

DOCUMENTO CONCEITUAL

O que significa aprender
com o território?

O território instiga em sua mesma materialidade diferentes formas de aprender (linguagens e interações), favorece o pensamento sistêmico (SWEENEY, 2012; CAPRA 2005) e oferece uma grande oportunidade de afirmar a centralidade do estudante como sujeito que constrói conhecimentos.

Como afirma Beatriz Goulart (FARIA, 2012, 2010), quando a escola intencionalmente articula um território educativo, a cidade se implica na formação das crianças e jovens e é, pela educação, implicada a se transformar. Para Jaume Trilla Bernet, isso fica evidente no conceito de cidade educadora, isto é, quando uma cidade decide instituir seu território como espaço contínuo de oportunidades de aprendizagem: “O conceito de cidade educadora concebe o meio urbano enquanto contexto, agente e conteúdo da educação”.

Nesse sentido, explica Bernet (1999), o território se presta a uma tripla dimensão de aprendizagem para construção de conhecimentos:

- Aprender na cidade: a cidade como contingente de recursos educativos.
- Aprender da cidade: a cidade como agente da educação.
- Aprender a cidade: a própria cidade como conteúdo de aprendizagem.

Para cada uma dessas camadas de aprendizagem com a cidade, Bernet nos desafia a pensar em duas dimensões: na dimensão de descrever o “o que” aprendemos e na dimensão de projetar o “o que” imaginamos e sonhamos como um projeto coletivo de cidade.

Níveis e dimensões de aprendizado com a cidade	Nível descritivo	Nível projetivo
<p>Aprender na cidade</p> <p>(a cidade como espaço/contingente de recursos educativos)</p>	<p>Usar praças, museus, ruas como espaços de manifestação cultural e de aprendizagem para a construção de conhecimentos disciplinares ou interdisciplinares em projetos</p>	<p>(Re)desenhar a cidade para que seus espaços sejam usados de modos múltiplos e para múltiplos propósitos educativos</p>
<p>Aprender na cidade</p> <p>(a cidade como agente da educação)</p>	<p>Aprender na cidade os comportamentos e valores da cidade: por meio do estudo, cultivar e valorizar práticas de cidadania e cuidado com a cidade</p>	<p>(Re)desenhar a cidade de acordo com os valores de cidadania que se quer instaurar nas práticas cotidianas</p>
<p>Aprender na cidade</p> <p>(a própria cidade como conteúdo de aprendizagem)</p>	<p>Aprender na e da cidade para estudar o direito à própria cidade: seu desenho, sua estrutura, suas funções, seus conflitos, suas oportunidades de mudança</p>	<p>(Re)desenhar a cidade pela necessidade e pelo sonho de seus cidadãos. Imaginar outra cidade possível e fazê-la emergir pela ação coletiva</p>

Fig.3 Os múltiplos modos de aprender com a cidade e suas dimensões descritivas e projetivas (imaginadas). Fonte: Elaboração própria, baseada em Bernet (1999).

A propósito do que chama de uma escola mais articuladora, Ladislau Dowbor lembra da experiência educativa desenvolvida em um município baiano; um exemplo simples, mas extremamente potente da aprendizagem no território:

Pintadas é uma cidade onde a prefeitura foi assumida por movimentos sociais e eles passaram a buscar respostas para os seus problemas. Grande parte dos municípios do Nordeste localizados na região da Caatinga está envolvida com os programas de cisternas, movido por uma rede de organização da sociedade civil chamada Articulação no Semiárido (ASA). Isso porque na região Nordeste há a chuva, só que ela está concentrada em um período do ano, cai, se infiltra nos lençóis freáticos e desaparece. O que eles fazem? Captam essa água em cisternas (cada cisterna recebe até 16 mil litros), o que permite à família sobreviver durante o período seco com água suficiente, inclusive para jardinagem, cultivo de legumes e coisas do gênero. Isso é uma apropriação de conhecimento pela comunidade. Não são grandes conhecimentos, mas são essenciais em termos de responder às necessidades do lugar.

E a educação nisso? Apesar de Pintadas ficar no semiárido, as crianças nunca tinham tido uma aula sobre o semiárido, suas limitações e potencialidades. Hoje se ensina o semiárido nas escolas de Pintadas. É óbvio que isso envolve uma mudança de atitude na comunidade, e não só na escola, porque é preciso que ela esteja interessada em conhecimentos, que desperte para o fato de poder reconstruir o seu entorno de maneira diferente, porque o desenvolvimento não é uma coisa que chega lá de cima, é uma coisa que se faz. A partir daí, a própria escola passa a demandar conhecimento, não é mais 'o que se empurra', como estudar quem foi dona Carlota Joaquina, decorar o

comprimento do Nilo etc. Em termos de economia, já que sou um economista, poderíamos dizer que não é por oferta, mas por demanda que se organiza o conhecimento. Isso já foi visto e apresentado como uma visão reducionista, mas não é. (DOWBOR, 2011, p.106 e 107)

Embora o relato não detalhe as opções e o desenvolvimento do trabalho didático em si, podemos assumir que este contexto, facilmente, compreenderia as três dimensões da aprendizagem de Bernet: em que o semiárido apresenta recursos para o estudo (aprender no território); em que o estudo do semiárido permite construir valores de pertencimento e cuidado, por exemplo (aprender do território); e em que se investiga o clima, a seca e as soluções para o desenho do uso do território e da irrigação por meio das operações epistêmicas de diferentes disciplinas (aprender o território).

O relato de Dowbor permite registrar, ainda, dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à relevância e à profundidade do conhecimento construído no/do/pelo território. Não resta dúvida da relevância do estudo do semiárido para aqueles estudantes: “(...) a experiência concreta da criança é o seu entorno e quando se dá instrumentos óticos para a compreensão deste entorno, no qual a criança tem a sua experiência de vida, a assimilação dos conceitos teóricos se torna incomparavelmente mais rica” (idem, p.107). E o fato desta construção permitir mudança de atitudes, construção de valores de pertencimento e, por que não, projeção de soluções para problemas vividos na experiência cotidiana torna o conhecimento muito mais profundo. O estudo do/no/pelo território permite tal articulação: a integração entre a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, de competências, de comportamentos e de valores.

O segundo aspecto se relaciona à conexão brevemente aludida entre desenvolvimento local e os processos educativos que têm lugar na escola. Para que uma articulação possa se efetivar é preciso assumir, em primeiro lugar, o desenvolvimento curricular como algo vivo, algo que se relaciona com o contexto de construção do conhecimento no próprio território (a compreensão profunda

das condições climáticas e biogeográficas, e a construção de soluções para a captação da água da chuva e irrigação, por exemplo). A participação da escola no desenvolvimento local do território continua sendo a da criação de contextos para construção do conhecimento pelos estudantes.