
Educação na cidade: territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural¹

ANDRÉIA MENEZES DE BERNARDI*

¹ Neste texto, são apresentadas análises resultantes da pesquisa de mestrado *Dimensões do processo de apropriação cultural*: a educação na cidade, defendida, em agosto de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof^a Dr^a Júnia Sales Pereira. E-mail: www.educacaonacidade.blogspot.com.

Resumo

O pressuposto de que práticas educativas em direção ao urbano possam potencializar a apropriação cultural nas cidades está no cerne da pesquisa ora apresentada. Tendo como cenário a cidade de Belo Horizonte-MG e como locus o Programa Escola Integrada, da Secretaria Municipal de Educação, apreciou-se a ressignificação de territórios educativos tanto constrictos quanto expandidos, demandando redimensionamento do que seja educar para o direito à memória e ao usufruto da cultura. Nesse contexto, a territorialidade se delineou como formas específicas de deslocamento e criação de laços sociais, postas em prática pelas escolas. A dimensão corporeidade emergiu da observação dos corpos/sujeitos, que, ao se movimentarem pela cidade, se identificam com e se diferenciam dos múltiplos sujeitos e lugares, visualidades e ambiências, nutrindo processos de construção de identidades e subjetividades no contato com o urbano, transformando-o poética e politicamente. A territorialidade e a corporeidade são apresentadas entrelaçadas nas práticas dos sujeitos da pesquisa – professores, estudantes e comunidades – como possíveis dimensões da apropriação cultural baseadas na experiência, na criação de afetos e na significação de lugares.

Palavras-chave: Territorialidade. Corporeidade. Apropriação cultural.

* Arte/Educadora. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, (FaE/UFMG). E-mail: andreiabernardi@yahoo.com.br

Introdução

O programa *Escola Integrada*, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, é um programa de ampliação da jornada escolar que responde às premissas do programa federal *Mais Educação*. Os estudantes inscritos permanecem nove horas por dia na escola, assistindo às aulas no “turno regular” e participando de série de atividades previstas pelo programa no “contraturno”. Está no cerne da proposta a utilização de outros territórios educativos: a rua, o bairro, a cidade. Nesse movimento, professores e estudantes passam a se deslocar na cidade de Belo Horizonte e praças, parques, clubes, centros culturais, teatros, museus, cinemas são incorporados em suas vivências cotidianas. Nossa investigação se baseou nas perguntas: Estariam esses estudantes mais sensíveis à oferta cultural da cidade? Apropriar-se-iam desses espaços baseando-se nas experiências promovidas pela escola?

Ao estender o espaço da escola para toda a cidade, o programa *Escola Integrada* parece questionar a definição da sala de aula como o espaço do ensino-aprendizagem por excelência, levando os estudantes a outros territórios, defendendo e explorando suas qualidades como educativos. No contexto da Educação Integral, a expressão “território educativo” traduz possibilidades de uso educativo de espaços da própria escola, de forma diversa: do entorno e da cidade. Há alargamento dos limites físico-territoriais da escola, vista de maneira integrada ao seu entorno e, cada vez mais, a territórios mais distantes fisicamente, porém próximos do ponto de vista simbólico de sua função e uso. Assim, ao mobilizar redes de cooperação na cidade, as escolas ampliam a compreensão do que seja um “território educativo”, fazendo implodir concepções restritas da formação cultural dos estudantes – que não se garante entre os muros da escola – como também impele a cidade – seus atores, espaços e instituições –, ao deslocamento em face da sua função educadora e inclusiva.

A recriação do espaço urbano, imbuída do sentimento de pertença desenvolvido por meio da apropriação cultural, é o que, na perspectiva aqui apresentada, possibilitaria o usufruto da cidade. Se considerarmos a possibilidade de apropriação cultural por estudantes, tendo como pressuposto a necessidade de que haja, para tanto, o contato direto com espaços-tempos que acolham bens culturais e/ou oportunizem trocas simbólicas, na escola e fora dela, quais seriam, então, as dimensões desse processo?

Inferimos que seja o alargamento das possibilidades de experimentação do mundo, no *contato com*. No contato com espaços nunca visitados, com saberes que inauguram conexões, com fazeres que surgem nesse contexto externando habilidades e interesses. Nesses novos espaços encontram-se também novos sons, cheiros, cores, culturas: outras formas de ser e de fazer. Movidas pelas observações relativas às dimensões da experiência como propulsora da apropriação cultural, durante a realização da pesquisa emergiram, mais evidentemente, duas possíveis dimensões do processo: a Territorialidade e a Corporeidade.

Corpo-Território/Escola-Cidade

Realizamos observação de campo em escola desprovida de ofertas culturais em seu entorno, que atende crianças moradoras de vilas com estrutura física modesta e dificuldades para estabelecer parcerias. Uma escola que, apesar do estado de coisas, proporciona aos participantes do programa experiências significativas no entorno e na cidade. Os entraves cotidianos no âmbito da escola e de um programa como o *Escola Integrada* – que exige mudanças significativas das compreensões do que seja Educação e Cultura –, por vezes são manifestações das estruturas de poder, na acepção dada por Foucault (1996 *apud* CERTEAU, 1994, p. 175), que insistem em hierarquizar e disciplinar os *desvios*. No entanto, atento aos desvios, Certeau questiona: “[...] Mas a esses

aparelhos produtores de um espaço disciplinar, que práticas de espaço correspondem, do lado onde se joga (com) a disciplina?” e acrescenta:

Na conjuntura presente de uma contradição entre o modo coletivo da gestão e o modo individual de uma reapropriação, nem por isso essa pergunta deixa de ser essencial, caso se admita que as práticas de espaço tecem com efeito as condições determinantes da vida social. (CERTEAU, 1994, p. 175)

Dessa forma, as “práticas de espaço” de Certeau (1994, p. 175) nos levaram a intuir, na “atividade criadora dos praticantes do ordinário” – os professores coordenadores do programa –, em suas “maneiras de fazer” e de subverter o que está (quase) sempre previsto (e por vezes determinado) –, a forma como esses *caminhantes* lançam-se às experiências de educação na cidade.

A análise preliminar dos dados despertou-nos interesse por conhecer de perto esses sujeitos e essas experiências de ampliação dos espaços/tempos educativos articuladas a um ‘novo currículo’ – as diversas oficinas ofertadas por universidades parceiras e agentes culturais – como potencializadores da apropriação cultural na cidade. Importou-nos conhecer a realidade dessas experiências de utilização dos espaços públicos em suas possibilidades educativas nos âmbitos cultural e social, no que pudessem desencadear processos de produção de subjetividades baseados em relações de afeto e de construção de identidades lastreadas no contato com o diverso.

A sociedade conforma o espaço e é conformada por ele. A história e as práticas sociais no espaço constituem *espacialidades* (SOJA, 1993, p. 156) e *práticas de espaço*, segundo Certeau (1994), vinculadas à vida social. Soja sintetiza (1993, p. 161): “A constituição da sociedade é espacial e temporal: a existência social se concretiza na geografia e na história”. Assim, reafirmando o lugar como expressão de identidade, numa via de mão dupla, Soja se refere a uma “espacialidade do ser”, ou de como as identidades são trabalhadas

no e pelo espaço, do distanciamento necessário para se ver e da aproximação necessária para construir *um (seu) lugar*.

Nesse sentido, as experiências que vislumbram o alargamento de territórios e de formas inclusivas de participação na cidade podem possibilitar um contato positivo e enriquecedor com o diverso. O contrário também pode ocorrer, uma experiência negativa de contato, marcada por atitudes e posturas excludentes. De toda forma, o constante deslocamento propiciado pelas experiências de ampliação da jornada escolar como a que aqui apresentamos pode criar novas inscrições da escola na cidade, novos usos do território, novas identificações, possíveis apropriações, espacialidades que esperam da cidade uma atitude recíproca: que a urbe seja território aberto à criação e à plena fruição do espaço social como um direito, que seja um território educativo.

A cidade educadora surge como uma cidade ideal, idealizada, utópica – não no sentido da impossibilidade, mas no sentido da ausência, da lacuna entre a cidade que se tem e a cidade que se quer, que existe apenas em potência, virtualmente, pois há violência, drogas, acidentes, buracos, obstáculos, poluição, desrespeito, demolição de nossa memória, esgotos a céu aberto. Imaginações da rua e da cidade comumente são acompanhadas de sobresaltos, de experiências pessoais ou de testemunhos do risco que se corre, de manchetes saídas das páginas policiais. A escola, de alguma maneira, alimentou essa representação em relação à cidade, desqualificando os aprendizados “da rua” e acreditando que o que a escola ensina a cidade “des-ensina”. Segundo Faria Filho (2006, p. 120-121),

ao longo da história da educação, a escola, a pedagogia, o pensamento educacional, e mesmo as políticas educativas, vão se nutrir do medo da cidade e da rua. Esses ambientes são vistos e/ou produzidos como focos de doença, distúrbios político-sociais, seduções as mais diversas que dificultam, ameaçam ou mesmo impedem a boa educação.

Essa definição veio ao encontro de nossas inferências apoiadas em Certeau (1994) a respeito das práticas de espaço; formas de fazer que configuram territórios por meio das relações sociais entre “praticantes”. De forma especial, as práticas de espaço inspiram convergências com nosso objeto, pois elas consistem em deslocamentos que os sujeitos da pesquisa realizam cotidianamente, apropriando-se de espaços, criando laços de pertencimento no bairro e na cidade, que, ao se articularem com a escola, desenham comunidades de aprendizagem.

As propostas que preveem ampliação de territórios e acesso à cultura são dependentes desses territórios físicos (e também virtuais) e de suas predisposições para educar com a escola. Aqui, voltamos ao conceito de territorialidade, de um território pensado em suas dimensões políticas, econômicas e também culturais, um território significado, reinventado à luz das práticas e saberes comuns. Assim como um objeto usado, que traz em si a história e a memória, carregando os gestos de seus usuários, os territórios também acumulam memórias, significações e usos, dando-se a novas interpretações, aceitando a marca de uma *multiterritorialidade*. A ideia de multiterritorialidade considerada por Haesbaert (2004) é a possibilidade de estar e transitar em múltiplos territórios, mas há também a possibilidade de uma multiterritorialidade que se realiza em camadas e subcamadas de significação de um mesmo território, sem ruptura com a materialidade.

Territórios acolhem nossa presença e nossas construções simbólicas, criando essas camadas, finas como véus, mas sem limites de tamanho. São territórios dentro do território, espaços dentro do espaço, mapas pessoais e coletivos que subvertem todo o planejamento, como esconderijos. Lugares simbólicos, guardadores de afetos e lembranças. De acordo com Araújo (2010, p. 19),

a percepção de um espaço físico real [...] é a organização e a interpretação das impressões sensoriais do indivíduo, à luz da sua memória. Ao articular categorias como organização,

interpretação e memória, a percepção se dispõe como fato de linguagem.

Segundo Miranda (2010, p. 623), “a geração de significados e sentidos que conformam identidades e pressupõem aprendizagens, a partir da experiência com o espaço urbano, assumem papel fundamental”. Estar na cidade é sentir o fluxo das ruas, integrar-se ao seu movimento, conhecer seus cheiros, ouvir seus sons, penetrar sua arquitetura, deixar-se atravessar pelo seu sopro. É também modificar a cidade com as práticas que nela se instituem. Visitas a centros culturais, parques, museus, praças convidam a escola a flexibilizar suas fronteiras podendo propiciar aos envolvidos uma experiência direta com a História, a arte e o Patrimônio, matérias da Cultura, sendo

justamente a aprendizagem que se processa ‘fora’ que traz consigo os sentidos que são derivados de processos sociais de produção e compartilhamentos de Memórias e sentidos próprios do urbano. É, portanto, o ‘fora’ que potencializa, no processo identitário, a constituição do sentido de lugar e, com ele, de pertencimento. (MIRANDA, 2010, p. 630)

Assim, a apropriação talvez se dê num contexto de identificação. Identificar-se, reconhecer-se em determinada circunstância, espaço ou obra de Arte pode permitir um movimento de aproximação impulsionado pelo desejo de integrar, de ser acolhido, de participar. Dessa forma, a escola pode potencializar o direito à cidade e ao usufruto cultural. Surge igualmente o direito de ensinar e aprender a cidade, como propõe Portela (1995, p. 8 *apud* DIETZSCH, 2006, p. 734):

Se pensarmos a cidade menos como cidadela, e mais como fonte e núcleo de irradiação cidadã, como tarefa pedagógica de todos e de cada um, talvez possamos avançar um pouco mais. Por enquanto seria precipitado concluir que a educação vem enfrentando, a contento, o desacordo cidadão. Porque não basta ensinar na cidade; é preciso ensinar a cidade.

No que tange à dimensão da corporeidade, ao longo da pesquisa de campo várias situações nos levaram a refletir sobre o corpo: sua mobilidade, trânsito, respiração. A (in)visibilidade dos corpos das crianças e dos professores na cidade. O pertencimento corpóreo e simbólico, sua inclusão e direito ao urbano e ao usufruto da cultura se dariam nesses deslocamentos? Se a organização das cidades pode ser conformada por territorialidades – uso do território, práticas de espaço e migrações cotidianas –, o que os corpos/subjetividades em contato, pensando-sentindo-transformando a cidade e sendo transformados por ela poderiam nos apontar sobre a corporeidade?

Na escola a organização do espaço e a regulação do seu uso, assim como as posturas exigidas conformam o corpo também nessa direção: estabelecer limites entre racionalidade e experiência. Segundo Gonçalves (2008, p. 34),

a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual vive e pensa com seu corpo.

A Educação Física, por sua vez, quando tratada estritamente como disciplina e treino, não satisfaz à necessidade de experiência, a possibilidade de uma educação do corpo que permita a expansão e a expressão dos sentidos, do afeto, das subjetividades, de integração corpo-mente, e, ainda, a intersubjetividade. Durante a pesquisa, conhecemos um professor coordenador de Educação Física que enfatiza em sua escola atividades esportivas e brincadeiras utilizando, para isso, uma pesquisa constante em busca de jogos e brinquedos diferenciados que exijam raciocínio (presença) e movimento (agilidade pensante), mas que explorem igualmente a ludicidade e abram espaço para a significação (possibilidade de afeto).

Parece-nos que a combinação entre raciocínio (pensamento/presença), movimento (agilidade pensante) e significação (afetar e afetar-se) se aproxima da noção de *corporeidade*. Havíamos sugerido que a apropriação cultural na cidade pudesse estar baseada na ampliação das experiências – no *contato com* – e de a possibilidade dos deslocamentos no bairro e na cidade serem potencializadores dessa experiência, baseados que estão em movimento e percepção visual, reencontrando o corpo “operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções (mas), que é um entrançado de visão e movimento”. (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 19 *apud* NÓBREGA, 2000, p. 1)

Esse corpo-sujeito que se desloca na cidade e percebe – não apenas visualmente, mas numa injeção de sentidos, dobras e acúmulos perceptivos – nos interessa especialmente no que ele pode instaurar em seus trajetos/escolhas, ou seja, em suas práticas corporais (olhares, gestos, sensações) como um agenciamento da corporeidade, pensada como o “resultado da experiência íntima do ser humano com seu corpo e junto a outros seres quando da tentativa de organizar seus lugares”. (YU-FU TUAN, 1983 *apud* SOUSA, 2009, p. 37)

A cidade como lugar de experiência e de construção de identidades

Considerando-se, ainda, que a identidade e a identidade social possam se conformar na interseção entre corporeidade e espaço, pensamos esses deslocamentos na cidade como janelas de identificação e diferenciação, porque “dá suporte à ideia de identidade” (SOUSA, 2009, p. 36).

Em busca das dimensões do processo de apropriação cultural, focalizamos aspectos relacionados à educação dos sentidos no

espaço urbano, partindo de reflexões relacionadas ao *olhar* ampliado e distendido, anfitrião e visitante dos outros (numerosos possíveis) sentidos e olhares. A diluição da experiência provocada pela aceleração do tempo na modernidade, pela fragmentação das identidades e pela desterritorialização nos afastam de experiências capazes de alimentar nosso repertório de sentidos. Anestesia, ruídos, rotinas, quantas horas por dia as crianças e jovens assistem à TV? Eles sabem como é cheiro de cravo? Já tocaram um tronco de árvore de olhos fechados? Ouviram músicas antigas?

A educação dos sentidos, da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar, e suas combinações possíveis (em pares, trios e grupos que geram outros novos sentidos),² demandam investimento de tempo: tempo de deitar na grama e prestar atenção no cheiro da terra; de sentir o vento e se perguntar de onde ele vem e para onde vai; de sentir gosto de lágrima; de bater palmas com força; de conhecer sons de risadas diferentes; de tomar chuva. Por que professores pouco exercem essa educação sensível que faz relacionar corpos, sensações, identidades, memórias?

Ter consciência da presença do corpo como aprendiz em relação ao meio e aos outros sujeitos, ter consciência de sua existência como sujeito na relação com o mundo, aprender a ter consciência das cores, dos sons, dos objetos, do bairro, da cidade é, de acordo com Cabral e Kastrup (2006), a aprendizagem da atenção, uma atenção de outra qualidade. As autoras analisam práticas de leitura como uma possibilidade de “experiência atenta e inventiva” (CABRAL; KASTRUP, 2006, p. 70). Essa experiência possibilita a manifestação e a produção de pluralidades, quebras, reconhecimento de espaços vazios (conscientização de si, do outro e do mundo). Pode resultar em um movimento de reforço de convicções anteriores – uma espécie de leitura que espera apenas pela aquisição de informação –, mas pode também se arriscar, se permitir, colocar-se à beira do abismo e resultar na transformação. Poderíamos dizer que essa experiência não se

² Sobre a comunicação entre os sentidos, cf. Merleau-Ponty (1994), Kastrup (2007) e Sacks (2010).

qualifica pela decodificação, pela compreensão de uma “mensagem”, mas pela invenção de novas palavras, novas imagens e novos sentidos. Já de acordo com Bondía (2002, p. 19) o sujeito da experiência seria

como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é ‘ce que nous arrive’, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

O sujeito da experiência é, pois, ao mesmo tempo, superfície acolhedora, atenção receptiva e olhar que procura. O olho é natural, o olhar é cultural. Merleau-Ponty (1994, *apud* LEAL, 2004, p. 1) ressalta que o corpo “é nosso ponto de vista sobre o mundo, bem como um dos objetos deste mundo, [...] o corpo sujeito objeto modifica a cultura e o momento em que vive, bem como sofre alterações em consequência...” O autor nos ajuda na compreensão da corporeidade: o corpo como *ponto de vista*, além de sugerir uma posição e, portanto, uma espacialidade, diz de um sujeito que lança um olhar; que olha e que é visto, pois é, simultaneamente, sujeito – altera a realidade ao interpretá-la – e objeto da ação –, é afetado por essa mesma realidade. Mas, novamente, é a visão que povoa o enunciado, Chauí (1988, p. 40) observa que

se o olhar usurpa os demais sentidos fazendo-se cânone de todas as percepções é por que, como dizia Merleau-Ponty, ver é ter à distância. O olhar apalpa as coisas, repousa sobre elas, viaja no meio delas, mas delas não se apropria. ‘Resume’ e ultrapassa os outros sentidos porque os realiza naquilo que lhes é vedado pela finitude do corpo, a saída de si, sem precisar de mediação alguma; e a volta a si, sem sofrer qualquer alteração material.

Se aceitarmos que o olhar *leva o corpo, apalpa as coisas*, que os sentidos podem levar o corpo a outros lugares, poderíamos

concluir que realizar trajetos, estar em outros lugares, perceber novos espaços pode inaugurar percepções e permitir a construção e o cultivo dos sentidos, ampliando a imaginação e a sensibilidade, numa via de mão dupla? “Meu corpo vai aonde vão meus sentidos. [...] Minha imaginação e minha sensibilidade também são veículos de minha corporeidade” (NUNES FILHO, 1997, p. 90). Há, dessa forma, paisagens múltiplas a serem conquistadas pelo corpo por meio dos sentidos – considerando-se a proposição de Nunes Filho – um corpo flexível e viajante, *eroticamente humano*³ capaz de estar onde estão seus sentidos.

³ Tomamos emprestado o título do livro de Nunes Filho, *Eroticamente humano* (1997).

Transpondo as fronteiras da educação formal

A escola poderia ser polo de ampliação de experiências? Onde e a partir de onde o estado estético e o sensível pudessem ser estimulados, cultivando a *corporeidade*, essa *espacialidade do ser* sugerida por Soja (1993)? Nas territorialidades fisicamente instituídas pelas escolas, nos caminhos, nas ruas, nos muros, criam-se e recriam-se cotidianamente espacialidades, que surgem nas escolhas e autonomias, em forma de atalhos e desvios, “enunciados atualizados em segredo” (CERTEAU, 1994, p. 178). Cidades imagéticas, imaginadas e imaginantes.

Nesses deslocamentos, inscrições e leituras do mundo, territórios e espacialidades são ampliados, amplia-se em consequência e em razão, a “espacialidade do ser” (SOJA, 1993). O contato entre “eu” e “outro”, exercício de aproximação e distanciamento, identificação e diferenciação reforçam identidades no movimento interno e externo de recepção e captura da experiência física e simbólica – política, ética, estética – na cidade. Corporeidade-corporicidade: pensar/apreender, sentir/afetar-se e agir/transformar a cidade. A dimensão da experiência que perdemos e buscamos

como essência e *vontade estética* (RANCIÈRE, 2005, p. 66) no núcleo de uma possibilidade de *partilha do sensível*.

Novas perguntas surgiram: Que mecanismos de produção de sentidos? Por que a atribuição de sentido às coisas e aos espaços/lugares levaria ao usufruto/apropriação/usufruto deles? O afeto é uma rua de mão dupla? [afetar(se) – afetar?]. Qual é o papel social dos espaços socioculturais e educativos como mediadores da abertura a situações de *afeto* na cidade? Como as crianças e jovens estudantes de escolas públicas afetam o espaço urbano?

O movimento da escola que sai às ruas é político, ético e também poético. É um pouco como “colocar um bloco na rua”,⁴ se dar a ver para a cidade. Mostrar a cara, desafiar o que está dado, inquirir a matéria, afetá-la com o corpo, com os passos sonoros que tornam o espaço urbano gráfico e legível, sensível, como afirmam Deleuze e Guattari (1992 *apud* BRUZZI, 2001, p. 254) “Sobre a solidez do corpo e da arquitetura ou da casa, [...] a sensação não se realiza no material sem que o material passe inteiramente na sensação, no percepto e no afeto”. Assim, ser afetado pela matéria e afetá-la, sentir a cidade e fazê-la sensível, ser tocado por ela e devolver o toque, “metamorfosar o agir em legibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 176), praticar a cidade numa escrita de rastros e de formas, de rostos e mãos “em estado estético (pois), o impulso do sensível, livre de coerções, é o mais adequado para cultuar e cultivar a corporeidade”. (MOREIRA, 1999 *apud* LEAL, 2004, p. 1)

Tocar a cidade é uma *espécie de escrever* que exige, como toda escrita, repertório, concentração, envolvimento. Qualquer que seja a narrativa, ela sempre fala daqueles que escrevem. Esse é um andar autobiográfico no solo urbano, registro de visibilidade e acolhimento.

Ao contrário do caminhante “cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo” (CERTEAU, 1994, p. 171), os caminhantes que tocam a cidade são autores-leitores – escrevem nos muros, desenham, pintam, colam,

⁴ Referência à letra da canção *Eu quero é botar meu bloco na rua*. (Cf. SAMPAIO, Sérgio. *Eu quero é botar meu bloco na rua*. Disponível em: <letras.mus.br > MPB> Sérgio Sampaio>. Acesso em: 10 jul. 2011)

grafitam, tatuam: imprimem-se. Tatuam a cidade como se estivessem tatuando o próprio corpo, um corpo urbano significado, afetado, apropriado. A cidade somos nós, a cidade sou eu, como nos apontamentos de Quintana (2005, p. 453-454), que “olha o mapa da cidade como quem examinasse a anatomia de um corpo...” são biografias individuais e coletivas inscritas em alvenaria, currículos de pedra, arquitetura de encantamento e indignação, pois

o ‘visual’ de uma cidade, bem como a maneira pela qual ela se deixa por assim dizer manusear, seu aspecto ‘tátil’, [...] refletem decisões sobre o que, e quem, pode estar visível ou não, decisões em suma sobre ordem e desordem, o que acarreta algo como uma estetização do poder, da qual o desenho arquitetônico é um dos instrumentos mais aparatosos.

No entorno da escola pesquisada, encontramos muros com as faces dos estudantes estampadas com estêncil e muros com representações de tradições culturais do bairro. Um imaginário que apresenta e representa o individual e o coletivo, cada um e todos, identidade e alteridade, num movimento em direção a outros espaços, territórios possíveis de socialização, permeados por variados saberes. Uma visualidade que convoca o transeunte à interlocução com a escola, também incitando a escola à amplificação de sua fronteira-muro. Gusmão (1999, p. 47) fala de uma realidade instituída (lugar de um imaginário cativo, no âmbito da escola e da família) e de uma realidade instituinte na qual

a apropriação dos fatos e sua reinterpretação dependem tão somente da imaginação esta sim, ponto de força, de transgressão criativa e libertadora, na qual, o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria. Este é o território da sociabilidade humana, espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. [...] Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro.

Produzir espaços e fabricar o mundo envolve, também, questioná-lo. Estudantes e comunidades questionam passantes, famílias, empresários, políticos: *Esses somos nós, quem são vocês? Com quantas cidades se faz uma escola?*

Os muros ressignificados pelos estudantes e professores por meio de intervenções artísticas diversas que encontramos ao longo da pesquisa são fronteiras que abrem o dentro e o fora da escola, inaugurando contatos, desmanchando os limites que a habitam e que são constructos sociais de exclusão. Fronteiras ocupadas pela pintura, pelo grafite, pelo desenho, pela cor e pelo gesto de professores, crianças e jovens, que formam, assim, um circuito cultural em torno das escolas, enunciando-as como educadoras também para quem a elas dirige o olhar...

EDUCATION IN URBAN CENTERS: TERRITORIALITY AND CORPOREALITY AS DIMENSIONS IN THE CULTURAL APPROPRIATION AND ENJOYMENT PROCESS

Abstract

The assumption that educational practices within an urban center can enhance cultural appropriation in cities is at the core of this research. Using the city of Belo Horizonte, Minas Gerais as a backdrop and the Municipal Secretary of Education's Integrated School Program as a locus, the new meaning of educational territories, whether constricted or expanded, was better appreciated, requiring that what it is to educate the right to memory and cultural enjoyment be redimensioned. Territoriality, in this context, is delineated as specific forms of movement and the creation of social ties as implemented by the schools. The corporeal dimension has emerged from the observation of bodies/subjects that, as they move through the city, identify with and distinguish themselves from multiple subjects and places, visualities and environments, nourishing the process of building identities and subjectivities in contact with the city that poetically and politically transforming it. Territoriality and corporeality are presented as intertwined practices of the research subjects – teachers, students, and communities - as possible dimensions of cultural appropriation based on experience, thereby creating attachments and meaning to places.

Keywords: *Territoriality. Corporeality. Cultural appropriation.*

Résumé

EDUCATION DANS LA VILLE: LA TERRITORIALITÉ ET LA CORPORÉITÉ COMME DIMENSIONS DU PROCESSUS D'APPROPRIATION ET DE LA JOUISSANCE CULTURELLE

L'hypothèse que les pratiques éducatives vers l'urbain peuvent améliorer l'appropriation culturelle dans les villes est au cœur de la recherche ici présentée. Ayant la ville de Belo Horizonte-MG comme toile de fond, et comme locus le "Programme École intégré" du Secrétariat municipale de l'éducation, il a été apprécié le nouveau sens de territoires éducatifs si gênée, comme élargi, en exigeant le redimensionnement de ce qui est éduquer pour le droit à la mémoire et jouissance de la culture. Dans ce contexte, la territorialité est décrite comme des formes spécifiques de déplacement et la création de liens sociaux, mis en œuvre par les écoles. La dimension corporelle a émergé de l'observation des corps/sujets, que lors du déplacement à travers la ville, s'identifient avec et deviennent différent de multiples sujets et lieux, les visualités et les ambiances, nourrissant des processus de construction des identités et des subjectivités en contact avec l'urbain, en les transformant poétique et politiquement. La territorialité et la corporéité sont présentés entrelacés dans les pratiques des sujets de la recherche – les enseignants, les étudiants et les communautés – comme les possibles dimensions d'appropriation culturelle fondées sur l'expérience, la création d'émotions et dans les sens des lieux.

Mots-clés: *La territorialité, corporéité, l'appropriation culturelle.*

Referências

- ARAÚJO, A. Espaço: criação da imaginação: espaços culturais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO CULTURAL, 2., Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Duo Informação e Cultura, 2010. p. 18-26.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRUZZI, Hygina Moreira. *Do visível ao tangível: em busca de um lugar pós-utópico*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.
- CABRAL, M.; KASTRUP, V. *Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva*. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ip_d/mariadocarmocarvalhocabral.pdf>. Acesso em: 2 dez. de 2011.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIETZSCH, M. J. M. Leituras da cidade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 727-759, set./dez. 2006.
- FARIA FILHO, L. M. Cidade, novas tecnologias e educação. In: BRANDÃO, C. A. L. (Org.). *As cidades da cidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 113-121.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*. Campinas: Papyrus, 2008.
- GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2012.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LEAL, Patrícia Garcia. *Corporeidade e Martha Graham: novos olhares sobre o corpo*. 2004. Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2004/06/02/corporeidade-e-martha-graham-novos-olhares-sobre-o-corpo/211>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Tradução de Luís Manuel Bernardo. 2. ed. Lisboa: Vega, 1997.

MIRANDA, Sonia Regina. Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 621-638. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1999.

NÓBREGA, Terezinha da. Núcleos interpretativos para uma teoria da corporeidade: o corpo em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., Caxambu, 24 a 28 set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

NUNES FILHO, Nabor. *Eroticamente humano*. Piracicaba: Unimep, 1997.

PORTELA, E. *Educação pela cidade: cidade e educação*. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro,

QUINTANA, Mário. O mapa. In: _____. *Apontamentos de história sobrenatural*. São Paulo: Globo, 2005.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

SACKS, O. *O olhar da mente*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAMPAIO, Sérgio. *Eu quero é botar meu bloco na rua*. Disponível em: <[letras.mus.br/MPB/Sergio Sampaio](http://letras.mus.br/MPB/SergioSampaio)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOUSA, P. P. A. Ensaando a corporeidade: corpo e espaço como fundamentos da identidade. *Geografares*, n. 7, p. 35-50, 2009.

TUAN, YU-FU. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

Recebido em maio de 2012
Aprovado em agosto de 2012