

Articulações entre a pedagogia e os saberes geográficos: contribuições da categoria território educacional às análises em epistemologia da educação

Pedro Henrique Joaquim¹Leandro Marcos Tessari²

Resumo: O presente artigo tem como intenção, tecer possíveis relações entre a categoria território geográfico e os saberes pedagógicos, proporcionando ao pedagogo utilizá-la para interpretar o espaço educacional produzido pela realização de teorias e práticas pedagógicas. Trata-se de oferecer subsídios teóricos aos pedagogos para contribuir com sua formação em termos de ampliação epistemológica com as quais balizam suas práticas educacionais. Primeiramente, discute -se o estatuto epistemológico da pedagogia, perpassando por reflexões a respeito da natureza e especificidade do fenômeno educação. A partir de então, empreendem-se relações entre os saberes pedagógicos e contribuições dos saberes geográficos, quais sejam, os elementos espaço geográfico e território geográfico, a fim de possibilitar ao pedagogo uma interpretação das realizações educacionais nas dinâmicas espaciais sob a égide da análise de territórios educacionais. Por fim, empreendeu-se uma investigação empírica, somada de entrevistas semiestruturadas e não estruturadas com os docentes das respectivas aulas observadas, a fim confirmar os resultados construídos teoricamente, buscando-se aproximar a categoria território educacional às praticidades da sala de aula em uma escola municipal de ensino fundamental em Campos do Jordão (SP).

Palavras-chave: Pedagogia; Educação; Territórios Educacionais.

Abstract: The purpose of this article is to weave possible relationships between the geographical territory category and pedagogical knowledge, allowing the pedagogue to use it to interpret the educational space produced by the realization of pedagogical theories and practices. It is about offering theoretical subsidies to pedagogues to contribute to their training in terms of epistemological expansion - with which - they guide their educational practices. First, the epistemological status of pedagogy is discussed, including reflections on the nature and specificity of the education phenomenon. From then on, relations between pedagogical knowledge and contributions of geographic knowledge, in question, the elements geographic space and geographical territory, are undertaken in order to enable the pedagogue to interpret educational achievements in spatial dynamics under the umbrella of analysis of educational territories. Finally, an empirical investigation was undertaken, added to semi-structured and unstructured interviews with the teachers of the respective classes observed, in order to confirm the theoretically constructed results, seeking to bring the category of educational territory closer to the practicalities of the classroom in a School Municipal elementary school in Campos do Jordão (SP).

Keywords: Pedagogy; Education; Educational Territories.

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Campos do Jordão, pedrohenriquejoaquim123@gmail.com

² Docente da área de Geografia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Campos do Jordão, leandro.tessari@ifsp.edu.br

Introdução

Resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, cujo objeto se pautou nas relações espaciais realizadas na sala de aula, o artigo tem como finalidade comunicar as observações a respeito da realização da práxis educacional sob a égide da categoria território educacional. Intenciona-se levantar reflexões e tecer relações entre as concepções de espaço e território geográfico, e o exercício - tanto teórico quanto prático - de determinados modelos de racionalidades educacionais. No intuito de contribuir com a leitura e interpretação docente em relação às formas e os sentidos de realização de suas práticas, alterando e modificando o espaço educacional - em questão as salas de aula - segundo o exercício dos procedimentos pedagógicos.

Para tal, primeiramente fez-se uma análise teórica a respeito da natureza e especificidade do fenômeno educação, buscando compreender seu lugar em relação à condição humana. Posteriormente, analisou-se o caráter epistemológico da pedagogia em relação ao fenômeno educação, considerando-a enquanto ciência da práxis educacional. Ainda no campo teórico, edificaram-se aproximações entre os saberes educacionais – em especial os pedagógicos – e os saberes geográficos, no tocante as concepções de espaço geográfico e território, de modo a possibilitar uma construção interpretativa da categoria território educacional. Para análise do espaço geográfico intraescolar, o espaço educacional entendido como sistema de relações, tensões e conflitos simbólicos e humanos produzidos na sala de aula. Por fim, empreendeu-se uma análise de dimensão empírica, a fim de interpretar as relações materializadas no espaço educacional sob a ótica das análises teóricas levantadas; para tanto, utilizou-se de um questionário sob a égide de pesquisa semiestruturada e não estruturada, no sentido de coletar dos agentes docentes, informações que possam comprovar ou mesmo negar as elaborações teóricas.

Não é incomum observar que na história do pensamento educacional, sobretudo ancorando-se na filosofia da educação Luckesi (2013), muito se discute o lugar da pedagogia em relação ao fenômeno educação. A pedagogia fora entendida, ora enquanto conjunto de técnicas de ensino, padronização de normativas burocráticas e procedimentos didáticos, ora enquanto área da filosofia encarregada da realização de um modelo ideal de humano a ser formado, ou mesmo entendida como aliada estritamente a uma psicologização tanto dos alunos quanto da realização do ensino. Para Franco (2008), a dimensão da psicologização implicou na perda de espaço da pedagogia em relação às áreas médicas que se dedicavam a investigar os

problemas psicológicos no campo educacional, especialmente em seus impactos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo a partir do século XX.

Portanto, é necessário lançar luzes à especificidade de seu caráter enquanto uma área do saber encarregada da investigação, teorização e sistematização do fenômeno educação em seu processo de realização a nível de ciência da educação. Ademais, por se colocar como ciência, cujo objeto é um fenômeno intencional constituído de uma diversidade de atributos culturais e simbólicos, como discute Libâneo (2010); a pedagogia, segundo Franco (2008), deve ser tomada a partir de uma matriz epistemológica que incorpore em sua práxis o aspecto da complexidade. Isto pois, seu objeto, segundo (PIMENTA, 199, p. 9 *apud* FERREIRA, 2010, p. 235- 236) é compreendido “[...] Como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é síntese de múltiplas determinações”.

Com efeito, a fim de compreender os sentidos da práxis educacional realizados em aula, há de se inserir uma ótica constituída por saberes auxiliares, cuja pedagogia se centraliza enquanto ciência que toma o fenômeno educação enquanto processo e finalidade, ou seja, o fenômeno educação em si mesmo e seus processos de realização. (LIBÂNEO, 2010). Ademais, há de se buscar um saber auxiliar específico capaz de oferecer aos pedagogos subsídios que possibilitem extrair tais sentidos no processo de realização das aulas nos espaços de educação formal³, em questão as salas de aula, relacionando elementos dos saberes geográficos, no caso a categoria território, com as intenções e formulações de problemas da pedagogia.

Pôde-se observar um número reduzido de pesquisas específicas que tratam das bases espaciais em que se realizam esses processos educacionais a serem teorizados pela pedagogia. Um número reduzido de pesquisas que investigam precisamente as relações da práxis educacional considerando seus espaços de realização, e por conseguinte, uma certa dificuldade em interpretar ou mesmo articular os referenciais teóricos às praticidades materiais.

Na medida em que fora percebida uma certa ausência de um saber auxiliar que possa contribuir com a interpretação de modificação dos espaços educacionais⁴, por teorias que

³ Libâneo (2010) admite ao menos três manifestações de modalidades educacionais. São elas: educação informal, não – formal e formal. A educação informal corresponde às ações e influências exercidas pelo meio sociocultural, desenvolvendo-se por meio de relações dos indivíduos ou grupos sociais, isto é, trata-se de uma modalidade de educação cuja produção de conhecimentos se realiza das experiências de vida; por outro lado, a educação não – formal seria uma modalidade realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas ainda assim contém um grau de sistematização e estruturação; por fim, a educação formal compreende as instâncias de formação, escolares ou não, mas constituídas de objetivos educacionais claros e explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistematizada.

⁴ Embora a Escola esteja inserida em um contexto social e político de maior complexidade, o artigo trata especificamente do espaço educacional na condição de sala de aula, bem como as relações de conflitos, tensões ou harmonia entre os agentes e os elementos culturais realizados neste espaço.

norteiam práticas concretas, assim como possíveis limitações que estes espaços apresentam às concepções educacionais. Em outros termos, percebeu-se que uma das razões que dificultam estabelecer conexões entre concepções teóricas que fundamentam as práticas educacionais e os impactos destas concepções quando realizadas em prática, estariam na ausência de um elo capaz de sintetizar teoria e prática considerando a realidade do ambiente educacional. Ou ao menos entender a forma como este ambiente é alterado pela realização prática das concepções, como também de seus possíveis impactos e limites em relação a essas realizações. Tais lacunas podem ser percebidas por um certo entendimento de que a teoria não se realiza na prática por encontrar na sala de aula um espaço blindado, ou de que a prática é imensamente diferente e separada da teoria, sendo o plano teórico reduzido aos livros, e que o plano prático é possível ou até mesmo pertinente em detrimento de concepções teóricas.

Território educacional: justificativa à categoria de análise

O artigo se justifica por buscar estabelecer conexões entre os saberes geográficos e pedagógicos, na medida em que pretende incorporar o espaço geográfico, e sobretudo a categoria território, nas estruturas de análises da intencionalidade pedagógica sob a égide do espaço educacional e território educacional⁵. Se caracteriza justamente em proporcionar aos pedagogos a possibilidade de ampliar sua leitura a respeito das relações pedagógicas que se estabelecem no espaço da educação formal, constituídas de concepções teóricas, técnicas e humanas realizadas nesse espaço de modo a modificá-lo, segundo determinada concepção educacional, bem como dos impactos desses espaços em relação ao seu trabalho docente. Em suma, busca-se contribuir com os pressupostos epistemológicos da pedagogia ao considerar a práxis e a complexidade como suas especificidades, de maneira a compreender o espaço territorializado como resultante dessas concepções. Em outras palavras, intenciona-se possibilitar a estes profissionais a utilização das reflexões a respeito do espaço geográfico, compreendendo-o sob a ótica de Santos (2006, p. 63) como um, “[...] híbrido formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente mas como um quadro único no qual a história se dá”. E da categoria território, entendida enquanto “teias de relações sociais projetadas no espaço, no qual não necessita de forte enraizamento material para que se tenha território, é definido por e

⁵ Este conceito será apresentado e mais bem detalhado no decorrer do artigo, especialmente na seção: Resultados e discussões teóricas.

a partir de relações de poder, engendradas por relações de influência, de autoridade, de forma.” (SOUZA, 1995 *apud* LOPES, 2012, p.29).

Dito isto, trata-se de proporcionar aos pedagogos contribuições para análise do fenômeno educação projetado, organizado e materializado, via expressão da intencionalidade pedagógica⁶, no espaço educacional a partir uma categoria de análise do espaço geográfico, o território. Nesse território é onde ocorrem os processos de formação, de mediação entre sujeitos e conteúdos culturais constituintes da produção e da relação dos processos e agentes educacionais. Ou seja, pedagogos podem utilizar-se desses conhecimentos para observar e interpretar as formas de materialização das relações entre os sujeitos que participam da produção do fenômeno formativo, bem como integrados em um sistema de ações e objetos⁷ a fim de aperfeiçoarem o entendimento, a interpretação e os olhares a respeito das bases em que se realizam os processos pedagógicos constituídas de sentidos e intencionalidades pedagógicas.

Materiais e Métodos

A fim de compreender as especificidades e a natureza do fenômeno educação, bem como sua relação com a pedagogia de modo a identificar seu estatuto epistemológico, empreendeu-se uma investigação teórica em artigos, teses, livros e dissertações. Materiais que primeiramente analisam o fenômeno educação, bem como na problemática do estatuto epistemológico da pedagogia.

Posteriormente, buscou-se um saber que ofereça elementos conceituais para se pensar as bases em que se realizam os processos educacionais, levando em conta sistemas de objetos,

⁶ Todo modelo ou procedimento educacional é sempre um conjunto intencional de realização prática de um fundamento teórico, constituinte de concepções educacionais. Por intencionalidade pedagógica, entende-se neste artigo, o sentido último dos procedimentos práticos da realização de ações pedagógicas norteados por referências teóricas que se colocam em determinados horizontes educacionais, os quais estabelecem correntes pedagógicas. Ao pensar em um ideal humano a se formar, ou mesmo no conceito de humano do ponto de vista esperado pela ação pedagógica, a intencionalidade pedagógica articula-se de elementos axiológicos (éticos, estéticos); políticos, econômicos, epistemológicos ou antropológicos incorporando-os às praticidades pedagógicas. Assim, “[...] a atividade teórica ganha sentido na medida em que se faz como intencionalização da prática, que opera quando efetiva o esclarecimento.”. (SEVERINO, 2001, p. 9).

⁷ Os sistemas de objetos podem ser compreendidos como conjunto de elementos naturais, fabricados ou produzidos historicamente por relações humanas. Enquanto naturais, participam do espaço a nível de natureza selvagem e no decorrer da história, são substituídos por elementos técnicos propriamente humanos e, portanto, culturais. Por sistemas de ações, entende-se o conjunto de referenciais que balizam os modos de ser e de agir sob o espaço, mas que igualmente produz espacialidades. O espaço enquanto constituído de sistemas de objetos e ações representa a síntese entre elementos produzidos historicamente que – referenciados por modos de ações no ato de produção – é capaz de condicionar determinados padrões de comportamento influenciando igualmente nos modos de ação, e deste modo, configura-se uma relação dialética materializada nas bases históricas cuja concepção é tomada na presente pesquisa enquanto o espaço propriamente dito. Santos (2006).

ações e agentes. Com isto, buscou-se nos saberes geográficos os conceitos de espaço e território, a fim de traçar relações entre estas duas áreas e edificar as ideias de território educacional.

A partir dos resultados obtidos pela etapa teórica, empreendeu-se uma análise empírica na intenção de aproximar, avaliar e constatar as noções teóricas a respeito do espaços geográfico, territórios e territorializações educacionais na praticidade de uma escola pública municipal de séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Campos do Jordão – SP. Tratou-se de comprovar a consistência empírica deste instrumento teórico, bem como seu potencial de alcance nas explicações dos fenômenos presentes e produzidos nos espaços de sala de aula.

Para a realização deste procedimento, utilizou-se primeiramente uma análise de observação, partindo do geral ao particular. Observou-se os espaços antes da entrada dos agentes, como estava organizado antes da apropriação deles, e posteriormente buscou-se compreender os impactos desse espaço nas relações pedagógicas (limitações ou facilidades nos processos educacionais), bem como na modificação desses espaços apropriados pelos agentes (interferência segundo determinada concepção pedagógica). Interpretou-se a maneira como a intencionalidade pedagógica se realiza alterando o espaço, mas também como o espaço pôde apresentar determinadas limitações. O pesquisador permaneceu por um período de 3 horas por dia durante 10 dias observando as aulas, anotando os fenômenos, conflitos, exercício da autoridade docente, organização dos alunos nos espaços, dificuldade ou facilidade no exercício das atividades. Essa estrutura de observação foi realizada em duas disciplinas e espaços enquanto amostras, e organizada pelas seguintes etapas:

- Como primeiro passo, observou-se a organização destes espaços, se estavam organizados em fileiras individuais, fileiras em duplas ou pequenos grupos de alunos, bem como círculos ou estruturas em “U”.
- O segundo passo foi observar a introdução e interação dos agentes no espaço, de forma a evidenciar os impactos, tensões ou harmonias no ato de apropriação espacial (territorialização). Os agentes investigados são: educadores e educandos.
- O terceiro passo constituiu em observar e evidenciar as alterações espaciais produzidas nas relações entre os agentes desde a introdução no espaço e apropriação/uso deste, bem como nas alterações comportamentais que a própria dinâmica de objetos produz nesta relação.

- Por fim, o quarto e último passo consiste na observação da produção de territorialidades nos atos de produção da própria aula, embasado na perspectiva de Andreis (2014). Ademais, evidencia-se também as relações entre as maneiras de realização da intencionalidade subsidiada pela autoridade, as territorialidades abstratas e a produção do território educacional no ato manifesto da materialização.

Posteriormente, articulou-se um pequeno questionário aplicado aos docentes, ora via pesquisa semiestruturada, ora pesquisa não estruturada. As perguntas tiveram como referência as relações de dificuldade ou facilidade de realização dos elementos: intencionalidade pedagógica e autoridade docente, considerando primordialmente os espaços educacionais. Tais elementos, entendidos como condições para a produção do ato da aula, seu processo de construção de conhecimento ou mesmo de realização da aprendizagem, e em suma, como tais elementos se harmonizam ou se conflitam a depender da forma como o espaço está organizado, ou apropriado, produzindo territorialidades. As questões foram balizadas sob os seguintes referenciais:

- A partir de determinada metodologia e concepção pedagógica, pôde -se perceber se a forma como o espaço estava organizado facilitou ou dificultou na realização de sua aula?
- Essa forma é adequada para a realização de sua prática pedagógica?
- Qual seria o “espaço ideal” para produzir uma aula segundo sua concepção pedagógica?
- Foi possível sentir alguma resistência da parte dos alunos, alguma tensão, conflito ou distração?

Por fim, desenvolveu-se um levantamento fotográfico desses espaços analisados, de maneira a demonstrar como determinada forma de organização representa uma territorialização, pois confirma o argumento de que determinados espaços estão estruturados sob determinados sistemas simbólicos e apropriados segundo determinadas concepções educacionais exercidas sob a legitimidade da autoridade docente.

Resultados e Discussão: dimensão teórica

Para Cambi (1999, p. 596) “a pedagogia entrou em crise como saber unitário ao se tornar cada vez mais tributária de saberes especializados assumidos como ciências auxiliares”, sendo necessário compreendê-la como área do saber que investiga o sentido da realização das teorias educacionais materializadas nas práticas pedagógicas, subsidiadas por saberes auxiliares. Disto resulta na possibilidade de extração e interpretação do sentido teórico e epistemológico de uma ação quando realizada sob a égide da práxis educacional. Em outros termos, a realização prática de uma síntese entre teoria e reflexão no processo da ação. Deste modo, Franco (2008), aposta no paradigma da práxis educacional, entendida como reflexão teórica que se realiza em ação, significa a possibilidade de interpretação da teoria em seu ato de manifestação material, ou seja, a revelação da teoria no ato da ação e a interpretação da ação pela própria teoria. Dessa forma, “pretende-se que a pedagogia organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e científicá-la *a posteriori*, juntamente com seus protagonistas[...]” (FRANCO, 2008, p.87).

Outrossim, o empreendimento epistemológico capaz de aproximar a leitura teórica e interpretativa do sentido pedagógico no ato da práxis educacional, necessita da noção de intencionalidade pedagógica apresentada anteriormente. Ademais, é possível e pertinente tomar por intencionalidade pedagógica, as reflexões a partir de Libâneo (2010), de modo a compreendê-la como o horizonte que dirige os conteúdos científicos, submetidos a objetivos explícitos, de cunho ético, filosófico ou político. Assim, para investigar o sentido da práxis educacional realizada no ato de uma ação teorizada, a pedagogia se mune de uma categoria constituída por elementos axiológicos.

“Pedagogizar” a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. (LIBÂNEO, 2010, p.35).

A partir dessa perspectiva, entende-se o mundo humano, compreendem-se as relações entre educadores e educandos, constrói-se o próprio entendimento desses agentes, considerando a radicalidade do gênero humano, e organiza os elementos a serem realizados no processo do conhecimento, segundo tais referenciais de ação.

Considerando igualmente os fatores que contribuem para a construção, a organização ou mesmo a realização do ser humano como membro de determinada sociedade, e os processos

e meios desta formação. Por conseguinte, mediante a práxis sob a intencionalidade pedagógica, conclui-se que a pedagogia se encarrega de investigar as concepções teóricas presentes no conjunto de ações, processos, procedimentos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, em um determinado contexto de relações entre grupos (LIBÂNEO, 2010). Deste modo, compreende-se o pedagogo enquanto teórico que investiga as especialidades da práxis, nuclear ao fenômeno educação. E o faz a partir da intencionalidade pedagógica, elemento que pode ser constituído enquanto categoria de análise da realização das teorias, atos e procedimentos pedagógicos, a nível de utopia pedagógica, pois origina-se nos fundamentos radicais das filosofias da educação.

Por educação, compreende-se um fenômeno cujo substrato é essencialmente cultural, relacional e ativo, infere-se que a apreensão pedagógica de uma interpretação epistemológica deve considerar a realização intencional de uma teoria a partir do elo de transição cultural, bem como das multiculturalidades presentes no espaço educacional. Sustentando-se em Saviani (2013) é possível compreender que, educação é a ação intencional, sistematizada e constituída de um conjunto de procedimentos que visam produzir nas novas gerações a cultura edificada pelo humano e comportada na história, considerando as relações entre este conjunto pluricultural, podendo obedecer a uma dinâmica ora conflitante, ora harmoniosa. Ou seja, “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p.13).

Em suma, a pedagogia analisa o sentido da realização de um conjunto intencional e sistematizado de modificação e aperfeiçoamento dos sujeitos, cuja finalidade se traduz pela apropriação dos elementos culturais e históricos, de modo a proporcionar a condição de participação deste mundo humano possibilitando àqueles que, uma vez distanciados de seus aspectos animais, se aproximam do estágio mais característico da condição humana. Assim, a “[...] educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal. (REBOUL, 2017, p.39).

Contudo, os procedimentos pedagógicos intencionais de realização dos elementos culturais nas novas gerações, quando pensados sob a égide de materialização no ato e processo da aula, nem sempre se realizam de forma harmônica e passiva, na realidade, dificilmente acontece e quando acontece oferece certa desconfiança de um processo autoritário ou

monocrático⁸. Em verdade, nem mesmo as grandes formas de racionalidades educacionais que sustentam as concepções pedagógicas, convergem em harmonia, sobretudo quando expressadas nas espacialidades educacionais. As disputas e conflitos entre referências teóricas constituídas de intencionalidades pedagógicas e procedimentos metodológicos que sustentam as concepções pedagógicas de diferentes agentes educacionais, em especial os docentes, são imbricadas por relações de tensão e resistência no ato de realizar e materializar a prática educacional na escola, e em especial, na sala de aula, considerando as relações entre os demais agentes que participam do processo pedagógico.

As formas de organizar o espaço educacional, legitimadas em uma relação hierárquica de autoridade, assentam-se sobre o entendimento de exercício de poder no espaço. Importa mencionar que não se trata propriamente de um poder jurídico ou político, embora a escola se insira na complexidade social e política, sendo possível via de reprodução de uma lógica dominante, o poder evidenciado nas relações pedagógicas produzidas no espaço educacional, em que se realiza propriamente as aulas, é tomado pela dimensão do poder simbólico, como fruto de expressão da autoridade docente (condição de viabilidade da produção da própria aula). Tal colocação encontra respaldo em Haesbaert (2007) ao considerar que:

território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito do simbólico, de apropriação. (HAESBAERT, 2007, p.20).

Estas concepções sustentadas em teorias pedagógicas, de modo a visar posteriormente a materialização em forma de relações educacionais, ou até mesmo o modo de discursar este espaço, bem como os elementos culturais selecionados em determinada aula, mediadas nas relações entre os sujeitos que compõem tal espaço, constituem-se enquanto territorialização. Portanto, quando materializado, este processo de realização das concepções pedagógicas no

⁸ Isso pois, toma-se como fundamento pedagógico a condição dialética e dialógica do processo educacional, de modo que – pela participação ativa dos agentes presentes na produção da aula – se possa construir um conjunto de conhecimentos viabilizados pela práxis da ação transformadora. Como em Freire (2013), a produção do conhecimento, da apropriação cultural e da simbolização comunicadora, é sempre uma expressão de caráter ativo dos sujeitos que se relacionam para discursar e agir sobre o mundo, isto é, sobre a dimensão intercultural que se coloca pelo diálogo entre alunos, professores e professores com alunos. Trata-se de um caráter teórico, ativo e transformador cuja força motriz é o conflito ou harmonia entre os contrários. O sentido da práxis é sempre um sentido de ação pensada e de reflexão para/pela ação, mas sua realização se dá pelo confronto e pelo conflito, ainda que as bases culturais em que acontecem tais conflitos não sejam negadas, mas transformadas. No caso propriamente da escola, as bases materiais e espaciais observadas nesta pesquisa foram propriamente as salas de aula, compreendendo-as como espaços educacionais, e como manifestações de confrontos, conflitos e exercícios de poder, tomou-se sob a égide de territórios educacionais.

espaço educacional configura-se em um território educacional. Ademais, Silva (2016, p. 35) advoga que “a relação social, ao mesmo tempo em que é constituída e vivenciada cotidianamente, ela é comunicada, planejada, significada e percebida, sendo – em consequência disso – o território também resultado desses outros processos necessários”.

No sentido dessa dimensão simbólica do discurso, Silva (2016) se dedica a explorar o caráter da linguagem na produção territorial, considerando o ato semântico sob o espaço. Ou seja, a “dimensão comunicada, que faz o território ‘funcionar’ a partir de seus significados concebidos e comunicados, pela colocação de sistema de significados, ou sistemas sêmicos” SILVA (2016, p. 35). Para tanto, os espaços educacionais, seja a escola em si ou a sala de aula, quando projetados fisicamente ou imaterialmente (considerando as formas de organizar os elementos culturais, as disciplinas, o ordenamento dos espaços ou mesmo a organização segundo qual os agentes se posicionam), representam relações de territorialização. Relações em que estudantes,

[...] equipes diretivas, professores, servidores, secretaria de educação e outros se colocam em relação no espaço escolar, representando-o, comunicando-o e significando-o com diferentes finalidades que se desenvolvem ao longo de sua relação e com suas diferenças veladas por discursos de não conflito, de não poder, de não problema, em suma, de homogeneidade de interesses. (SILVA, 2016, p. 36).

Adentrando pelas vias da categoria território, destacam-se os apontamentos de Raffestin (1993) ao considerar que uma de suas principais especificidades está na condição posterior ao espaço, e na medida em que os sujeitos se apropriam historicamente deste espaço, projetam dinâmicas simbólicas, políticas, econômicas e materiais, sendo

essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator, agente territorializa o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Deduz-se a partir do espaço, a projeção de toda relação social cuja dinâmica se configura por relações de tensões, conflitos ou harmonia⁹ entre agentes participantes de sua produção. Qualquer projeção no espaço, que é realizada por uma concretização ou representação, revela uma imagem desejada de um território, de um local de relações. Ou seja, qualquer antecipação

⁹ Entende-se por harmonia o resultado das relações entre elementos que se colocam na dinâmica das contradições, trata-se, portanto, da síntese dialética entendida como incorporação de atributos de afirmação contrapostos aos atributos da negação.

e/ou representação da forma, modelo ou relações de que os homens se apropriam e se organizam no espaço, constitui-se um território. Para Raffestin (1993, p.144), o território “é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informações, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder.” O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si. Segundo Souza (1995) *apud* Lopes (2012, p. 29) afirma serem os territórios:

[...] campos de forças, são antes teias de relações sociais projetadas no espaço, no qual não necessita de forte enraizamento material para que se tenha território, é definido por e a partir de relações de poder, engendradas por relações de influências, de autoridade, de força, de legitimidade e de subserviência. (SOUZA, 1995 *apud* LOPES, 2012, p. 29).

Ora, uma relação abstrata e propriamente culturalista de se pensar os territórios é justamente a forma como se realiza no espaço educacional, de maneira que o

espaço do qual se originará uma forma específica de relação que o ator manterá com ele o ator (individual, coletivo, social) que se relacionará com o espaço na forma de controle, domínio, apropriação, enfim, exercendo o poder. (STÜRMER; COSTA. 2017, p. 52).

Essas dinâmicas de relações imateriais exercidas no espaço educacional, sejam elas realizadas no ato de produção da aula, ou ainda que em suas dimensões simbólicas e antecipadas no intelecto, viabilizadas pelas teorias educacionais pelas quais os docentes são formados, ou mesmo pela maneira de compreender simbolicamente o espaço segundo suas concepções pedagógicas, representam igualmente produções de territórios educacionais, na medida em que

Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. Todo projeto é sustentado por um conhecimento e uma prática, isto é, por ações e/ou comportamentos que, é claro, supõem a posse de códigos, de sistemas sêmicos. É por esses sistemas sêmicos que se realizam as objetivações do espaço, que são processos sociais. (RAFFESTIN, 1994, p.144).

Com efeito, ao transpor tais apontamentos para o espaço educacional, há de se concordar com as reflexões de Andreis (2014, p.11), ao compreender a aula como ela própria um território. Admitindo que no

contexto territorial são construídas relações territorializadas, ou seja, vinculações pressupostas e inclusive dependentes desse jogo de forças, que, permanentemente, embatem, avançado e recuando. Não há morte (como na guerra), mas mudanças nos modos de pensar dos sujeitos que ali estão para colocar em debate a tradição. O que está em disputa? Ideias. Os conhecimentos são postos em questão e, no campo de batalha da aula, autorizam e desautorizam ideias. Assumem-se verdades, sempre provisórias e parciais. São consideradas mentiras as afirmações que não se sustentam, por não poderem ser enlaçadas em argumentos largamente elaborados, criados para viver o não vivido. São consideradas verdades aquelas ideias que encontram lastro na comunidade científica, levando em conta que a dimensão da ciência está, na vida e na arte, também comprometida. Mentiras e verdades são provocadas e tensionadas. (ANDREIS, 2014, p. 11).

Destarte, a forma de apropriação abstrata¹⁰ do espaço educacional está intrinsecamente relacionada ao conceito de intencionalidade pedagógica, ou seja, por conter em sua estrutura o conjunto de concepções que norteiam uma prática educacional, contribui igualmente para compreender e organizar o espaço segundo determinada teoria pedagógica, ainda que na dimensão simbólica de territorialização. Sendo o espaço intencionado, apropriado e organizado pelas consciências dos demais sujeitos, é sempre uma relação de territorialização, mesmo que abstrata e posteriormente realizada na praticidade material. Isto pois, a intencionalidade é o modo como se organiza o conjunto de relações, processos, estrutura, elementos culturais, técnicas de ensino, saberes ou concepções didáticas, de modo a balizar a própria organização ou mesmo apropriação do espaço educacional. Ademais, as relações territoriais no espaço educacional, entendidas como tensões entre forças e conflitos baseadas na hierarquia consensual, explicitam-se quando consideradas a relação entre educandos e os fundamentos da autoridade¹¹ docente, pois considera-se que:

Educar implica sempre e necessariamente agir sobre um sujeito que se constrói em continuidade – ou ao menos em relação, ainda que de oposição ou confronto – com um mundo de heranças simbólicas cuja duração o transcende, tanto no passado como

¹⁰ A dinâmica e a natureza das relações abstratas, permitem inferir que as concepções sustentadas em teorias pedagógicas de modo a visar posteriormente a materialização em forma de relações educacionais, ou até mesmo o modo de discursar este espaço, bem como os elementos culturais selecionados em determinada aula, mediadas nas relações entre os sujeitos que compõem tal espaço, constitui igualmente uma territorialização. Quando uma estrutura de intencionalidade pedagógica se materializa no espaço, de modo que o processo de realização das concepções pedagógicas no espaço educacional produz alterações e modificações neste espaço segundo uma lógica de apropriação; tal dinâmica configura-se em um território educacional. Trata-se de um sistema sêmico, ou apropriação discursiva ou comunicada, entendendo-a como emprego de estruturas simbólicas que traduzem o espaço sob determinada forma abstrata de entendimento, uma interpretação do espaço entendida como antecipação simbólica de uma forma física nas estruturas mentais. É “dimensão comunicada, que faz o território ‘funcionar’ a partir de seus significados concebidos e comunicados, pela colocação de sistema de significados, ou sistemas sêmicos”. SILVA (2016, p. 35).

¹¹ Autoridade compreendida como uma condição para a própria realização do ato educacional, traduz-se pela responsabilidade que o professor assume pela dimensão cultural a ser mediada em relação às crianças e jovens, ele assume tal papel como se fosse um representante dos habitantes adultos do mundo cultural, bem como na representação dos elementos culturais – constituintes deste mundo – apresentados aos novos nos atos educacionais.

no futuro. Implica ainda que esse processo transcorre sempre num contexto de assimetria entre educador e educando, derivada inicialmente do simples fato de que o mundo no qual será iniciado precede-o no tempo e transcende o escopo de sua existência individual. (CARVALHO, 2017, p. 54).

Com efeito, toda ação educacional é precisamente uma ação intencionada, cujo processo de mediação das estruturas simbólicas ocorre diante dos agentes, que igualmente, participam do processo pedagógico, trazendo consigo suas respectivas vivências culturais. Tais relações caracterizam o processo de territorialidades educacionais, na medida em que – ao intencionarem sistemas teóricos e práticos no processo de pedagogização do espaço educacional – se apropriam e alteram esse espaço, estabelecendo racionalidades pedagógicas e organizando-o segundo respectivas concepções teóricas, que fundamentam suas práticas educacionais.

Resultados e discussões: dimensão empírica

As relações de autoridade presentes em qualquer dinâmica educacional, é um dos elementos centrais que constituem as condições para realização do ato pedagógico, e tendo sua justificativa no referencial formativo constituído de intencionalidade pedagógica. Dessa forma, realiza-se no espaço como territorialização abstrata e simbólica, na medida em que expressa um conjunto conceitual sob o qual se referenciam as formas com as quais se produz o ato da aula, mas que também produzem conflitos comportamentais ou mesmo físicos entre os agentes que participam desta mesma produção. Comprovam-se essas relações a partir de uma série de observações e análises empíricas das quais serão apresentadas duas amostras.

No primeiro caso observado, o espaço em que ocorria a disciplina de artes estava organizado em fileiras tradicionalmente alinhadas, conforme a figura 1.

Figura 1: Espaço em que ocorreu a disciplina de artes



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

O docente, por sua vez, propôs uma prática baseada no lúdico, consistindo em uma série de peças teatrais. Os alunos que atuaram nas cenas se envolveram na dinâmica de uma forma mais participativa e motivada, aqueles que assistiam também se envolveram de alguma forma na dinâmica, todavia, de uma forma muito menos motivada. Tanto alguns participantes quanto alguns espectadores apresentaram determinadas formas de comportamento entendidos como resistência, tais como, dispersão ou mesmo indisciplina.

Ao término da aula, o docente foi indagado a respeito do potencial que o espaço organizado em fileiras proporciona para a realização de suas práticas pedagógicas, segundo suas concepções educacionais. Se essa forma de espaço contribui para a facilidade ou dificuldade em realizar o processo da aula, subsidiado pela autoridade legítima. As respostas confirmaram o argumento de que as formas como os espaços estão organizados interferem no ato de realização da aula, de tal modo que interferem também nas relações entre os agentes e, portanto, produzem territorializações. As perguntas constituem-se da seguinte forma.

Quando indagado que, a partir de sua metodologia e concepção pedagógica, o docente pôde perceber se o espaço, como estava organizado, facilitou ou dificultou na produção e realização da aula, e se ele sentiu alguma resistência por parte dos alunos, em termos de tensão, conflito ou distração.

Obteve-se resposta afirmativa, de fato há dificuldade pela dispersão que ocorreria em certas limitações para a produção da imersão exigida pela arte, embora possa existir uma facilidade em visualizar as cenas pelas formas como as carteiras estão organizadas, a dinâmica da aula fora impactada negativamente.

Posteriormente, indagou-se pelas formas espaciais, isto é, se as formas como os espaços estavam organizados eram adequadas para a realização da aula, e como seria o espaço ideal para produzir a respectiva aula considerando a concepção pedagógica do docente entrevistado.

Como resposta, obteve-se que a forma mais adequada, segundo a concepção pedagógica e artística do docente, seria em pequenos grupos de quatro alunos, ou principalmente, em formas de ateliê. As salas enfileiradas, segundo a lógica industrial, apresentam espacialidades inadequadas para o trabalho. Além disso, a organização em fileiras acaba limitando a criatividade a liberdade exigidas nas produções artísticas.

Em síntese, pôde-se constatar que, neste espaço, existiu uma relação de conflito e tensão, do ponto de vista dos resultados produzidos pelas formas segundo as quais os espaços impactam no ato de projeção/apropriação, isto é, no uso do espaço no ato de produção da aula, entendido como territorialização.

No segundo espaço de observação ocorreu a disciplina de alfabetização, por sua vez, as organizações das carteiras eram em duplas e enfileiradas, conforme a figura 2.

Figura 2: Espaço em que ocorreu a aula de alfabetização



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

Fora igualmente possível constatar as formas de resistência, tais como dispersão e determinados casos de indisciplina, elementos que causaram certos conflitos no decorrer das dinâmicas educacionais. Ainda assim, foi possível observar que, segundo as concepções pedagógicas da docente, a autoridade era bastante presente na forma de organização e produção da aula. Nesse caso investigado, por razões metodológicas e pela dinâmica da aula, o questionamento fora diluído em forma de conversação dialógica, conservando e injetando no diálogo os pontos nucleares, os pilares que sustentam o questionário apresentado na metodologia.

Assim, indagou-se a respeito das possíveis interferências das espacialidades físicas no ato da aula e nas dinâmicas pedagógicas, e se tais interferências produzem alguma forma de impacto no controle, tanto das aulas, quanto nas disposições dos alunos e a relação de imersão/participação pedagógica. Mencionou-se também se o modo de organização espacial tem potencial de condicionar a dinâmica educacional, facilitando ou dificultando a produção da aula, bem como a possibilidade de observar, por parte da docente, se a forma de se apropriar e organizar o espaço está diretamente ligada com a eficácia ou ineficácia em alcançar os objetivos da aula. A resposta foi afirmativa e o argumento comprovado.

A docente mencionou também que o professor é capaz de alterar o espaço segundo sua intencionalidade pedagógica, e afirmou que a diferença na forma de organizar o espaço está diretamente relacionada às diferentes correntes teóricas da pedagogia e daquilo que se espera como objeto de determinada aula. Neste momento, a docente se ofereceu a demonstrar como as

modificações espaciais podem facilitar a realização de suas práticas educacionais, alterando o espaço de maneira a formar um círculo de alunos em sua volta para a prática da leitura.

Constatou-se que a configuração entre os agentes, organizados em forma de círculo¹² em volta da docente, assim como a apropriação do espaço produzindo território, permitiu maior potência de criatividade e imersão. Os elementos esperados para a realização dessa intencionalidade foram, obtidos a partir da modificação no espaço e exercício dessa forma de autoridade, possibilitando constatar a relevância da categoria território educacional para compreender as conexões entre concepções teóricas, modificação no espaço a partir de sua apropriação e organização, realização prática da teoria mediada no espaço entre os agentes que participam do ato da aula.

Finalmente, ao dialogar com os estudantes, questionando a respeito de como se sentem em relação às formas de organização das salas, se preferem na forma individual, em duplas, enfileiradas ou pequenos grupos, e se estas formas facilitam na aprendizagem e na socialização. Eles mencionaram que determinadas formas de organização das salas, permitem que conversem entre seus colegas, possibilitando uma maior facilidade para resolução de problemas, mas por outro lado, reforçando a possibilidade de indisciplina. Isto é, seja na contribuição com a proposta pedagógica ou com impactos negativos produzidos no e pelo espaço constituído de agentes, importa ressaltar que o espaço é um elemento vivo, ontológico, e se põe diante dos agentes como base histórica. Assim, deduz-se o espaço como situação ontológica das análises territoriais.

A partir do espaço educacional projeta-se uma relação social, cultural e pedagógica cuja dinâmica se configura por relações de tensões, conflitos ou harmonia entre agentes participantes de sua produção. Qualquer projeção no espaço educacional que é realizada por uma concretização ou representação derivada de uma intencionalidade pedagógica, revela uma imagem desejada de um território educacional, de um local de relações educacionais a serem organizados e materializados na produção da aula.

¹² Importa mencionar que a figura 2 demonstra como o espaço estava organizado antes da formação dos círculos. Como os círculos foram formados essencialmente pelo modo como os alunos se organizaram em volta da docente, não foi possível fotografar as espacialidades organizadas pelos círculos pois, pelo ponto de vista ético, evitou-se qualquer imagem que expusesse os alunos e os docentes.

Considerações Finais

A apropriação, a configuração e organização da produção da aula no espaço educacional, via intencionalidade subsidiada à autoridade, realizada com maior ou menor potência, bem como na realização do ato pedagógico; está estritamente relacionado ao ato de produção de territórios educacionais, seja em sua dimensão abstrata ou propriamente material.

Constitui-se nessa dinâmica um conjunto de relações de tensões, harmoniosas ou conflituosas, sendo por sua vez compreendidas como poder.

Em síntese, as formas de organização do espaço são produzidas segundo a concepção pedagógica, e deste modo, a própria intencionalidade da aula faz referência ou busca realizar o processo de territorialização segundo a forma mais pertinente de organização do espaço mediante determinada finalidade pedagógica. Com efeito, a produção do território educacional, subsidiado pela condição auxiliar dos saberes geográficos possibilita ao pedagogo a leitura de determinada intencionalidade pedagógica materializada no espaço educacional, contribuindo com sua estrutura epistemológica e suas análises educacionais.

Com efeito, compreende-se território educacional um relevante elemento teórico de observação, investigação e interpretação dessas dinâmicas e relações no espaço educacional, permite auxiliar na extração e interpretação do sentido pedagógico que fundamentam realizações pedagógicas nos espaços educacionais, bem como nas relações e tensões entre os agentes que produzem tais espacialidades, e os elementos culturais a serem realizados em forma de conhecimento e aprendizagem.

Por fim, os resultados contribuem tanto ao pedagogo quanto docentes, a possibilidade de vislumbrarem as conexões entre teoria e prática sintetizadas no espaço, isto é, o entendimento da realização prática de seu embasamento teórico considerando a base espacial em que ocorrerão estas relações, de maneira a ampliar suas reflexões a partir da ideia de território educacional. A pedagogia é um saber que se encarrega da investigação e interpretação epistemológica dos sentidos presentes na realização do fenômeno educação, bem como da materialização de sua teoria na prática pensada, isto é, compreende o sentido presente na práxis educacional. Na perspectiva do pedagogo, o território educacional é entendido segundo a apropriação, configuração e organização dos espaços educacionais em sua dimensão simbólica e material, sendo o resultado de modificação e alteração desses espaços segundo uma racionalidade pedagógica, uma concepção educacional entendida como intencionalidade pedagógica. Ao organizar os espaços sob determinadas racionalidades pedagógicas e produzir

nos espaços determinadas formas de aula, os pedagogos e/ou pedagogos professores responsáveis pela aula, territorializam estes espaços de modo que podem encontrar determinadas limitações ou condições de viabilidade para trabalharem segundo suas concepções pedagógicas, considerando igualmente as relações de conflitos com os demais agentes participantes dos processos educacionais, no caso dessa pesquisa, os alunos.

Referências

ANDREIS, M.A. A aula: um território produto-produtor de espaço. In: BONASTRA, Q.; VASCONCELOS JUNIOR, M.; TAPIA, M. (eds.). **Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, J.S.F. **Educação, uma herança sem testamento: Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FERREIRA, L.S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FRANCO, M.A. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**, 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, J. G. As especificidades de análise do espaço, lugar, passagem e território na geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria. v.16, n.2, p.23-30, maio/ago.2012.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REBOUL, O. **A filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.



SEVERINO, A.J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, F.A. **Por uma geografia do poder na escola.** Porto Alegre, 2016. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

STÜRMER, A.B.; COSTA, B.P. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa.** Santa Maria, v.21, n.3, p. 50-60 dez. 2017.