Educação Integral, 2015, recurso on line).

Entre as experiências educativas que garantem centralidade ao conceito de território, também podemos destacar o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), organização que produziu um estudo, denominado "Territórios em Movimento", no qual se discute a importância do território para pensar a educação integral, devendo ser considerado na construção de políticas públicas e ações que busquem a garantia de uma educação de qualidade, e não só isso, ele também é um elemento importante para potencializar ou pode limitar a educação e o desenvolvimento integral dos estudantes (Abe, 2022).

O estudo do Cenpec também afirma que esta dimensão espacial deve ser entendida como território educativo. Levar em conta a dinâmica do território e suas especificidades é condição para que políticas e ações de educação integral possam garantir o pleno desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, Paulo Felipe Lopes de Carvalho, na dissertação "A Escola, o Bairro e a Cidade: Processos de Formação de Territórios Educativos na Perspectiva da Educação Integral", aborda a interconexão entre espaços educativos e o

desenvolvimento comunitário. O trabalho explora como o Programa Escola Integrada, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, promove a expansão da escola para além de seus limites físicos, engajando-se com o bairro e a cidade para criar um território educativo mais amplo e integrado.

Desta forma, o autor investiga se o programa tem sido eficaz na criação de territórios educativos e quais processos estão envolvidos nessa criação. O estudo revela que as ações são fundamentais na produção de um espaço geográfico educativo, caracterizado por elementos estáveis e dinâmicos, que, quando apropriados pelos indivíduos envolvidos, fortalecem o vínculo com a comunidade, promovem ações coletivas e melhoram espaços comunitários. Além disso, o envolvimento de professores com laços comunitários contribui para um processo educativo que ressoa mais intimamente com as experiências diárias dos alunos, desafiando e redefinindo práticas de ensino (Carvalho, 2014).

As "saídas pela cidade", como descrito por Carvalho, permitem que os alunos compreendam a cultura urbana, conectando o local ao global e enriquecendo a experiência educativa. No entanto, o autor também destaca que as relações de poder são uma parte intrínseca da interação entre a escola e o território. A disputa pela apropriação do espaço entre diferentes grupos e indivíduos coloca a escola em um contexto de competição, gerando intensos processos de (re)territorialização. O autor conclui que a educação integral, através de vínculos, aberturas, ações educativas e relações de poder, tem o potencial de transformar o território em um território educativo (Carvalho, 2014).

Já Larissa de Souza Oliveira (2017), em sua dissertação de mestrado "Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre Territórios Educativos na Formação Inicial Docente", discute a formação docente inicial sob a perspectiva dos territórios educativos.

A autora investiga como os espaços, tanto os físicos quanto os simbólicos, contribuem para a formação de professores, e discute a importância dos territórios educativos, que são espaços onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem, e como eles são fundamentais na construção da identidade docente. A pesquisa revela que a experiência nos territórios educativos permite aos futuros professores desenvolverem uma compreensão mais profunda de sua prática pedagógica e de seu papel enquanto professores (Oliveira, 2017).

A dissertação de Deborah Etrusco, “Para além dos muros da escola: A compreensão da EE Marília de Dirceu sobre o conceito de educação integral na perspectiva da Cidade Educadora”, busca compreender como a escola Marília de Dirceu, também localizada na cidade de Ouro Preto, utiliza dos espaços extraescolares na perspectiva da Cidade Educadora. Para isso, a autora busca analisar a utilização desses espaços e sua contribuição para implementação da política pública de Educação Integral.

Como evidências, são abordadas, pela autora, as atividades desenvolvidas pela escola nos ambientes internos e externos a escola. É observado um baixo entendimento do conceito de cidade educadora, e o desenvolvimento de atividades com pouca intencionalidade e falta de registros das ações e aprendizagens almejadas (Etrusco, 2017).

O Programa Mais Educação, iniciado em 2007, constitui-se uma importante política pública de fomento à educação integral e abordagem do “território educativo” no Brasil. O programa colocou a escola na centralidade, através da ampliação de tempo e espaço para estudantes das redes de ensino públicas. A série de cadernos do Mais Educação, desenvolvida pelo MEC, reconhece as propostas históricas de ampliação do fazer educativo para além de seus muros, como as que mencionamos anteriormente e apresenta uma perspectiva de processo educativo dinâmico e relacionado às dimensões territoriais que extrapolam as salas de aulas, muros e compartimentações pedagógicas, acreditando ser possível a superação de uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante (Brasil, 2009b).

De acordo com a publicação, no Brasil, muito recentemente, a cidade passou a ser considerada um “território educativo” na sua totalidade, pensada para além da escola e construções. A ampliação dos espaços é central na proposta do Programa Mais Educação, e explica,

Os espaços que devem ser ampliados para o Programa Mais Educação e para a Educação Integral são de uma natureza distinta da que estamos acostumados a tratar, ou seja: a ampliação que deve ser feita no espaço é, em primeiro lugar, a do seu conceito, de maneira que o espaço escolar atinja o status de território educativo. (Brasil, 2009b)

O conceito de território educativo, proposto pelo Mais Educação, remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo se confunde com um processo amplo e multiforme de socialização, referenciado em Rui Canário, pesquisador da educação portuguesa. No artigo "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica", Canário (2004) aborda a iniciativa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal, uma política educativa destinada a combater a exclusão social.

A relação entre exclusão social e o mundo do trabalho, a necessidade de redefinir o conceito de território educativo, e a visão desvalorizada dos alunos, especialmente por parte dos professores, são os eixos de análises abordados pelo autor (Canário, 2004).

Canário argumenta que a exclusão social é um fenômeno estrutural, intimamente ligado ao mercado de trabalho, e que as políticas educativas devem ser compreendidas dentro desse contexto mais amplo. O autor também destaca a importância da percepção dos alunos pelos professores, onde muitas vezes, os alunos são vistos de maneira desvalorizada, o que pode afetar negativamente a sua aprendizagem e contribuir para a perpetuação da exclusão social. E por fim, Canário critica a visão tradicional que limita o espaço educativo às escolas e propõe uma abordagem mais integrada com os diferentes espaços sociais e culturais (Canário, 2004).

Assim, entendemos as normativas escolares como questão essencial para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize as particularidades territoriais e dos sujeitos educativos. Quando a escola desenvolve práticas pedagógicas que reconhecem a importância do território, ela promove uma aprendizagem significativa e contextualizada. Isso se reflete não apenas no conteúdo programático, mas também na forma como a escola se organiza e interage com a comunidade. Normativas que incorporam a dimensão territorial incentivam a participação dos estudantes e a colaboração, fortalecendo os laços com a cultura local. Portanto, a presença de abordagens relacionadas ao território nas atividades e normativas escolares é um indicativo de uma educação que busca ser inclusiva, relevante e engajada com as realidades sociais e ambientais de seus estudantes.

Como observamos, na EEDHA as temáticas e projetos desenvolvidos abordam importantes questões espaciais da realidade e vivência dos estudantes, em alguns

casos permitindo que se expressem sobre problemas e situações que enfrentam na família e comunidade. Entretanto, as normativas escolares adotadas não refletem essa rica dimensão educacional, não conseguimos perceber apropriações e aprendizagens construídas a partir das experiências sociais dos sujeitos educativos.

Desta forma, até aqui, discutimos questões referentes aos conceitos de *território* e *currículo*, construindo entendimentos sobre a importância e centralidade dessa relação para educação escolar e para o contexto educativo da EEDHA. Na sequência, intencionamos aprofundar a compreensão das limitações enfrentadas, abordando os sujeitos educativos e a direção escolar.

3.3 Caminhos metodológicos e estruturantes do olhar investigativo

Nesta seção, vamos abordar as questões relacionadas à metodologia utilizada para darmos conta da pesquisa e objetivos propostos. Como mencionado anteriormente, se trata de uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso.

Como definido por Marli André (2013), no artigo intitulado “O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? ”, esse tipo de pesquisa ressurgiu na pesquisa educacional nos anos de 1980, apresentando um sentido mais abrangente e focalizado em um fenômeno particular, “levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, p.97, 2013).

A pesquisa em educação é um campo complexo e desafiador, que envolve diferentes dimensões da realidade educacional. Como ressaltado pela autora,

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André. 2013, p.97).

No mesmo sentido, Bernardete Gatti (1999), discute a questão do método nas pesquisas em educação no artigo “Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais”. A autora defende uma concepção de educação que a situa como um campo de conhecimento e de atuação profissional, que envolve aspectos teóricos e práticos, interdisciplinares e aplicados, voltados para a intervenção social e pedagógica em diferentes contextos educativos. A educação, nessa perspectiva, não se reduz a um conjunto de técnicas e conteúdos, mas se relaciona com as questões sociais, culturais, políticas e éticas que permeiam o processo educativo. Entender o pesquisador como um sujeito envolto com sua cultura, e intencionalidades, portador de especificidades no fazer laboral são condições importantes, por isso ressalta,

A compreensão deste agir intencional, destas formas de intervenção no real que é de caráter profissional, requer um outro tipo de conhecimento, aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo e a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades (Gatti, 1999, p.05).

A autora destaca o caráter processual do fazer científico nas pesquisas em educação. O olhar investigativo sobre a realidade e as problematizações feitas são uma condição “reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método” (Gatti, 1999, p.14).

A questão do método nas pesquisas em educação é fundamental, pois implica na escolha de formas de conhecimento adequadas aos problemas e aos objetivos da investigação. As questões sobre o método, frequentemente são pouco aprofundadas na construção da pesquisa ou tratadas de forma superficial. A vivência e as relações existentes entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa devem ser problematizadas e discutidas. Nas palavras de Gatti (1999, p.10),

O método nasce do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do

investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado.

Essa vivência do pesquisador, que no caso desta pesquisa também é educador e gestor na escola, é fator muito importante quando nos preparamos para o desenvolvimento de um estudo de caso qualitativo. André (2013) destaca três pressupostos básicos que devemos levar em consideração. “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (André, 2013, p.97).

O primeiro pressuposto expressa uma concepção de pesquisa que valoriza a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Isso implica que o pesquisador tenha uma postura crítica e reflexiva, que não se deixe levar por preconceitos ou dogmas, mas que busque compreender a realidade a partir de diferentes perspectivas. O referencial teórico é importante, mas não é suficiente para explicar todos os fenômenos que podem emergir no processo de investigação. Por isso, o pesquisador deve estar aberto a novas descobertas, que podem enriquecer ou modificar sua compreensão inicial. Essa atitude aberta e flexível é essencial para o avanço do conhecimento científico e para a construção de uma pesquisa relevante.

O segundo pressuposto remete a utilização de diferentes fontes, métodos, instrumentos e procedimentos, o pesquisador busca captar a complexidade e a riqueza do fenômeno estudado, bem como reduzir os vieses e as limitações de cada abordagem isolada. Assim, ele pode oferecer uma interpretação mais abrangente e consistente dos dados coletados (André, 2013).

O terceiro pressuposto é fundamental para garantir a validade e a confiabilidade de uma pesquisa qualitativa. Ao fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, o pesquisador demonstra transparência, honestidade e respeito pelo conhecimento produzido. Além disso, ao descrever os eventos, pessoas e situações observadas, transcrever depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, e buscar intencionalmente fontes com opiniões divergentes, o pesquisador enriquece sua análise com múltiplas perspectivas e possibilita uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno estudado. Com esses elementos, o leitor pode confirmar, ou não, as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias (André, 2013).

Aprofundando um pouco mais na pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, André (2013) destaca, entre os vários autores que discutem o tema, dois aspectos comuns. Primeiro “o caso tem uma particularidade que merece ser investigada” e “o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade” (p.76).

Nesse sentido, devemos nos interrogar: qual é o caso? A partir da clareza do caso que se quer abordar passamos a outra indagação: por que é importante estudá-lo? “E após o reconhecimento de sua relevância, é necessário realizar o estudo, tendo em conta o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem” (André, 2013, p.78).

Geralmente são seguidos como referência três momentos para o desenvolvimento dos estudos de caso, exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados (André, 2013).

Refletindo sobre essas questões na pesquisa proposta, temos um estudo de caso que envolve e aborda a realidade educacional de uma escola pública situado no município de Ouro Preto. Com foco na interação entre as questões territoriais e o currículo escolar, buscamos dar conta de uma realidade complexa que envolve todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar da EEDHA.

Em uma visão elementar buscamos dois movimentos de um olhar investigativo e sistemático. Um olhar para o território do qual a escola é parte integrante, bem como os sujeitos educativos e comunidade escolar que dão vida e sentido ao fazer pedagógico da instituição escolar. Esse olhar para fora, busca lançar luz sobre as experiências de vida e luta construídas por esses sujeitos, suas relações espaciais e de pertencimento ao território que habitam. O segundo momento do olhar investigativo será um olhar para dentro, refletindo como essa rica experiência de vida e pertencimento a um território aparece e dialoga com o currículo escolar. Buscamos com isso a abordagem da dicotomia apontada por Arroyo (2013) entre as experiências sociais e o conhecimento escolar.

No quadro 4, podemos visualizar a intenção da pesquisa ao delimitar a abrangência proposta. As dinâmicas do território dentro do contexto escolar serão observadas nas abordagens e entendimentos construídos pelos estudantes,

professores e gestão escolar. Nas evidências buscadas inicialmente constatamos as questões territoriais presentes em algumas ações e atividades desenvolvidas pela escola, buscamos entender como esses processos são articulados no fazer pedagógico e escolar. Como as dinâmicas curriculares e pedagógicas se articulam com o território e o incorporam.

Quadro 4: Blocos temáticos e objetivos de pesquisa

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS
Dinâmicas territoriais (Aspectos sociais e econômicos, aspectos culturais)	<p>Descrever o contexto educativo e as características socioeconômicas, periféricas e das relações histórico geográficas onde se insere a escola Estadual Desembargador Horácio Andrade</p> <p>Analisar as relações e dinâmicas territoriais que permeiam as aprendizagens desenvolvidas pela gestão pedagógica curricular e os sujeitos educativos da EEDHA</p>
Dinâmicas pedagógicas curriculares	<p>Compreender as questões territoriais e sua articulação com o currículo da escola e as aprendizagens desenvolvidas</p> <p>Identificar dificuldades e limitações na abordagem do território na EEDHA</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O eixo temático, *dinâmicas territoriais*, busca compreender as relações, interações espaciais e manifestações humanas presentes na vida dos sujeitos educativos da EEDHA. As particularidades e especificidades do processo educativo da escola serão abordadas para observação e análise a partir de um olhar investigativo que busque dar conta do território usado por estudantes, professores e comunidade escolar em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Com um olhar investigativo voltado as questões territoriais e sua articulação com o currículo da escola, o segundo eixo temático, *dinâmicas pedagógicas*, aborda as práticas educacionais e curriculares que envolvem as aprendizagens da EEDHA e

os seus sujeitos educativos. Propomos uma investigação das relações e dinâmicas territoriais que influenciam o currículo da escola e os processos educativos que são desenvolvidos. O objetivo é identificar limites e possibilidades de uma abordagem do território nos processos educativos.

As dinâmicas pedagógicas que conectam o currículo escolar ao território e às aprendizagens envolvidas representam um grande desafio para as instituições de ensino, especialmente para a Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EEDHA). Essa abordagem visa integrar os conhecimentos locais e as experiências dos estudantes ao processo educativo, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

Os procedimentos metodológicos que foram empregados consistem na utilização de entrevistas semiestruturadas com a direção escolar e professores das áreas do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, códigos e linguagens e matemática e suas tecnologias) e projeto de vida.

Com os estudantes, foram desenvolvidas rodas de conversas em dois momentos distintos, com grupos de estudantes do Ensino Médio e Fundamental. A metodologia da roda de conversa foi adotada nesta pesquisa, principalmente, devido à sua capacidade de permitir que os participantes compartilhem simultaneamente suas percepções, ideias, opiniões e entendimentos sobre o assunto em discussão. Além disso, essa técnica facilita o tratamento reflexivo das expressões do grupo.

A fim de preservar um ambiente informal e relaxado durante os encontros, optou-se por manter o termo *Roda de Conversa*, que se mostra apropriado tanto para o contexto escolar quanto para o conjunto dos estudantes do ensino médio e fundamental. Henares de Melo e Cruz (2014), ao discutir a utilização da roda conversa no artigo “Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio”, ressalta a possibilidade desse instrumento permitir reflexões sobre o cotidiano escolar a partir das percepções de estudantes e professores.

O uso das rodas de conversas objetiva a obtenção de dados amplos, que considerem a subjetividade de cada indivíduo, permitindo uma análise geral e possibilidades de surgimento de outros temas e apontamentos levantados pelos estudantes. Para isso, as interações ocorreram em três momentos com grupos distintos, um grupo composto pelos estudantes do ensino médio que fazem parte do

grêmio estudantil Lélia Gonzalez⁵, estes estudantes têm papel central no desenvolvimento proposta pedagógica adotada pelo EMTI. Eles planejam, participam e desenvolvem dinâmicas e atividades pertinentes a integração ao curso e desenvolvimento pessoal dos demais estudantes. O segundo grupo contou com a participação de nove estudantes do ensino médio escolhidos de forma aleatória nas turmas do 1º, 2º e 3º ano EMTI. O terceiro e último grupo a participar da roda de conversa foi composto por estudantes do ensino fundamental escolhidos de forma aleatória nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano, totalizando oito a dez estudantes.

A delimitação desse universo de pesquisa buscou dar conta das duas modalidades de ensino presentes na escola, abrangendo todas as turmas e estudantes de educação básica atendidos pela escola. Somente as turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) médio e fundamental não foram contempladas. Isso se deve a especificidades próprias dessa modalidade de ensino e por serem turmas que, em alguns casos, já não estão contempladas no plano de atendimento para os próximos anos.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, os sujeitos educativos precisam se sentir bem em falar e responder questões sobre o tema, entender que a participação é espontânea, que não há respostas certas ou erradas e que não serão induzidos e sim ouvidos. É importante destacar que eles terão acesso aos resultados desta pesquisa e poderão concluir a importância de seu envolvimento no processo de construção dos dados.

As perguntas, descritas no apêndice B, abordam o levantamento histórico da localidade de seu convívio e conhecimento dos estudantes e comunidade escolar. Há, de fato, uma grande diferença entre um estudante de qualquer localidade do país que estude a história de Ouro Preto e do aluno que nasceu e cresceu nesta cidade. Busca-se, com isso, entender quais espaços eles ocupam e fazem parte de sua vida e quais eles não ocupam por algum motivo. Saber onde esses alunos e seus amigos e familiares se fazem presentes contribui para complementar o entendimento do espaço que ocupam e traz respostas importantes sobre os processos e dinâmicas do território.

⁵ Lélia Gonzalez foi uma intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira. Nascida em Belo Horizonte em 1935, ela se destacou como uma das principais vozes do feminismo negro no Brasil. E foi pioneira em pesquisas sobre cultura negra e uma das fundadoras do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro e do Movimento Negro Unificado (MNU).

A intenção é conhecer sobre a realidade cotidiana dos estudantes em relação ao espaço e território onde residem com suas famílias. Objetivando fazer um levantamento de informações sobre as diferenças de condições espaciais, sociais e econômicas que trazem consigo para o ambiente escolar e identificar pontos positivos em viver na cidade e possíveis dificuldades e limitações vivenciadas por esses sujeitos educativos. Também nesse bloco buscamos compreender as relações e os aspectos da manifestação humana, incluindo patrimônios materiais e imateriais presentes no cotidiano dos estudantes. Estão envolvidos neste aspecto: festas, comemorações religiosas, saberes tradicionais, danças, atividades de lazer e práticas artísticas.

Além das rodas de conversas com os estudantes, foi desenvolvida a entrevista semiestruturada com a direção escolar e alguns professores. Mais especificamente entrevistamos os professores e professoras da área do conhecimento de ciências humanas e os professores do componente curricular de projeto de vida, presente no itinerário formativo das turmas de EMTI.

Essa escolha se justifica pelo fato de serem esses professores, os responsáveis pela abordagem dos conteúdos com maior presença do conceito de território nas normativas curriculares adotadas pelo sistema de ensino público estadual. O componente curricular de projeto de vida também se torna foco desse universo amostral, devido a sua relação com as dimensões e questões vivenciais dos estudantes. Com isso, busca-se identificar como é abordado o conceito de território e como são planejadas as ações e atividades que articulam o território e suas dinâmicas.

Manzini (2004), no artigo “Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros”, esclarece que este instrumento de pesquisa é uma ferramenta qualitativa valiosa na pesquisa em educação, permitindo que o entrevistador e o entrevistado explorem temas em profundidade. Ao utilizar um roteiro flexível, o pesquisador tem a liberdade de seguir novos caminhos de conversa que surgem, proporcionando uma compreensão mais rica do assunto em estudo. Este método é particularmente útil quando se busca entender experiências, opiniões e motivações complexas, pois permite que as respostas fluam naturalmente sem a restrição de opções pré-definidas.

Enfatiza ainda que, o planejamento da coleta de informações pode ser realizado através da criação de um roteiro estruturado com perguntas direcionadas aos objetivos propostos. Este roteiro não apenas facilita a coleta de dados essenciais, mas também serve como uma ferramenta organizacional para o pesquisador durante

o processo de interação com o informante, garantindo assim uma abordagem mais sistemática e organizada no contexto da pesquisa (Manzini, 2004).

Assim, adotamos um roteiro orientado pelos temas e objetivos propostos, como apresentando no quadro 4, mas com certa flexibilidade que permita o aprofundamento de questões pertinentes que surgirem no decorrer da entrevista. Nos apêndices C e D são apresentadas as sequências para serem seguidas no desenvolvimento da entrevista com professoras e professores (C) e diretora da escola (D).

3.4 Diálogos e reflexões com os sujeitos educativos da EEDHA acerca do território e currículo

As categorias analíticas abordadas nesta dissertação são os conceitos de território e currículo, conforme descrito no apêndice A. Nosso objetivo é explorar a interligação desses dois conceitos na realidade da EEDHA. Para isso, além de destacar a relevância do território, como feito no capítulo 2, através das produções dos estudantes e professores, como releituras artísticas, letras de rap, ações e projetos desenvolvidos entre 2020 e 2022, buscamos aprofundar a compreensão do conceito na EEDHA por meio da análise de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, realizada no ano de 2024. Da mesma forma ocorre com o conceito de currículo, onde inicialmente evidenciamos as questões curriculares da EEDHA, analisando o PPP e as legislações que regem e organizam o ambiente escolar, apresentados no capítulo 2. Em seguida, discutimos algumas questões teóricas que permeiam a discussão e utilização dos conceitos na educação.

Desta forma, a partir daqui, vamos analisar como a direção escolar, os professores, professoras e estudantes compreendem o território onde estão e como este conceito se articula e relaciona com o currículo escolar da EEDHA. Este movimento busca revelar como o processo pedagógico se desenvolve em interação com a realidade vivida pela comunidade escolar.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a diretora da EEDHA e com professores do ensino médio e fundamental que lecionaram os componentes curriculares da área de ciências humanas e projeto de vida, entendemos este instrumento como importante elemento para compreender o território e sua incorporação nas práticas pedagógicas e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição escolar. Essa abordagem permitiu explorar as percepções, experiências e

desafios enfrentados pelos professores e gestora escolar na implementação de uma educação integral que valorize o contexto local e as dimensões do território.

De acordo com André (2013), os procedimentos de análise são empregados desde o começo da pesquisa para avaliar a relevância das questões selecionadas em relação às características específicas da situação estudada. Isso permite ao pesquisador determinar quais aspectos devem ser priorizados e quais podem ser desconsiderados. Para isso, as questões apresentadas aos professores e estudantes, foram divididas em dois blocos para melhor sistematização e análise das entrevistas e das rodas de conversa.

A seguir buscamos estruturar e organizar os sujeitos entrevistados por meio de códigos de identificação para facilitar a apresentação dos relatos e preservar a identidade dos participantes. Os professores são identificados na ordem numérica e os estudantes estão divididos em estudantes do ensino médio e ensino fundamental.

Quadro 5 – Identificação dos entrevistados

Sujeitos entrevistados	Identificação
Direção escolar	Diretora escolar
Professores	Docente 01, Docente 02, Docente 03, Docente 04, Docente 05, Docente 06, Docente 07
Estudantes	Estudantes Ensino Médio: EEM1.1, EEM1.2, EEM1.3, EEM1.4, EEM1.5, EEM1.6, EEM1.7, EEM1.7, EEM2.1, EEM2.2, EEM2.3, EEM2.4, EEM2.5, EEM2.6, EEM2.7, EEM2.8 Estudantes Ensino Fundamental: EEF1.1, EEF1.2, EEF1.3, EEF1.4

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As entrevistas foram desenvolvidas com sete professores e a direção escolar no final do ano letivo de 2024, uma questão a ser pontuada na realização foi o cansaço demonstrado pelos professores, visto que no final do semestre as atividades e demandas aumentam e sobrecarregam docentes e equipe diretiva. As rodas de conversa foram realizadas no mesmo período em três momentos distintos, a primeira

com estudantes do ensino médio que fazem parte do grêmio estudantil, a segunda com estudantes do ensino médio escolhidos de forma aleatória e uma terceira com estudantes do ensino fundamental. A seguir, abordamos o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas.

3.4.1 Análises da entrevista com a direção escolar e professores

Para melhor compreensão dos desafios enfrentados pela direção escolar da EEDHA conversamos com a diretora em uma manhã da última semana letiva do ano de 2024. Com várias questões pedagógicas, financeiras e a organização da formatura a serem resolvidas, a entrevista foi interrompida por duas vezes para que pudesse atender alguma demanda. Entretanto, ocorreu de forma tranquila e aberta, abordando os assuntos com franqueza e pontuando as limitações e avanços percebidos durante o pouco tempo que está à frente da direção escolar.

Inicialmente, foram abordadas a formação e atuação da diretora na educação pública e mais especificamente na EEDHA. Ela começou a trabalhar na escola como professora há sete anos. Formada em Geografia, já lecionou os componentes curriculares de Geografia, Educação para a Cidadania e Estudos Orientados. Há dois anos começou a atuar na gestão escolar, sendo esta sua primeira experiência em cargo de gestão educacional.

Na sequência questionamos, a diretora, o entendimento do conceito de território. A formação acadêmica em geografia contribui na compreensão do conceito e as relações de poder que o permeiam. Ela definiu o território como:

[...] uma porção do espaço geográfico em que existe um estabelecimento de uma relação de poder que pode ser exercido por alguém ou por alguma organização. Pode ser um poder que é institucionalizado, como o poder do Estado, ou pode ser não institucionalizado, como o poder de comunidade, comunidade agindo sobre o território dela, se apropriando (Gestora escolar).

Em relação à realidade do território onde a escola está situada, a gestora destacou a falta de dados sobre as comunidades ao redor da escola e mencionou os bairros onde os estudantes moram: Santa Cruz, Morro Santana, Alto da Cruz, Padre Faria e Piedade. Quanto às condições socioeconômicas, apesar da ausência de

estudos e dados científicos, ela afirmou que "aparentemente estamos em um território habitado por uma comunidade socialmente vulnerável. Não é muito estruturado espacialmente e é periférico, como a maioria da cidade de Ouro Preto." (Gestora escolar).

Quando questionada sobre as organizações locais, entidades ou instituições que colaboram com a escola, a diretora mencionou as seguintes: Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto Federal de Minas Gerais, Casa de Cultura Negra e os postos de saúde do Padre Faria e Santa Cruz. A diretora destacou que, geralmente, são essas entidades que procuram a escola para desenvolver ações ou projetos. Assim, a demanda não parte da escola, mas das organizações e entidades, sendo adaptadas ao desenvolvimento pedagógico da EEDHA.

Questionada como as atividades relacionadas ao território e espaço ocupado e vivido pelos alunos estão presentes na dinâmica escolar, a gestora descreveu algumas atividades como:

"Projetos afro-centrados com a Casa de Cultura Negra, de dança, teatro, música afro a gente já teve. Tem projeto de musicalização, projeto de prevenção ao uso de drogas, violência contra a mulher. Projetos também sobre saúde mental." (Gestora escolar).

Os projetos de práticas antirracistas da Casa de Cultura Negra, que abordam a ancestralidade, os patrimônios locais e imateriais foram mencionados como importantes para a construção da identidade dos sujeitos envolvidos. Alguns dessas ações são pontuais e outras com continuidade ao longo do ano, mas essa definição parte das organizações que propõem os projetos.

Na sequência a gestora afirmou que nos anos de 2021 e 2022 desenvolveu um projeto de educação patrimonial afro-centrada, partindo do patrimônio do bairro até o centro de Ouro Preto. Foram desenvolvidas visitas guiadas com os estudantes e um guia turístico da cidade abordando questões relacionadas a cultura de Ouro Preto e as condições socioeconômicas vivenciadas por eles. Esse projeto contou com apoio financeiro para viabilizar o desenvolvimento das atividades e o pagamento do guia turístico.

Com relação as limitações e dificuldades enfrentadas para implementação dos projetos mencionados, a diretora ressaltou: "Dificuldades financeiras de transporte, alimentação dos alunos, de achar também profissionais que têm uma visão afro-

centrada, que fazem um turismo mais voltado para a ancestralidade afro. ” (Gestora escolar).

Questionada sobre o envolvimento dos alunos em processos de definições e ações desenvolvidas, ou alguma participação dos alunos na gestão da escola ou discussão desses temas. A gestora afirmou que geralmente as demandas são propostas e apresentadas para os estudantes pela gestão escolar e pedagógica, para que eles contribuam na construção e implementação. Para ela, não é o ideal, entretanto afirma que essa participação é processual e a escola tem cada vez mais incentivado o envolvimento dos estudantes.

Outra questão pontuada pela diretora que merece destaque é a construção do Grêmio estudantil Lélia Gonzáles e os jovens protagonistas que desenvolvem uma discussão política sobre o movimento estudantil e refletem sobre o ensino de tempo integral implantado na escola. No entendimento da diretora eles contribuem em ações que são focadas nos estudantes.

Uma última questão abordada na entrevista com a gestora escolar refere-se ao PPP e a presença das atividades relacionadas ao território e espaço vivenciados pelos estudantes. De acordo com ela, essas atividades não estão presentes no projeto pedagógico da escola, o PPP é muito desestruturado, sendo necessário a discussão e atualização no próximo ano, devendo ser discutido com os professores, estudantes e toda a comunidade. Entretanto, o excesso de demandas existentes atualmente limita o desenvolvimento de tais ações.

As entrevistas semiestruturadas com os professores tiveram início com a apresentação da proposta da pesquisa e perguntas sobre a formação acadêmica, tempo de atuação na educação e na EEDHA. O universo dos sete professores que participaram das entrevistas é heterogêneo. São três do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Inicialmente foi pensada a entrevista semiestruturada com oito docentes, entretanto uma professora estava de licença médica e não pode participar.

Dos participantes, quatro são efetivos na escola, destes, dois estão lecionando na EEDHA há dois anos, um há sete anos e o mais antigo está na escola há 25 anos. Outras três são contratadas, mas somente uma atua na escola há menos de um ano, as outras duas já conheciam e atuam na escola há dois anos ou mais. A formação acadêmica dos professores e professoras é em sua maioria na área de ciências humanas, geografia, história e sociologia. Um professor é licenciado em letras. Todos

possuem pós-graduação em áreas diversas, dois são mestres, uma está cursando doutorado e os outros com especialização *latu sensu*.

Na sequência buscamos explorar o entendimento do conceito de território expresso pelos docentes. Por mais que o componente curricular de geografia trabalhe diretamente com o conceito, este não é exclusividade dessa área do conhecimento. Atualmente este permeia várias áreas do conhecimento e propostas educativas e pedagógicas. Desta forma, foram expressos vários olhares e apropriações do significado do termo, a seguir destacamos algumas.

As discussões sobre as dimensões sociais, culturais e políticas do território, que vão além da questão física e material. As dimensões imateriais e as relações construídas nesses espaços são destacadas como importantes para a compreensão do conceito. Isso permite entender o caráter processual e dinâmico do território vivenciado pelos sujeitos educativos. Seu caráter relacional, não se limitando a questão física e material foram recorrentes nas falas dos professores, como a dos docentes 1 e 7:

Para mim, o conceito de território, além do espaço físico, geográfico que a gente ocupa, as nossas casas, nossa rua, bairro, lugares onde a gente viaja para conhecer, são as relações que se constroem nesses lugares. Assim como a gente tem esse poder de interferir no espaço geográfico, o espaço geográfico também interfere no nosso dia-a-dia, nas nossas relações sociais, culturais, políticas. Então, eu entendo o espaço de território, ele tem a ver não somente com a questão física, material do local, mas as relações que as pessoas criam dentro daquele universo (Docente 1).

[...] acho que vai muito além de simplesmente o lugar onde moramos, atuamos e trabalhamos; é tudo aquilo que também permeia e faz parte desse contexto. Por exemplo, o contexto social, político e econômico, tudo isso está ligado à noção de lugar físico também.

[...] de forma geral, entendo o território como uma produção do espaço. Não só o espaço físico, mas a vivência que as pessoas têm, a forma como elas lida com aquele espaço, como elas se estabelecem, como elas se relacionam. Então, eu entendo mais ou menos nesse caminho. Essa forma de, digamos assim, do espaço. (Docente 7).

Com relação ao dois pontos mencionados, entendemos ser necessário uma discussão com todos professores sobre os conceitos de território e também de lugar, construindo entendimentos coletivos que devem estar expressos no projeto político e pedagógico da EEDHA. Entretanto, vamos desenvolver esta proposta no capítulo dedicado ao Plano de Ação Educacional.

Na sequência da entrevista foram focalizadas as questões relacionadas ao território e a escola, foi perguntado aos professores qual as relações percebem entre os dois termos. Podemos identificar na resposta dos professores uma diversidade de entendimentos que apesar de distintos em alguns pontos podem ser complementares.

Uma entrevistada definiu a relação território e escola como fundamental e essencial para que possa entender o mundo daqueles estudantes, e que apesar da ênfase dada por pesquisadores da educação a abordagem da realidade da comunidade escolar, essa deveria ser mais trabalhada nas escolas pelos professores. Nas palavras das professoras:

[...] você trazer o território deles para dentro da escola, e toda a experiência que eles têm nesses locais, eu acredito que possa ser um excelente caminho para a gente conseguir fazer com que a educação tenha sentido para eles. Que todas as habilidades, as competências da BNCC, elas façam sentido na prática escolar, dentro da sala de aula deve partir do que eles entendem de mundo, para inserir novos conhecimentos ali. [...] a experiência, a relação daquele menino com a rua dele, com o bairro dele, o que acontece no seu dia a dia, como ele vai para a escola, como ele volta, o que ele vê, onde ele entra, onde ele se sente seguro, onde ele se sente feliz, são trabalhadas através do território dentro da escola. Então, para mim, a relação entre território e escola é fundamental (Docente 1).

[...] a escola tem esse poder também de estar indo pra fora do seu território, Então, assim, a escola é um ponto de referência de poder também, né? Porque vêm pessoas aqui de tantos lugares, tantos bairros, né? E assim, como é uma cidade pequena, é um lugar, é um território, né? Seria lugar de conhecimento dos outros lugares. É um lugar que daqui a gente consegue pegar referência de como que seria a vida no Taquaral, como que é as dificuldades da Piedade, as dificuldades lá do Pocinho. E as pessoas se encontram aqui e fazem desse território um território também de conhecimento. Então, eu acho que a escola, essa delimitação dela na fronteira com o bairro, ela fica bem nesse centro entre a convergência com o bairro e a delimitação com seus muros (Discente 2).

Eu acho que se estabelece (a relação território e escola), pensando a partir da ideia que eu tenho de produção cultural, apropriação, eu acho que ela traz essa relação de pertencimento, de estar mais presente para a comunidade, de entender a realidade de onde os meninos vêm, os aspectos socioeconômicos e culturais. (Docente 7)

Importante perceber nas palavras das professoras a centralidade dada ao estudante, sujeito do processo educativo e como ele expressa sua vivência no território e lugar onde estão situados. Sua relação com os elementos espaciais com

que interagem no dia a dia podem e devem estar atreladas aos conhecimentos construídos nos componentes curriculares da BNCC.

As falas de outros professores demonstram o entendimento da escola como uma expressão do espaço geográfico que ocupam na cidade

[...] ela (EEDHA) faz parte do bairro Alto da Cruz, muito além de ela estar localizada no Alto da Cruz, ela abarca também todos esses contextos sociais, econômicos, políticos que uma comunidade do Alto da Cruz, periférica, incide na escola também, e aí acaba que a escola pega um pouco dessas características, tanto do físico quanto do econômico[...] (Docente 3).

Então, o território tem a ver com a localização do espaço onde a escola está inserida e todo o entorno aqui dessa realidade (Docente 4).

Na sequência das entrevistas semiestruturadas buscamos entender como percebem o território onde a EEDHA se encontra. Com a intenção de facilitar a visualização das falas dos professores utilizamos o quadro a seguir:

Quadro 6: Resposta dos professores a questão 5.

Questão	Respostas dos docentes
Como você entende a realidade do território onde a escola esta situada?	<p>É uma cidade onde há uma segregação espacial de ocupação dos territórios e a EEDHA está na periferia de Ouro Preto (Docente 1).</p> <p>[...] um bairro periférico com todos os seus preconceitos envolvidos (Docente 2).</p> <p>[...] são estudantes que, em sua maioria, moram em regiões periféricas, a escola se localiza em uma região periférica, com diversas dificuldades que a gente entende que as periferias passam, mas também, além das dificuldades, com as qualidades que a gente às vezes só encontra em localidades periféricas, como, por exemplo, o entendimento acerca de questões</p>

	<p>antirracistas, questões antifascistas (Docente 3).</p> <p>[...]o território aqui é um território bem complexo. A escola está inserida num bairro periférico da cidade, onde nós temos aqui uma realidade muito interessante a ser explorada. Tanto do ponto de vista geológico, quanto do ponto de vista ambiental. (Docente 4).</p> <p>Ela (escola) acaba sendo uma localidade que vai alterar a própria realidade local no sentido de formação dos estudantes, formação das pessoas que habitam no bairro. (Docente 5)</p> <p>A gente tem uma coisa que é meio até antagônica. Aquilo que se preserva enquanto um território que seria patrimônio, que é o centro de Ouro Preto e essa região que é periférica, é marginalizada (docente 6).</p> <p>Eu entendo que a escola está situada numa área, num território periférico, onde os meninos têm uma condição de maior vulnerabilidade social, que talvez sofra um certo distanciamento, assim, da questão do centro histórico, eu diria. Apesar de a gente estar relativamente próximo, eu acho que acaba que tem esse distanciamento. Enfim, os meninos circulam, eu acredito que circulam menos pelo espaço central de Ouro Preto, ficam mais restritos (Docente 7)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nas falas dos professores os termos “periféricos” e “vulnerabilidade” aparecem com frequência, assim como mencionada pela gestora escolar. Essa visão é baseada em percepções do convívio com os estudantes e comunidade, mas como ressaltado pela gestora, não está substanciada em dados ou estudos científicos sobre a realidade socioeconômica dos bairros atendidos pela escola.

Acreditamos que algumas ações desenvolvidas com estudantes e professores, no sentido de construir um perfil demográfico da comunidade, com indicadores de renda, educação e saúde, apontando os desafios socioeconômicos enfrentados pelos moradores, possa estabelecer um entendimento coletivo de várias questões sociais, econômicas e políticas presentes nos bairros do entorno da escola. Nesse sentido, o plano de ação educacional proposto no próximo capítulo visa contribuir na sistematização e proposição de ações para construção desse entendimento coletivo, e que poderá ser utilizado nos componentes curriculares e projetos educacionais da EEDHA.

Estimular novos olhares sobre o território e lugar ocupados pelos sujeitos educativos da escola vai possibilitar novas aprendizagens e maior aproximação do contexto vivido pelos estudantes e suas especificidades. Como ressaltado por uma professora:

[...]na periferia de Ouro Preto, o cotidiano é bem diferente do cotidiano de bairros mais centrais ou de bairros de condomínio dentro da cidade, e a escola está situada em um território de vulnerabilidades sociais. Então, entender isso é, como eu já disse, fundamental para você entender qual é a realidade daqueles alunos que você está atendendo ali, quais as demandas deles, não somente de conteúdo escolar, mas de compreensão de quem eles são, de onde eles vêm, o que eles pensam, como é a vida deles (Docente 1).

A pergunta seguinte aborda os componentes curriculares lecionados pelos professores e as habilidades e competências relacionadas as questões do espaço ocupado e vivido pelos estudantes. Os professores dos componentes curriculares que fazem parte do itinerário formativo, mais especificamente projeto de vida e estudos orientados relataram existir interesse dos estudantes com questões relacionadas ao espaço que vivem e ocupam. Como relatado pela docente 7, “Existe uma demanda,

sabia? Dos meninos do projeto de vida para essa ligação com o território. Eles querem, saber, vivenciar isso aqui também. Então, visitas (a lugares fora da escola) é algo que eles me pedem. ”

A disciplina de projeto de vida foi apontada como componente curricular que permite abordar questões relacionadas as vivências dos estudantes, a docente 1 faz um importante relato sobre o conteúdo do componente. A resposta da professora evidencia uma prática pedagógica que vai além do conteúdo acadêmico tradicional, promovendo uma educação mais holística e significativa para os alunos.

A resposta da professora destaca a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento dos alunos dentro da disciplina de projeto de vida. Ela menciona que os objetivos específicos incluem autoconhecimento e identidade, o que é fundamental para que os estudantes compreendam suas origens, quem são, o lugar que ocupam e onde gostariam de estar.

A abordagem de questionar os alunos sobre territorialidade é bastante interessante, pois incentiva os estudantes a refletirem sobre o espaço que ocupam, o que valorizam e o que não valorizam, além de entenderem os motivos por trás dessas percepções. Isso não só promove uma maior conexão com o ambiente ao redor, mas também ajuda a desenvolver uma consciência crítica sobre o território e suas implicações sociais, culturais e políticas. A seguir podemos observar o relato da docente 1 sobre o desenvolvimento da atividade desenvolvida no componente de projeto de vida:

Um exemplo, a gente fez um trabalho com o filme O Menino e o Mundo, de 2016, e no filme, a criança sai da zona rural e ela vai procurar o pai na cidade. Então, ela vai passando por todas essas mudanças físicas da geografia, do espaço geográfico físico, material e também das relações interpessoais. Então, os alunos assistiram esse filme, a gente discutiu sobre alguns conceitos geográficos, alguns conceitos sociais que a gente viu ali, e depois a gente trabalhou sobre a questão da territorialidade a partir do olhar deles. Qual é o mundo que ele ocupa e qual o mundo que ele gostaria de ocupar, tanto na questão física, material, quanto também na questão das relações sociais. Então, foi um trabalho em que alguns alunos desenvolveram desenhos, mapas, outros fizeram colagens, falaram muito sobre a questão de pertencimento no trabalho, outros fizeram poesia sobre esse assunto, e o resultado desse trabalho foi muito importante para mim como professora, porque eu pude entender que numa sala por volta de 20, 25 alunos, você tem uma abordagem de território, uma compreensão do que é território, do que é ocupar um lugar completamente diferente entre eles, apesar de eles ocuparem o

mesmo território. Então, a disciplina de projeto de vida tem muitas possibilidades de trabalhar com conceitos de território, com conceitos de raízes, de raízes culturais, de raízes familiares, a trajetória pessoal da família dentro daquele espaço.

A escuta e a valorização das experiências sociais podem e devem ser desenvolvidas no projeto de vida e nos demais componentes curriculares do ensino médio e fundamental.

A docente 1, oferece uma visão abrangente e estruturada sobre o projeto de vida, destacando suas três partes principais: o conhecimento do eu, o conhecimento do mundo e como agir no mundo como cidadão. Essa abordagem é fundamental para ajudar os alunos a compreenderem sua própria realidade e expandirem sua visão sobre outros locais e possibilidades de crescimento como cidadãos. Nas palavras dela:

O projeto de vida é dividido em três partes, o conhecimento do eu, o conhecimento do mundo e como eu ajo no mundo, como eu sou cidadão no mundo, agindo no mundo, vivendo no mundo. Então, sempre a gente parte dentro do projeto de vida, sempre a gente tem que partir da realidade dele para ir expandindo o olhar dele sobre outros locais que ele pode, que ele deve ocupar, como que ele pode crescer como cidadão a partir desse conhecimento. Então, dentro do projeto de vida, temos muitas possibilidades, sim, de trabalhar esse território e espaço ocupado, vivido pelo aluno. As habilidades não são específicas sobre território, mas quando você vai trabalhar com a identidade, com o pertencimento, com o autoconhecimento, com raízes culturais, familiares, não tem como você não partir do território (Docente 1).

A professora também menciona que, embora as habilidades trabalhadas no projeto de vida não sejam específicas sobre território, é inevitável que, ao abordar temas como identidade, pertencimento, autoconhecimento e raízes culturais e familiares, o território acabe sendo discutido. Isso demonstra a importância de considerar o contexto territorial dos alunos no processo educativo.

A docente 7 também relata sua experiência e o desenvolvimento dos componentes curriculares que leciona, mais especificamente, sociologia e laboratório de aprendizagens para o Ensino Médio e ensino religioso para turmas do Ensino Fundamental.

Ela menciona que, ao abordar temas como cultura, lazer e arte, os estudantes conseguem refletir sobre suas vivências e o que consomem dentro do espaço em que

vivem. Isso permite uma compreensão mais profunda da relação dos alunos com o território.

Além disso, a professora ressalta a relevância do ensino religioso ao abordar a questão da religiosidade mantida pelos alunos. Ela observa que muitos estudantes têm uma relação próxima com a Igreja Católica, especialmente com a Igreja Santa Efigênia, e também com igrejas evangélicas do bairro. Essa abordagem no ensino religioso permite que os alunos reflitam sobre suas práticas religiosas e a influência dessas práticas em suas vidas e no território em que vivem.

As respostas das professoras evidenciam uma prática pedagógica que valoriza a integração das experiências e vivências dos alunos ao processo educativo, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. Entretanto, não foi mencionada a articulação com outros componentes curriculares ou participação de outros professores no desenvolvimento das atividades.

A docente 6, lecionando os componentes curriculares de projeto de vida e história faz importante relato das percepções dos estudantes:

Eles percebem a segregação da cidade que eles vivem. Eles percebem quem ocupa o centro de Ouro Preto e porquê. E porquê que essa região aqui é periférica.
E aí, o que eu tento fazer é estimular esse olhar crítico. Explicar que aqui também é histórico, que aqui também teria que ser preservado

A resposta da professora revela uma abordagem pedagógica que incentiva os estudantes a desenvolverem um olhar crítico sobre a segregação urbana em Ouro Preto. Ela destaca que os estudantes percebem quem ocupa o centro da cidade e as razões pelas quais certas regiões são periféricas.

Ao estimular esse olhar crítico, a professora busca explicar que as áreas periféricas também possuem valor histórico e merecem ser preservadas. Essa abordagem é importante, pois ajuda na compreensão das dinâmicas sociais e espaciais da cidade, promovendo uma consciência mais ampla sobre a importância de todas as regiões, não apenas do centro histórico.

A resposta do docente 3, destaca a realidade dos estudantes que vivem em regiões periféricas e frequentam uma escola também localizada em uma área periférica. Ele reconhece as dificuldades enfrentadas nessas localidades, mas

também valoriza as qualidades únicas que muitas vezes só são encontradas nessas áreas.

são estudantes que, em sua maioria, moram em regiões periféricas, a escola se localiza em uma região periférica, com diversas dificuldades que a gente entende que as periferias passam, mas também, além das dificuldades, com as qualidades que a gente às vezes só encontra em localidades periféricas, como, por exemplo, o entendimento acerca de questões antirracistas, questões antifascistas também, eu acho que tudo isso a gente... é mais fácil trabalhar sobre isso em localidades periféricas do que em localidades, em centros hegemônicos, por exemplo (Docente 3).

Ele menciona que, nas periferias, há uma maior facilidade para trabalhar questões antirracistas e antifascistas. Isso sugere que os estudantes dessas regiões têm uma compreensão mais profunda e uma maior abertura para discutir e enfrentar essas questões, em comparação com os centros hegemônicos. A resposta do professor evidencia uma prática educativa que valoriza a reflexão crítica e a valorização do território como um todo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes.

Na sequência buscamos entender quais as limitações e dificuldades encontradas pelos professores para o desenvolvimento de atividades e conteúdos relacionados ao território e espaço vivido e ocupado pelos estudantes. Nesse sentido, pontuamos algumas respostas que nos permitam analisar como o território aparece no currículo desenvolvido pelos professores entrevistados.

O docente 3, as docentes 6 e 7 relatam dificuldades de relacionar os conteúdos expressos na BNCC e no planejamento bimestral com as questões do território e a vida dos estudantes, os conteúdos são muito extensos e demandam um tempo maior para seu desenvolvimento, sobrando pouco tempo para outras atividades. Ele conseguir desenvolver algumas questões sobre a vivência dos estudantes em projetos específicos da escola como a semana da consciência negra.

A resposta do docente 5 revela uma preocupação importante sobre a percepção dos estudantes em relação ao território em que vivem. Ele observa que, de maneira geral, os alunos não compreendem de forma racional e consciente que aquele território lhes pertence. Isso sugere que, ao abordar certos temas, os estudantes se sentem distantes da própria cidade e do próprio bairro, como se esses espaços não fizessem parte de sua formação e educação.

Essa percepção de alienação territorial pode ser um obstáculo significativo para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade entre os alunos. Destaca a importância de trabalhar esses temas de maneira que os estudantes possam se ver como parte integrante do território, reconhecendo sua influência e papel dentro desse espaço.

Nesse mesmo sentido a docente 7, pontua uma importante questão relacionada as limitações que os professores e a equipe pedagógica têm em trabalhar as demandas trazidas pelos estudantes para a sala de aula e escola. Muitas vezes, não conseguem desenvolver temas relacionados as experiências sociais dos estudantes, e cita o exemplo das músicas que gostam de ouvir e que poderia ser melhor explorada nas aulas e projetos.

A resposta da docente 1 destaca uma limitação importante no uso do caderno estruturado de projeto de vida. Ela menciona que, embora as orientações dos guias sejam valiosas, a exigência de cumprir todas as aulas pode restringir a autonomia do professor. Como conhecedor do espaço geográfico da escola e da realidade dos alunos, o professor poderia se aprofundar em questões mais relevantes para os estudantes.

A professora também ressalta que, apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto de vida serem competências gerais do ensino médio, não existe uma "receita de bolo" para trabalhar o projeto de vida. Cada escola deve adaptar o projeto de vida de acordo com suas particularidades. Ela sente que, muitas vezes, é necessário mais tempo para explorar determinados assuntos, construir materiais com os alunos e realizar visitas a locais que permitam conhecer outras realidades. No entanto, a pressão para cumprir todas as aulas pode limitar essa profundidade.

Outra dificuldade presente no trabalho com território dentro da escola, e do componente de projeto de vida, mencionado pela docente 1, refere-se:

Acho que falta uma comunicação na escola para trabalhar as questões de território, mas eu não digo que é uma falta de comunicação proposital dos colegas professores, é porque a gente realmente está num contexto de cumprir determinados prazos específicos que tem que ser feito assim e assado, com muitas limitações, principalmente de tempo, para a gente desenvolver outras atividades, aprofundar em outras atividades, e eu acredito que trabalhar território e espaço dentro deste contexto que eu trabalhei, é dificultado também por essa questão da falta de comunicação, da falta de projetos, da falta de um incentivo às necessidades daquele espaço, daquela escola.

A resposta da professora destaca um desafio significativo na abordagem das questões de território dentro da escola: a falta de comunicação entre os professores. Ela esclarece que essa falta de comunicação não é intencional, mas resulta das exigências de cumprir prazos específicos e das limitações de tempo, que dificultam o desenvolvimento e aprofundamento de outras atividades.

A última questão abordada é relacionada aos projetos ou atividades desenvolvidas pelos docentes que se referem ao território e espaço vivido pelos estudantes. Desta forma, pedimos para que mencionassem como essas atividades foram trabalhadas e o envolvimento dos participantes.

A resposta de uma professora revela uma abordagem pedagógica inovadora e contextualizada, que busca conectar os conceitos de ocupação e invasão, discutidos nas aulas de História, com a realidade vivida pelos alunos. Ao desenvolver um projeto paralelo, a professora incentiva os estudantes a explorarem e refletirem sobre seu próprio território, começando pela rua onde moram até a cidade de Ouro Preto como um todo.

[...]esse projeto era especificamente você partir da sua rua, dos conhecimentos que você tinha sobre a sua rua, até o conhecimento que você tinha sobre toda Ouro Preto. Então, a gente teve vários momentos de discussão. Nós discutimos, primeiro, a rua deles, o bairro, como eles iam para a escola, quais os espaços que chamavam a atenção deles no percurso do dia a dia, na vida cotidiana.

Estou indo para a escola, estou voltando, o que é que eu vejo, o que é que eu gosto, o que é que eu não gosto, o que é que é importante de ter e não ter, o que é que é importante e tem. Depois disso, a gente foi trabalhando a questão da moradia. Da casa mesmo, da estrutura das casas, os meninos fizeram a maquete das casas e tal.

A gente discutiu a importância do lar e a gente também trabalhou com algumas entrevistas com o pessoal da Ocupação Chico Rei, com artigos sobre a ocupação. A gente revisou na sala de aula algumas histórias locais que envolviam esse problema de moradia dentro da cidade, o problema com a água, o problema com a rede de esgoto, com o desmoronamento, com a questão ambiental mesmo. A gente também tem várias mineradoras dentro de Ouro Preto, esse tema veio a ser falado dentro da sala de aula.

E no final eles foram construindo uma história sobre si e sobre seu território a partir do ponto de vista deles. Então, a gente tem um resultado, que é uma conscientização dos alunos sobre a importância de entender o espaço que ele ocupa e a gente tem material pedagógico, a gente gerou conhecimento para a escola, para a didática escolar, para as práticas pedagógicas que a gente pode

construir em cima daquilo que os alunos trouxeram para nós [...] (Docente 1)

Essa metodologia pode promover discussões significativas sobre o cotidiano dos alunos, incluindo os espaços que frequentam, suas percepções e sentimentos em relação a esses locais. A construção de maquetes das casas e a análise de questões de moradia, como a Ocupação Chico Rei, permitem que os alunos compreendam melhor os desafios e as dinâmicas do território em que vivem.

Além disso, a abordagem da professora inclui a revisão de histórias locais e a discussão de problemas ambientais e de infraestrutura, como água, esgoto e desmoronamentos. Isso enriquece o entendimento dos alunos sobre a complexidade do território e suas implicações sociais, culturais e ambientais.

A resposta do docente 3 destacou a importância de um projeto em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, mais especificamente uma professora da geologia e seus estagiários, focado na análise da qualidade da água em uma área próxima à escola, onde utilizam a água proveniente de uma mina. Essa iniciativa gerou um material informativo que pode ser divulgado e utilizado por todos os moradores do bairro.

O professor ressalta que o território em questão é amplamente utilizado, não apenas pelos alunos, mas por toda a comunidade. Isso demonstra a relevância do projeto, que vai além do ambiente escolar e impacta diretamente a vida dos moradores. Além disso, a iniciativa promoveu a conscientização sobre questões ambientais e a importância de preservar os recursos naturais locais.

A resposta do docente 5 destaca a importância dos projetos de residência pedagógica vinculados à Universidade Federal de Ouro Preto, especialmente no que diz respeito à ocupação e interpretação do espaço. Ele menciona que esses projetos abordam a realidade social dos estudantes e como eles percebem e apreendem os espaços em que vivem.

Quando a gente tem os projetos de residência pedagógica vinculados à Universidade Federal de Ouro Preto, uma das coisas que eles abordam é justamente a ocupação do espaço, como esse espaço vai ser interpretado, a realidade social dos estudantes, como eles apreendem esses espaços. Na medida que a gente trabalha patrimônio, a gente também precisa compreender a localidade, a realidade tanto da escola, do local que ela está inserida, como também de como os estudantes apreendem esse espaço (Docente 5).

Ao trabalhar com o conceito de patrimônio, o professor enfatiza a necessidade de compreender tanto a localidade da escola quanto a realidade dos estudantes. Isso é crucial para uma abordagem educativa que valorize o contexto territorial e social dos alunos, promovendo uma educação mais significativa e conectada à realidade deles.

A resposta da docente 6 destaca a importância de conectar os alunos com a história e a realidade local através de visitas técnicas e projetos. A visita ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFOP, realizada com estudantes do ensino médio da EEDHA, é um exemplo significativo, pois permite aos alunos compreenderem a transformação de um seminário do século XVIII em uma universidade pública, enriquecendo seu conhecimento histórico e cultural.

Além disso, a professora menciona sua participação em outros projetos na universidade e na cidade de Ouro Preto, como o Palma Preta. Este projeto, liderado por dois moradores da cidade, busca oferecer circuitos de caminhadas que fogem do turismo tradicional, explorando bairros locais e proporcionando uma visão mais autêntica e menos hegemônica da cidade.

A docente 6 também mencionou o projeto Sentidos Urbanos, que já foi desenvolvido em escolas de Ouro Preto, uma parceria entre história e arquitetura, que enriqueceu a compreensão dos alunos participantes sobre o espaço urbano e suas dinâmicas.

Já a professora de sociologia mencionou um projeto desenvolvido com os estudantes que abordava o parque municipal da Andorinhas, localizado próximo a escola e muito frequentado por eles. Após realizarem estudos sobre o parque e sua importância na preservação ambiental de Ouro Preto, produziram maquetes representando a paisagem do parque e expuseram nos corredores da escola.

No componente curricular de projeto de vida, a docente 1 também destacou os trabalhos envolvendo as questões de identidade, autoconhecimento e pertencimento. São levantados questionamentos sobre como:

[...] as condições de onde vivemos, Ouro Preto sendo uma cidade turística, com uma clara segregação espacial, o que tem no centro e o que não tem na periferia? Por que não tem? Existe um motivo para não ter? É certo isso? São discussões, são rodas de conversas que você fica até querendo mais, porque são 50 minutos ali e você vê que

tinha muita coisa para eles falarem sobre o que eles pensam daquilo. E aí a gente trabalhou sobre soluções para esses problemas. Então, por exemplo, alguns temas que os meninos já levantaram na sala de aula de projeto de vida sobre esses temas. A questão da água aqui em Ouro Preto é uma questão polêmica, uma questão que é importante de ser discutida. Então nós temos bairros onde a água não chega, quando chega, chega turva, chega com terra. Onde são esses bairros? Então aí a gente trabalhou também com rede social, relatos de pessoas das periferias que têm com fotos, com áudios que não tinham água potável em casa, apesar de pagarem a água. Então a gente vai traçando esses problemas do espaço, do território, e a gente também procura, talvez a gente não vá encontrar nenhuma solução, mas talvez a gente saiba o porquê que aquilo está acontecendo, qual que é a fonte daquele problema, a raiz daquele problema, de onde ele vem (Docente 1).

A resposta revela uma abordagem pedagógica que incentiva discussões profundas e críticas sobre a segregação espacial em Ouro Preto, uma cidade turística. Ela destaca a importância de questionar as diferenças entre o centro e a periferia, e de entender os motivos por trás dessas disparidades. Essas discussões são essenciais para desenvolver a consciência crítica dos alunos sobre as questões sociais e espaciais que afetam suas vidas.

A professora menciona que, durante as rodas de conversa, os alunos levantaram temas importantes, como a questão da água em Ouro Preto. Ela destaca que alguns bairros enfrentam problemas graves de abastecimento de água, com relatos de água turva e com terra. Ao trabalhar com relatos de moradores das periferias, a professora promove uma compreensão mais profunda dos problemas enfrentados pela comunidade.

Além disso, enfatiza a importância de buscar soluções para esses problemas, mesmo que não sejam encontradas respostas definitivas. O objetivo é entender a raiz dos problemas e suas causas, promovendo uma educação que valorize a reflexão crítica e a busca por soluções.

Por fim destacamos a fala final de uma professora sobre a importância de contextualizar o ensino, tornando-o concreto e tangível para os alunos. Ela enfatiza que, para que os estudantes compreendam plenamente o conteúdo, é crucial que eles entendam o espaço e o contexto sobre o qual estão aprendendo. Ao transmitir a ideia de que o lugar discutido é real, com pessoas, árvores, casas, carros, cheiros e sons, a professora acredita que os alunos conseguem agregar e construir conhecimento de maneira mais eficaz.

Além disso, a professora ressalta a necessidade de incentivar e apoiar os professores no desenvolvimento de trabalhos que abordem o território e o espaço dentro das escolas. Isso é fundamental para promover uma educação mais contextualizada e significativa, que valorize a realidade dos alunos e os ajude a compreender melhor o mundo ao seu redor.

3.4.2 Rodas de conversas com os estudantes

As rodas de conversa aconteceram em distintos momentos e envolveram 29 estudantes. Destes, 16 são estudantes do Ensino Médio integral profissionalizante dos cursos de química, segurança do trabalho e logística. Os demais estudantes fazem parte do Ensino Fundamental. Desta forma, foram realizadas duas rodas de conversa com o ensino médio e uma com o ensino fundamental.

As conversas foram mediadas pelo próprio pesquisador, que apresentou a atividade como parte do mestrado desenvolvido na UFJF e no CAED, com o objetivo de analisar como o território é abordado e utilizado pela escola. O mediador agradeceu a participação de todos e esclareceu a necessidade de gravar a conversa para facilitar a análise, pedindo consentimento a todos os participantes e ressaltando a importância de falar um de cada vez para melhor audição e análise.

As questões iniciais foram estruturadas em torno das experiências dos estudantes na escola e o bairro de moradia, na sequência exploramos como o conceito de território é percebido pelos estudantes. As questões seguintes referem-se à vivência e percepção deles sobre questões que vivenciam na cidade de Ouro Preto, como atividades econômicas e lugares que frequentam ou gostariam de frequentar. E por fim, discutiremos como a escola aborda as questões territoriais e vivenciais nas aulas e atividades desenvolvidas e suas percepções sobre a cidade e o ambiente educativo da EEDHA.

Desta forma, relatamos as rodas de conversa abordando os elementos e experiências vivenciados pelos estudantes no território e o como percebem esses elementos na escola. Para preservar a identidade dos participantes os estudantes não

serão identificados pelo nome, vamos utilizar as expressões “EEM1.X”, “EEM2.X” e “EEF1.X”⁶, representando estudantes do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

A experiência na escola é descrita como variada, com pontos positivos e negativos. Um tema recorrente, relatado pelos estudantes do ensino médio nos dois grupos, é o cansaço causado pelo horário integral, que muitos consideram excessivo e extenuante. Como nas falas dos estudantes a seguir:

Eu estudo aqui há dois anos, com esse três, e na minha opinião, igual os meninos estavam falando, varia muito. Por exemplo, a estrutura da escola, para algumas coisas é muito boa, por exemplo, alimentação, algumas coisas de organização. Mas, por exemplo, igual o ensino médio. Eu acho que o ensino médio é em todas as escolas. Mas eu acho que o ensino médio aqui para a gente é muito sobrecarregado, igual os meninos estavam falando.

Eu acho que deveria ter matérias variadas e para aproveitar esse tempo que a gente passa aqui, igual, por exemplo, geografia. A gente tem muito pouco de aula de geografia. Geografia é uma coisa muito importante, que cai no Enem. História também. Então, assim, eu acho que esse tempo do integral que a gente tem, a gente está, de certa forma, desperdiçando em partes. Mas, em questão da estrutura da escola, eu acho boa, porque é pouca coisa que a gente tem, mas com o que tem, eles estão buscando sempre organizar e melhorar o que tem que melhorar. (Estudante EEM1.5).

A questão da carga horária de ensino, igual meus colegas falaram, que o ensino integral, ele é uma coisa que desgasta muito o estudante, desgasta muito o estudante em várias coisas, porque vai esgotando a sua energia, vai deixando você com a cabeça muito cheia, aí você tem que conseguir ter uma agenda muito firme para conseguir seguir, sabe? (Estudante EEM1.7).

Há uma valorização da infraestrutura da escola e dos recursos disponíveis, embora haja muitas críticas sobre a distribuição de matérias e a carga horária. Alguns estudantes mencionam o preconceito associado à escola por ser periférica, mas também destacam a inclusão e o acolhimento como pontos positivos, mencionaram a escola como uma grande família onde todos se respeitam e se ajudam.

⁶ EEF1.X - Estudante do Ensino Fundamental, Roda de Conversa 1 e X o código em ordem de participação do estudante na roda de conversa.

EEM1.X – Estudante do Ensino Médio, Roda de Conversa 1 e X o código em ordem de participação do estudante na roda de conversa.

EEM2.X –Estudante do Ensino Médio, Roda de Conversa 2 e X o código em ordem de participação do estudante na roda de conversa

Sou do primeiro segurança, entrei aqui esse ano e eu confesso que essa escola me surpreendeu muito, porque eu ouvia muito das pessoas de fora que nunca nem estudaram aqui, que era uma escola muito ruim, que era uma escola meio perigosa, uma escola periférica. E eu via isso, até os alunos falaram isso, que a escola não era muito boa, que não tinha estrutura muito boa, mas quando eu entrei aqui, eu percebi que essa escola é totalmente diferente do que eles falam e eu percebi também que muda muito o ensino [...] (Estudante EEM1.6).

Então, é uma experiência assim, de uma certa forma extraordinária, porque muitas pessoas, igual o outro colega que falou, falaram mal da escola, até alunos, ex-alunos da escola falaram muito mal da escola, por ser um bairro periférico, também ter uma assim, meio preconceituosa pelas pessoas, é uma escola que é acolhedora, é uma escola que, já foi falado aqui, é a escola que mais acolhe pessoas de outros gêneros para estudar aqui, sem preconceito nenhum, com acolhimento, eu acho que isso é uma coisa muito importante também (Estudante EEM1.7).

[...] é bom estudar aqui porque não tem muito preconceito (por parte dos estudantes e professores) por ser uma escola periférica, você vai falar com alguém que estuda aqui, e a pessoa já olha com uma cara estranha, fica julgando a escola sem conhecer (Estudante EEM1.2).

Eu sempre falo para todo mundo que aqui a gente se vê como família, todo mundo, cada um gosta de cada um, né? Mas ninguém se dá bem com todo mundo também, porque numa família nem todo mundo se dá bem. Mas a gente é uma grande família, é isso que eu acho muito bonito, a gente respeita todo mundo, os diretores, a gente pode estar sempre contando com eles, e é isso que eu acho mais legal, assim, em nossa escola (Estudante EEM2.5).

Os estudantes valorizaram as amizades feitas na escola e a relação com os professores e a equipe pedagógica. Houve elogios ao esforço dos diretores em melhorar o ambiente escolar. O acolhimento dos estudantes tanto psicologicamente quanto financeiramente foi mencionado como um diferencial da escola. A escola incentiva a participação política dos estudantes em movimentos estudantis, colegiado, grêmio, jovens protagonistas e representantes de sala. Como observado nas falas abaixo:

Eu estou aqui desde o sexto também, faz seis anos que eu estou aqui no Horácio e eu gosto muito do Horácio porque, tipo assim, para mim ela é uma escola muito diferente, porque os professores, toda a equipe pedagógica, toda a gestão da escola, ela é muito diferente das escolas de fora, pelas experiências dos meus amigos de fora do Horácio, porque a escola ela acolhe muitos os estudantes, né? Tanto na questão psicológica, quanto na questão financeira, o Horácio Andrade, o diferencial é o que o (estudante) falou, que a gente é uma grande família mesmo.

Uma coisa também dos diretores da gestão da escola é que eles, como se chama quando a gente fala que valoriza? Eles valorizam muito a questão política aqui, né? Porque muitos estudantes estão presentes em vários movimentos de estudantes dentro da escola. Em questão democrática, tanto no colegiado quanto como grêmio, jovens protagonistas, representantes de sala, e a diretora cobra muito isso, que é os alunos estarem presentes nas decisões da escola. (Estudante EEM2.7).

Os estudantes do ensino fundamental também foram questionados sobre há quanto tempo estudavam na EEDHA e suas percepções sobre a experiência escolar. As respostas variaram entre percepções positivas, neutras e negativas. Muitos citaram problemas de convivência e bagunça, mencionaram a presença de atitudes machistas na sala de aula por parte de alguns estudantes, mas também destacaram aspectos positivos como recreio, alimentação e professores.

Em seguida, o mediador perguntou sobre o bairro onde os estudantes moram e se é próximo à escola. Nos três grupos as respostas variaram entre bairros próximos como Padre Faria, Alto da Cruz, Caminho da Fábrica, Santa Cruz, Morro Santana e Piedade. Os estudantes mostraram-se confortáveis em compartilhar detalhes sobre sua localização, ressaltando a proximidade como um fator positivo para o deslocamento até a escola.

A seguir, o mediador perguntou o que os estudantes entendiam por território. Os estudantes revelam uma diversidade de percepções e entendimentos variados. No grupo 1, foi mencionado por um estudante como "um espaço geográfico", enfatizando fronteiras e limites entre locais. Refletindo uma visão mais tradicional e física do conceito. Outro estudante expandiu o conceito para incluir locais comandados por seres, objetos ou até forças espirituais ou elétricas. Essa abordagem mostra uma perspectiva mais ampla e até filosófica sobre o que constitui um território.

Um local que faz fronteira com outro local, legal. Um local que tem fronteira com outro local. [...] um determinado local comandado por algum ser, ou então objeto, ou então, às vezes, até uma força, ou uma presença, como eu posso dizer, espiritual ou elétrica (Estudante EEM1.2).

Um dos estudantes destacou a função social do território, descrevendo-o como um lugar onde se pode ser acolhido e se expressar. Isso traz à tona a importância do sentido de pertencimento e identidade ligados a um território. Outro ponto de vista foi

que território é tudo aquilo que ocupa espaço, embora o estudante tenha reconhecido que essa definição pode se assemelhar ao conceito de massa.

A nossa escola é um território para a gente, é o território do bairro (Estudante EEM1.7).

Estudante: Um território é onde você pode ser acolhido e onde você pode se sentir melhor, onde você pode se expressar (Estudante EFM1.3).

Estudante: É tudo aquilo que ocupa espaço. Ah, não, já é conceito de massa, né? Mas pode valer para um território também (Estudante EEM1.5).

As respostas também foram diversas no grupo 2 do ensino médio. Um estudante definiu território como um lugar determinado. Outro mencionou que o território é tudo interligado, facilitando o acesso à escola. Alguns estudantes associaram território à cultura, mencionando características específicas de seus bairros. Outros definiram território como um espaço delimitado com características próprias, como culturais e econômicas. Para alguns, território é onde se sentem confortáveis e convivem diariamente, como suas casas. Como podemos observar em algumas falas:

Pra mim, território é determinação de lugar (Estudante EEM2.6).

Pra mim, quando a gente fala em território, eu penso em cultura. É aquilo que divide a gente. Que nem a cultura do meu bairro, é ter um barranco no meio. E é isso, eu acho que esse é o meu território. (Estudante EEM2.7).

[...] pra mim território é a demarcação de um território, de acordo com... É, então, é a demarcação de um território. Pra mim, território é ouro preto inteiro, entendeu? Se eu sair de ouro preto, é outro território. (Estudante EEM2.7).

Ah, sei lá, pra mim é um espaço delimitado por fronteira e... Isso pra mim é território. (Estudante EEM2.1).

Minha casa, o ouro preto, países, eu tenho essa visão de território. Se você mora ali, esse é o território, entre aspas. Se você mora naquela cidade, entre aspas, esse é o território também. Então, acho que é isso. (Estudante EEM2.3).

Bom, pra mim, território é uma área delimitada que tem uma certa característica. Por exemplo, cultural, econômica, essas coisas, e vai por aí. (Estudante EEM2.2).

Território pra mim é o quê? Onde eu convivo todo dia, igual a minha casa, é meu território. Passar dali já não é mais. Saiu de casa já é todo mundo. Já é todo mundo (Estudante EEM2.4).

A escola foi identificada como um território, tanto do bairro quanto para os próprios alunos. Isso sugere que a escola não é apenas um lugar físico, mas também um espaço de interação social, aprendizado e desenvolvimento pessoal. Os estudantes percebem a escola como um território onde podem se sentir melhor e se expressar, reforçando a ideia de que território é também um espaço de acolhimento e expressão individual e coletiva.

A turma do ensino fundamental quando perguntados sobre o que vem à mente ao ouvir a palavra "território" apresentaram respostas variadas, mencionando ocupação, moradia, e terrenos, refletindo uma compreensão básica do conceito de território como espaço físico ocupado. Como mencionando pelo estudante.

Casa, meu terreno. Eu acho que é mais para terreno, tipo território. Aqui é nossa escola. Aí aqui é um território público dos alunos, professores (Estudante EEF1.1).

Na sequência o mediador perguntou sobre os lugares em Ouro Preto que os estudantes ou suas famílias gostam de frequentar. Os estudantes do grupo 1 mencionaram frequentar a Praça Tiradentes, o Horto dos Contos, a quadra das Dores, o jardim Alvorada, a pracinha da Bauxita e a escola. Esses lugares são importantes para o convívio social, lazer e atividades esportivas. Locais como o Parque das Candeias, Parque das Andorinhas e o Pico do Itacolomi também foram citados, demonstrando a valorização dos espaços naturais e de lazer ao ar livre.

Um estudante destacou que Ouro Preto não oferece muitos lugares voltados para adolescentes, o que pode ser um problema para essa faixa etária. Essa observação sugere uma necessidade de mais espaços e atividades dedicadas aos jovens na cidade. Os estudantes também expressaram vontade de participar de festas no CAEM e visitar locais como a rua direita, mas mencionaram que essas oportunidades são limitadas, muitas vezes restritas às repúblicas de estudantes universitários.

No grupo 2 muitos mencionaram que preferem ficar em casa durante o tempo livre. Alguns estudantes vão à Bauxita para atividades como academia e esportes.

Apesar de reconhecerem a riqueza cultural de Ouro Preto, os estudantes mencionaram dificuldades em frequentar esses locais devido ao custo e à logística.

Os estudantes expressaram sentimentos mistos sobre frequentar locais turísticos. Alguns relataram sentir-se desconfortáveis e até discriminados em locais turísticos, mencionando experiências negativas como racismo e julgamentos. Muitos expressaram uma sensação de falta de pertencimento nos locais históricos e culturais de Ouro Preto, mencionando que as atividades culturais muitas vezes não são divulgadas para os moradores dos bairros periféricos. Como apresentado na transcrição abaixo:

“Estudante EEM2.7: Nossa, mas é bom, tipo, ir turistar na praça, isso eu gosto. E é muito difícil fazer isso, mas eu gosto.

Mediador: Por que é difícil turistar na praça?

Estudante EEM2.7: Porque, tipo assim, querendo ou não, quando. É a mesma coisa que eu falei. Estudo integral, aí final de semana você só quer descansar, você não quer sair. Aí para ir no centro eu tenho que pegar ônibus, aí eu tenho que voltar de ônibus, querendo ou não, para todo lugar que você tem que andar em Ouro Preto, você tem que ir de ônibus, que é tudo muito longe, muito morro. Então, assim, não tem como ir a pé. E, tipo assim, querendo ou não, quando... A gente que mora em Ouro Preto, a gente não tem essa questão de pertencimento. E eu acho que isso... Eu acho que a maioria aqui deve sentir isso, pelo menos as pessoas que eu converso, que estão no meu convívio, que moram aqui em Ouro Preto, não tem essa questão de ir nos lugares históricos de Ouro Preto.

Que nem eu, eu tenho muita vontade de ir naquelas duas igrejas aqui em Ouro Preto, e eu nunca entrei nelas. Porque, tipo assim, nunca dá para ir. Vontade mesmo, eu tenho vontade de ir lá, ver como que é do lado de dentro.

Eu passo lá de ônibus, mas eu nunca entrei lá. É caro. Tem certas igrejas que a gente, tipo assim, a gente só passa na porta.” (Estudante EEM2.7).

Os estudantes do ensino fundamental também foram questionados sobre os locais que frequentam e gostariam de frequentar em Ouro Preto. Muitos citaram locais como a igreja, a quadra, o Horto dos Contos e a roça. Esses espaços são importantes para o lazer e a socialização dos estudantes. Alguns expressaram desejo de frequentar restaurantes e outros locais considerados de áreas mais ricas da cidade.

Questionados sobre as atividades econômicas que percebem em Ouro Preto ou no bairro onde vivem as respostas trouxe à tona uma série de observações

interessantes por parte dos estudantes. Destacaram a presença de padarias e outros estabelecimentos comerciais próximos à escola. Eles perceberam que esses comércios se beneficiam do fluxo de alunos, gerando renda a partir das necessidades dos estudantes.

Mencionaram a existência de mercadinhos, farmácias, postos de saúde e até o CRAS no bairro. Isso demonstra uma rede de serviços essenciais que atendem à comunidade local, facilitando o acesso dos moradores a esses recursos. A referência à quadra de esportes mostra que o bairro também possui locais de lazer, o que contribui para a qualidade de vida dos moradores.

Alguns estudantes mencionaram o turismo como uma atividade econômica relevante. A região de Ouro Preto, conhecida por seu patrimônio histórico, atrai visitantes e movimenta a economia local através do turismo. A mineração, embora não diretamente no bairro e a produção de artesanatos em pedra sabão foram citadas como atividades econômicas da região. Isso reflete a importância da indústria mineral e do artesanato na economia local.

Para mim, aqui na frente da escola, tem uma atividade econômica que é a padaria, né? Que compreendem muitos alunos aqui da escola para estar gerando uma renda (Estudante EEM1.3).

E complementando o que ele falou, exatamente. Por exemplo, ele falando que colocaram uma padaria, não só uma padaria, como tem dois estabelecimentos e já teve mais, já chegou a ser até três, como tentativa de lucro em cima dos estudantes. Por aqui ser uma escola, saem muitos alunos, né? Então, eu percebo que não só mesmo em frente à escola, como na rua inteira tem mais comércios do que nos outros locais (Estudante EEM1.1).

Como ele falou, eu acho que por ser um bairro periférico, até que pode-se considerar, por exemplo, você precisa ir no mercado.

Não é um supermercado, mas tem o mercadinho que tem o que você precisa. Precisou ir na padaria? Tem padaria aqui. Precisou ir de farmácia? Tem farmácia por aqui. Precisou ir no posto de saúde? Tem posto de saúde perto, aberto. Então, assim, escola também. O CRAS também (Estudante EEM1.4).

A conversa revelou um bairro multifacetado, com uma economia diversificada que inclui comércio local, serviços essenciais, turismo entre outros. A presença de estudantes na escola parece influenciar diretamente alguns desses comércios, demonstrando uma interdependência entre a escola e o bairro. Além disso, o

reconhecimento de atividades econômicas mais amplas, como a mineração e o artesanato, mostra a compreensão dos estudantes sobre a economia regional.

Essas observações dos estudantes não só destacam a diversidade econômica do bairro, mas também refletem uma consciência sobre como diferentes atividades contribuem para o desenvolvimento e a estabilidade econômica da comunidade.

No outro grupo os estudantes concordaram que o turismo é a principal atividade econômica que movimenta Ouro Preto. Mencionaram a importância do comércio local, citando a feirinha de pedra sabão, joalherias, lojas de roupa, e comerciantes ambulantes que vendem artesanato, alimentos e outros itens. Também ressaltaram que muitos produtos vendidos em Ouro Preto são caros, o que dificulta a compra para a população local.

Questionados se a escola aborda questões relacionadas a cidade de Ouro Preto e seus bairros. Os estudantes mencionaram que aspectos de Ouro Preto são abordados principalmente nas aulas de geografia e história, com destaque para eventos marcantes como a mineração, a descoberta do ouro, a história de Chico Rei e a Inconfidência Mineira.

No entanto, eles gostariam que o conhecimento sobre a cidade e sua cultura fosse mais integrado em outras disciplinas. Há um desejo claro dos estudantes de aprender mais sobre Ouro Preto e sua cultura, indicando que a cidade e suas características são importantes para sua identidade e aprendizado.

Os estudantes destacaram o valor das aulas de projeto de vida, que os ajudam a refletir sobre seu futuro, desenvolver autoconhecimento e senso crítico. Essas aulas parecem ser fundamentais para preparar os alunos para os desafios dentro e fora da escola. As aulas de projeto de vida são vistas como essenciais para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, ajudando-os a se preparar para o futuro e a entender melhor suas próprias identidades e aspirações. Como mencionado por uma estudante:

[...]eu acredito que os professores de Projetos de Vida, os professores de História, eu acho que eles focam mais nessa questão de... Nós que moramos em Ouro Preto, estar presente na cidade que a gente mora, sabe? Principalmente, uma professora que falava muito isso para a gente, era a professora, de Projetos de Vida, a nossa antiga professora, e ela falava muito essa questão de pertencimento, de sempre que puder, sempre ir, sabe, nos eventos que acontecem em

Ouro Preto, se você tem a oportunidade, e estar lá, sabe? (Estudante EEM2.7).

A conversa revela uma diversidade de lugares, interesses e desafios para os adolescentes de Ouro Preto. A cidade oferece espaços importantes para socialização e lazer, mas há uma necessidade percebida de mais locais voltados especificamente para jovens. Além disso, a integração de aspectos locais no currículo escolar é valorizada, com um desejo de maior enfoque na cultura e vida da cidade.

Alguns estudantes mencionaram que participaram de poucos passeios culturais nos últimos três anos, enquanto outros tiveram mais oportunidades no passado, incentivados por professores. O Museu da Inconfidência e a Praça Tiradentes também foram locais mencionados pelo grupo 2. Um problema destacado foi a dificuldade em conseguir transporte para realizar esses passeios, mesmo havendo verba disponível. A escassez de transporte adequado devido à alta demanda por transporte limita a frequência dos passeios culturais.

Os estudantes reconhecem a importância de visitar locais históricos, como a Casa da Moeda e o Museu da Inconfidência, para conhecer e valorizar a história e a cultura de Ouro Preto. Os estudantes demonstram um grande interesse pelas narrativas históricas de Ouro Preto, valorizando histórias que conectam o passado ao presente e às suas próprias vivências.

Para o outro grupo manifestações culturais de Ouro Preto são discutidas principalmente nas aulas de história, geografia, projeto de vida e português. Os estudantes valorizam essas discussões e desejam uma maior integração da cultura local no currículo escolar. Alguns estudantes participaram de atividades culturais, como aulas de dança e música na Casa de Cultura. A Casa de Cultura é vista como um local importante para a promoção da cultura negra e para combater o racismo estrutural.

O mediador também perguntou ao grupo 2 se os componentes curriculares abordavam questões relacionadas à vida deles. Os estudantes criticaram o material didático do EMTI, descrevendo-o como repetitivo e desmotivador. Mencionaram que os professores, mesmo limitados pelas diretrizes, tentam trazer os conteúdos para a realidade dos estudantes. Alguns estudantes valorizaram o compartilhamento de experiências pessoais pelos professores, especialmente sobre os desafios e oportunidades na universidade.

A conversa destacou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para ingressar e se manter na universidade pública, como a necessidade de bolsas e outras formas de apoio financeiro.

Os estudantes discutiram a estrutura da escola e a falta de recursos para aulas práticas. Houve menção à possibilidade de usar laboratórios da UFOP para aulas práticas, especialmente para os cursos técnicos, o que foi visto como uma proposta positiva. A dificuldade de realizar visitas técnicas a empresas locais, devido à falta de abertura das empresas, foi destacada como uma limitação significativa.

A conversa revela um forte desejo dos estudantes de se engajarem mais com a história e a cultura de Ouro Preto, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Eles reconhecem a importância dos passeios culturais e das aulas que abordam a história local, mas enfrentam desafios logísticos e desejam uma maior frequência de atividades culturais. Além disso, a conexão com saberes populares e a participação em atividades culturais promovidas pela escola são vistas como elementos essenciais para a formação de uma identidade cultural rica e diversificada.

Os estudantes mencionaram tradições como a produção de doces, lendas e religiões locais que são passadas de geração em geração. Destacaram o Congado e a importância cultural dessas tradições.

E discutiram a participação em eventos e atividades culturais organizados pela escola, como a semana da consciência negra. Ressaltaram o envolvimento maior dos alunos do ensino fundamental em atividades culturais, como teatro e música, e a importância dessas atividades para a formação dos estudantes.

Os estudantes elogiaram a escola por estar disposta a atender os interesses dos alunos, trazendo atividades diversificadas como palestras, filmes e música durante o recreio. Mencionaram que a escola organiza semanas temáticas com atividades variadas, que são geralmente bem recebidas pelos alunos. A prática de esportes, como o vôlei, foi destacada como uma atividade importante, mesmo com limitações estruturais.

O grupo também discutiu a necessidade de maior reconhecimento da escola por parte da prefeitura e do estado. Eles perceberam uma diferença significativa em comparação com outras escolas, que possuem melhores condições estruturais e recebem mais atenção. A marginalização da escola por estar em uma área periférica foi um ponto crítico destacado. Os alunos sentem que a escola é marginalizada devido

à localização periférica, resultando em um estigma que afeta tanto os estudantes quanto os professores. Houve reconhecimento dos esforços da diretora em buscar o reconhecimento e melhorias para a escola.

Os estudantes mencionaram que veem mais os professores do que seus próprios familiares, destacando a intensidade da convivência escolar. A dedicação dos professores e a relação próxima com os estudantes foram valorizadas. Os professores são vistos como figuras de apoio importantes na vida acadêmica dos alunos.

O mediador perguntou do que sentem falta na cidade e pediu sugestões de melhorias para a escola. Foi mencionada a questão acústica, relacionada ao barulho produzido no ambiente escolar, tema que foi trabalhado pelo professor em um componente curricular do curso de segurança do trabalho. A necessidade urgente de laboratórios equipados e acesso à internet foram repetidamente mencionadas. A união entre estudantes, diretores e professores foi destacada como fundamental para realizar melhorias na escola, mesmo com a falta de apoio externo.

Os jovens sentem falta de locais de lazer, como shoppings, parques de diversões, parques aquáticos e cinemas. Eles mencionam que, embora alguns projetos existam, como o Parque das Candeias, eles não são acessíveis a todos devido à localização e dificuldades de transporte.

Há uma percepção de que os espaços de lazer e recreação são planejados para pessoas com melhores condições financeiras, deixando os jovens de bairros periféricos sem acesso adequado a essas áreas. Os projetos destinados aos jovens são frequentemente ligados à educação e ao esporte, mas os estudantes gostariam de ver mais iniciativas voltadas para o lazer e a cultura.

Os estudantes expressam o desejo por uma maior variedade de atividades e projetos que não se limitem apenas ao aspecto educacional ou esportivo, mas que também incluam elementos culturais e de entretenimento.

Houve menção a discussões raciais e conflitos entre moradores e turistas, sugerindo que a presença de visitantes pode, em algumas situações, exacerbar tensões sociais. A necessidade de projetos que incluam e representem todos os moradores, especialmente aqueles de bairros mais pobres, é evidente. Os estudantes apontam a importância de áreas de lazer acessíveis para todos.

3.4.3 Reflexões sobre as interações com os sujeitos educativos da EEDHA

Neste tópico apresentamos algumas reflexões sobre as entrevistas e rodas de conversa desenvolvidas com os sujeitos educativos da EEDHA. Para melhor visualização das questões abordadas vamos apresentar um quadro descrevendo os objetivos pretendidos e os pontos destacados pela direção escolar, professores e estudantes. Na sequência, discorreremos sobre cada uma, apontando de alguns temas serão subsídios para as proposições do plano de ação educacional.

Quadro 7: Objetivos e pontos analisados na entrevista semiestruturada com a direção escolar.

Objetivos pretendidos	Pontos de destaque das entrevistas semiestruturadas com a direção escolar
Compreender como a direção escolar entendem o conceito de território e como este pode estar relacionado com a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da importância do conceito de território para educação e para a EEDHA - Dados do território vivido e ocupado pela comunidade escolar são limitados ou não existem. - Falta de intencionalidades claras e envolvimento de mais componentes curriculares nas atividades relacionadas ao território - Colaborações e parcerias com organizações locais são importantes no desenvolvimento de projetos e atividades.
Compreender como o território pode ser articulado e relacionado em interação com o currículo escolar da EEDHA	<ul style="list-style-type: none"> - Limitações e dificuldades na implementação dos projetos participativos e coletivos - Participação dos alunos na gestão e projetos da escola - Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não reflete a realidade do território vivenciado pela comunidade escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A formação acadêmica da gestora escolar, em Geografia, ajuda na compreensão e utilização do conceito de território, ressaltando a sua importância no desenvolvimento pedagógico. Entretanto a falta de dados sobre as comunidades ao redor da escola, aponta para a necessidade de melhor descrição das condições socioeconômicas dos bairros onde os estudantes moram.

Ela destacou atividades relacionadas ao território e espaço vivido como: projetos afro-centrados e atividades culturais com a Casa de Cultura Negra. Projetos de prevenção ao uso de drogas, violência contra a mulher e saúde mental. Projeto de educação patrimonial afro-centrada com visitas guiadas.

As limitações e dificuldades na implementação dos projetos, referem-se as: Dificuldades financeiras para transporte e alimentação dos alunos. E a dificuldade em encontrar profissionais com visão afro-centrada. As parcerias com a Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto Federal de Minas Gerais, Casa de Cultura Negra e postos de saúde são importantes no desenvolvimento das atividades e ações pedagógicas. No entanto, as demandas partem das organizações e não da escola.

Com relação a participação dos estudantes na gestão e projetos da escola. A diretora destacou que as propostas partem da gestão escolar e pedagógica e buscam envolver estudantes e professores. Entretanto, o incentivo ao envolvimento dos alunos em processos de construção e implementação é constante. Apontou o papel do grêmio estudantil Lélia Gonzáles e jovens protagonistas nas discussões políticas e ações focadas nos estudantes.

Com relação ao projeto político pedagógico (PPP) da Escola apontou a necessidade de discussão e atualização do PPP. Bem como, a falta de atividades relacionadas ao território no documento atual. Essas limitações, se deve em partes, ao excesso de demandas existentes.

Desta forma, a interação com a diretora escolar possibilitou o conhecimento mais aprofundado de questões relacionados a dinâmica pedagógica e o desenvolvimento de atividades e projetos relacionados ao território. Como achados de pesquisa destacamos a não apropriação do PPP da escola e a falta de intencionalidades claras nas ações desenvolvidas nos componentes curriculares e projetos em parcerias com outras instituições. O que pode resultar em aprendizagens limitadas em temas e questões que poderiam ser aprofundadas e problematizadas,

ficando restritas em alguns componentes curriculares e poucos conhecimentos e aprendizagens produzidas.

O PPP deveria ser o documento orientador da escola como um todo e trazer informações e dados sobre o território da comunidade escolar, entretanto, as informações são genéricas, desatualizadas, sem intencionalidades e não constam a rica realidade de vivências, projetos e ações desenvolvidas pela EEDHA. Nesse sentido, existe a necessidade de discussão e apropriação do projeto político pedagógico, aprofundando o entendimento sobre o território e construção de informações sobre a realidade e experiências vivenciadas pelos estudantes e toda comunidade escolar.

Quadro 8: Objetivos e pontos analisados nas entrevistas semiestruturada com professores.

Objetivos pretendidos	Pontos de destaque das entrevistas semiestruturadas com professores
Compreender como os professores entendem o conceito de território e como este pode estar relacionado com a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensões sociais, culturais e políticas do território destacadas nas falas dos professores. - Importância das relações imateriais e construídas nos espaços para a compreensão do conceito de território. - Caracterização do território como processo dinâmico e relacional, indo além da questão física e material. - Entendimento da relação território e escola como fundamental para o processo educativo. - Importância de trazer a experiência dos estudantes no território para dentro da escola. - Reconhecimento da escola como ponto de referência e espaço de conhecimento sobre a comunidade.
	- Necessidade de discussão coletiva sobre os conceitos de território e lugar.

Compreender como o território pode ser articulado e relacionado em interação com o currículo escolar da EEDHA	<ul style="list-style-type: none"> - Integração dessas discussões no PPP da EEDHA para um entendimento mais abrangente e coletivo. - Importância de os componentes curriculares abordarem o território e o espaço de vivência dos estudantes - Desafios e propostas para integração das experiências dos estudantes nos componentes curriculares
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com relação a percepção do território os professores destacaram a segregação espacial e periférica como características marcantes do território onde a escola está situada. Termos como "periférico" e "vulnerabilidade" foram frequentemente mencionados, refletindo a percepção da comunidade escolar sobre a realidade socioeconômica dos bairros atendidos pela escola.

O entendimento do território “como uma produção do espaço” foi recorrente nas falas, refletido em algumas expressões utilizadas como: vivência, apropriação do espaço, experiência social e afetiva, espaço social transformado e transformador. Uma questão observada foi a confusão do significado de território e o conceito de lugar, apontando para a necessidade de maiores esclarecimentos sobre os termos.

Quando interrogados sobre a relação entre território e processo educativo os professores reconheceram a importância de trazer a experiência dos estudantes no território para dentro da escola. Atividades e projetos que buscam explorar e valorizar as vivências dos alunos em seus territórios, são importantes abordagens para o desenvolvimento de educação contextualizada e significativa.

Uma professora também menciona a ausência de projetos e incentivos voltados para as necessidades específicas do espaço da escola, por parte da SEE. Isso sugere que, para trabalhar de maneira eficaz as questões de território e espaço, é necessário um ambiente que promova a colaboração entre os professores e ofereça suporte adequado para o desenvolvimento de projetos relevantes. Assim, evidencia a necessidade de melhorar a comunicação e a colaboração dentro da escola, além de fornecer incentivos e recursos que permitam abordar de forma mais eficaz as questões de território e espaço.

Os professores relataram o interesse dos estudantes em atividades que conectem o conteúdo escolar ao espaço que ocupam e vivem. Componentes curriculares como projeto de vida permitem abordar questões relacionadas às vivências dos estudantes no território, enfatizando habilidades socioemocionais, como autoconhecimento e identidade, fundamentais para que os estudantes compreendam suas origens e o lugar que ocupam.

A ausência de dados científicos sobre a realidade socioeconômica dos bairros representa um desafio para a compreensão coletiva do território. É necessário o desenvolvimento de propostas de ações para construção de informações sobre a comunidade, com indicadores de renda, educação e saúde, visando estabelecer um entendimento coletivo das questões sociais, econômicas e políticas presentes nos bairros do entorno da escola.

Também foram relatadas pelos professores, dificuldades em relacionar os conteúdos da BNCC e do planejamento bimestral com as questões do território e vida dos estudantes. Com limitações de tempo e comunicação entre os professores para aprofundar atividades relacionadas a essas questões.

Os professores também apontaram a necessidade de articulação entre os componentes curriculares e maior comunicação entre os professores para abordar as questões do território de maneira integrada. Nesse sentido, surgiram propostas de construção de materiais e realização de visitas que permitam conhecer outras realidades e aprofundar o entendimento dos estudantes sobre seu território.

Foram mencionados a importância de parcerias para a integração do currículo com o território como: a Universidade Federal de Ouro Preto para análise da qualidade da água, gerando material informativo para a comunidade. E a continuação de alguns projetos como: Projetos de residência pedagógica vinculados à UFOP que abordam a ocupação e interpretação do espaço pelos estudantes. Visitas ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFOP para compreender a transformação de um seminário em universidade. Projeto Palma Preta e Sentidos Urbanos, que exploram bairros locais e proporcionam uma visão mais autêntica de Ouro Preto. Projeto sobre o Parque Municipal da Andorinhas, focado na preservação ambiental, com a produção de maquetes pelos estudantes.

Outras propostas foram mencionadas para maior integração dos componentes curriculares e construção de identidade territorial entre os estudantes, como: fortalecer

o trabalho no componente de projeto de vida, abordando questões de identidade, autoconhecimento e pertencimento; discussões sobre segregação espacial e problemas locais como a questão da água em Ouro Preto; incentivo ao desenvolvimento de um olhar crítico sobre a segregação urbana e a valorização das áreas periféricas e reflexões críticas sobre as experiências sociais dos estudantes e o espaço que ocupam.

Na sequência, apresentamos algumas reflexões sobre os pontos de destaque das rodas de conversa realizada com os estudantes. As experiências e vivências relatadas apresentam uma rica diversidade de temas e possibilidades de análises, principalmente nas rodas com o ensino médio. Entretanto, houve maior dificuldade no desenvolvimento das conversas com estudantes do ensino fundamental, questões como: maior quantidade de participantes, horário de realização e duração das rodas foram limitadores para a abordagem de todos os pontos propostos. Apesar disso, alguns importantes depoimentos retratam um pouco a realidade e vivência desse grupo de estudantes.

O quadro 9, sistematiza os pontos de destaque em relação aos objetivos pretendidos. Na sequência vamos abordar cada um deles.

Quadro 9: Objetivos e pontos analisados nas rodas de conversa

Objetivos pretendidos	Pontos de destaque das rodas de conversas com estudantes
Compreender como estudantes entendem o conceito de território e como interagem com as questões territoriais da cidade de Ouro Preto	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de experiências escolar e vivências na cidade de Ouro Preto - Variadas percepções sobre o conceito de território - Destacaram o acolhimento oferecido pela escola - Lugares frequentados em Ouro Preto e atividades econômicas
Compreender como o território é abordado e pode ser relacionado em interação com o currículo escolar da EEDHA	<ul style="list-style-type: none"> - Relevância dos componentes curriculares - Abordagem sobre Ouro Preto e seus bairros limitadas a alguns componentes

	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de pertencimento e convivência escolar - Necessidade de locais de lazer e inclusão - Discussões raciais e conflitos
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente buscamos compreender os principais pontos abordados nas rodas de conversa e as percepções dos estudantes sobre sua experiência escolar, o conceito de território e a relação com o ambiente educativo da EEDHA.

A roda de conversa revelou uma experiência escolar multifacetada. Enquanto alguns aspectos são elogiados, como a infraestrutura da escola e os recursos disponíveis, outros são criticados como a distribuição dos componentes curriculares e a carga horária. Também destacaram a inclusão e o acolhimento psicológico como pontos positivos, descrevendo a escola como uma grande família. Outros pontos, como o cansaço do horário integral e a percepção externa negativa da escola são desafiadores. Em suma, a experiência de estudar na escola é diversa e subjetiva, com cada estudante trazendo suas próprias vivências e percepções.

Os estudantes apresentaram uma diversidade de percepções sobre o conceito de território. Algumas percepções incluíam uma visão tradicional e física, enquanto outras expandiram para incluir aspectos filosóficos e sociais. Alguns destacaram a importância do sentido de pertencimento e identidade ligados a um território. A escola foi descrita como um território que acolhe e onde os estudantes podem se expressar.

Valorizaram a participação política dos estudantes em movimentos estudantis, colegiado, grêmio, jovens protagonistas e representantes de sala. Já estudantes do ensino fundamental mencionaram problemas de convivência e atitudes machistas, mas também destacaram aspectos positivos como recreio, alimentação e professores.

Os jovens mencionaram frequentar a Praça Tiradentes, o Horto dos Contos, a quadra das Dores, o jardim Alvorada, a pracinha da Bauxita, entre outros. Valorizaram espaços naturais e de lazer ao ar livre, mas sentiram falta de lugares voltados para adolescentes. Alguns relataram sentir-se desconfortáveis e discriminados em locais turísticos, apontando para uma sensação de falta de pertencimento.

Os estudantes destacaram a importância do comércio local, com padarias, mercadinhos, farmácias e serviços essenciais próximos à escola. Reconheceram o turismo como uma atividade econômica relevante, assim como a mineração e a produção de artesanatos em pedra sabão. A presença de estudantes na escola influencia diretamente o comércio local, demonstrando uma interdependência entre a escola e o bairro. Desta forma, demonstraram uma compreensão sobre a diversidade econômica do bairro e como diferentes atividades contribuem para a estabilidade da comunidade.

O sentimento de falta de pertencimento nos locais históricos e culturais de Ouro Preto, com atividades culturais muitas vezes não sendo divulgadas para os moradores dos bairros periféricos, também foram destacados pelos estudantes.

Essas discussões mostram a importância de um currículo que valorize a história e a cultura local, incentivando os estudantes a se conectarem com suas raízes e a se tornarem cidadãos mais engajados e conscientes.

Aspectos de Ouro Preto são abordados principalmente nas aulas de geografia e história. Expressaram também o desejo dos estudantes de maior integração da cultura local em outros componentes curriculares e a valorização das aulas de projeto de vida, que incentivam autoconhecimento e senso crítico. Fizeram críticas ao material didático do EMTI por ser repetitivo e desmotivador e ressaltaram também a necessidade de discussão sobre desafios para ingressar e se manter na universidade pública.

Outra questão abordada foi a marginalização da escola devido à localização periférica e esforços da diretora em buscar melhorias. Apontaram a falta de recursos para aulas práticas e a importância de laboratórios equipados, necessitando maior reconhecimento da escola por parte da prefeitura e do estado.

A valorização da intensidade da convivência escolar e da relação próxima com os professores, vistos como figuras de apoio importantes na vida acadêmica dos estudantes também foram mencionados.

A falta de locais de lazer como shoppings, parques de diversões e cinemas a percepção de que espaços de lazer são planejados para pessoas com melhores condições financeiras, revelam a necessidade de uma maior variedade de atividades culturais e de entretenimento acessíveis a todos.

Discussões raciais e conflitos entre moradores e turistas também foram abordados pelos estudantes, demonstrando a necessidade de projetos inclusivos que representem todos os moradores, especialmente os de bairros mais pobres.

A conversa revela que os jovens de Ouro Preto enfrentam uma série de desafios relacionados à falta de infraestrutura, lazer e representação. Eles sentem que há uma ênfase excessiva no turismo em detrimento das necessidades dos moradores locais. Além disso, há uma clara demanda por mais espaços de lazer acessíveis e iniciativas culturais que atendam às necessidades e interesses dos jovens.

Os estudantes desejam ver uma cidade que equilibre melhor os interesses dos turistas com as necessidades dos residentes, oferecendo mais oportunidades e espaços de lazer inclusivos. Esses pontos destacados pelos jovens são essenciais para entender como a administração local pode melhorar a qualidade de vida e o bem-estar da juventude de Ouro Preto.

Por fim, a abordagem da percepção do grupo de estudantes reforça a importância de se abordar o território e o lugar de vivência dos estudantes na escola, problematizando e discutindo questões próximas a eles e que os afetam no seu dia a dia. As falas e conversas com esses jovens moradores de Ouro Preto revelaram seres humanos excepcionais, preocupados com o futuro, preocupados com a qualidade de vida das pessoas que vivem nos bairros periféricos da cidade e atentos as discriminações enfrentadas.

Uma visão muito recorrente entre professores é a de que a maioria dos estudantes não querem nada, são desinteressados e alheios a tudo. Entretanto, depois de longas conversas e várias horas de escuta e análise de suas falas, percebo que isso não é verdade. Vejo que esses jovens rejeitam a educação que é oferecida a eles, onde na maioria das vezes são conteúdos descontextualizados e abstratos, sem significações e sem problematizações que abordem suas vivências e o território que ocupam. Por isso, nada mais necessário na educação escolar de hoje que se desenvolvam processos educativos contextualizados e participativos, que envolvam na medida do possível toda a comunidade escolar. Não é uma tarefa fácil, mas uma questão urgente e necessária.

O capítulo seguinte aborda um plano de ação educacional (PAE) para a escola pesquisada, com base no entendimento do conceito de território e sua importância para a educação, e nas análises das entrevistas e rodas de conversa, intencionamos

apresentar propostas de ações e projetos que buscam contribuir na utilização do território pela gestão escolar, pedagógica e corpo docente. Como todo projeto educacional desenvolvido coletivamente, é necessário que seja discutido com todos os envolvidos com a escola, e não somente com professores e direção pedagógica. Ressaltamos também seu caráter processual, devendo ser retomado, discutido e avaliado sempre, se possível a cada encerramento de bimestre.

4 SABERES E OLHARES SOBRE O TERRITÓRIO: CONSTRUINDO UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA EEDHA

Nesse capítulo busca-se avançar em uma proposta, como propõe Arroyo (2013), que supere as abordagens inferiorizantes dos coletivos populares e dos espaços que habitam. O intuito é fomentar ações de rediscussão e apropriação do PPP da escola, entendendo-o como documento orientador do fazer educativo dos professores da EEDHA.

Retomando todo o percurso desenvolvido por essa pesquisa até aqui, tivemos como objetivo principal analisar como as questões territoriais são tratadas nos processos curriculares da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade (EEDHA), propondo novas possibilidades para seu uso e abordagem pela gestão escolar e pedagógica. Para isso, apresentamos as seguintes indagações: O território é um elemento importante a ser considerado no planejamento escolar e nas ações pedagógicas? Como o território é abordado e utilizado pela gestão pedagógica e pelos professores da EEDHA?

O foco da investigação foi examinar as questões relacionadas ao conceito de território e suas abordagens no processo educativo da EEDHA, através de um estudo de caso. Nos objetivos específicos da pesquisa intencionamos compreender as questões territoriais e sua articulação com o currículo escolar e as aprendizagens desenvolvidas, em seguida descrevemos o contexto educativo e as características socioeconômicas, periféricas e das relações histórico-geográficas onde se localiza a EEDHA. E por fim, analisamos as relações e dinâmicas territoriais e pedagógicas que influenciaram as aprendizagens construídas na EEDHA, para na sequência propor melhorias na articulação entre a dinâmica territorial e a gestão escolar e pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso qualitativo, com foco em uma análise aprofundada das questões relacionadas à escola e seu currículo e ao conceito de território. As entrevistas semiestruturadas com professores e a direção escolar, tiveram como objetivo identificar como o território é abordado e as limitações na incorporação desse conceito na dinâmica escolar e no currículo. Com os estudantes realizamos interações por meio de rodas de conversa, permitindo que eles expressassem suas impressões, opiniões e concepções sobre o tema proposto. Buscamos assim refletir sobre as manifestações apresentadas e as dinâmicas

territoriais presentes na vida desses jovens, identificando e problematizando os desafios na incorporação do território no processo educativo da EEDHA.

No capítulo 2, são apresentadas a descrição do problema pesquisado, abordando a EEDHA, sua dinâmica escolar e o conceito de território com base nas formulações teóricas de Milton Santos e outros pensadores. Apontamos como no contexto educacional atual são abordadas, de forma central, as questões espaciais e territoriais nas propostas de coletivos e instituições escolares. Também foram feitas reflexões sobre contexto espacial e histórico da cidade de Ouro Preto, destacando as especificidades do território onde se localiza a EEDHA e seus sujeitos educativos.

No capítulo 3, analisamos como o território pode influenciar o processo educativo em diversos aspectos, e como ele pode ser pensado e utilizado nas propostas curriculares. O foco na relação entre território e currículo escolar é importante para a compreensão e apropriação das vivências e realidades da comunidade escolar.

Nas primeiras evidências apresentadas nessa dissertação, o PPP da escola sugere a importância do entendimento das relações estabelecidas entre a comunidade escolar com seus territórios, mas as ações concretas propostas não vão nesse sentido. O distanciamento do planejamento pedagógico da EEDHA com o seu território pode ser evidenciado, no documento orientador da escola, pela forma abstrata e pouco clara das abordagens de temas relacionados às dinâmicas espaciais de Ouro Preto, e também nas poucas ações propostas envolvendo as dinâmicas territoriais.

Entre os autores pesquisados e abordados nessa dissertação, Apple (1982), ressalta a importância de tratar os conflitos presentes nos currículos escolares, necessitando reflexões e questionamentos sobre os currículos e práticas pedagógicas adotados nas escolas.

Sacristán (2000) destaca a importância da construção coletiva no ambiente escolar. A participação de diversos sujeitos da comunidade escolar é um desafio significativo, mas essencial para a criação de um currículo que atenda às necessidades específicas de cada escola e seu contexto. O autor enfatiza a necessidade de desvelar as relações, conexões e espaços de autonomia no sistema curricular.

A abordagem proposta por Sacristán sugere que a política curricular não deve ser uniforme, mas sim diferenciada, levando em consideração as especificidades de cada escola. Isso implica em um processo contínuo de diálogo e colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos na educação, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo.

Esse entendimento é crucial para compreender a realidade educacional e estabelecer políticas curriculares que sejam adequadas para cada escola. Em outras palavras, o currículo deve refletir as particularidades e demandas de cada comunidade escolar.

Já Arroyo (2013), destaca que o currículo muitas vezes é concebido como uma separação entre conhecimento e experiência, onde a produção do conhecimento é vista como um afastamento da realidade vivenciada. A relação conflituosa entre o conhecimento e as experiências sociais e espaciais que professores e alunos trazem para a escola devem estar presentes nos documentos orientadores da escola

Nesse sentido, Arroyo ressalta que quando os professores incorporam as experiências sociais nos processos de ensino-aprendizagem, eles desafiam essa dicotomia entre experiência e conhecimento. Isso significa que a integração das experiências sociais no currículo pode enriquecer o processo educativo, tornando-o mais relevante e conectado com a realidade dos estudantes.

Retomando o texto de Roldão e Almeida (2018), onde as autoras abordam a complexidade do currículo escolar, destacamos que ele não é apenas um reflexo das condições sociais, mas também um instrumento de transformação e emancipação. Roldão e Almeida (2018) ainda ressaltam a importância de um currículo que atenda às necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e que promova a transformação e emancipação dos indivíduos e grupos.

As autoras enfatizam que o currículo é dinâmico e dialógico, também deve ser flexível e adaptável construído e reconstruído na interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Elas propõem como foco para a administração do currículo um sistema educativo centrado nas escolas, onde o currículo é composto por um binômio entre o currículo nacional e o currículo de cada escola, funcionando de forma integrada e ampliada.

Nesse sistema, as avaliações são centradas na escola e aliadas às avaliações externas, e a escola funciona de forma autônoma, com espaços de iniciativa e decisão

próprios e prestação de contas perante a comunidade escolar. Em relação aos professores, as autoras sugerem que, dentro de um sistema educativo centrado na escola, as atividades sejam reguladas pelos objetivos e metas curriculares de cada instituição, promovendo iniciativas e decisões próprias da gestão curricular e práticas colaborativas.

Desta forma, buscamos pensar e desenvolver estratégias de materializar pedagogicamente as experiências e vivências dos estudantes da EEDHA, expressas no território, integrada ao currículo e ao projeto pedagógico e político da escola. Com a realização das entrevistas e rodas de conversa e as questões suscitadas por estudantes, professores e gestão escolar, aliadas as primeiras evidências observadas na fase inicial dessa pesquisa definimos como foco para as ações desse plano educacional a rediscussão do projeto político pedagógicos da EEDHA, com foco nas relações do currículo e o território usado pelos sujeitos educativos da escola. Bem como desenvolvimento de estratégias de reconhecimento do território e toda sua complexidade.

Como base para as propostas utilizamos o documento da SEEMG, intitulado “Guia de orientações para a elaboração, revisão e/ou reestruturação do projeto político – pedagógico das escolas estaduais de minas gerais”, de 2014. O texto aborda a importância e a estrutura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas, sendo este um instrumento teórico-metodológico que a escola desenvolve de forma participativa. Ele é concebido como uma ferramenta que aponta a direção e o caminho que a escola deve seguir para cumprir sua função social da melhor maneira possível. Ele é composto por diretrizes organizacionais e operacionais que orientam as práticas pedagógicas e administrativas, garantindo a autonomia da escola e promovendo a qualidade social da educação.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de um currículo que não apenas transmita conhecimento, mas que também valorize e incorpore as experiências sociais e espaciais dos estudantes e professores. O PPP da EEDHA deve ser um instrumento que articule os processos educativos e como sugere o documento da SEE/MG, tenha por finalidade a intencionalidade da ação pedagógica coletiva, sendo um instrumento de conhecimento e transformação da realidade.

Como apresentado no quadro 10, as ações propostas vão se basear na necessidade de incorporação do conceito de território por meio de discussões e

problematizações sobre o tema, como também no reconhecimento e valorização da cultura, da história da comunidade e das questões socioambientais do território.

Quadro 10: Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Período de execução
1	Necessidade de discussão e apropriação do projeto político pedagógico Aprofundar o entendimento sobre o território	2 reuniões para organizar a rediscussão e construção do PPP da EEDHA, tendo o território e as experiências e vivências dos estudantes como eixo central	1º Bimestre
		2 Rodas de conversas sobre território e currículo escolar	2º Bimestre
2	Falta de informações sobre a realidade e experiências vivenciadas pelos estudantes e comunidade escolar.	Desenvolvimento do projeto: “Conhecendo meu território”.	3º Bimestre

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Desta forma, vamos propor três ações nesse PAE, sugerimos que sejam desenvolvidas ao longo dos três primeiros bimestres e a apresentação dos resultados no quarto bimestre. A primeira é a organização da discussão e apropriação do projeto político pedagógico, esta ação será realizada em duas etapas envolvendo a participação da direção escolar e pedagógica, representantes do grêmio estudantil Lélia Gonzáles e professores. Uma segunda ação proposta será a realização de 2 rodas de conversas sobre o tema território e currículo escolar com todos os professores da EEDHA. E propomos na terceira ação um projeto coletivo, realizado com professores e estudantes, com objetivo de reconhecimento do território, produzindo conhecimento, expressões, dados e informações sobre o espaço vivido e ocupado pelos sujeitos da escola. Essas informações serão incorporadas pelo PPP da escola.

Nesse sentido, intenciona-se fomentar o desenvolvimento de um processo contínuo de estudos e problematizações sobre o documento orientador do fazer pedagógico escolar, o PPP, relacionado as vivências e experiências dos estudantes no território com a BNCC e o currículo de Minas Gerais. Não pretendemos de forma

alguma engessar o processo de rediscussão do PPP, pelo contrário, ressaltamos a relevância do envolvimento e participação de todos os sujeitos educativos da EEDHA.

Nos próximos tópicos vamos detalhar as ações e o desenvolvimento do processo de rediscussão do PPP, elaboração das rodas de conversa e projeto “Conhecendo meu território”.

4.1 Reestruturação do Projeto Político Pedagógico da EEDHA

O PPP é um documento formal que articula os processos educativos da escola, desde os mais simples aos mais complexos, e reflete o compromisso sociopolítico e pedagógico da instituição. De acordo com o documento da SEE/MG (2014) o PPP deve contemplar diagnósticos da realidade escolar, concepções sobre educação, perfis dos sujeitos da escola, organização do trabalho pedagógico, gestão democrática, programas de acompanhamento e formação de profissionais, e ações de avaliação e melhoria contínua.

O PPP como documento central da escola deve estar respaldado em legislações federais e estaduais, incluindo a BNCC e o currículo referência do Estado de Minas. Também deve estar articulado ao regimento escolar, planos de intervenção pedagógica e guias de aprendizagens. E deve definir elementos fundamentais da educação, estabelecendo com clareza os aspectos que sustentam a concepção de educação, currículo escolar, aprendizagem dos alunos e avaliação. E promover a articulação do planejamento escolar, integrando diversas formas de planejamento, especialmente com intuito de melhoras as aprendizagens. (Minas Gerais, 2014)

Nesse sentido o PPP não é um documento estático, mas um instrumento dinâmico e democrático, capaz de orientar a vida escolar e promover transformações a partir do trabalho coletivo e da vontade dos atores envolvidos. No *apêndice E* apresentamos as etapas do processo de elaboração, revisão e/ou reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) sugerido pelo documento da SEE/MG. Composto por 7 etapas que envolvem a mobilização escolar, diagnósticos da realidade, definições de concepções, organização curricular, redação, divulgação e acompanhamento da implementação do PPP.

As ações propostas nessa PAE vão auxiliar nas primeiras três etapas da reelaboração sugerida pelo documento citado, cabendo a comissão organizadora da

discussão do PPP, a ser constituída, o planejamento das demais etapas. Nesse sentido, a primeira ação será composta pela organização de duas reuniões, com duração de duas horas cada, para apresentação da proposta para a gestão escolar e pedagógica e uma segunda reunião envolvendo o grêmio estudantil, todos os professores e na medida do possível a comunidade escolar. A intenção é fomentar o envolvimento e apropriação de todos sujeitos educativos na implementação do PAE. Como parte dessa primeira etapa, o quadro 11, a seguir, detalha os objetivos e desenvolvimento das reuniões.

Quadro 11: Primeira ação proposta

Atividade	Objetivos	Desenvolvimento	Envolvidos
Reunião 1	- Apresentar a proposta do PAE para a direção escolar e pedagógica	- Apresentação do PAE pelo pesquisador. (30 minutos) - Discussão da proposta (30 min) - Aprofundamentos nos dados escolares e legislações educacionais de referência (30 min) - Organizar a apresentação para a comunidade escolar (30 min)	- Pesquisador - Direção escolar - Especialistas de educação básica
Reunião 2	- Apresentar a proposta do PAE para os professores, grêmio estudantil e demais interessados da comunidade escolar	- Apresentação do PAE pelo pesquisador. (30 min) - Apresentação da direção escolar e pedagógica. (30 min) Discussão e dúvidas. (30 min) - Definição da comissão organizadora da discussão do PPP. (30 min)	- Pesquisador - Direção escolar - Especialistas de educação básica - Grêmio estudantil Lélia Gonzáles - Comunidade escolar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

As atividades da ação 1, busca apresentar e discutir a dissertação e o PAE, primeiramente com a gestão escolar e pedagógica, possibilitando que os gestores se apropriem da discussão e ações necessárias para o desenvolvimento do documento. E uma segunda reunião para desenvolver o mesmo processo e envolver os professores, estudantes e demais interessados.

Na reunião 1, após a apresentação da pesquisa desenvolvida e seus resultados, bem como o plano de ação sugerido, será proposto aos participantes um aprofundamento da discussão com a definição de encaminhamentos como: levantamento de projetos desenvolvidos pela escola e dados produzidos nos anos anteriores, baseados no Painel de dados da SEE, Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), o SIGAE do Jovem de Futuro, Censo Escolar, SIMAVE e SIMADE; E o estudo e aprofundamento nos documentos orientadores do ensino integral, a Resolução SEE nº 4.948/2024 que orienta sobre a operacionalização dos dispositivos referente às diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. E demais legislações consideradas pertinentes pelos gestores.

Já a reunião 2 será o momento de apresentação da dissertação e da proposta do PAE para a comunidade escolar, e como base nos encaminhamentos da reunião 1, a direção escolar também deverá apresentar o levantamento dos dados da escola e projetos desenvolvidos, bem como as legislações educacionais orientadoras do espaço escolar. Após essas apresentações será aberta a discussão com os participantes, como pergunta geradora do debate pode-se utilizar as seguintes indagações: É importante abordar o território no PPP da escola? Quais conhecimentos e questões sobre o território devem aparecer no PPP da EEDHA?

Nesta segunda reunião é importante que se definam dois encaminhamentos. Primeiro, formar uma comissão, composta por professores e estudantes, para conjuntamente com a direção escolar e pedagógica elaborar e desenvolver as demais etapas da rediscussão e reelaboração do PPP da escola. Sugerimos que se escolha um professor representante de cada uma das 4 áreas do conhecimento, e dois representantes do grêmio estudantil. É importante que essa comissão não tenha muitos participantes para viabilizar reuniões e interações com todos componentes.

Como segundo encaminhamento sugerimos que seja pedido aos professores dos componentes curriculares que façam um levantamento e registro das

competências e habilidades, que podem ser relacionadas ao território, presentes na BNCC e currículo mineiro. A intenção é subsidiar as rodas de conversa proposta na ação posterior.

Outra questão importante é a produção dos relatos e sistematização das discussões e encaminhamentos definidos nessas duas reuniões, inicialmente sugerimos que essas duas reuniões sejam relatadas pela gestão pedagógica da escola, os demais registros podem ficar a cargo da comissão formada para rediscussão do PPP. Esses documentos serão importantes para incorporação ao processo desenvolvido de discussão do PPP e orientação para as demais ações e etapas. Como as rodas de conversa, com a comunidade escolar, sugeridas como segunda ação desse PAE e relatadas na sequência.

4.2 Rodas de conversas sobre território e currículo escolar

A segunda ação proposta neste plano educacional refere-se a discussão sobre os temas território e currículo escolar. Será utilizada a metodologia das rodas de conversa para o desenvolvimento do tema com a utilização de texto de apoio que deverão ser lidos previamente pelos professores de todos componentes curriculares. Cada roda de conversa terá duração de 2 horas cada e será conduzida por um mediador definido pela comissão organizadora da discussão do PPP, no quadro 12 detalhamos os objetivos, desenvolvimento e envolvidos nas rodas de conversa.

Quadro 12: Segunda Ação proposta

Atividade	Objetivos	Desenvolvimento	Envolvidos
Roda de conversa 1	- Promover uma discussão entre os professores sobre a importância do conceito de território no currículo escolar	- Apresentação do tema e do texto pelo mediador, sensibilizando sobre as temáticas abordadas (30 min) - Questões geradoras para discussão em grupos (45 min) - Apresentação das discussões dos grupos (25 min) - Encaminhamentos e encerramento (20 min)	- Comissão de rediscussão do PPP - Professores - Comunidade escolar

Atividade	Objetivos	Desenvolvimento	Envolvidos
Roda de conversa 2	- Relacionar as questões territoriais da EEDHA e seus sujeitos educativos com as orientações curriculares da BNCC e CRM.	- Apresentação da discussão da roda de conversa anterior e encaminhamentos (15 min) - O conceito de território nas legislações educacionais e experiências educativas. (30 min) - Discussão em grupos (30 min) - Apresentação das discussões (30 min) - Encaminhamentos e encerramento (15 min)	- Comissão rediscussão do PPP - Professores - Comunidade escolar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

As rodas de conversa têm a intencionalidade de fomentar maior compreensão sobre a importância do conceito de território integrado na educação escolar e currículo, identificando práticas pedagógicas que integrem as questões vivenciadas pelos estudantes aos conhecimentos desenvolvidos nos componentes curriculares. Também buscamos com essa ação o fortalecimento da colaboração entre os professores e o estímulo ao desenvolvimento do sentido de coletividade no fazer pedagógico e na promoção de uma educação mais contextualizada e significativa.

Nesse sentido, a primeira roda de conversa utilizará com texto de apoio os artigos de Raquel Franzim “Para além dos muros da escola” e Natacha Costa “O binômio escola e território como eixo estruturante da Educação Integral”, disponíveis na Revista E, número 9 de março de 2024⁷. Nestes artigos as autoras refletem sobre processos formativos que incluem as escolas e o território onde está inserida, trazendo importantes reflexões para o debate proposto, ressaltando sua importância para uma educação para cidadania e integral. Esta leitura será sugerida aos professores e disponibilizadas de forma digital e impressas.

No primeiro momento da roda de conversa 1 serão abordados os objetivos do espaço e as intencionalidades da ação proposta no PAE, na sequência serão

⁷ Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/educacao-integral-e-territorio-artigos-de-natacha-costa-e-raquel-franzim-tecem-reflexoes-sobre-a-educacao/#marco24-integral>

discutidas as questões abordadas no texto sugerido. É importante que o mediador se aproprie da discussão e construa apontamentos para serem debatidos com os participantes. Sugerimos três questões norteadoras para o debate em pequenos grupos. São elas: Como o conceito de território pode ser abordado nas áreas do conhecimento e componentes curriculares? Quais são os desafios e oportunidades de incorporar o território no currículo? Como as experiências e vivências dos estudantes podem ser utilizadas para enriquecer o aprendizado?

Na sequência, cada grupo apresentará a discussão realizada pelos participantes, e na medida do possível o mediador deve relacioná-las ao texto de apoio e aos objetivos do espaço. Em seguida, no último momento da roda de conversa 1 poderão ser definidos encaminhamentos com base na discussão desenvolvida, como sugestão, o mediador poderá propor outros momentos de formação continuada sobre a educação escolar, currículo e território, como outros temas suscitados pela roda de conversa.

Já a roda de conversa 2 abordará as questões territoriais da EEDHA e seus sujeitos educativos relacionados às orientações curriculares da BNCC e CRM. No primeiro momento as discussões anteriores serão retomadas pelo mediador e apresentada a proposta da segunda roda de conversa. Para fomentar o debate e as discussões posteriores nos grupos, o mediador deverá abordar o conceito de território e sua utilização na BNCC e no CRM. Como também, relacionar aos sujeitos educativos e contexto da EEDHA. Como base para esse momento poderá ser utilizado o capítulo 2 desta dissertação, podendo ser proposto como sugestão de leitura posterior para os professores. Após essa abordagem inicial será proposto aos professores que se dividam em 5 grupos, 4 relacionados às áreas do conhecimento e 1 grupo composto pelos professores dos componentes curriculares de formação técnica, visto que a escola conta com cursos de Segurança do trabalho, Química, Recursos Humanos e informática.

As perguntas orientadoras da discussão nos grupos serão as seguintes: Como o conceito de território pode ser integrado nos diferentes componentes do currículo escolar? De que maneira a compreensão do território local pode enriquecer o aprendizado dos estudantes da EEDHA? Quais são os principais desafios ao abordar questões territoriais no contexto escolar da EEDHA? Como as experiências sociais e culturais dos alunos podem ser utilizadas para explorar o conceito de território? De

que forma as áreas do conhecimento ou os componentes curriculares podem contribuir para a abordagem das questões territoriais da EEDHA?

As discussões nos grupos serão apresentadas e debatidas conjuntamente, o mediador deverá sempre que possível relacionar os apontamentos e temas suscitados ao material de apoio e discussões anteriores. Como encaminhamentos poderão surgir propostas de projetos e futuras ações que poderão ser desenvolvidos pelos professores e direção pedagógica. A seguir vamos propor uma outra ação desse PAE com a intenção de fomentar um reconhecimento do território ocupado e vivido pelos estudantes da EEDHA. Esperamos que as discussões e aprendizagens produzidas nessas duas rodas de conversa poderão impactar e reorientar a terceira ação proposta. Desta forma, assim como as demais proposições desse PAE, o projeto poderá ser rediscutido e alterado durante o processo. Acreditamos que o processo de construção coletiva deva ser dialógico e estar aberto a mudanças de rota e reorientações por parte dos envolvidos.

4.3 Projeto: Conhecendo meu território

A terceira e última ação deste PAE tem a intencionalidade de envolver estudantes e professores dos componentes curriculares na construção do projeto "Conhecendo Meu território", com foco na realização de pesquisas e produção de dados quantificáveis sobre temas relevantes relacionados ao território usado e vivenciado pelos estudantes da EEDHA, assim como na criação de produções e expressões artísticas.

Esperamos alcançar como resultados do projeto, uma maior compreensão dos estudantes sobre o território em que vivem. O Desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise crítica. E o Fomento de produções artísticas que reflitam a realidade local e promovam a valorização do território. E por fim, o envolvimento da comunidade escolar da EEDHA, fortalecendo os laços comunitários e solidários.

Nesse sentido, vamos apresentar no quadro 12, as etapas para o desenvolvimento da terceira ação proposta. Sugerimos que as etapas do projeto sejam desenvolvidas no segundo e terceiro bimestre.

Quadro 13: Terceira ação proposta

Etapas	Objetivos	Desenvolvimento	Envolvidos
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a importância de conhecer e valorizar o território - Apresentação da proposta - Definição da metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o tema e objetivos do projeto - Discutir os temas a serem pesquisados: “Saúde e educação”, “Moradia e trabalho” e “Lazer e cultura”. - Formar de grupos de trabalho por áreas do conhecimento - Definir a apresentação dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção escolar e pedagógica - Professores
Desenvolvimento das Pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da Pesquisa de campo com coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e observações. - Utilização de fontes secundárias, como artigos, livros e documentos oficiais. 	<ul style="list-style-type: none"> Dividir os grupos por áreas e temas que serão pesquisados e coleta de dados: - Saúde e Educação: Investigação sobre a saúde e educação no território. - Moradia e Trabalho: Análise das condições de moradia e das oportunidades de trabalho na cidade turística de Ouro Preto. - Lazer e Cultura: Estudo sobre as opções de lazer e as manifestações culturais locais. - Aplicação dos questionário na comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e estudantes
Análise e Produção de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Compilação e análise dos dados coletados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de gráficos, tabelas e estatísticas para apresentar os resultados. - Discussão dos resultados com os grupos e preparação para as produções artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores e estudantes

Etapas	Objetivos	Desenvolvimento	Envolvidos
Produções Artísticas	- Criação de textos, pinturas, poemas, vídeos e outros materiais artísticos baseados nas pesquisas realizadas.	- Cada turma realizará produções artísticas sobre um tema escolhido - Poderão ser produções coletivas ou individuais - Cada turma terá o acompanhamento de dois professores	- Professores e estudantes
Divulgação	- Compartilhar o conhecimento construído sobre o território da EEDHA	- Organização de uma feira ou exposição na escola para compartilhar os resultados com a comunidade escolar. - Parcerias com centros comunitários, bibliotecas, e outras instituições locais para apresentar as produções artísticas e os dados coletados. - Utilização de redes sociais e plataformas digitais para alcançar um público mais amplo.	- Direção escolar e pedagógica - Professores e estudantes
Avaliação do projeto	- Reunir professores, estudantes e direção para avaliar o desenvolvimento do projeto	- Realização de uma reunião para avaliar o projeto e seu desenvolvimento - Identificar pontos que possam ser aperfeiçoados	- Direção escolar e pedagógica

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

A primeira etapa desta ação consiste no planejamento coletivo e apresentação da proposta do projeto “Conhecendo meu Território” para professores e direção escolar e pedagógica, como forma de valorização e reconhecimento do espaço vivido e ocupado pelos sujeitos educativos da EEDHA. A metodologia sugerida será

apresentada e discutida com os envolvidos, a proposta inicial é que todas as turmas do Ensino Médio e Fundamental participem do projeto, onde os professores das áreas dos conhecimentos orientarão um dos 3 temas propostos.

A área de Linguagens e suas tecnologias abordará o tema “Lazer e Cultura”, a proposta é que se discuta criticamente os significados dos termos lazer e cultura na sociedade atualmente, destacando sua importância para a formação dos seres humanos e um direito fundamental na garantia de cidadania plena. O planejamento detalhado da abordagem e discussão de cada tema, assim como os materiais de apoio necessários serão organizados pelos professores das áreas.

A área de Matemática e suas tecnologias conjuntamente com a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias abordarão o tema “Saúde e Educação”, onde discutirão questões relacionadas a saúde, alimentação e educação dos estudantes, suas famílias e comunidade escolar.

A área de Ciências humanas e sociais aplicadas abordará o tema “Moradia e Trabalho”. Questões relacionadas ao local de moradia, condições de saneamento básico, distâncias para outros bairros e lugares de Ouro Preto, os impactos do turismo na oferta de emprego entre outros temas poderão ser abordados e debatidos com os estudantes.

Como mencionado, os professores terão liberdade de proposição para abordar cada tema. Entretanto, sugerimos que os professores construam questionários com questões abertas e fechadas para que os estudantes possam interrogar o maior número de pessoas possível da comunidade local. As questões devem ser construídas conjuntamente com os estudantes após ampla discussão dos temas, para que possam se apropriar do processo de desenvolvimento de uma pesquisa. Outra estratégia que poderá ser desenvolvida na abordagem dos temas é a utilização de fontes secundárias, como artigos, livros e documentos oficiais.

Após a ampla discussão dos temas e construção dos procedimentos de pesquisa de cada tema, passamos ao passo seguinte, que consiste na coleta de dados e informações sobre o tema na comunidade escolar da EEDHA. Nessa terceira etapa do projeto, com orientação dos professores, os estudantes irão compilar e organizar os dados coletados por meio de elaboração de gráficos, tabelas e estatísticas para apresentar os resultados. Para posterior discussão dos resultados com os grupos e preparação para as produções artísticas.

Na quarta etapa do projeto os estudantes deverão ser estimulados artisticamente para criarem textos, pinturas, poemas, vídeos e outros materiais artísticos baseados nas pesquisas realizadas, problematizações e discussões desenvolvidas. Sugerimos que se de liberdade para que construam suas formas de expressão, podendo se referir a um tema ou assunto que mais se interessaram no desenvolvimento do projeto. Os professores e a direção pedagógica deverão apoiar no fornecimento de materiais para o desenvolvimento das produções.

A última etapa do projeto consiste na divulgação e compartilhamento do conhecimento construído sobre o território da EEDHA. Podendo ser realizada através da organização de uma feira e exposição na escola para compartilhar os resultados com a comunidade escolar. As redes sociais e plataformas digitais também podem ser utilizadas para alcançar um público mais amplo.

Por fim, sugerimos dois momentos para avaliação do projeto. Um primeiro momento de avaliação individual com os estudantes, escrita em folha a ser entregue a coordenação pedagógica, com questões como: O que você achou do projeto? Quais as contribuições você pode perceber para sua formação? O que você achou da metodologia adotada? Quais aspectos podem ser melhorados?

Os resultados serão sintetizados pela coordenação pedagógica e apresentados para os professores no segundo momento da avaliação. Para isso, deverá ser realizada uma reunião, com duas horas de duração, para que os professores discutam os resultados da avaliação dos estudantes e façam colocações sobre o desenvolvimento, metodologia, execução e apresentação do projeto.

Com essas três ações sugeridas acreditamos que a abordagem do território no currículo escolar da EDDHA e nos componentes curriculares possam ser fomentadas num processo contínuo de discussão do fazer pedagógico da escola e na implantação de projetos que olhem para as vivências e experiências sociais dos jovens estudantes da escola. Buscando assim problematizar e construir entendimentos com bases científicas sobre questões que os afetam diretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto instituição, desempenha um papel fundamental na construção de identidades, valores e efetivação de direitos, sendo influenciada e influenciando o meio em que está localizada. A análise dessa interação, permitida pelo desenvolvimento da pesquisa proposta, possibilitou uma compreensão aprofundada dos processos educativos e questões curriculares da EEDHA.

Abordar o território é condição indispensável para se pensar a formação de sujeitos e garantir uma educação com desenvolvimento integral de seres humanos, portadores de direitos e dignidades muitas vezes negadas. Assim pensada, a escola, integrada ao território usado pela comunidade escolar, e fazendo com que essa integração e comunhão se reflita no currículo e no fazer pedagógico e diretivo, pode permitir que as aprendizagens construídas estejam integradas ao espaço em que vivem.

Como dito por Frei Betto: “A cabeça pensa onde os pés pisam” (apud. Christo, 2022, recurso online). Não podemos pensar em formação de sujeitos apartados de seus territórios, seus conflitos, suas identidades e sentidos de coesão. De outra forma não contribuiremos na formação de seres humanos integrais e sujeitos de seu tempo e espaço. A escola precisa refletir e problematizar sobre o território e o lugar onde estão as pessoas e estudantes da comunidade, de modo que eles entendam como as transformações do meio técnico-científico-informacional (Santos, 2020) modificam e alteram a paisagem onde vivem e consigam identificar as resistências, os sujeitos e ações que fortalecem e permitem a coesão, ou, nas palavras de Milton Santos (2021), “o acontecer solidário” (p.124).

Só assim podemos fazer o necessário enfrentamento dos projetos e programas que buscam apenas atender às demandas econômicas e do mercado, e reafirmar uma educação emancipadora e formadoras de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo. Pois, como alerta Eduardo Galeano, o conhecimento da realidade é condição fundamental para sua mudança, aqui propomos conhecer a realidade vivenciada por jovens estudantes de Ouro Preto, por meio da abordagem o território usado por eles.

REFERÊNCIAS

ABE, S. K. O território como potência: novos olhares, novas perspectivas. São Paulo: Cenpec, 6ª edição da **Revista Territórios em Movimento**. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-territorio-como-potencia-novos-olhares-novas-perspectivas>

ALVES, M. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. In: GUIMARÃES-IOSIF. (Org.) **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livro. 2012. p. 129-144.

ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421–440, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468>. Acesso em: 19 de ago. de 2023.

ARENDT, H. **Da Violência** (1985/1969). Brasília. Editora da Universidade de Brasília.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 2º ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1982.

ARROYO, M. Os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento. In: **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2013. p.113-165

AMORIM, C. C. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BALL, S. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C.C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 21-45.

BRAGA, V. M. Viagens ao Passado: Os Intelectuais e a Sacralização de Ouro Preto. **Revista Mosaico** – Volume 2 – Número 3 – 2010. Acesso em: 18/10/2023 Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62788/61923>

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Continuada – Secad. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 15/09/2023

_____. Série Mais Educação. Territórios Educativos para Educação Integral. **Cadernos Pedagógicos**. Brasília, 2009b. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 03/04/2023

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 02/03/2023

BURGOS, M, B. Cidade, Territórios e Cidadania. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 48, no 1, 2005, pp. 189 a 222. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/ptssLjzLSyg9vJR6Js5kpKf/?format=pdf&lang=pt>

BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. 1ª edição. Rio de Janeiro. Garamond, 2014.

CÂMARA MUNICIPAL DE OURO PRETO. Ouro Preto, 30 de agosto, 2017.

CANÁRIO, R. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082/9308>

CARVALHO., P. F. L de. **A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral**. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/FaE Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7DJ23>

Centro de Referências em Educação Integral. **Por que aprender e educar no território?** Publicado em 08/04/2015, recurso on line). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/por-que-aprender-educar->

territorio/#:~:text=%C3%89%20nele%20que%20as%20distin%C3%A7%C3%B5es,pr
opor%20solu%C3%A7%C3%B5es%20para%20enfrent%C3%A1%2Dlos.

CHRISTO, C. A. L. **Paulo Freire: a leitura do mundo**. Disponível em:
<https://olma.org.br/2019/05/07/paulo-freire-a-leitura-do-mundo/>. Acesso em:
01/02/2023

CIFELLI, G. **Turismo, patrimônio e novas territorialidades em Ouro Preto**.
Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas 2005.
Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=501323>

ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE. **Guias De
Aprendizagens**. Ouro Preto. 2022.

ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE. **Projeto Político
Pedagógico**. Ouro Preto. 2022.

ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE. Página Facebook.
Ouro Preto. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/horacio.andrade.754>
Acesso em: 08/12/2022

ETRUSCO, D. **A Educação Integral na perspectiva da cidade educadora: uma
possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagens**. Dissertação de
Mestrado. Caed/UFJF. Juiz de Fora, 2017.

FERNANDES, F. K. M. **Memória e Tradição: um estudo toponímico dos nomes de
bairros antigos de Ouro Preto – MG**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em
Letras: UFOP. 2021. Disponível em:
<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13888> Acesso em: 25/08/2023

FREIRE, P. **A Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de
Janeiro 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2005.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas.
32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 307p.

GANDIN, L, A.; LIMA, I, G, de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das
políticas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set.
2016. Acesso em: 25/02/2024 Disponível em:
[//www.scielo.br/j/ep/a/pHbhwFvxKmGNtMDGQd6Ltqx/?lang=pt&format=pdf](http://www.scielo.br/j/ep/a/pHbhwFvxKmGNtMDGQd6Ltqx/?lang=pt&format=pdf)

GATTI, B. Algumas considerações sobre Procedimentos Metodológicos nas
Pesquisas Educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.
1999.

GIROTTO, E. D; OLIVEIRA, J. V. P. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da ANPEGE**. v. 17. nº. 32, p. 49 - 64, ANO 2021. e-ISSN: 1679-768X Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. // DOI 10.5418/ra2021.v17i32.13053 Acesso: 12/02/2024

HAESBAERT, R. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo, USP, AGB, p. 6.774-6.792, 20 a 26 de março de 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/19.pdf>>Acesso em 30/11/2022.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2004. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. **Território e multiterritorialidade: um debate**. GEOgraphia, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-49, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Ouro Preto (MG), 2020. Disponível em: Acesso em: 16/10/2023

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Ouro Preto (MG), 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/373/> Acesso em: 16/10/2023

LEITE, P. L.; BRUSADIN, L. B.; BRUSADIN, L, P. O Bairro Padre Faria às margens da patrimonialização de Ouro Preto-MG. **Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle**. Canoas, n. 41, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/9451> Acesso em: 26/11/2022

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais... Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. Disponível em: <https://educinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinibauru2004.pdf>

MELLO, G, N, de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. Recurso on line. 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. de C. (2014). Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens Da Educação**, 4(2), 31-39. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf Acesso em 13/10/2023

MINAS GERAIS. **Guia de orientações para a elaboração, revisão e/ou reestruturação do projeto político – pedagógico das escolas estaduais de minas gerais.** Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/385673167/GUIA-PPP-Versao-Final-1>

MOREIRA, J; VILAS BOAS, L, G. **Da cidade à escola, dos lugares ao território: a educação de jovens e adultos como lugar de encontro cultural e territorial.** In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, VII, 2014, Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, Vitória, 2014a. Acessado em 29/05/2024. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=1#J>

MOREIRA, J, A, da S. **Territórios e territorialidades na cidade: Práticas jovens na/a partir da escola pública de periferia em Juiz de Fora/MG.** Juiz de Fora 2016. Dissertação de mestrado. Disponível: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4092>

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** 1º edição, 1º reimpressão. – São Paulo: contexto, 2008.

OLIVEIRA, L, D; SOBREIRA, F, G. Crescimento urbano de ouro preto-mg entre 1950 e 2004 e atuais tendências. **Revista Brasileira de Cartografia** (2015), Edição de Cartografia Histórica: 867-876 Sociedade Brasileira de Cartografia, Geodésia, Fotogrametria e Sensoriamento Remoto. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8924>> Acesso em 26/11/2022.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.**1. Ed. Rio de Janeiro: Ática, 1993.269p.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEP's.** Rio de Janeiro. Editora Bloch. 1986. 152p. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>

ROLDÃO, M. C; ALMEIDA, S. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores.** Lisboa/Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_da_s_escolas_e_professores.pdf

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. O retorno do território. Em: **OSAL: Observatório Social de América Latina.** Ano 6 no. 16 (jun.2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf> Acesso em 29/11/2022.

_____. **Da totalidade ao lugar**. 1. Ed. São Paulo: Edusp, 2 Espaço e Método. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2020.

_____. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 32ªed. Rio de Janeiro: Record. 2021.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L.: **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo, Editora Record, 2022, 489 pp.

SANTOS, G. S. MOREIRA, S. C. GANDIN, L. A. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 760-784, set./dez. 2018.

SILVA, A. P.; AZEVEDO, S. C. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, v.29, Número Especial 2, 2019.

Disponível

em:

<https://research.amanote.com/publication/daWNAXQBKQvf0BhizUpu/a-escola-como-territorio-relaes-de-poder-e-politicas-educacionais>. Acesso em: 27/10/2023

SILVA, M. A. Agências, Instituições e Organizações Internacionais nas Decisões de Políticas para a Educação Básica Pública. In: GUIMARÃES-IOSEFF. (Org.) **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livro. 2012.

SOUZA, M.J.L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 319p.

THIESEN, J. S. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>

QEDU. ESCOLA DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE. 2021Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31106496-ee-desembargador-horacio-andrade> Acesso em 01/02/2023.

VASCONCELLOS, D. de. **História Antiga de Minas Gerais**. Itatiaia: Belo Horizonte, 1974.

APÊNDICE A – Categorias analíticas e objetivos pretendidos com as perguntas

Referencial teórico	Categorias Analíticas	Objetivos pretendidos	Perguntas/ alunos	Pergunta/ professores	Pergunta/ direção
<p>Milton Santos</p> <p>Rogério Haesbaert</p>	Território	Compreender como entendem o território - escola	<p>Para você o que significa a palavra território?</p> <p>Em qual bairro você mora na cidade de Ouro Preto? Fica próximo à escola?</p> <p>Quais atividades econômicas são presentes em seus bairros?</p> <p>Quais lugares de Ouro Preto você e sua família frequentam?</p> <p>Quais lugares vocês e seus amigos frequentam?</p> <p>Quais lugares vocês não frequentam? Por quê?</p>	<p>Como você entende o conceito de território?</p> <p>Para você qual a relação entre território e escola?</p> <p>Como você, enquanto educador, entende a realidade do território onde a escola está situada?</p>	<p>De qual maneira você, enquanto gestor, entende a realidade do território onde a escola está situada?</p> <p>Quais organizações locais, entidades e/ou instituições da comunidade escolar e de Ouro Preto participam das atividades desenvolvidas pela escola?</p> <p>Como é estabelecido o contato com essas organizações locais, entidades e/ou instituições da comunidade escolar e de Ouro Preto?</p> <p>Como atividades relacionadas ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno estão presentes na dinâmica escolar?</p> <p>Você já desenvolveu alguma atividade ou participou de projeto que abordou o</p>

					território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?
Arroyo Roldão	Currículo	Compreender como as questões territoriais se articulam ao currículo da escola	<p>A escola aborda questões relacionadas a cidade de Ouro Preto?</p> <p>Em quais aulas ou componentes curriculares as questões relacionadas a sua vida e o espaço que ocupa são abordadas?</p> <p>A escola incentiva passeios para conhecer locais de memória sobre a história de Ouro Preto? Quais?</p> <p>A escola trabalha as várias narrativas presentes na história de Ouro Preto? Quais?</p> <p>Os espaços que você ocupa já foram ou são trabalhados em sala de aula? Explique.</p> <p>O que você já ouviu sobre saberes populares, repassados de geração em geração?</p>	<p>Conhece as habilidades e competências relacionadas ao componente curricular que abordam questões relacionadas ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?</p> <p>Quais as limitações e dificuldades encontradas por você para trabalhar com atividades e conteúdos relacionados ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?</p> <p>Você já desenvolveu alguma atividade ou participou de projeto que abordou o território e espaço ocupado e vivido pelos estudantes?</p>	<p>Há quanto tempo está na gestão escolar?</p> <p>Quais as limitações e dificuldades encontradas por você para trabalhar com atividades e conteúdos relacionados ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?</p> <p>Existe envolvimento dos alunos nesse processo de definição e ações desenvolvidas?</p> <p>As atividades e ações desenvolvidas com relação ao território e espaço ocupado e vivido pelos estudantes estão presentes no PPP da escola?</p>

			<p>A escola está envolvida em alguma atividade cultural da qual você participa ou participou?</p> <p>Os professores abordam as atividades e manifestações culturais de Ouro Preto em suas aulas?</p>		
--	--	--	--	--	--

APÊNDICE B – Roteiro de questões para Roda de Conversa com os estudantes

I) Introdução

- Boas-vindas e agradecimentos aos participantes.

- Abordar, de forma geral, o objetivo da entrevista e pesquisa, que consiste em analisar como o território é abordado e utilizado pela escola EEDHA.

- Explicar que as discussões serão gravadas, se houver consentimento de todos, para facilitar a análise posterior do debate e das ideias apresentadas. Esclarecer que todos devem ficar à vontade para participar e devem respeitar o momento de fala dos colegas, não falando ao mesmo tempo.

II) Desenvolvimento

- 1) Para você, como é a experiência de estudar na EEDHA? Há quanto tempo estuda na escola?
- 2) Em qual bairro você mora na cidade de Ouro Preto? Fica próximo à escola?
- 3) Para você, o que significa a palavra território?
- 4) Quais atividades econômicas são presentes em seus bairros?
- 5) Quais lugares de Ouro Preto você e sua família frequentam?
- 6) Quais lugares vocês e seus amigos frequentam?
- 7) Quais lugares vocês não frequentam? Por quê?
- 8) A escola aborda questões relacionadas à cidade de Ouro Preto?

- 9) Em quais aulas ou componentes curriculares as questões relacionadas à sua vida e o espaço que ocupa são abordadas?
- 10) A escola incentiva passeios para conhecer locais de memória sobre a história de Ouro Preto? Quais?
- 11) A escola trabalha as várias narrativas presentes na história de Ouro Preto? Quais?
- 12) Os espaços que você ocupa já foram ou são trabalhados em sala de aula? Explique.
- 13) O que você já ouviu sobre saberes populares, repassados de geração em geração?
- 14) A escola está envolvida em alguma atividade cultural da qual você participa ou participou?
- 15) Os professores abordam as atividades e manifestações culturais de Ouro Preto em suas aulas?

III) Enceramento

Agradecimento aos participantes e finalização da gravação

APÊNDICE C– Roteiro de questões para entrevista semiestruturada com professores

I) Introdução

- Agradecimento ao participante.

- Abordar, de forma geral, o objetivo da entrevista e pesquisa, que consiste em analisar como o território é abordado e utilizado pela escola EEDHA.

- Explicar que as falas serão gravadas, se houver consentimento, para facilitar a análise posterior das ideias apresentadas. Esclarecer que deve ficar à vontade para participar e falar livremente.

II) Desenvolvimento

1) Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo trabalha como professor?

2) Há quanto tempo trabalha na EEDHA?

3) Como você entende o conceito de território?

4) Para você, qual a relação entre território e escola?

5) Como você, enquanto educador, entende a realidade do território onde a escola está situada?

6) Conhece as habilidades e competências relacionadas ao seu componente curricular que abordam questões relacionadas ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?

7) Quais as limitações e dificuldades encontradas por você para trabalhar com atividades e conteúdos relacionados ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?

8) Você já desenvolveu alguma atividade ou participou de projeto que abordou o território e espaço ocupado e vivido pelos estudantes?

III) Enceramento

Agradecimento pela participação e finalização da gravação

APÊNDICE D – Roteiro de questões para entrevista semiestruturada com a diretora

I) Introdução

- Agradecimento ao participante.

- Abordar, de forma geral, o objetivo da entrevista e pesquisa, que consiste em analisar como o território é abordado e utilizado pela escola EEDHA.

- Explicar que as falas serão gravadas, se houver consentimento, para facilitar a análise posterior das ideias apresentadas. Esclarecer que deve ficar à vontade para participar e falar livremente.

III) Desenvolvimento

1) Há quanto tempo está na gestão escolar?

2) Há quanto tempo trabalha na EEDHA?

3) Para você, o que significa o termo território?

4) De qual maneira você, enquanto gestor, entende a realidade do território onde a escola está situada?

5) Quais organizações locais, entidades e/ou instituições da comunidade escolar e de Ouro Preto participam das atividades desenvolvidas pela escola?

6) Como é estabelecido o contato com essas organizações locais, entidades e/ou instituições da comunidade escolar e de Ouro Preto?

7) Como atividades relacionadas ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno estão presentes na dinâmica escolar?

- 8) Você já desenvolveu alguma atividade ou participou de projeto que abordou o território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?
- 9) Quais as limitações e dificuldades encontradas por você para trabalhar com atividades e conteúdos relacionados ao território e espaço ocupado e vivido pelo aluno?
- 10) Existe envolvimento dos alunos nesse processo de definição e ações desenvolvidas?
- 11) As atividades e ações desenvolvidas com relação ao território e espaço ocupado e vivido pelos estudantes estão presentes no PPP da escola?

III) Enceramento

Agradecimento pela participação e finalização da gravação.

APÊNDICE E – Etapas para rediscussão e elaboração de PPP

Etapas de elaboração e discussão do PPP	Objetivos
1ª	Mobilização da comunidade escolar:
2ª	Identificação e Diagnóstico da Realidade da Escola
3ª	Princípios, Missão, Visão, Objetivos e Finalidades da Educação, Metas da Escola, Concepções
4ª	Organização Curricular e Didático-Pedagógica da Escola
5ª	Redação do documento
6ª	Divulgação do documento junto à comunidade escolar para aprovação
7ª	Implementação, monitoramento e avaliação do PPP

Fonte: Elaborado pelo autor com base no documento SEE/MG (2014)