

TERRITÓRIOS DA PRAÇA

O ESPAÇO PÚBLICO E A
EDUCAÇÃO NAS PERIFERIAS
EM DEBATE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Territórios da Praça (1. : 2024 : São Paulo, SP)
Anais Territórios da Praça [livro eletrônico] :
espaço público e educação nas periferias em debate /
realização Grupo de Estudos Mapografias Urbanas. --
São Paulo : Coletivo Transverso, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-996468-7-4

1. Educação 2. Espaço público 3. Periferia -
Condições sociais 4. Territorialidade humana
5. Urbanismo I. Grupo de Estudos Mapografias Urbanas.
II. Título.

25-285722

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>ARTIGOS</i>	
Verdejando Escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância.....	20
Participação popular em projetos educacionais (EEPG Bairro da Varginha e EEPG Pedreira Reago), a partir da experiência de Mayumi Watanabe de Souza Lima.....	36
Usos do território da Feira Literária Da Zona Sul (Felizs): sistemas de objetos e sistemas de ações na Praça Do Campo Limpo e No Sesc Campo Limpo	54
O espaço público e a educação urbana na Represa Billings	67
Desemparedando as aulas de história: experiências de docentes e discente pelo território do Grajaú, São Paulo.....	81
O território educativo das travessias: os atravessamentos da EMEI Gabriel Prestes no Centro de São Paulo.....	97
A escola como polinizadora do sensível: o papel mobilizador das práticas pedagógicas integradoras.....	105
Escola errante: a intervenção poética como prática pedagógica em territórios de vulnerabilidade social.....	120
Vídeo: Ilhas de Juçara.....	134
Acciones territoriales pedagógicas en la Mancomunidad del Chocó Andino.....	151
Do Centro Cívico ao PAC'stão: a praça como possibilidade do encontro em Manguinhos (RJ).....	167
Riscos de vida: cartografia de uma partilha sensível de uma Vea Coroca.....	174
Práticas artísticas e territórios hidrossociais: reflexões dos projetos	
Casco e Casa Rio Lab em Áreas de Preservação Ambiental.....	191
Uma cartografia do cuidado na Pequena África	207
Caderno de Resumos	227

O seminário *Territórios da praça: o espaço público e a educação nas periferias em debate* foi realizado entre os dias 16 e 19 de outubro de 2024 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e de Design da Universidade de São Paulo (FAU/USP). O encontro integra o projeto de pesquisa e extensão *Praça de Aulas*, realizado pelo Grupo de Estudos Mapografias Urbanas – FAU/USP (GeMAP) em parceria com a Associação Imargem, que reúne coletivos autônomos ligados a ações de educação, artes, permacultura e navegação no território do Jardim Gaivotas, às margens da represa Billings, extremo sul da cidade de São Paulo.

O projeto Praça de Aulas teve início em 2023 (com previsão de término em julho de 2025), está sediado na Associação Imargem e nas escolas públicas do Jardim Gaivotas, e possui financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do edital CNPq/MCTI/FNDCT nº 39/2022 – Divulgação científica e educação museal em espaços científico-culturais, que propõe a capilaridade territorial da difusão cultural e científica. O cotidiano do projeto tem sido caracterizado pelas práticas extensionistas e ativistas da parceria no território; entretanto, a partir dele, se abre um extenso campo de investigação e de trocas culturais e científicas.

Neste campo intrinsecamente multidisciplinar, delimitamos três bases para os debates no seminário: 1. As transformações territoriais incrementadas por ações educativas; 2. Métodos e dispositivos de formação de jovens pelo e no território; e 3. Difusão cultural e científica como formação política do sujeito periférico.

Essas três bases atravessaram os quatro painéis temáticos (PT) definidos para os debates, a partir da circunstanciação das ações de pesquisa e extensão no território.

Painel Temático 1: Agenciamentos do espaço público

Mediação: Carolina Clasen (FAU/USP – GeMAP) e Mariana Pardo (FAU/USP – GeMAP).

O painel propôs o debate sobre estratégias de ações educativas e culturais processadas nos espaços públicos por meio de parcerias entre organizações internas e externas às comunidades locais. A preposição “do” (espaço público), no título do painel, indica um olhar para agenciamentos conduzidos *pelo* espaço público, enquanto entidade simbólica e material, como também agenciamentos processados *no* espaço público, enquanto força transformadora deste último e dos participantes daquelas ações.

Painel Temático 2: Territorialização pela escola

Mediação: Camila D’Ottaviano (FAU/USP).

Neste PT emergiram as questões do território como dispositivo de formação de subjetividades nos territórios das periferias metropolitanas. As escolas possuem papel de grande importância na formação dos jovens periféricos; o painel discutiu esse papel com viés muito específico, entendendo a escola como elemento territorializador de ações de transformação sociocultural.

Painel Temático 3: Difusão cultural e científica nas bordas

Mediação: Marcos Martins (Universidade Federal do Espírito Santo, UFES).

As questões que este PT colocou são a própria justificativa do projeto Praça de Aulas, perante uma chamada para equipamentos culturais em sua ontologia de difusão da cultura e ciência: por que não se propor a uma difusão capilar, que aconteça de forma mais rizomática do que matricial? Ou seja, por que não propor o próprio território como equipamento de difusão cultural e científica? O painel trouxe trocas de experiências relacionas a essas questões em sua capilaridade social e territorial, alcançando as bordas da cidade onde quer que estejam em posicionamento geográfico.

Painel Temático 4: Agenciamentos do território

Mediação: Letícia Borém (FAU/USP) e Analu Garcia (Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, FA/UFBA).

De certa forma, o PT 4 foi o lugar para o qual se dirigem todos os debates do seminário, o *território*. Na raiz de todos os debates propostos, está posta a questão essencial: como se territorializa uma ação? (Seja esta uma ação educativa, cultural ou política, mas que produza sujeitos e transformações.) A chamada para o Painel propunha o debate sobre as estratégias de ações transformadoras do habitat urbano, porém não

posicionadas em espaço delimitado e, sim, em seus fluxos, tanto em percursos e movimentos como também nos fluxos imateriais das redes das culturas locais. Por seu caráter de tema agregador dos demais, o PT 4 teve muitas adesões, portanto, ele foi dividido em duas partes.

A proposta do seminário *Territórios da Praça: o espaço público e a educação nas periferias em debate* foi construída integralmente sobre a articulação entre extensão e pesquisa. Nesse sentido, os argumentos que o justificam e qualificam sua contribuição são, possivelmente, os mesmos que amparam a Resolução nº 7/2018 do Ministério da Educação, isto é, aqueles relativos ao problema de como a Universidade, especialmente em pesquisa, constrói um diálogo verdadeiro, eficiente e profundo, principalmente em níveis de equivalência, com a sociedade.

Diante de um problema tão vasto, o seminário pôs foco nos pontos que são próprios dos estudos territoriais em relação à questão da ciência e pesquisa nas periferias. Sua proposta foi criar um ambiente de discussão entre as diversas abordagens, sejam acadêmicas ou independentes e autônomas, impactadas pela ação extensionista. Os painéis temáticos apresentaram a interdisciplinaridade dos estudos sobre o território e como prática e método de difusão científica, não endêmica a uma área, mas de transbordamento em suas próprias análises, sejam elas do Urbanismo, da Educação, Geografia, História, Antropologia, dos Estudos Culturais ou das Ciências Sociais.

FORMATO E PROGRAMAÇÃO

O formato do seminário foi baseado mais em um método de trabalho do que em uma distribuição de programação. Propusemos que as trocas de experiências durante as atividades acontecessem entre todos e todas; assim, os painéis temáticos comportaram todos os apresentadores de trabalho e todo o público presente no evento, não havendo a sobreposição de sessões, nem separação em debates específicos. Logo, a intenção foi a partilha em sua multiplicidade.

O encontro propôs estimular o debate qualitativo, em vez de amostragens quantitativas. Em cada painel, foram apresentados cinco trabalhos com duração de vinte minutos cada, e ao final foram dedicados oitenta minutos para os debates, totalizando três horas para cada painel temático.

Anteriormente aos painéis, no primeiro dia de evento, foi realizada uma mesa de conversa com o título de “Territórios que educam”. Seu objetivo foi dar o tom da prática associada e compartilhada com o que foi desenvolvido no corpo do seminário. Os convidados para essa abertura foram participantes de coletivos e projetos de extensão em periferias de São Paulo: Karoline Dias (Nallha/Bororé) e Nathália Lima (Casa Ecoativa); Camila Cardoso (Quilombaque/Agência Queixadas); Edna Monteiro (Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Gabriel Prestes) e Laniela Feitosa (Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento/ Parelheiros Saudável Territórios Abraçados), e a mediação foi de Jorge Bassani (FAU/USP – GeMAP).

Em seguida, foram realizados a palestra e o debate inaugural com diálogo entre territórios da América Latina. Daqui de São Paulo, Laís Guimarães, integrante do coletivo Navegando nas Arte, do Grajaú, apresentou o trabalho realizado na represa Billings e debateu com Francisco Cabanzo, da Universidad El Bosque de Bogotá, que há muitos anos faz trabalhos em parceria com a comunidade do território de Sumapaz, na Colômbia.

No terceiro dia do evento, após os painéis temáticos, foi realizada uma mesa de encerramento, com a finalidade de ajustar os vários debates às pautas das pesquisas universitárias, assim como trazer para as agendas de pesquisa os anúncios, questões e reflexões levantados durante as apresentações realizadas nos PTs. Assim, representantes da academia envolvidos em projetos territorializados fizeram um balanço dos temas discutidos e realizaram avaliações das contribuições do seminário. Participaram da mesa Paula Juliasz (FFLCH/USP – NAEA), Sílvia Lopes Raimundo (Instituto das Cidades – Univesidade Federal de São Paulo), Vilma Santos (Acervo da Laje, Salvador/BA) e Juan Tetamanti (Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina). As discussões e os resultados das mesas de abertura e encerramento estão publicados em outro volume.

No sábado, dia 19 de outubro de 2024, fizemos a última atividade do seminário em uma visita ao Jardim Gaivotas para conhecer o território do projeto Praça de Aulas. Entendemos que o evento só estaria completo, como experiência de partilha, com a visita ao território e ao exercício de sua experimentação. O dia estava úmido, mas não impediu de fazermos derivas pelo Gaivotas, com a gentil recepção dos coletivos do Ateliê da Margem (“casinha”), Imargem, Navegando na Artes, O que Cabe no Meu Prato e Roda de Conversa e Afeto.

Os coletivos narraram seus trabalhos com a comunidade para os visitantes e na sequência discutimos o diálogo desses trabalhos com as atividades que vêm sendo desenvolvidas em parceria com o GeMAP. Foi um dia muito rico, de aproximações e partilhas, que se deram entre a deriva, as conversas e o maravilhoso almoço, com ingredientes da produção local, sempre presentes nas atividades da “casinha”, e o escorregador na rampa de bambu.



COMUNICAÇÕES

A seguir, listamos as comunicações realizadas em cada um dos painéis temáticos.

Painel Temático 1

Verdejando escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância. Anna Ayumy Inoue Pompeia (FAU/USP e CoCriança) e Camila Pinto de Souza Sawaia (FAU/USP e CoCriança);

Dinâmicas do território: a semana mundial do brincar como estratégia de ocupação do espaço público e reivindicação de direitos. David Gomes de Lorence Lima (Universidade Federal de São Paulo, Unifesp); Matheus Rojas Moita (Unifesp); Gabriela Pereira Vasters (Unifesp)

Usos do território da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS): sistemas de objetos e sistemas de ações na praça do Campo Limpo e no Sesc Campo Limpo. Thiago Andrade Gonçalves (Unifesp)

Participação popular em projetos educacionais: EEPPG bairro da Varginha e EEPPG Pedreira Reago, a partir da experiência de Mayumi Watanabe de Souza Lima. Bárbara Maria Francelin (FAU/USP);

O espaço público e a educação urbana na represa Billings. Daniela Getlinger (Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM); Leonardo Rodrigues (UPM).

Painel Temático 2

Desemparedando as aulas de história: experiências de docentes e discentes pelo território do Grajaú – SP. Júlia Amabile Aparecida de Souza Pinto (Unicamp e PMSP – SME);

Projeto “Culturas do mundo: a história de muitas vozes”. Dione Fonseca (EMEI João Mendonça Falcão);

Território educativo das travessias: os atravessamentos da EMEI Gabriel Prestes no Centro de São Paulo. Adriana Lima (GeMAP); Vanessa de Oliveira (EMEI Gabriel Prestes); Edna Monteiro (EMEI Gabriel Prestes); Amanda Gomes Pinto (EMEI Gabriel Prestes);

As potencialidades da Iniciação Científica Júnior e os territórios: uma defesa a partir do caso do inventário arquitetônico do bairro Ilha dos Araújos em Governador Valadares (MG). Cristiana Maria de Oliveira Guimarães (Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG);

A escola como polinizadora do sensível: o papel mobilizador das práticas pedagógicas integradoras. Natame Diniz (Universidade do Porto).

Painel Temático 3

Escola errante: a intervenção poética como prática pedagógica em territórios de vulnerabilidade social. Cauê Augusto Maia Baptista (FAU/USP E GeMAP);

Experiencia Plaza Rincón de los Sueños. Agustina Ramón (FAU – Universidad Nacional de Tucumán); Agustina Macías (FAU – Universidad Nacional de Tucumán);

Vídeo: Ilhas de Juçara. Carlos Eduardo Dias Borges (UFES);

Escola, bairro e cidade. Uma experiência no CEU Água Azul em Cidade Tiradentes, São Paulo. Gabriela Cruz Neves de Souza (FAU-USP);

Intelectualidades Marginais: Pedagogias Periféricas Populares. Danielle dos Santos Vieira (Cursinho Niggaz – Rede Emancipa).

Painel Temático 4.1

Exploraciones pedagógicas territoriales. Carlos Hidalgo Zunino (Universidad Central del Ecuador);

Do Centro Cívico ao PAC’stão: A praça como possibilidade do encontro em Manguinhos/RJ. Nátili Roberta de Sousa Nuss (Programa de Pós-graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PROURB – FAU/UFRJ);

Riscos de vida: cartografias de uma partilha sensível de uma Vêa Coroca! Larissa Cristina Braz da Cruz (Instituto Federal de Roraima, IFRR);

Burocracia como dispositivo de formação: reflexões do projeto Casco sobre engajamento comunitário em Áreas de Preservação Ambiental. Luciano Nascimento Figueiredo (Universidade Federal do ABC, UFABC – CASCO); Paola Mayer Fabres (UFABC – CASCO).

Painel Temático 4.2

Lançar ao céu para se firmar na terra: uma soma artística na guerra contra a aeronáutica brasileira. Gustavo Torrezan (Centro de Pesquisa e Formação, CPF – Sesc São Paulo);

Uma cartografia do cuidado na Pequena África. Joana Martins (Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio); Gabriel Martucci (Programa de Pós-graduação em Arquitetura da UFRJ, PROARQ – UFRJ); Ana Luiza Nobre (Departamento de Arquitetura e Urbanismo, DAU – PUC-Rio);

Territórios negros e as escolas (TENEGRES): descobrindo o lado norte de São Paulo, Brasilândia. Giselly Barros Rodrigues (Instituto Federal de São Paulo, IFSP); Luiz Fernando Zucatelle Duarte (IFSP); Letícia Barbosa Oliveira (IFSP); Maria Letícia Vieira do Nascimento (IFSP); Giovanna Sanini Silva Negrão (IFSP); Ellyson Santos Miranda (IFSP); Carlos Borges de França (IFSP);

Educação e território no contexto da formação de professores(as) nas licenciaturas interdisciplinares. Samon Noyama (UFABC); Paulo Jakimiu (UFABC); Luara Kollar Marques Menegueli (UFABC).

O ENCONTRO

Sobre o seminário *Territórios da Praça: o espaço público e a educação nas periferias em debate*, podem ser elaboradas diversas narrativas que sintetizam o evento, mas duas delas destacam-se. A primeira seria relativa ao evento científico, como foi feito até agora, nesta apresentação, de forma protocolar e evidentemente fria, mas necessária.

A outra seria relativa ao encontro de pessoas naqueles quatro dias de evento. Essa lembrança deveria ser aquecida pelos corpos em movimento, pelas trocas e acontecimentos. Uma narrativa mais difícil nos limites do texto escrito, ela é composta de sentimentos, impressões, afetos; só o corpo presente consegue capturar essa experiência, pois tratou-se de uma vivência coletiva.

Não parece possível uma narrativa quente o suficiente para expressar o encontro que o seminário proporcionou. A FAU ferveu nesses quatro dias, pelo menos para nós, que organizamos o evento; mas podemos dizer que a surpresa e o encantamento estavam estampados nos rostos e nos corpos de todos os presentes nos espaços do seminário.

Por mais que tenhamos nos empenhado na formalidade do encontro científico, com marcação de tempos e organização das falas, em diversas ocasiões os acontecimentos escorreram de nossas mãos e ganharam vidas próprias. O ambiente de trocas de experiências se instaurou desde o início e se sobrepôs às formalidades. Isto se deveu ao formato do seminário, com todo mundo junto o tempo todo, em sessões únicas, mas, principalmente, se deveu à diversidade de perfis de convidados e interessados no evento.

Participaram do encontro e/ou apresentaram experiências nele pesquisadores coordenadores de projetos de pesquisa, estudantes de pós-graduação, estudantes de graduação, artistas, filósofos, professoras de escolas públicas, estudantes de escolas públicas da periferia, crianças de creches do Centro, professoras de creches públicas, membros de coletivos autônomos, arte-educadores informais, e muitos outros tipos de gente – corpos diferentes que, nesses quatro dias, formaram um corpo coletivo de interesses e expectativas comuns.

Não é exagero, nem tampouco uma tentativa de auto-super-valorização, pois somos bem modestos; toda a ousadia do encontro surgiu espontaneamente, a partir da reunião daqueles corpos diversos. A atmosfera de trocas e interesses de cada um/uma pelos outro/as, se sobrepondo às formalidades acadêmicas, se delineou no momento inicial do evento, a mesa de abertura. Ela reuniu pessoas que participam de ações educativas culturais em geografias diversas, que participam ativamente, mas não são coordenadores, nem titulados; são simplesmente sujeitos ativos de projetos de grande intensidade que falaram de seu cotidiano no território.

Karol (Karoline Dias), até o ano anterior, era estudante da Escola Estadual Professor Adrião Bernardes, onde participou do projeto Núcleo de Arte Educação Ambiental do Bororé (NAEA). Depois passou a frequentar a Casa Ecoativa e desenvolveu com colegas estudantes uma agência de notícias (Nallha) do seu bairro, localizado em Área de Proteção Ambiental. Ela contou a todas/os como ela e os colegas se reuniram, suas angústias e expectativas de mudar seu território na periferia. Cada uma das convidadas seguiu na mesma linha; o importante era falar de seu cotidiano no território e como ações efetivadas coletivamente apontavam perspectivas de mudar a vida e o mundo. Simples assim, seguiram Nathália, Camila, Laniela e Edna.

A mesa de encerramento, mais acadêmica, formada por professores de universidades públicas (Paula Juliasz, da FFLCH/USP – NAEA, Silvia Lopes Raimundo, do Instituto das Cidades/Unifesp e Juan Tetamanti, da Universidad Nacional de la Patagonia) e pela educadora Vilma Santos, coordenadora do Acervo da Laje (projeto bastante consolidado no subúrbio ferroviário de Salvador/BA), foi absolutamente contaminada pela ousadia e espontaneidade da mesa inaugural e pelas apresentações nos PTs. O tom professoral foi abandonado em prol de um debate franco, pautado pelas dúvidas e expectativas do trabalho compartilhado, no qual ninguém ensina ninguém e todo mundo aprende junto, como diria Paulo Freire.

Contudo, o que mais aqueceu e revolucionou todo o evento, de forma contagiante, foram as invasões bárbaras no seminário.

Na primeira delas, um grupo de mais ou menos trinta crianças (com idade máxima de dez anos), guiado por professoras da EMEI Gabriel Prestes, invadiu a faculdade, ao som de tambores e cânticos, e ocupou o Salão Caramelo (área central e emblemática do prédio da FAU/USP), num misto de aula, festa e brincadeiras. Qualquer debate sobre a universidade como território aberto fica pálido diante do espetáculo dos corpos infantis transformando o Caramelo em Praça de Aulas. A FAU parou para ver, fotografar e se encantar.

Em outro momento, a professora Julia, da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Jardim

Sipramar foi para sua apresentação na companhia de cerca de quinze adolescentes, suas alunas e seus alunos. Ela nos contou das aulas de história em saídas pelo território. Sua apresentação foi uma verdadeira catarse, todas/os as/os jovens quiseram falar também. As falas foram em uma crescente, uma jovem após a outra aprofundava seu tom “existencial”; algumas não conseguiram falar e caíram em lágrimas. Nada piegas, ao contrário, não tinham palavras para expressar a intensidade da experiência e choravam com tranquilidade, certas de que assim conseguiam chegar mais fundo para a audiência compreender o nível de transformação individual que as andanças da professora Júlia alcançaram.

O seminário contou com 23 apresentações de trabalhos, sete delas de fora do estado de São Paulo e duas de fora do Brasil. Como já foi dito, foram três mesas de debates, duas delas com convidados internacionais. Tivemos cerca de 70 participantes, entre presenciais e *on-line*. São quantidades que, no conjunto, falam de uma pequena parte das qualidades dos encontros que aconteceram no Seminário *Territórios da Praça: o espaço público e a educação nas periferias em debate*.

Jorge Bassani (Coordenador do GeMAP)



VERDEJANDO ESCOLAS: COCRIAÇÃO DE ESPAÇOS NATURALIZADOS COM A PRIMEIRA INFÂNCIA

Anna Ayumy Inoue

Pompeia (FAU/USP e

CoCriança)

Camila Pinto de

Souza Sawaia (FAU/USP e

CoCriança)

INTRODUÇÃO

No Brasil, estima-se que 83,5% das 35,5 milhões de crianças vivem em áreas urbanas (IBGE, 2018) e 60% delas vivem na pobreza (UNICEF, 2018). Ao mesmo tempo, um estudo diz que 40% das crianças brasileiras passam somente uma hora ou menos por dia ao ar livre¹ (Aliança Pela Infância, 2016).

Marcada por transformações físicas, psíquicas, sociais e cognitivas, a infância é uma etapa essencial do desenvolvimento humano, sendo os primeiros anos de vida particularmente significativos. É na chamada primeira infância – período que abrange até os seis anos de idade – que são formadas cerca de 90% das

¹ Vale destacar que a realidade do Brasil é bastante complexa. Se, por um lado, a pesquisa Free The Kids (Persil; Omo, 2016), evidencia o pouquíssimo tempo das crianças ao ar livre, por outro, vale refletir de que crianças estamos falando. A criança periférica, com a qual o CoCriança trabalha, sugere uma realidade diferente. Muitas delas passam horas nas ruas, as quais não são qualificadas e nem pensadas para elas. Se, por um lado, falamos do desemparelhamento das infâncias, por outro, é preciso refletir sobre o “muro social” que é construído para as crianças mais vulneráveis, que muitas vezes estão ao ar livre por falta de opção.

conexões cerebrais (FMCV, s. d.). Nesse período, o cérebro é especialmente sensível a estímulos intelectuais, afetivos, físicos e sociais, de modo que as experiências vivenciadas pelas crianças – sejam elas positivas ou negativas – possuem impactos profundos e duradouros. Dessa forma, investigar e investir em condições favoráveis ao desenvolvimento infantil nessa fase é não apenas eficaz como também menos oneroso do que tentar remediar problemas futuros (Heckman, 2012).

Assim, as características espaciais e ambientais que compõem o cotidiano das crianças – a casa, a escola, o bairro e a cidade –, bem como as relações que elas estabelecem com estes lugares exercem influência determinante sobre a maneira como se desenvolvem e constituem suas subjetividades. Tendo impacto direto sobre a saúde, bem-estar e qualidade de vida das crianças, atentar para a qualidade dos ambientes que elas ocupam é cuidar não apenas de seu desenvolvimento saudável, mas também de toda uma geração em formação. Nesse sentido, o contato com a natureza é um fator fundamental.

Sendo comprovados a importância e os benefícios do contato – de todos, mas particularmente das crianças – com a natureza (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019), o emparelhamento das infâncias (Tiriba, 2023; Alana, 2018), somado ao crescente uso de telas (Cetic, 2018) e ao acesso cada vez mais restrito a áreas verdes nas cidades (Gonçalves; Flores, 2017), sobretudo por pessoas e famílias vulnerabilizadas (Rede Nossa São Paulo, 2018), gera um distanciamento – físico e emocional – da natureza desde a infância.

Esse afastamento prejudica o desenvolvimento saudável das crianças, podendo acarretar em problemas de saúde como obesidade, hiperatividade, baixa motricidade, miopia, e doenças cardiovasculares (Louv, 2018; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2018; Dadvand, 2015; Ansari; Pettit; Gershoff, 2015). Ao se afastarem do ambiente natural, as crianças perdem a oportunidade de viver experiências que cultivam o sentimento de pertencimento, amor e compreensão dos ciclos naturais – aspectos essenciais para que criem e fortaleçam vínculos com outros seres, humanos e não humanos, percebendo-se como parte integrante e transformadora do mundo que as rodeia.

É diante desse cenário que reside a relevância do “Verdejando escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância”, projeto concebido pelo CoCriança² que busca transformar espaços de aprendizagem, sobretudo aqueles em contextos de vulnerabilidade, em ambientes que promovam o contato direto com a natureza a partir da escuta e participação com as crianças.

² O CoCriança é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que une arquitetura e educação em processos participativos de intervenção urbana e sensibilização junto a comunidades e com ênfase nas infâncias. com uma metodologia própria de projeto participativo com crianças, passa a realizar trabalhos em diversos municípios, trabalhando o vínculo da criança com a cidade e transformando a relação de todos os grupos sociais com os espaços coletivos. Para saber mais, acesse: cocrianca.com.br.

FIGURA 1



Oficina de celebração e inauguração do espaço da Associação Douglas Andreani, cocriado e reformado pelo CoCriança no processo do Verdejando Escolas. Créditos: Ayumy Pompeia. Fonte: Acervo CoCriança.

Sendo a escola um espaço cotidiano fundamental na vida da maioria das crianças³, uma pesquisa realizada pela iniciativa MapBiomass⁴ (2024) aponta que 4 a cada 10 escolas das capitais brasileiras não possuem nenhuma área verde identificável. Ao mesmo tempo, 1,5 milhão de alunos de ensino infantil e fundamental não têm praças e parques em um raio de 500 metros da escola. Ainda, 6 a cada 10 escolas estão em locais com temperatura de superfície ao menos 1°C acima da média do perímetro urbano no qual se localizam.

Assim, trabalhar com as escolas se mostra, ao mesmo tempo, urgente e estratégico para promover ambientes saudáveis, sobretudo em contextos urbanos. Dada sua condição rizomática e policêntrica, as escolas têm a possibilidade de desempenhar um papel fundamental enquanto espaços verdes que

³ Aqui, vale destacar que, embora seja obrigatória a matrícula de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos na escola, sendo opcional a matrícula de crianças de 0 a 3 anos nas creches e berçários (Brasil, 1996, art. 4º), sabe-se que nem todas as crianças frequentam a escola. Segundo a publicação “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil” da UNICEF (2021, p. 5), “em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos”.

⁴ O MapBiomass é uma iniciativa do Sistema de Estimativas de Emissões de Gases de Efeito Estufa do Observatório do Clima (SEEG/OC) e é produzido por uma rede colaborativa de cocriadores formado por ONGs, universidades e empresas de tecnologia organizados por biomas e temas transversais. Fonte: <https://brasil.mapbiomas.org/quem-somos/>.

contribuem não somente com a mitigação dos impactos ambientais – promovendo a absorção de água, aprimorando a qualidade do ar e protegendo uma diversidade de espécies vegetais e animais –, mas que também possibilitam e estimulam o contato das crianças com a natureza. Além disso, por serem um espaço importante de formação e atuação cidadã, podem contribuir com práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a participação e o livre brincar das crianças.

É reconhecendo esses potenciais e também os desafios para que as escolas assumam esse papel em meio a tantas outras funções que têm a desempenhar, que o Verdejando Escolas surge como uma tecnologia social potente e passível de ser replicada e escalada em diversas escolas e territórios, promovendo o direito das crianças à participação e ao brincar livre, ao ar livre e integrado à natureza. O projeto busca não apenas proporcionar um ambiente educativo saudável e estimulante para as crianças, mas também contribuir para a preservação do meio ambiente e a promoção da biodiversidade, envolvendo toda a comunidade escolar na construção de uma consciência ambiental e democrática desde a infância.

O VERDEJANDO ESCOLAS

Buscando uma transformação física e cultural a partir das escolas, sobretudo aquelas em contextos urbanos, o Verdejando Escolas abarca momentos de formação de professores, oficinas lúdicas com as crianças, elaboração de projeto arquitetônico a partir da escuta realizada e reforma do espaço escolar. Oferecendo apoio para que cada instituição atinja seu máximo potencial, a proposta é colaborar com as escolas para que se adaptem às novas urgências contemporâneas, tornando-se espaços onde as crianças possam viver de maneira integralmente saudável e exercer plenamente sua cidadania. Trata-se de uma vivência prática das possibilidades de criar, coletivamente, novas maneiras de estar no mundo, em harmonia com a diversidade e o respeito à individualidade e à potência de todos os seres.

Todas as atividades do Verdejando Escolas foram desenvolvidas a partir do Percorso CoCriança, metodologia autoral do CoCriança que utiliza linguagens lúdicas variadas para promover experiências concretas de cidadania e consciência ambiental. A metodologia parte de 3 dimensões: crianças, espaços e comunidades. A partir delas, o processo se desenvolve em 6 etapas: formar, reconhecer, cocriar, projetar, materializar e comunicar. Ao final de cada etapa, é sempre entregue um produto que resume os aprendizados e desafios de cada momento.

A primeira edição do Verdejando Escolas, ocorreu no município de Campinas, no estado de São Paulo, entre junho de 2023 e junho de 2024, em parceria do CoCriança com a Fundação FEAC e três escolas

de educação infantil conveniadas à Secretaria Municipal de Educação – a Associação Douglas Andreani (ADA), que então atendia 530 crianças e fica localizada no Jardim Monte Cristo; o Instituto Educacional Sementes do Amanhã (IESA), que então atendia 63 crianças e também se localiza no Jardim Monte Cristo; e o Espaço Infantil Corrente do Bem (EICB), que atendia então 100 crianças e se encontra na Vila Brandina.

Nesse processo, crianças, professores, equipe diretiva da escola, famílias e demais cuidadoras e cuidadores foram envolvidos no percurso de cocriação de um projeto de transformação e naturalização do espaço escolar. A partir das especificidades de cada contexto e das necessidades das comunidades envolvidas, o projeto se desenvolveu em torno da elaboração participativa de um projeto arquitetônico para a qualificação e naturalização do pátio de cada uma das escolas e sua construção, abarcando uma dimensão pedagógico-formativa fundamental. Foi um processo que se iniciou com o sonho do novo espaço e se encerrou com a sua concretização, com seu meio recheado de atividades, criações e reflexões.

Ao longo do percurso, as crianças envolvidas, que tinham entre 3 e 6 anos, participaram de nove oficinas lúdicas, nas quais puderam se aproximar da potência individual, do coletivo e da integração com a natureza; expressar seus desejos para o espaço a partir de experimentações e novas referências; validar o conceito do projeto e priorizar seus elementos; visitar a obra, intervir coletivamente no espaço e celebrar sua inauguração. Com isso, as crianças cocriaram um novo espaço para a escola que refletia seus desejos e necessidades, em um processo de fortalecimento de seus imaginários sobre a natureza e da experiência concreta de materializá-los no ambiente escolar.

Os professores e a equipe diretiva das escolas também se envolveram no projeto. O processo teve início com uma formação de seis encontros presenciais que reuniu o corpo docente das três escolas. Entre experiências práticas e discussões, as aulas colocaram em pauta reflexões sobre a escuta ativa, a participação, o brincar livre e a integração com a natureza, sensibilizando para as memórias de infância de cada participante. Além dessa formação inicial, foram realizados outros onze encontros *on-line* com as professoras e coordenadoras de cada escola. Neles, foram apresentadas as oficinas e atividades previstas com as crianças e discutida a viabilidade de sua execução. As professoras também trouxeram seus relatos e percepções sobre as crianças: que desejos e necessidades haviam expressado, o que mais chamou atenção em suas falas, o que tinha reverberado depois de cada oficina. O grande objetivo desse processo formativo contínuo com as professoras foi que elas pudessem, além de conduzir algumas oficinas sem a presença da equipe CoCriança, replicar e expandir em seu cotidiano as práticas abordadas.

As famílias e demais cuidadoras e cuidadores das crianças participantes, por sua vez, também foram

envolvidos no projeto por meio de materiais de comunicação audiovisual informativos sobre o processo. Esses materiais tinham o intuito de mantê-los próximos das atividades que vinham sendo realizadas e sensibilizá-los sobre a relevância da escuta ativa e do brincar livre, ao ar livre e integrado à natureza.

No trabalho com crianças e, sobretudo com a primeira infância, a dimensão lúdica e criativa é fundamental, sendo importante que o brincar atravessasse todas as experiências e apoie as crianças em suas elaborações e aprendizados. Considerando isso, o Percurso CoCriança desenvolvido no âmbito do Verdejando Escolas foi permeado pela narrativa de uma história cuja protagonista era a Dona Margarida, o fio condutor de todo o processo. Por meio dessa personagem, foi possível explicar a importância e os objetivos do projeto para as crianças, promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e proativa de intervenção no mundo e aprofundar sua relação com a natureza. Em todas as oficinas, Dona Margarida esteve presente – seja por áudios, cartas ou propostas –, convidando e incentivando as crianças a refletirem sobre os espaços da escola.

Estabeleceu-se, então, uma narrativa construída e costurada junto com as crianças, que permitiu que a linguagem fizesse a mediação entre as intenções propostas e a realidade de cada contexto. Apostou-se na história como uma narrativa capaz de fazer ver, ler e criar um outro mundo. Acreditando na força da palavra viva, da palavra poética, que faz criar e recriar o vivido, buscou-se despertar a voz e a autoria das crianças nesse processo conduzido pela Dona Margarida.

A partir dessa personagem, as crianças foram convidadas a embarcar na cocriação coletiva do espaço, que, mais que transformações físicas, gerou também transformações de pertencimento, de reconhecimento de potência ativa e de integração com a natureza.

FIGURA 2



Espaço final do Instituto Educacional Sementes do Amanhã, cocriado e reformado pelo CoCriança no processo do Verdejando Escolas. Créditos: Ayumy Pompeia.

O PERCURSO COCRIANÇA VIVENCIADO NA PRIMEIRA EDIÇÃO DO VERDEJANDO ESCOLAS

A **Etapa 1 – Formar**, ainda sem envolver as crianças, consistiu em 6 encontros presenciais com as educadoras das 3 escolas envolvidas no projeto. Todos os encontros aconteceram no espaço da Associação Douglas Andreani, que gentilmente abriu as portas para receber as outras duas escolas. Foi muito positivo mesclar as educadoras das diferentes creches, de modo que pudessem se conhecer, compartilhar experiências e trocar sobre seu cotidiano e suas práticas pedagógicas.

Como produto dessa etapa, foi entregue para cada educadora uma apostila impressa com o conteúdo da formação. A proposta da apostila é que servisse como um guia do processo que pudesse ser consultado a qualquer momento, relembrando os objetivos do projeto, as etapas do Percurso CoCriança e os valores a serem trabalhados em todas as oficinas.

A **Etapa 2 – Reconhecer** já envolveu oficinas com as crianças. Nelas, buscou-se conscientizar as crianças sobre sua potência ativa, diagnosticando de forma participativa suas relações com o espaço da escola, com a comunidade escolar e com a natureza. Essa etapa consistiu em 2 oficinas, sendo uma delas conduzida pelo CoCriança e outra conduzida pelas professoras.

Paralelamente às oficinas, essa etapa contou com um diagnóstico técnico feito pela equipe do CoCriança. Para isso, foram realizadas visitas guiadas pelas três escolas e foram coletados dados para a construção de uma linha de base, fundamental como parâmetro para a avaliação final do projeto. A linha de base foi feita a partir de entrevistas com as crianças, formulários respondidos pelas professoras, formulários respondidos pela comunidade escolar (enviados via WhatsApp) e formulários de observação respondidos pela equipe CoCriança. Também foram realizadas entrevistas com as coordenadoras de cada uma das escolas para entender as rotinas, dinâmicas e propostas já realizadas no local. Como produto, foi elaborado um documento de diagnóstico com a síntese das observações e dos dados coletados no caso de cada escola, levando sempre em conta os parâmetros do Percurso CoCriança: crianças, espaços e comunidades.

A **Etapa 3 – Cocriar** foi o momento de as crianças contarem, por meio de diferentes linguagens, aquilo com que sonhavam e o que desejavam para o espaço da escola que seria transformado. O objetivo foi que as crianças fossem inspiradas pela natureza e expressassem seus desejos e ideias. Internamente, para o CoCriança, foi um momento importante de valorização da escuta ativa, entendendo-a enquanto uma ferramenta de projeto que valoriza a coletividade e a colaboração, validando a voz das crianças e garantindo seu direito à participação.

Para viabilizar essa escuta cuidadosa, foram realizadas 3 oficinas com as crianças de cada escola, sendo duas delas conduzidas pelas professoras e uma conduzida pelo CoCriança. Nelas, por meio de atividades lúdicas, as crianças puderam sonhar, expandir suas referências de espaços de brincar naturalizados e expressar seus desejos e necessidades para o novo espaço.

Como produto da etapa, foi entregue um relatório de escuta: um documento que sistematizou e traduziu os desejos e as necessidades expressos pelas crianças; e, com base nisso, listou diretrizes a serem seguidas no projeto de transformação do espaço de cada escola.

FIGURA 3



Oficina de cocriação com maquetes naturalizadas com crianças. Evento realizado ao longo do Percurso CoCriança no projeto Verdejando Escolas. Créditos: Ayumy Pompeia. Fonte: Acervo CoCriança.

A **Etapa 4 – Projetar** foi o momento de olhar para os conceitos e diretrizes do projeto, caminhando para sua concretização coletiva. Seu objetivo foi fazer com que as crianças se sentissem reconhecidas e valorizadas em seus desejos e ideias, que se materializaram em um projeto arquitetônico real para o espaço. Internamente, para o CoCriança, foi um momento de desenvolvimento projetual e preparação para as obras, validando o projeto não somente com as crianças, mas também com os responsáveis por cada escola.

Nessa etapa, foram realizadas duas oficinas com cada turma de crianças das três escolas, sendo uma delas conduzida pelas professoras e uma conduzida pelo CoCriança. Nelas, as crianças validaram a escuta realizada, apoiaram o levantamento e priorização de diretrizes para a intervenção e validaram o projeto desenvolvido. Como produtos da etapa, foram entregues o projeto conceitual e o projeto executivo de

transformação dos espaços de cada uma das três creches.

A **Etapa 5 – Materializar** foi o momento de concretizar os projetos. Com o avanço das obras nos espaços, foi a hora de atestar como cada desenho, cada maquete, cada desejo e opinião expressos ao longo do Percorso contribuíram para que aquela transformação realmente acontecesse, e acontecesse daquela forma particular.

Essa etapa consistiu em três oficinas, todas conduzidas pelo CoCriança, sendo duas delas com as crianças e uma delas com as educadoras de cada escola. Nelas, todas e todos puderam celebrar e colocar a mão na massa, deixando suas marcas e materializando seu pertencimento ao novo espaço.

Para além das oficinas, foram realizados também dois mutirões de construção com as educadoras das escolas e uma oficina extra, realizada pelo Coletivo Zum Zum Verde⁵ com a equipe de educadoras do Instituto Educacional Sementes do Amanhã.

Como produto dessa etapa, foram entregues os três novos espaços naturalizados, nas três escolas, construídos a partir da cocriação com a primeira infância. Foi entregue também, para cada educadora, uma apostila impressa de ferramentas, contendo informações sobre o cuidado do espaço e sugestões de atividades com a natureza.

A **Etapa 6 – Comunicar** é, não a última, mas uma etapa transversal a todo o processo, que ocorreu do começo ao fim, visando a sensibilizar toda a comunidade escolar sobre o projeto e a importância da escuta ativa e do brincar livre, ao ar livre e integrado à natureza. Propôs-se um exercício de diálogo constante com as famílias, de forma que pudessem acompanhar o que vinha sendo desenvolvido e, mais importante, reconhecessem e apoiassem práticas participativas e de integração com a natureza, podendo, quem sabe, ampliar o contato das crianças com a natureza também em outros momentos fora da escola.

Essa etapa se organizou a partir de dois tipos de materiais de sensibilização diferentes. O primeiro deles consistiu em materiais impressos, que incluíam atividades para serem realizadas conjuntamente – entre cuidadores e crianças – em casa, de forma que os responsáveis por cada criança pudessem acompanhar um pouco das oficinas e suas temáticas, envolvendo-se no processo. Foram enviados 5 materiais impressos para as famílias. O segundo modelo de material de sensibilização foi voltado ao meio virtual. Foram elaborados seis vídeos e *cards* digitais que contavam sobre cada etapa do projeto e ressaltando sua importância. Esses materiais foram enviados por WhatsApp para toda a comunidade escolar por meio dos canais já estabelecidos pela escola.

Para além desses materiais, ao final da Etapa 4 – Projetar, cada escola organizou uma reunião com as famílias, na qual apresentou o processo desenvolvido com as crianças e o projeto idealizado para o novo espaço.

OS PROJETOS ARQUITETÔNICOS DESENVOLVIDOS NA PRIMEIRA EDIÇÃO DO VERDEJANDO ESCOLAS

O conceito dos projetos desenvolvidos para o pátio das três escolas foi elaborado a partir do diagnóstico e do relatório de escuta, reunindo a sistematização e análise das diversas atividades com as crianças participantes e a investigação de seus desejos e necessidades para os espaços.

No Instituto Educacional Sementes do Amanhã, o espaço escolhido para a intervenção foi o parque, que é também o espaço preferido das crianças e o único onde desenvolvem atividades ao ar livre. A grama, a areia e uma pequena horta eram os únicos elementos naturais presentes no parque e tiveram grande destaque nas representações das crianças. O projeto se dedicou a potencializar esses elementos e expandir a área brincável. Para isso, a área do tanque de areia foi aumentada e integrada com o gramado, que recebeu uma “montanha” como elemento lúdico, ampliando a área percorrível pelas crianças. A horta foi destacada da parede, ganhando mais protagonismo no espaço.

Outro elemento muito citado foi a altura, o desejo de subir e atingir grandes alturas. Uma criança chegou a mencionar que gostaria de “ver além dos muros”. Assim, o parque ganhou um mirante, cuja principal função é permitir que as crianças subam e ampliem seu campo de visão. As brincadeiras que compuseram o projeto buscaram criar estações de brincar, possibilitando o uso do espaço por vários grupos de crianças, aumentando o tempo ao ar livre das crianças que dispõem apenas desse parque na escola. Foram instalados bichos de madeira, uma cozinha da floresta, uma parede lúdica com seis faces, um escorregador e rede de cordas na montanha.

A paisagem foi ainda caracterizada pelos jardins criados: um jardim de chuva, um canteiro de flores que sobe a montanha, um pergolado que será coberto por maracujás e duas árvores plantadas que futuramente proporcionarão sombra ao novo espaço. O fascínio das crianças pelos insetos que apareciam na grama foi explorado com a instalação de um meliponário, trazendo várias novas moradoras abelhas para o parque.

FIGURA 4



Espaço do Instituto Educacional Sementes do Amanhã antes (esquerda) e depois (direita) do projeto.
Créditos: Ayumy Pompeia. Fonte: Acervo CoCriança.

Já na Associação Douglas Andreani, o espaço escolhido pelas crianças para intervenção possuía um “brinquedão” de plástico que havia sido quebrado. Esse brinquedão despertava uma relação bastante ambígua entre as crianças, que ao mesmo tempo gostavam e não gostavam dele. Apesar dessa relação, foi identificada a necessidade de um elemento lúdico centralizador no espaço, que no projeto tomou a forma de uma casa na árvore, o principal brinquedo solicitado pelas crianças. A grande estrutura brincante serviu como ponto de partida para a agregação de diferentes elementos e criação de percursos, troncos e cordas que se conectam com outro elemento bastante destacado na cocriação: a água.

Buscou-se trazer a água, muito solicitada em desejos por piscinas e praias, de forma concreta e simbólica. O tanque de areia foi unido a chuveirões em um piso azul, aludindo a uma praia, e o brincar naturalizado foi associado a soluções baseadas na natureza a partir da instalação de uma cisterna, que em dias de chuva trará água para um lago de pedras, cuja ludicidade foi potencializada com um barquinho de madeira. Por fim, no Espaço Infantil Corrente do Bem, foram escolhidos dois espaços para a intervenção:

um parque de concreto e areia – único espaço disponível para as crianças brincarem ao ar livre – e um estacionamento gramado na frente da escola – espaço subutilizado com potencial para ser integrado aos espaços ativos da escola.

O parque, que fica no segundo andar, é um espaço pequeno com uma grande área ocupada por uma “Casinha do Tarzan” – que, sendo amplamente utilizada pelas crianças, foi mantida. Dessa forma, a fim de não saturar o espaço, foram instalados pequenos equipamentos que enriquecem o ambiente sem dificultar o livre correr das crianças pelo espaço. Foram instaladas uma rede de cordas e uma fonte de água em um dos lados da casinha; e, do outro lado, um canto com uma caverna de bambu, que será tomada por chuchus e maracujás, plantados em uma jardineira com outras ervas, logo ao lado de uma cozinha de madeira.

Com relação aos espaços internos da escola, estes eram pequenos e com pouca conexão com o ambiente externo, muito embora circundasse o parque. Assim, a fim de aumentar a permeabilidade entre o interior e o exterior, a porta da sala de referência foi trocada por uma porta balcão de vidro, permitindo maior amplitude e entrada de luz.

Para viabilizar a utilização do estacionamento como área de brincar, foi necessário expandir as grades da escola, a fim de isolar esse espaço do acesso livre à rua. O gramado foi revitalizado e foram plantados jardins em seu entorno e duas árvores que futuramente proporcionarão sombra ao espaço. Debaxo das árvores, foi posicionado um banco *deck* de dois degraus, desenhado não só para descanso, mas para servir de plataforma para diversas outras ações, como subir, pular e interpretar. Foram instalados um balanço, um mar de troncos e bichos de madeira; e foi construída uma toca, que permite o brincar em cima e dentro dela. Foi ainda criada uma horta, um dos elementos mais representados pelas crianças na cocriação.

FIGURA 5



Espaço do Espaço Infantil Corrente do Bem antes (esquerda) e depois (direita) do projeto. Créditos:
Ana Clara Muner. Fonte: Acervo CoCriança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com 9 oficinas diferentes com as crianças de cada escola – totalizando 144 oficinas realizadas –, além de 6 encontros de formação presenciais e uma oficina com as educadoras, a primeira edição do Verdejando Escolas naturalizou os pátios de três creches e impactou diretamente 785 crianças e 48 educadoras.

As transformações geradas pelo processo e pela reforma dos espaços ficaram evidentes na avaliação do projeto. No que diz respeito à ampliação das oportunidades de contato das crianças com a natureza, os resultados mostram que o tempo que as crianças passam ao ar livre nas três escolas aumentou uma média de 4 horas semanais; que o nível de pertencimento das crianças à natureza aumentou de 66% para 88%; e que 73% das professoras passaram a propor mais atividades que favorecem o contato das crianças com a natureza (cf. CoCriança, 2024).

Também foram relevantes as mudanças relacionadas à maior valorização da voz das crianças. A avaliação do projeto revelou que a autopercepção da potência ativa das crianças aumentou de 26% para 72% e que 91% das professoras passaram a considerar mais as vozes das crianças para a construção da rotina com elas (*idem*).

O Verdejando Escolas se mostra assim uma tecnologia social potente e passível de ser replicada e escalada em novas escolas e territórios, promovendo o direito das crianças à participação e ao brincar livre, ao ar livre e integrado à natureza.

Enquanto aprendizados da primeira edição do projeto, a experiência de partir da mesma metodologia para desenvolver três projetos paralelos, em três escolas diferentes, cada uma com as suas questões e singularidades, mostrou a potência, a aplicabilidade e a flexibilidade do Percurso CoCriança. Os diferentes espaços finais de cada escola deixam evidente a singularidade de cada processo e como uma escuta profunda de cada grupo de crianças se refletiu no projeto e transformação do espaço de sua escola. Marcas de um projeto verdadeiramente participativo, essas diferenças expressam uma resistência à frequente homogeneização estética observada em muitos projetos recentes de transformação urbana e arquitetônica, sobretudo aqueles voltados para um público infantil.

Anível metodológico, o paralelo entre as três escolas trouxe também consistência para o monitoramento e avaliação realizados e para todos os dados levantados. Entre aspectos específicos de cada escola e cada grupo de crianças, é possível observar algumas tendências e regularidades. Estas são observações valiosas que nos ajudam a identificar o que está funcionando e o que não está no processo metodológico, facilitando a realização de ajustes e favorecendo uma replicação mais assertiva do Verdejando Escolas no futuro.

Nesse sentido, uma reflexão que segue reverberando é a questão da escalabilidade. Se nessa primeira edição foram verdejadas três escolas, o que é necessário para que sejam verdejadas dez, cem, mil? Como fazer isso mantendo a qualidade, a profundidade e a valorização das singularidades de cada contexto? Quanto a isso, não há resposta única, mas a experiência vivida traz alguns *insights*.

A primeira constatação é que, para realmente escutar muitas crianças – e isso é válido não apenas quando se trata de crianças – são necessárias muitas “escutadoras” ou “escutadores” e muitos momentos de escuta diferentes. As crianças têm muito a dizer e é impossível ouvir dezenas delas ao mesmo tempo. Assim, para ampliar o público a ser escutado, parece necessário descentralizar o processo, “capilarizando” essa escuta em grupos menores. Isso pode acontecer com mais facilitadoras ao mesmo tempo, uma em cada grupo menor, ou em um número menor de facilitadoras, que repetirá o mesmo processo de escuta com vários grupos menores.

Nesse sentido, um segundo ponto é o reconhecimento e o fortalecimento do papel das professoras enquanto “escutadoras” primordiais. Ninguém melhor que elas, que compartilham o cotidiano com as crianças, para observar determinados aspectos e dialogar com a equipe CoCriança. Foi partindo dessa premissa que o Percurso no Verdejando Escolas foi desenhado, incluindo a facilitação pelas educadoras, sem a presença do CoCriança, em quatro das nove oficinas realizadas com as crianças. Foi também partindo desse aspecto que a formação inicial foi elaborada, buscando exercitar a escuta ativa, atentando para a não imposição de um olhar adulto às expressões e desejos das crianças e enfatizando a importância de registros claros das atividades.

Por fim, um último ponto a ser destacado no que diz respeito à escalabilidade do projeto é o valor do processo de escuta e cocriação, muitas vezes invisibilizado, à sombra dos resultados materiais, tão visíveis na transformação física dos espaços. Este é um aspecto fundamental a ser colocado em pauta, uma vez que diz respeito também aos recursos necessários para um projeto como o Verdejando Escolas. Entender – ver – o processo em sua integralidade é entender que os ganhos do projeto são muito mais que materiais e, portanto, vão muito além da obra e da reforma dos espaços. É compreender que todo o tempo, o planejamento, a organização e os muitos momentos de escuta e sistematização realizados são a chave para um processo profundo, qualificado e verdadeiramente participativo, feito em diálogo com as crianças e com cada contexto específico.

Portanto, entendendo que qualidade e quantidade não são sinônimos, o desafio posto é justamente mostrar que é possível que caminhem juntos. Essa reflexão segue reverberando internamente no trabalho do

CoCriança em um balanço permanente e uma constante revisão sobre “aquilo de que não dá para abrir mão”, a fim de chegar no melhor modelo de replicabilidade, com o melhor aproveitamento possível.

Encerramos este artigo reafirmando que a verdadeira participação é conquista e é processo. Para verdejar o mundo com qualidade e profundidade, serão necessárias muitas mãos, muita confiança e muita paciência. O trabalho do CoCriança traz aprendizados e aponta para algumas direções, mas destaca também como esse caminho rumo a novas possibilidades de mundo que valorizem as infâncias só pode ser trilhado coletivamente. Ficam, portanto, o convite e a provocação para ampliar e fortalecer o debate – dentro e fora da universidade – acerca de projetos verdadeiramente participativos, sustentáveis, inovadores e comprometidos com as crianças.

FIGURA 6



Celebração e inauguração do espaço no Instituto Educacional Sementes do Amanhã, fruto da primeira edição do Verdejando Escolas. Créditos: Ana Clara Muner. Fonte: Acervo CoCriança.

REFERÊNCIAS

ALANA. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. São Paulo, 2018.

_____. **O acesso ao verde e a resiliência climática nas escolas das capitais brasileiras**. São Paulo, 2024.

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. **Movimento OMO #livreparadescobrir busca reequilibrar os hábitos das crianças**. 18 de maio de 2016. Disponível em: <<https://aliancapelainfancia.org.br/movimento-omo-livreparadescobrir-busca-reequilibrar-os-habitos-das-criancas/>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ANSARI, A.; PETTIT, K.; GERSHOFF, E. **Combating Obesity in Head Start**: outdoor play and change in children’s body mass index. J Dev Behav Pediatr. 2015; 36 (8): 605–612.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **TIC DOMICÍLIOS**: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. 2018. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

COCRIANÇA. **Verdejando Escolas**: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância. 2024. Disponível em: <<https://cocrianca.com.br/projeto/publicacoes/>>. Acesso em: dez. 2024.

DADVAND P. *et al*. Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, [S. l.], v. 12 n. 26, p. 7937-7942, 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26080420/>>. Acesso em: 27 set. 2021.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Primeira infância, uma pauta prioritária**. S. d. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/primeira-infancia-pauta-prioritaria/>>. Acesso em: nov. 2024.

GONÇALVES, Fábio Mariz; FLORES, Laís Regina. Espaços livres em escolas: questões para debates. *In*: AZEVEDO, Gisele; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**. Rio de Janeiro: Rio books, 2017. p. 25-36.

HECKMAN, James. **Investir no desenvolvimento na primeira infância**: Reduzir déficits, fortalecer a economia. 2012. Disponível em: <https://heckmanequation.org/resource/investir-no-desenvolvimento-na-primeira-infancia-reduzir-deficits-fortalecer-a-economia/>. Acesso em: dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2018**. Brasília, 2018.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAPBIOMAS. Nota técnica: uso e ocupação do solo nas escolas de educação infantil e ensino fundamental das capitais brasileiras. 25 nov. 2024. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/11/Nota_Tecnica_Vegetacao_Escolas-25-11-2024.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. **O programa**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.cidadessustentaveis.org.br>>. Acesso em: 22 ago. 2024.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade da Primeira Infância**. 2018. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/category/mapa-da-desigualdade-da-primeira-infancia/>>. Acesso em: dez. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento científico de Adolescência. **Manual de orientações**. Saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: SBP, n. 1, 2016.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

UNICEF. 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza. 14 ago. 2018. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/80766-unicef-6-em-cada-10-crian%C3%A7as-e-adolescentes-brasileiros-vivem-na-pobreza>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PARTICIPAÇÃO
POPULAR EM
PROJETOS
EDUCACIONAIS (EEPG
BAIRRO DA VARGINHA
E EEPG PEDREIRA
REAGO), A PARTIR
DA EXPERIÊNCIA DE
MAYUMI WATANABE
DE SOUZA LIMA

Bárbara Maria Francelin (FAU/USP)

RESUMO

Este artigo analisa a construção de duas escolas estaduais, realizadas entre 1983 e 1984 pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), com foco na construção comunitária. A pesquisa investiga o processo de construção dos espaços das Escolas Estaduais de Primeiro Grau (EEPG) Bairro da Varginha e Pedreira Reago, abordando três aspectos fundamentais: o desenvolvimento do processo pedagógico e político, a dimensão técnico-construtiva e a dimensão espacial, através da relação entre escolas, territórios e espaços públicos. O estudo examina as demandas apresentadas pela população envolvida nos processos participativos e a influência desses fatores no desenvolvimento dos projetos. A metodologia inclui análise de documentos, relatórios, entrevistas e fotografias, destacando o impacto da gestão participativa liderada pela arquiteta Mayumi Watanabe Souza Lima. Adicionalmente, a pesquisa explora as relações entre espaços educativos e processos político-pedagógicos, contribuindo para ampliar o acervo historiográfico da educação pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Mayumi Watanabe de Souza Lima; Espaços escolares; Cultura escolar; Construção comunitária; CONESP.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arquitetura escolar reflete as transformações culturais, sociais e pedagógicas de cada época. Mais do que espaços para o aprendizado, os edifícios escolares são expressões simbólicas dos valores de seu tempo, materializando as expectativas e crenças sobre o papel da educação. Assim, essas construções não apenas abrigam atividades pedagógicas, mas também se constituem em suportes de uma memória coletiva que preserva e transmite ideais e práticas educativas (Frago; Escolano, 2001).

Ao longo do século XX, a crescente demanda educacional no Brasil impulsionou a criação de tipologias escolares padronizadas, orientadas por políticas públicas para expandir a rede e otimizar os recursos. Em 1974, a fundação da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) intensificou a produção de edifícios, com forte ênfase na normatização e na padronização dos projetos. No entanto, entre 1983 e 1984, foi proposta uma abordagem alternativa ao modelo em curso, com a coordenação da arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima como Superintendente de Planejamento.

Essa abordagem, para além de apenas atender às necessidades físicas de prédios escolares, visava a integrar a comunidade no processo de construção de suas escolas, com o objetivo de criar espaços públicos de conquista e diálogo. Para tanto, é fundamental compreender dois processos que contribuíram de maneira significativa para essa experiência de construção comunitária: o desenvolvimento da EEPG Bairro da Varginha, na Zona Sul de São Paulo, e da EEPG Pedreira Reago, no Jardim Fortaleza, no município de Guarulhos.

Assim, este estudo⁶ se dispõe a investigar, no contexto de um panorama histórico e social mais amplo, a participação popular e a relação entre espaços educativos e processos político-pedagógicos, com o intuito de contribuir para a ampliação do acervo historiográfico dos estudos sobre educação e territorialização de equipamentos públicos.

MEMÓRIAS

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (Frago, 2001, p. 63).

A pesquisa é desenvolvida utilizando métodos de investigação histórica, com foco principal na consulta a fontes primárias, complementadas por fontes secundárias. A etapa inicial da pesquisa concentrou-se na

6 Este trabalho constitui um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado em andamento.

análise do acervo pessoal pertencente à arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima, atualmente localizado no Centro Sérgio Buarque de Holanda, da Fundação Perseu Abramo. Essa documentação, produzida pela arquiteta ou por outros membros de sua equipe, inclui registros fotográficos, relatos de diálogos com os moradores, relatórios de obras e entrevistas com usuários das escolas após sua ocupação.

A análise se concentra em temas como a reivindicação da escola pela população, a participação da comunidade na construção e a contribuição dos técnicos da CONESP no acompanhamento e assessoria das atividades. O acervo fotográfico identificado documenta tanto o processo construtivo quanto as atividades realizadas para promover a apropriação da escola pelas crianças desde o momento de sua construção.

Com a intenção de resgatar memórias não documentadas, a pesquisa também incorporou diálogos recentes com técnicos e arquitetos que participaram do pequeno grupo responsável pela concretização do projeto. Essas conversas, realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2024, permitiram revisitar atividades registradas e estabelecer conexões entre os registros documentais e as memórias daqueles que vivenciaram o processo.

CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DA CONESP

Durante grande parte do século XX, o Brasil enfrentou uma crescente demanda por escolas públicas, impulsionada pela expansão populacional e pela universalização do ensino. No entanto, a oferta de espaços educativos não acompanha essa necessidade, e resulta em uma significativa lacuna na oferta educacional. Para enfrentar esse déficit, os governos adotaram soluções arquitetônicas padronizadas, voltadas a maximizar a produção de edifícios escolares com recursos limitados (Geiger, 2020).

Em diferentes períodos, as políticas públicas priorizaram o desenvolvimento de tipologias replicáveis, frequentemente orientadas pela redução de custos e pela racionalização dos processos construtivos. Embora eficientes na expansão da rede escolar, essas estratégias limitaram a flexibilidade dos projetos e a capacidade de atender às especificidades locais, muitas vezes prejudicando a qualidade dos espaços de aprendizado. Assim, compreender a arquitetura escolar pública paulista no período analisado requer uma leitura que considere o contexto nacional e seus reflexos na política educacional.

Em 1974, o Fundo Estadual de Construções Escolares do Estado de São Paulo (FECE) foi substituído pela CONESP, “dentro da política de empresariamento e de privatização dos recursos públicos” (Lima, 1989a, p. 67). A Companhia tornou-se responsável pela construção, ampliação, reforma e manutenção de edifícios públicos escolares, e em 1987 foi substituída pela FDE (Geiger, 2020).

A FECE, entre 1966 e 1974, foi responsável por construir novecentas escolas em dez anos – uma produção considerável, porém aquém das necessidades. Mas a construção massiva de edifícios escolares alcança o seu auge de produção durante o consequente período de existência da CONESP (1974-1987), com a construção de mil e novecentos prédios em onze anos (Geiger, 2020).

A Companhia buscou a racionalização dos itens que integram o projeto de edifícios escolares, com a elaboração de normas, padrões e especificações, objetivando a criação de uma linguagem técnica comum aos vários profissionais envolvidos no processo de produção das construções, bem como a racionalização e simplificação dos sistemas construtivos, visando a abreviar as etapas de projeto, orçamento e obra (Geiger, 2020).

Neste momento, dá-se a retomada do planejamento da rede escolar, mas [...] dentro de um quadro de segmentação racional das funções que introduziu, ao nível da Secretaria [de Educação] e da CONESP, a distinção entre as atividades do pensar [planejar] e do executar [projeto e obra], através da setorização ou departamentalização de seus membros (Lima, 1989, p. 67).

Pode-se dizer ainda que, além dessa fragmentação e divisão dos funcionários em superintendências, a Companhia conservou os interesses das práticas clientelistas e a dependência às grandes construtoras (Nascimento, 2009).

Foi em meio a esse cenário que a arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima, como Superintendente de Planejamento, buscou reformular a política de padronização e redução de custos nos espaços escolares e áreas públicas, ao mesmo tempo em que promoveu o diálogo entre as superintendências, que operavam de maneira desarticulada. Junto com parte da classe profissional, ela questionou os longos prazos e a baixa qualidade técnica das construções escolares (Nascimento, 2009). Ao descentralizar a construção dos espaços, defendeu a ideia de que as escolas deveriam ser ambientes de debate e encontro para a comunidade local, e buscou envolvê-la tanto na discussão de projeto quanto no processo de construção dos edifícios escolares.⁷

Assim, esta pesquisa investiga o processo de construção dos espaços escolares das EEPG Bairro da Varginha e EEPG Pedreira Reago, coordenadas pela arquiteta, pesquisadora e professora Mayumi, com a verificação de três aspectos fundamentais: o desenvolvimento do processo pedagógico e político, a dimensão técnico-construtiva e a dimensão espacial, através da relação entre escolas, territórios e espaços públicos. Também colabora com esse objetivo a análise das demandas da população envolvida nos processos

⁷ Aqui cabe ressaltar a inexpressiva quantidade de pesquisas no campo da arquitetura sobre a atuação da arquiteta em órgãos públicos educacionais. Sua obra oferece uma rica oportunidade para discutir a interação entre arquitetura e educação, além de recuperar vozes femininas frequentemente marginalizadas nas pesquisas acadêmicas.

participativos e a verificação da incidência desse fator no desenvolvimento das obras e na posterior utilização dos espaços.

FIGURA 1, 2 e 3



“Escola do Jardim Varginha – História em quadrinhos”. Fonte: LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Lima, Sergio Souza (coord.). **Arquitetura e educação**. São Paulo, Nobel, 1995, p. 105.

EEPG BAIRRO DA VARGINHA E EEGP PEDREIRA REAGO

Inseridos no contexto do início da redemocratização no Brasil, os anos iniciais da década de 1980 foram marcados por intensas transformações políticas e sociais. Durante esse momento de transição, tanto no governo quanto na intensificação e articulação dos movimentos de moradia⁸, surgiram práticas e condutas próprias de uma população imersa em mudanças significativas. É nesse cenário que, entre 1983 e 1984, foi colocada em prática a construção das duas escolas estudadas, que representaram uma ruptura significativa com os modelos padronizados adotados até então, e que podem ser vistas como pesquisas embrionárias pulsantes dentro de um sistema consolidado, com ênfase nas dinâmicas de espaço e território – elementos fundamentais para a discussão sobre a cultura escolar.

Em vista disso, a cultura escolar não pode ser dissociada das relações, muitas vezes conflitantes ou pacíficas, que mantém com as culturas contemporâneas em cada período histórico (Julia, 2001). Ela deve ser entendida em sua complexidade, considerando o momento histórico, as especificidades do contexto e as interações entre as forças sociais e políticas da época:

Antes de tudo, para poder tecer qualquer consideração sobre o uso de um determinado espaço escolar, é necessário analisar, não exatamente o espaço em si (no caso a construção, seus espaços fechados e abertos), mas, antes de tudo, a forma como as pessoas que se apropriam de determinados espaços em função de suas necessidades, de suas prerrogativas educacionais, e também em função do significado que este espaço tem para estas pessoas em determinados momentos (Herling, 1985a, p. 11).

8 Ver “Estado e movimentos populares na construção do prédio escolar: confronto ou colaboração”, Capítulos 3 e 4 do Texto apresentado para exame geral de qualificação do doutorado na Faculdade de Educação, USP, 1988, em LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Lima, Sergio Souza (coord.). **Arquitetura e educação**. São Paulo, Nobel, 1995, p. 75-109.

O período das escolas analisadas não apenas reflete a construção de uma cultura socialmente intrínseca, mas também marca a transformação das escolas em um espaço onde se desenvolve uma cultura própria. Como observa Souza (1998, p. 138), “Devem, portanto, ser vistos como expressões do movimento da escola na construção das cidades e da cultura daquela época”.

Localizada na Zona Sul de São Paulo, próxima à Represa Billings e a 45 quilômetros do Centro, a EEGP Bairro da Varginha inicialmente funcionava em duas salas na garagem de uma casa, a nove quilômetros do local da nova escola. A construção foi viabilizada pela Sociedade Amigos da Varginha, formada pelos próprios moradores, que, aos finais de semana, se reuniam para discutir tanto o programa quanto o processo de construção da escola, em encontros que foram além da simples construção do edifício escolar, abordando também melhorias na infraestrutura local, como pavimentação, criação de uma linha de ônibus e a instalação de um telefone público (CONESP, 1984a).

FIGURA 4



Crianças na obra da escola EEGP Bairro da Varginha. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo, Partido dos Trabalhadores (PT).

Distante 42 quilômetros do Centro da cidade de São Paulo, situada no Jardim Fortaleza, nos limites de Guarulhos, a EEGP Pedreira Reago encontrava-se em uma área carente de serviços essenciais e infraestrutura básica, com ruas irregulares e lotes afetados pela movimentação de terra e erosão, resultantes de um loteamento predatório nas encostas de um pequeno vale.

As áreas institucionais, reservadas pelos loteadores, estavam localizadas em terrenos irregulares, tornando-as impraticáveis. Diante da ameaça de cancelamento da obra por falta de outros terrenos disponíveis pela prefeitura, a comunidade se organizou e intercedeu junto à administração municipal para viabilizar a desapropriação de outro terreno. Além de pleitear a construção das escolas, a comunidade também obteve soluções para a falta de transporte coletivo, o cascalhamento da estrada de terra, a instalação de telefonia pública, o abastecimento de água encanada e o elevado índice de desemprego na região na época (CONESP, 1986a).

FIGURA 5



Crianças na obra do EEPG Pedreira Reago, Jardim Fortaleza. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo – PT.

O Plano de Emergência, implementado em 1983, visava, em caráter de urgência, à construção de aproximadamente 1.500 novas salas de aula, para atender à demanda da população que não encontrava vagas na rede oficial de ensino. Para viabilizar esse processo, os critérios emergenciais acabaram prevalecendo sobre as práticas e pesquisas tecnológicas em desenvolvimento até aquele momento, e optou-se por adotar padrões construtivos simplificados e programas arquitetônicos reduzidos em relação aos utilizados no período, o que possibilitou a execução das obras por mão de obra não especializada (CONESP, 1984a).

Nas escolas analisadas, a construção seguiu o sistema convencional, com blocos de vedação e telhados de madeira com telhas. De acordo com relatos encontrados nos relatórios, na EEPG Bairro da Varginha, durante o andamento da obra, foi possível substituir os blocos de concreto por cerâmicos, visando a melhorar o conforto térmico, além da instalação de forro de madeira.

O “projeto padrão de 4 salas”, adotado em ambas as escolas, consistia em quatro salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, um galpão, uma sala para a diretoria e outra para os professores. Na EEPG Bairro da Varginha, além desse padrão, foi decidido incluir um espaço destinado à “assistência social e de saúde aberta a todos os moradores, como pretende a Sociedade”, conforme destacado em reportagem sobre a inauguração da escola (Varginha [...], 1984). As poucas alterações em relação ao “padrão” estipulado pela Companhia indicam que a comunidade não participou da fase de desenvolvimento do projeto, com a maior parte das discussões ocorrendo durante a gestão e construção.

FIGURA 6



Foto do jornal **Shopping News** do dia 3 de junho de 1984. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo – PT.

CONSTRUÇÃO COMUNITÁRIA

A participação das camadas populares na produção, utilização e gestão de equipamentos escolares pode variar em diferentes níveis de decisão, com implicações significativas em diversos aspectos do processo educativo. A colaboração da comunidade na manutenção e organização do espaço, bem como a possibilidade de alterar as propostas pedagógicas existentes, reflete a intenção da equipe técnica em adaptar o ambiente escolar às necessidades locais. Por meio de um convênio, em ambas as escolas, a Companhia forneceu os recursos financeiros e a assistência técnica para a construção, enquanto a Sociedade de Moradores participou da escolha dos terrenos e assumiu a responsabilidade pela compra de materiais, com autonomia para decidir sobre os acabamentos e alguma variação de materiais empregados, pelo fornecimento de mão de obra, administração e controle da obra (Lima, 1988). A seleção dos moradores para trabalhar na construção, de forma remunerada, foi realizada em reuniões organizadas pela população, com critérios claros: estar desempregado, ser morador do bairro e possuir competência profissional (CONESP, 1984b).

Como se vê, a colaboração entre arquitetos, educadores e moradores possibilitou a criação de novos paradigmas, desafiando as imposições dos projetos convencionais através da participação ativa e interdisciplinar dos diferentes agentes, permitindo que a comunidade local se tornasse protagonista na construção de suas escolas.

A abordagem adotada incluiu discussões semanais entre os técnicos da CONESP e os moradores. O diálogo entre as superintendências da Companhia foi facilitado pela formação de equipes multidisciplinares, que dedicaram os finais de semana, durante um ano, ao deslocamento dos técnicos de São Paulo para as escolas. Esse processo criou uma dinâmica de interação, minimizando as hierarquias e a burocracia

tradicionais, que frequentemente restringem o fluxo de informações e a participação dos usuários na criação de equipamentos urbanos. De acordo com uma arquiteta da equipe técnica da CONESP, as visitas e atividades com a comunidade ocorriam aos sábados e domingos, a fim de garantir maior adesão dos moradores.

FIGURA 7



Reunião entre moradores e técnicos no galpão de obras da EEPG Bairro da Varginha. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo – PT.

Dessa maneira, foi possível explorar novas formas de desenvolvimento dos espaços escolares, contrastando com os modelos massificados da época. O espaço escolar deixa de ser apenas um suporte físico para a educação, tornando-se um campo de interações pedagógicas, culturais e sociais, com a participação ativa da comunidade e das crianças nas decisões.

A escola foi aberta ao bairro, promovendo integração e criando espaços diversos nas áreas externas. Mais que construções, esses espaços se tornaram locais de reconhecimento e apropriação pela comunidade. Assim, o espaço escolar emergiu como uma convergência entre arquitetura e educação, moldado para organizar e atribuir significados ao ambiente, tornando-se, acima de tudo, um lugar cheio de sentidos para a comunidade (Tuan, 1983).

TERRITÓRIOS

A arquitetura escolar pública paulista, especialmente entre 1890 e 1976, período anterior ao estudado, era marcada por um simbolismo de centralidade e visibilidade. As escolas eram estrategicamente localizadas em praças ou avenidas principais, destacando-se na paisagem urbana como marcos de presença e autoridade. Esse posicionamento visava a garantir a visibilidade e reafirmar sua importância no tecido social urbano (Geiger, 2020).

Com a chegada da escola pública às comunidades rurais e periféricas, sua missão se expandiu, consolidando-se como um equipamento público essencial. A escola deixou de ser apenas um local de

ensino, integrando-se às atividades cotidianas da comunidade, com teatros, bibliotecas e salas de aula que passaram a fazer parte da vivência local (Bonduki, 1996). Assim, embora as duas instituições aqui estudadas estivessem territorialmente descentralizadas em relação aos primeiros grupos escolares, elas acabaram se estabelecendo como centros de referência.

Conforme Souza,

A especialização dos espaços define exclusões, pertinências, marginalidades. São lugares onde se estabelece uma rede de relações de identidades, afetos e emoções. Os espaços são territórios, a disposição dos ambientes e dos mobiliários são responsáveis pela composição identitária da instituição escolar e está implicada na extensão e no deslocamento dos corpos (Souza, 1998, p. 142).

Territórios são espaços nos quais as identidades são construídas e as interações sociais acontecem, refletindo a cultura, a história e as práticas da comunidade, estabelecendo propriedade, apropriação e identidade, além de possuir um valor existencial (Deleuze; Guattari, 1998). Nesse contexto, a territorialidade se manifesta nas relações entre a escola, a comunidade e os diversos grupos que a compõem, como multiplicidades comunicantes entre os indivíduos que a habitam, vivenciam e codificam, em um processo constante de construção de significados e pertencimentos, incluindo elementos considerados invisíveis.

Tanto o território quanto o lugar são realidades construídas de maneira coletiva, sendo, portanto, construções sociais. Isso significa que o espaço carrega em sua configuração signos, símbolos e vestígios das condições e relações sociais dos indivíduos que nele habitam. O espaço, assim, não é apenas um cenário passivo, mas um agente ativo na construção de identidades, pois comunica e revela, a quem sabe interpretá-lo, como o ser humano utiliza e molda seu próprio entorno (Frago; Escolano, 2001). No caso da escola, esse território se torna um reflexo das dinâmicas sociais, culturais e históricas dos sujeitos que o ocupam, sendo simultaneamente um produto e um espaço de reprodução das relações de poder e de pertencimento.

FIGURA 8



Ação de leitura do mapa da EEPG Pedreira Reago. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo – PT.

ESPAÇO PÚBLICO

Para Sandra, merendeira e moradora do bairro, este processo foi muito importante, pois, antes da construção da escola, ela não conhecia muita gente. Depois ela foi conhecendo outras ideias, de outras pessoas, e ‘era uma festa ir à reunião aos sábados, um divertimento’. Ou seja, estabeleceu-se um contato entre moradores do bairro que antes não existia (Herling, 1985a, p. 2).

A análise dos relatórios e fotografias revela como a institucionalização da escola no território contribuiu para o surgimento de novas relações sociais, que se entrelaçam com o desenvolvimento de uma cultura escolar própria. Esta cultura reflete as características locais, seus tempos e espaços, sendo moldada pelas ações colaborativas entre o poder público, representado pelos técnicos, e diversos atores locais, como moradores, construtores, crianças e professores.

A avaliação da equipe da CONESP, realizada no mesmo período, corrobora essa percepção, ao destacar grande envolvimento da comunidade com a escola, ilustrando a importância do espaço escolar como ponto de encontro e de atividades comunitárias:

O bom uso da escola, a manutenção bem feita, a participação das mães na limpeza, têm demonstrado também o grande interesse da comunidade. As crianças fizeram a cerca do jardim, os professores promoveram a festa do Dia das Mães, a CEB tem realizado suas missas, batizados e crisma na escola aos domingos, a população tem organizado ‘shows’ musicais e a APN está organizando a festa junina. Outro fator que vale notar é que o prédio, mesmo sem muro e guarda durante meses, não foi agredido uma única vez (Herling, 1985b, p. 2).

A organização espacial da escola pode ser compreendida como uma “linguagem silenciosa” (Escolano, 2001), na qual os espaços não se limitam à sua dimensão física, mas se configuram como a própria instituição escolar, refletindo as práticas e interações que ali ocorrem. O espaço escolar não é apenas um local físico, mas um espaço vivido e significado pelos usuários, refletindo tanto sua organização material quanto sua dimensão simbólica e educativa.

Pode-se dizer que enquanto os espaços privados atendem às necessidades individuais, a esfera pública se configura como um espaço de interação, marcado pela diversidade e pela igualdade de condições. A multiplicidade de pensamentos e ações no espaço público torna visível o que é comum, evidenciando a condição humana de ser parte desse espaço coletivo (Arendt, 2007).

Seguindo o pensamento de Arendt, pode-se entender a escola como um intermédio entre as esferas pública e privada, um elo que possibilita à criança transitar da esfera familiar para o mundo público. A escola, assim, representa para a criança um primeiro contato com o mundo exterior, funcionando como uma ponte

entre o privado e o coletivo, permitindo a ela vivenciar e entender as dinâmicas sociais mais amplas (Arendt, 2007).

O espaço público é o local onde se constrói a cidade por meio do agir humano e do diálogo. Esse processo de construção ocorre pela presença de diversos elementos que, em igualdade de condições, permitem que os cidadãos, livres de suas necessidades, tragam para o espaço público sua diversidade. Por meio do agir e dialogar – ambos formas de representação, e como toda representação, uma construção –, a pólis⁹ se edifica.

A participação da população se deu de formas variadas: ora intensa, ora mais fraca, de acordo com a variação de ânimo e confiança dos mesmos na realização do trabalho. As crianças participaram também deste processo – acompanhavam as etapas da obra, fizeram a pintura do barracão (um momento de reconhecimento da nova construção), discutiam e faziam desenhos sobre a futura escola com a equipe da CONESP (Herling, 1985a, p. 2).

Ao analisar os documentos e relatórios, surgiram questões sobre o uso dos espaços pelas crianças. Constatou-se que, durante o processo de construção da escola, a equipe de técnicos promoveu uma série de atividades com as crianças do bairro: desenhos, projeções de filmes, passeios exploratórios pelo bairro e pinturas no galpão de obras, entre outras iniciativas. Essas atividades não só as envolveram na construção física da escola, mas também facilitaram sua apropriação do espaço, criando um vínculo mais significativo e integrando-as ao ambiente escolar desde o início da obra:

Enquanto tentávamos nos entender com os adultos, desenvolvíamos com as crianças atividades com o intuito de fazê-las repensar os espaços por elas ocupados, como e porque eles são organizados, como é possível alterá-los. Permeando tudo isto estava a tentativa de colocá-las como sujeitos de sua realidade, capazes de transformá-la a partir do seu entendimento, através de sua ação e na direção da satisfação de suas necessidades. Para isto utilizávamos atividades de desenho, pintura e colagem, onde as crianças reproduziam a sua casa, o bairro, o surgimento da nova escola, etc., onde foi possível perceber a falta de liberdade de criação em que vivem (CONESP, 1984a, p. 2).

Mesmo que de maneira invisível e silenciosa, a arquitetura escolar muitas vezes exerce um papel fundamental na construção de identidades e relações sociais: “Por entre salas de aula, corredores, pátios e jardins, a criança incorpora uma ética e uma corporeidade inscritas no espaço escolar” (Souza, 1998, p. 124). Sua presença se torna explícita ao carregar consigo padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. A localização da escola, sua inserção na ordem urbana, o traçado arquitetônico do edifício e o processo de construção em que participaram funcionam como elementos simbólicos que moldam a maneira

⁹ A pólis grega é o espaço da liberdade, da ação e do discurso público, em contraste com a esfera da necessidade, que está relacionada às preocupações materiais e privadas da vida cotidiana (Arendt, 2007).

como os indivíduos se relacionam com o ambiente, influenciando suas percepções e comportamentos dentro da escola.

A partir das fotos e dos relatórios produzidos nos anos seguintes à construção, foi possível identificar que as propostas foram complementadas por atividades de reconhecimento e uso dos espaços. Um trecho dos depoimentos destaca a relação cuidadosa da comunidade com o edifício escolar:

A primeira questão a ser enfatizada por todas as pessoas (que foram entrevistadas em momentos diferentes, inclusive), foi a absoluta falta de depredação do prédio escolar. Os professores enfatizam que a escola passou um ano sem muro, e nunca aconteceu uma invasão, um vidro quebrado, nada. E as crianças que frequentam a escola também a tratam com muito carinho – não arrancam os cartazes, não sujam as carteiras, e ajudam a manter a escola sempre limpa. E todos os entrevistados garantem que isso se deve ao processo de construção da escola, que contou com a participação da população. E, depois da escola construída, quando ainda não havia servente, as mães dos alunos faziam a limpeza. E é isso também, segundo as professoras que contribuiu para conscientizar as crianças a manterem a escola limpa (Herling, 1985b, p. 7).

O espaço escolar, mais do que um local físico, constitui um lugar de construção identitária e social, que a criança internaliza e aprende (Escolano, 2001). Nesse sentido, as culturas escolares emergem das experiências compartilhadas, especialmente aquelas vivenciadas durante processos como o da construção do edifício. Essas vivências envolvem a comunidade e fortalecem os vínculos com o espaço, em uma interação complexa e dinâmica. Nesse contexto, a escola passa a desempenhar um papel essencial na formação das identidades individuais e coletivas:

[...] a escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola. A noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural; nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez (Souza, 1998, p. 123).

Ao expandir os corpos das crianças para além da relação dialética entre o interno e o externo, entre o que é a escola e o que está fora dela, podemos perceber, nos materiais de análise, a hipótese de uma convivência escolar que gradualmente se configurava como uma das muitas culturas escolares possíveis. Esse movimento de integração entre os diferentes espaços escolares e suas relações com os espaços externos reflete uma construção contínua de sentidos, na qual as crianças não apenas vivem a escola, mas também a transformam.

FIGURA 9



Atividades na EEPG Pedreira Reago: Linhas horizontais no piso do galpão. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo – PT.

O espaço, enquanto território e lugar, vai além de sua mera geometria, incorporando em sua configuração signos, símbolos e vestígios das condições e das relações sociais dos indivíduos que o habitam (Bachelard, 2008); comunica e reflete o uso que dele se faz, sendo um retrato das estruturas mentais e sociais dos indivíduos que nele se encontram. No âmbito escolar, a configuração arquitetônica e a ordenação espacial das pessoas, objetos, usos e funções constituem um elemento essencial na formação das dinâmicas educacionais. O espaço escolar, assim, socializa e educa, situando e ordenando os sujeitos de acordo com as práticas e normas que nele se estabelecem: “Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar” (Frago, 2001, p. 66).

FIGURA 10



Ação com as crianças da EEPG Pedreira Reago. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda. Fundo MSL. Memória. Fundação Perseu Abramo – PT.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada explora a interação entre arquitetura, políticas públicas e demandas sociais, refletindo sobre a interlocução entre história, educação e arquitetura, para, assim, contribuir com a ampliação dos estudos sobre educação, alinhados à participação popular e à territorialização dos equipamentos públicos.

O contexto histórico do período também é crucial, pois as ações foram impulsionadas por uma nova dinâmica de interação entre a comunidade e o poder público. Esperava-se romper com a hierarquia e burocracia que dificultavam o acesso à informação e a participação dos usuários no processo de definição de equipamentos urbanos, através da proposta de abertura de diálogo entre a população e a equipe de técnicos da CONESP.

Ao analisar os processos de construção das escolas estudadas, observa-se que o envolvimento de crianças, pais, moradores e técnicos, desde a construção até as atividades escolares e comunitárias, contribuiu para ampliar a compreensão da escola como um equipamento coletivo. Esse processo estimulou a apropriação do espaço e também as consolidou como espaços de encontro, diálogo e transformação, além de fomentar a luta por outros equipamentos urbanos (CONESP, s. d. a.).

A pesquisa verifica, portanto, o desenvolvimento do processo pedagógico e político, a dimensão técnico-construtiva e a dimensão espacial, e analisa como o espaço físico e as interações sociais são fundamentais para a formação e o fortalecimento de identidades coletivas. Assim, a escola figura como um elo entre as esferas pública e privada.

É necessário considerar que a implementação do processo enfrentou desafios e exigiu intensas negociações. Houve conflitos de poder entre as lideranças comunitárias, tanto internas quanto com os técnicos, que, por sua vez, tinham dificuldades na comunicação direta com a população, ainda acostumada a um modelo paternalista. Além disso, a Companhia enfrentou barreiras políticas e burocráticas internas, somadas a divergências de postura entre os membros da equipe (CONESP, 1986b).

A iniciativa foi descontinuada após 1984, deixando as escolas como exemplos limitados de uma proposta com grande potencial de mobilização coletiva, mas que não pôde ser mantida. O processo, no entanto, representa uma das muitas possibilidades para a participação popular na criação e uso de equipamentos urbanos:

Este tipo de trabalho é uma troca de experiências, expectativas e conhecimento mútuo, e como toda interação, exige muito respeito e paciência, assim como uma reeducação em função do pensar coletivo. Enfim, um exercício de democracia (CONESP, s. d. b.).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BONDUKI, Nabil Georges. Arquitetura para educar. **Folha de São Paulo**. São Paulo, marco de 1996. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/3/08/caderno_especial/16.html>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BUITONI, Cássia Schroeder. **Mayumi Watanabe Souza Lima**: a construção do espaço para a educação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa**: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

GEIGER, Mirela. **Arquitetura Escolar Pública Paulista**: Companhia de Construções Escolares: Conesp, 1976-1987. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *In*: **Revista Brasileira de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História de Educação/ Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n. 1, p. 9-43.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. LIMA, Sergio Souza (coord.). **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989a.

_____. Quem constrói a escola? **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. (Cadernos do CEDI; n. 19), 1989b, p. 55-57.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza (coord.). **Espaços educativos – uso e construção**. Brasília: MEC/ CEDATE, 1988.

NASCIMENTO, Andréa Zemp Santana do. **A criança e o arquiteto**: quem aprende com quem? 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária. *In*: **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-

1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Do espaço escolar e da escola como lugar:** propostas e questões. *In:* VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

Documentos consultados

Os documentos originais consultados encontram-se no acervo da arquiteta Mayumi Watanabe Souza Lima, no Centro de Memória Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo (FPA), São Paulo. Disponível em: <<https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/mayumi-de-souza-lima>>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CONESP. **EEPG Bairro da Varginha** – Relatório de avaliação sobre a sua execução. Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, Setembro, 1984a.

_____. **Relatório Jardim Fortaleza / Guarulhos.** Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, Abril, 1984b.

_____. **Roteiro para avaliação de processos de construção escolar (obra nova, ampliação, adequação ou manutenção) com a participação da população.** Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, s.d.a.

_____. **Jardim Fortaleza:** uma experiência de autoconstrução. Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, s.d.b.

_____. **Jardim Fortaleza:** uma experiência de autoconstrução – versão preliminar. Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, 1986a.

_____. **Jardim Fortaleza:** uma experiência de autoconstrução. Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, Novembro, 1986b.

HERLING, Tereza Beatriz Ribeiro. **EEPG Bairro de Varginha:** o espaço escolar e seu funcionamento cotidiano. Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, 1985a.

HERLING, Tereza Beatriz Ribeiro. **EEPG Pedreira Reago:** o espaço escolar e seu funcionamento cotidiano. Companhia de Construções Escolares: Conesp, São Paulo, 1985b.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Relatório Jardim Fortaleza – Guarulhos.** São Paulo: CONESP, 1984a.

_____. **Texto ilustrado com slides – para discussão com população em reunião comunidade “A estória da escola da Varginha”.** São Paulo: CONESP, 1984b.

_____. **EEPG Pedreira Reago:** o espaço escolar e seu funcionamento cotidiano. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985.

_____. **Estudo do Espaço escolar:** Pré-Teste – EEPG “João Kopke”. São Paulo: CONESP, s.d.a.

_____. **Soluções alternativas para a rede física** – auto construção no Bairro da Varginha. São Paulo: CONESP, s.d.b.

_____. **Varginha** _ Proposta de programação de atividades. São Paulo: CONESP, s.d.c.

Varginha não tinha nada. Mas os moradores se organizaram e ... **Shopping News – City News**, São Paulo, ano 1984, p.6-7, 03 Junho de 1984.

USOS DO TERRITÓRIO DA FEIRA LITERÁRIA DA ZONA SUL (FELIZS): SISTEMAS DE OBJETOS E SISTEMAS DE AÇÕES NA PRAÇA DO CAMPO LIMPO E NO SESC CAMPO LIMPO

Thiago Andrade Gonçalves (Unifesp)

INTRODUÇÃO

O estudo da produção cultural dos coletivos culturais de periferia e dos saraus periféricos sempre foi comumente tratado nos campos da literatura e da análise literária. Com os estudos que tratam da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS) também não foi diferente, majoritariamente enfocados em trabalhos que se preocuparam mais com a análise de poemas em aspectos qualitativos e estéticos. Consequentemente, esses estudos secundarizam a análise espacial que permeia a produção artística dos saraus da periferia e dos movimentos culturais, em vínculo estreito com o lugar onde surgiram e onde costumam se apresentar artística e politicamente. Essa secundarização do papel central da análise espacial para o estudo do tema representa riscos à compreensão da totalidade de significados da atuação e dos usos do território por esses movimentos nas periferias de São Paulo.

Nesse sentido, considera-se a análise espacial através de conceitos e categorias geográficas como caminhos necessários para avanços analíticos no tema. Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar os usos do território pelos “sujeitos periféricos” (D’Andrea, 2022) atuantes em lugares da FELIZS. Dentre

esses lugares, o estudo enfoca sobretudo a Praça do Campo Limpo e o SESC Campo Limpo. Entende-se que a pesquisa sobre os usos do território coloca-se como caminho para o entendimento sobre esses lugares onde as interações entre “sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 2002) constituem o espaço geográfico analisado através das categorias relativas à forma, função, processo e estrutura (Santos, 2008). Essas categorias ajudam a orientar as análises sobre as imbricações entre espaço, cultura, sujeitos e fazer político na FELIZS. Para isso, optou-se por abordar a edição de 2023 da FELIZS, por ser aquela que acompanhamos com mais afinco, utilizando a metodologia da observação participante.

O presente trabalho se encontra organizado da seguinte maneira: partimos de uma primeira parte, intitulada, “Os usos do território da FELIZS: sistemas de objetos e sistemas de ações”, na qual explicamos o que é a FELIZS e qual sua importância para o movimento cultural periférico da Zona Sul de São Paulo. Nessa parte identificamos elementos constituintes das práticas espaciais e dos usos do território pelos “sujeitos periféricos” da FELIZS e definimos os entendimentos de “usos do território” e “território usado”, inspirados nas definições do geógrafo brasileiro Milton Santos. Além disso, identificamos que os usos do território da FELIZS se expressam espacialmente através de objetos e ações, que compõem os “sistemas de objetos” e os “sistemas de ações” do espaço geográfico, conforme definições de Milton Santos apresentadas nessa parte. E apresentamos as definições das categorias forma, função, processo e estrutura de análise do espaço geográfico, conforme Milton Santos, que foram observadas nos elementos que constituem os sistemas de objetos e os sistemas de ações na Praça do Campo Limpo e no SESC Campo Limpo.

Passamos para uma segunda parte, intitulada “Sistemas de objetos e sistemas de ações na Praça do Campo Limpo na FELIZS 2023”, que trata de situar a Praça do Campo Limpo em seu contexto espacial na cidade de São Paulo e apresentar detalhadamente os objetos e ações componentes dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações do espaço geográfico identificados na praça durante a realização da FELIZS 2023.

Chegamos a uma terceira parte, intitulada “Sistemas de objetos e sistemas de ações no SESC Campo Limpo na FELIZS 2023”, em que também situamos o SESC Campo Limpo em sua dinâmica espacial na cidade de São Paulo e apresentamos os objetos e ações componentes dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações do espaço geográfico identificados nesse SESC durante a realização da FELIZS 2023.

E por último, tecemos as considerações finais, refletindo sobre os elementos que terão sido apresentados (identificados por meio da observação participante) na constituição das interações entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações na composição do espaço geográfico analisado por meio das categorias forma, função, processo e estrutura.

OS USOS DO TERRITÓRIO DA FELIZS: SISTEMAS DE OBJETOS E SISTEMAS DE AÇÕES

A Feira Literária da Zona Sul (FELIZS) é uma festividade que acontece anualmente desde 2015, geralmente no mês de setembro, e reúne os coletivos culturais da Zona Sul de São Paulo existentes desde o final dos anos 1990 e início dos anos 2000 em lugares simbólicos e marcantes para a história social cotidiana dessa parte da cidade, “tais como os espaços públicos e privados localizados em importantes equipamentos culturais e educacionais. Entre esses lugares destacam-se a Praça do Campo Limpo e o SESC Campo Limpo” (Gonçalves, 2024, p. 24).

A FELIZS é uma tentativa de unir potencialidades do movimento cultural periférico nos espaços e observar a grandiosidade e a multiplicidade de propostas¹⁰ que a periferia vem desenvolvendo nas últimas décadas. Segundo o *site* da organização da Feira:

Queremos nos ver e fortalecer num processo de sinergia, potencializando as ações individuais conectadas ao processo coletivo. O fazer cotidiano é essencial, mas é saudável um respiro para reflexão: pensar sobre os caminhos, identificar nossa grandeza e nossas dificuldades. Há uma produção intensa que precisa ser divulgada, valorizada, e reconhecida: são estas as premissas iniciais para a criação deste evento (FELIZS, 2024).

Nesses espaços se reúnem “sujeitos periféricos”, conforme acepção do sociólogo Tiaraju Pablo D’Andrea (2022), atuantes na cena cultural da Zona Sul em trocas de experiências e reflexões sobre o fazer cotidiano da produção artística e cultural nos coletivos, além da realização de atividades, apresentações e espetáculos de música, dança, sarau, contação de histórias e oficinas de produção literária. Esses elementos são constituintes das práticas espaciais e dos usos do território por esses sujeitos.

Para o geógrafo brasileiro Milton Santos, o espaço geográfico é sinônimo de “território usado” (Santos, 2002). O autor considera que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (Santos, 2005, p. 137). Nesse sentido, pretende-se contribuir neste trabalho com a análise dos usos do território da FELIZS, e para isso, temos que entender como esses usos se dão.

Identificou-se que os usos do território da FELIZS se expressam espacialmente através de objetos e ações, que compõem os “sistemas de objetos” e os “sistemas de ações” do espaço geográfico. Milton Santos (2002) considera o espaço como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (*idem*), no qual os objetos são “tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e

todo resultado da ação humana que se objetivou” (*idem*, p. 72); enquanto as ações expressam propósitos, finalidades ou objetivos, ou seja, a “ação é o próprio do homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade” (*idem*, p. 82).

Assim, entende-se que as ações se realizam por meio do espaço e por intermédio dos indivíduos através de sua corporeidade, estando esta, assim como a ação, ancorada no espaço geográfico. Para Santos (2002), as ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades – materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas – é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas (*idem*, p. 82).

De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, por outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (*idem*, p. 63). Dessa maneira, pode-se relacionar os sistemas de ações realizadas pelos indivíduos ou sujeitos através de sua corporeidade ancorada no lugar do cotidiano social com os usos e as transformações dos objetos onde incidem suas ações, ou seja, no lugar, no território usado por esses sujeitos. Por isso, há a indissociabilidade entre sistemas de ações e sistemas de objetos na dinâmica de uso e transformação do espaço geográfico.

Na dinâmica de usos dos territórios da edição de 2023 da FELIZS, pôde-se perceber, por meio da observação participante, inúmeros elementos que constituem as interações entre os “sistemas de objetos e os sistemas de ações” (Santos, 2002) na composição do espaço geográfico. Na Praça do Campo Limpo e no SESC Campo Limpo, observaram-se formas, funções, processos e estruturas relativos ao espaço geográfico. Essa categorias podem ser definidas, segundo Milton Santos (2008), do seguinte modo:

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. Função sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança (Santos, 2008, p. 69).

Essas categorias de análise do espaço geográfico foram observadas nos elementos que constituem as interações entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações na Praça do Campo Limpo e no SESC Campo Limpo, que remetem às ações políticas e culturais realizadas em interação com os seguintes objetos: a “Bicicloteca”, o “Ex-Libris” ou “Livrão da praça”, os saraus e as tendas de venda de livros, comidas e bebidas

10 Essas propostas se referem a modos de vida nas periferias urbanas, além de propostas artísticas, culturais, estéticas, literárias, políticas, educativas, territoriais, econômicas – de geração de renda e empregos no “circuito inferior da economia urbana” (Santos, 2023) – e etc., que os coletivos culturais das periferias estão desenvolvendo em seus territórios de atuação.

na Praça do Campo Limpo; e as tendas de shows, oficinas, palestras e eventos no SESC Campo Limpo.

SISTEMAS DE OBJETOS E SISTEMAS DE AÇÕES NA PRAÇA DO CAMPO LIMPO NA FELIZS 2023

A Praça do Campo Limpo localiza-se no distrito do Campo Limpo e trata-se de uma praça importante, porque é um espaço público na periferia de São Paulo, com localização limítrofe entre os municípios de São Paulo e Taboão da Serra. A praça está na ligação entre os miolos de bairro e as vias arteriais de trânsito, com grande fluxo de pessoas e veículos entre zonas da cidade e entre municípios. A principal dessas vias é a Estrada do Campo Limpo, que, em um de seus trechos, dá acesso ao lado leste da praça. A sul da Praça, está a Rua Dr. Joviano Pacheco de Aguirre, uma rua movimentada de conexão entre os municípios limítrofes; já a oeste, norte e nordeste da praça, o acesso se dá por ruas pouco movimentadas e de conexão com bairros residenciais, respectivamente: Rua Louis Boulanger, Rua Aroldo de Azevedo, Rua Lupicínio Rodrigues, Avenida Professor Conrado de Deo e Rua José Viriato de Castro.

Nessa localização periférica e movimentada, pode-se considerar que a área onde se encontra a Praça do Campo Limpo constitui-se em uma centralidade periférica de São Paulo, pelas características apresentadas anteriormente, pelo fato de ser o núcleo histórico do bairro do Campo Limpo e pela concentração de equipamentos e serviços imprescindíveis à população, como: o Terminal de Ônibus do Campo Limpo, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Campo Limpo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Leonardo Villas Boas, a Biblioteca Pública Helena Silveira, a Casa de Cultura do Campo Limpo, o Centro de Educação Infantil (CEI) Olga Benário Prestes, o CEI Nathalia Pedroso Rosemburg, o Espaço Cultural CITA, o Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) da Coordenadoria de IST/Aids da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo (CTA José Araújo), o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Infantojuvenil II Campo Limpo, entre outros equipamentos e serviços públicos e privados ali fixados no espaço geográfico.

Com a concentração desses equipamentos e serviços, e do intenso fluxo de automóveis, bicicletas e pedestres, é evidente também a concentração de pessoas em situação de rua em volta da praça, com seus barraquinhos de madeira. Além delas, crianças, jovens, funcionários do Terminal de Ônibus, funcionários da limpeza urbana de São Paulo e funcionários dos diversos serviços públicos e privados próximos da praça a frequentam cotidianamente. Chama atenção também a arborização urbana da Praça, um espaço público repleto de área verde com muitas espécies características da cidade e desta localidade (Figura 1).

FIGURA 1 e 2



Fotografia da Praça do Campo Limpo. e a Bicicloteca na Praça do Campo Limpo.
Fonte: Autoria própria (2023).

Nesta praça, durante a realização da FELIZS 2023, foi possível identificar, por meio da observação participante, objetos e ações que compõem os sistemas de objetos e os sistemas de ações do espaço geográfico e que caracterizam os usos do território da FELIZS. Dentre eles, se destacam a “Bicicloteca”, o “Ex-Libris” ou “Livrão da praça”, os Saraus e as tendas de venda de livros, comidas e bebidas, de que trataremos mais detalhadamente a seguir.

A “Bicicloteca” (Figura 2) consiste em uma biblioteca ambulante instalada em uma bicicleta, utilizada nas apresentações do Coletivo Cultural Sarau do Binho e durante a realização da FELIZS. Na edição de 2023, essa Bicicloteca ficou estacionada em frente às apresentações artísticas do Sarau, principalmente na Praça do Campo Limpo, convidou todas as pessoas para que escolhessem e pegassem livros para ler, principalmente as crianças. Esses livros foram doados para quem se interessou por ler, fazendo a alegria das crianças, que ficaram deslumbradas com o presente na praça e ficaram instigadas a conhecer as histórias contidas nos livros.

Durante as apresentações artísticas do Sarau do Binho e na realização da FELIZS, a Bicicloteca costuma ser guiada para percorrer um caminho pela Praça do Campo Limpo, instigando a atenção e curiosidade das pessoas, que se aproximam quando a Bicicloteca passa por elas. Esse caminho é percorrido lentamente, com paradas em alguns pontos, para que as pessoas olhem os livros; e depois de uma volta completa na praça, a Bicicloteca fica estacionada em um ponto mais central e visível do espaço público, próxima às apresentações artísticas.

A Bicicloteca é um objeto no espaço geográfico que, mediado pela ação humana dos “sujeitos

periféricos”, contribui para fomentar a literatura, a educação e a cultura para a população periférica. Além do estímulo à formação, promove acesso ao conhecimento socialmente construído por aqueles que carecem de mais oportunidades de acesso aos bens e serviços, dada sua condição econômica, espacial e cidadã em São Paulo.

Junto à Bicicloteca, há uma placa onde se lê: “tem um livro no meio do caminho”, em alusão ao famoso poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho”, que se refere às impossibilidades e aos obstáculos que as pessoas encontram na vida. Para Drummond, “tinha uma pedra no meio do caminho”; mas, para o Sarau do Binho e para a FELIZS, desafiando as impossibilidades e obstáculos na Praça do Campo Limpo, “tem um livro no meio do caminho”.

Os murais feitos na Praça do Campo Limpo no dia de encerramento da FELIZS 2023, chamados “Ex Libris” ou, como ficou mais conhecido, o “Livrão da praça”, podem ser considerados como outros componentes dos sistemas de objetos no espaço geográfico mediados pela ação humana e constituindo os usos do território na FELIZS 2023.

A frente (ou o miolo) do “Ex Libris” foi pintada pela artista Carolina Itzá (Figuras 3 e 4), e o verso da obra (ou capa do Livrão) foi feito pela artista Silsil Do Brasil, com seu projeto “poesia nos muros” (Figura 5). O “Ex Libris” foi feito ao longo do dia de encerramento da FELIZS 2023 pelas duas artistas, que constantemente alteravam as formas produzidas e confeccionavam os murais, até chegar ao resultado final de criação dos objetos no espaço. Nós conseguimos acompanhar esse processo espaço-temporal, registrando algumas fotografias do processo de transformação dos objetos pela ação humana na Praça, conforme observado nas Figuras 3 e 4.

FIGURA 3, 4 e 5



Legenda: Registro fotográfico noturno de pintura realizada na Praça do Campo Limpo em 23/09/2023 na FELIZS 2023 (Frente). Fonte: Autoria própria (2023).

Entre os elementos dos sistemas de ações durante a FELIZS na Praça do Campo Limpo, se destacam também as práticas de realização dos saraus. Há diferentes jeitos de fazer esses saraus. Nas apresentações artísticas do sarau na Praça do Campo Limpo, em um breve espaço-tempo (em comparação com a totalidade temporal e espacial), parecendo algo ínfimo, há uma influência no cotidiano social das pessoas. O uso do território da Praça pelos integrantes do sarau na FELIZS amplifica as potencialidades daquele espaço humano e marca a vida das pessoas pelo cotidiano social compartilhado por todos. É notável o aumento da vitalidade que a Praça ganha com a chegada do sarau, em meio ao cotidiano vivido das pessoas. Os poetas chegam na Praça arrumando os instrumentos utilizados, estendendo a bandeira do sarau nas árvores, cantando e tocando violão, posicionando a “Bicicloteca”, convidando as pessoas a se aproximarem e oferecendo livros.

Durante a apresentação artística, muitos idosos e crianças na praça cantam as músicas juntos e se divertem naquele espaço. Os poetas mostram suas poesias e fazem falas interessantíssimas sobre o território (Figura 6).

FIGURA 6



Legenda: Apresentação de Serginho Poeta no Sarau do Binho na Praça do Campo Limpo. Fonte: Autoria própria (2023).

No Sarau do Binho, por exemplo, as principais falas tratavam de pautas da saúde e do autocuidado das pessoas com a alimentação: os poetas cumpriam um papel de orientação e conscientização sobre os riscos do excesso de açúcar dos alimentos. Isso chama atenção, por consistir em uma forma de educação popular no cotidiano social. Ali os poetas estabeleciam a comunicação com as pessoas, através da linguagem, sobre a realidade vivida no território. Os poemas parecem ter esta função, parecida com algumas letras de

rap de grupos como, por exemplo, os Racionais MC's: a de estabelecer a comunicação com as pessoas ao aconselhar, falar e traduzir a realidade da vida dos periféricos.

Durante o último dia de realização da FELIZS 2023 na Praça do Campo Limpo, observou-se a instalação de inúmeras tendas brancas para comercialização de livros, comidas e bebidas que alimentaram o corpo e as mentes de quem participava dessa festividade. Essas tendas também podem ser consideradas como objetos componentes dos sistemas de objetos no espaço geográfico.

Elas se distribuíram espacialmente na Praça do Campo Limpo da seguinte forma: as tendas de vendas de livros foram instaladas uma ao lado da outra em sequência retilínea, formando um corredor de tendas com mesas de livros onde as editoras e seus materiais se fixavam, cada qual em uma mesa disposta na parte da frente das tendas, dando a sensação de continuidade no “corredor dos livros” (Figuras 7 e 8). Já as tendas de venda de comidas e bebidas, apesar de seguirem essa mesma lógica de continuidade em formato de corredor, foram instaladas em duas sequências retilíneas, formando um corredor ao ar livre para as pessoas transitarem (Figura 9). Essas tendas foram instaladas próximas às de livros, posicionadas no lado noroeste da Praça do Campo Limpo, à frente da entrada da Casa de Cultura do Campo Limpo.

FIGURA 7, 8 e 9



Legenda: Tendas de venda de livros na FELIZS 2023. Fonte: Autoria própria (2023).

SISTEMAS DE OBJETOS E SISTEMAS DE AÇÕES NO SESC CAMPO LIMPO NA FELIZS 2023

No SESC Campo Limpo, identificaram-se usos do território nas interações entre ações políticas e culturais e objetos, dos quais destacam-se as tendas de shows, oficinas, palestras e eventos. Essa unidade do SESC localiza-se no distrito do Jardim São Luís e é importante para essa parte da cidade, em meio à

baixa incidência de instalação desse equipamento na Zona Sul de São Paulo, com apenas três unidades¹¹ em toda a extensão dessa região.

O SESC se constitui como um espaço privado que se propõe público. Instalado em algumas das periferias de São Paulo, ele se torna um relevante espaço de lazer e, principalmente, acesso a oportunidades culturais para uma população historicamente atravessada por inúmeras impossibilidades de acesso a serviços e equipamentos de cultura, lazer e etc. Nesse sentido, o SESC Campo Limpo, assim como a Praça do Campo Limpo, se encontra na ligação entre os miolos de bairro e as vias arteriais de trânsito, com grande fluxo de pessoas e veículos. A principal dessas vias é a Estrada do Campo Limpo, que em um de seus trechos dá acesso ao lado sul do SESC; a oeste do SESC, está a Rua Nossa Senhora do Bom Conselho, uma rua movimentada de conexão entre os bairros e a Avenida Carlos Caldeira Filho, outra importante e movimentada avenida da Zona Sul de São Paulo. Já a leste e a norte, o SESC se avizinha de outros estabelecimentos comerciais, como o Roldão Atacadista, por exemplo.

Nessa localização periférica e movimentada, pode-se considerar que constitui-se mais uma centralidade periférica de São Paulo, pelas características apresentadas anteriormente, pela facilidade de acessos às redes de transporte e pela concentração de equipamentos e serviços públicos e privados à população, como: a estação Campo Limpo do Metrô – Linha 5 Lilás, o Shopping Campo Limpo, a Assistência Médica Ambulatorial/Unidade Básica de Saúde (AMA/UBS) Integrada Vila Prel, a Associação Atlética Banco do Brasil – São Paulo (AABB-SP), o Hospital Municipal do Campo Limpo, entre muitos outros equipamentos e serviços públicos e privados ali fixados no espaço geográfico.

Componentes dos sistemas de objetos no espaço geográfico mediado pela ação humana na FELIZS 2023 são as tendas fixadas no SESC Campo Limpo de uso múltiplo para a realização de shows, oficinas, eventos e palestras, como foi o caso das realizadas nos dias 19 e 21 de setembro de 2023, intituladas respectivamente como “Conversa Literária – Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão: Arte, Educação e Cuidado em Saúde” e “Sarau Poesia de Todo Canto com poetas de diferentes lugares”.

Trata-se de uma grande tenda branca com estruturas metálicas, um palco, uma comedoria, bancos e cadeiras com capacidade considerável de público para a realização dos eventos que usam a infraestrutura do SESC, como a FELIZS (Figura 10).

A tenda utilizada para os eventos da FELIZS foi, sobretudo, a tenda principal localizada no meio do espaço do SESC Campo Limpo, dispondo de visibilidade e facilidade de acesso.

11 A saber: o SESC Interlagos, o SESC Santo Amaro e o SESC Campo Limpo.

FIGURA 10



Legenda: Fotografia da Tenda do SESC Campo Limpo durante a FELIZS 2023. Fonte: Autoria própria (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses elementos apresentados anteriormente constituem as interações entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações (Santos, 2002) na composição do espaço geográfico e foram identificados por meio da observação participante. Os elementos “Bicicloteca”, “Ex-Libris” ou “Livirão da praça”, saraus e tendas de venda de livros, comidas e bebidas na Praça do Campo Limpo, e as tendas de shows, oficinas, palestras e eventos no SESC Campo Limpo compõem o espaço geográfico através do arranjo ordenado de objetos, com suas *formas* materiais e visíveis, ancoradas no espaço da periferia da Zona Sul de São Paulo no ano de 2023; com as *funções* desempenhadas por essas formas, que conformam as ações humanas e seus sentidos políticos e culturais no que se referem aos direitos do cidadão; com os *processos* contínuos de transformação dos objetos e das ações ao longo das periodizações; e com as *estruturas* no modo de organização do espaço, visto através dos objetos e das ações na inter-relação das partes com o todo.

As partes analisadas – fragmentos do espaço – se relacionam, decerto, com a totalidade hegemônica do sistema capitalista e da globalização no modo desigual, contraditório e complexo de organização do espaço geográfico. Mas tal análise só pôde ser feita a partir do lugar – neste caso, dos lugares – da FELIZS 2023.

REFERÊNCIAS

D’ANDREA, Tiaraju Pablo. **A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

FELIZS. Feira Literária da Zona Sul. Disponível em: <http://www.felizs.com.br/music>. Acesso em: 23 abr.

2024.

GONÇALVES, Thiago Andrade. **Espaço, cultura e política na periferia do município de São Paulo**: usos do território da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS). 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto das Cidades Campus Zona Leste, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: Edusp, 2023.

RESUMO

Espaços públicos, como praças e parques infantis, são fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e psicológico das crianças, contribuindo para o fortalecimento de habilidades essenciais, como a criatividade, a autonomia e a interação social. No entanto, a qualidade e a acessibilidade desses espaços podem variar significativamente, dependendo de fatores como o planejamento urbano, a disponibilidade de áreas verdes e os recursos públicos alocados. Áreas periféricas tendem a ter menor oferta de espaços de qualidade voltados para as crianças. Além disso, a criação desses espaços frequentemente ignora a participação comunitária, gerando descompassos entre as propostas urbanísticas e as reais necessidades locais. Este artigo apresenta a iniciativa educacional “Construindo o Parque do Nosso Futuro”, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Paulo Gonçalo dos Santos – Centro Educacional Unificado (CEU) Alvarenga, escola localizada em área de grande vulnerabilidade social no extremo sul de São Paulo. Por meio de atividades teóricas e práticas para estimular a reflexão sobre o ambiente urbano, como aulas expositivas, oficinas e saídas de campo, os alunos do ensino fundamental desenvolveram coletivamente propostas para o parque sonhado para sua comunidade. Os resultados, representados em desenhos e maquetes, revelam a percepção sensível das crianças sobre seu território e indicam que sua inclusão ativa no processo fortalece o senso de pertencimento, o direito à cidade e a construção de espaços públicos mais inclusivos e democráticos.

O ESPAÇO PÚBLICO E A EDUCAÇÃO URBANA NA REPRESA BILLINGS

Daniela Getlinger (UPM)
Leonardo Rodrigues (UPM)

PALAVRAS-CHAVE

Espaços públicos; Áreas precárias; Educação urbana; Projeto colaborativo.

INTRODUÇÃO

Espaços públicos, como praças e parques infantis, desempenham um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Esses ambientes favorecem a socialização e incentivam a aquisição de competências fundamentais, como força física, agilidade, concentração, interação social, criatividade e autonomia. Além disso, a presença de áreas verdes e espaços recreativos de qualidade contribui para a melhoria da qualidade de vida urbana, proporcionando locais seguros e estimulantes para o lazer e o bem-estar de todos os moradores. Como pontos de encontro e convivência, esses espaços integram diferentes gerações e fortalecem as relações interpessoais. Nesse contexto, o investimento em praças e parques voltados para crianças não apenas promove o desenvolvimento holístico infantil, mas também fortalece os vínculos comunitários e fomenta comunidades mais saudáveis e inclusivas.

Contudo, nem todas as comunidades têm acesso igual a esses benefícios. As desigualdades na oferta de praças e parques se refletem nas disparidades no planejamento urbano, na disponibilidade de áreas verdes e nos recursos públicos destinados a essas infraestruturas. Em áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica, os investimentos em infraestrutura são frequentemente menores, enquanto regiões privilegiadas tendem a contar com espaços bem planejados e mantidos. Essas disparidades limitam o acesso de crianças de áreas menos favorecidas a ambientes que apoiem seu pleno desenvolvimento, perpetuando

as desigualdades sociais.

Além das limitações estruturais, a formulação de espaços públicos de qualidade frequentemente ocorre sem a participação ativa das comunidades locais. Essa exclusão gera uma desconexão entre os planejadores urbanos e as reais demandas da população. Barreiras socioeconômicas, a falta de canais eficazes de comunicação e o desconhecimento sobre os mecanismos de participação cidadã dificultam a inserção das comunidades no processo decisório. Assim, as populações mais vulneráveis acabam sendo afastadas das decisões que afetam diretamente seu cotidiano.

A participação ativa das comunidades nos processos projetuais é fundamental para enfrentar essas desigualdades. Quando os moradores participam das decisões, os projetos refletem suas demandas e promovem um senso de pertencimento. Essa participação permite que as comunidades expressem suas necessidades e preferências, assegurando que os espaços públicos sejam projetados de forma mais adequada às especificidades locais. Como resultado, os projetos se tornam mais relevantes e funcionais para os usuários finais. Essa dinâmica também fortalece o vínculo entre os moradores e os espaços públicos, incentivando um sentimento de responsabilidade coletiva. Quando os habitantes se veem como parte ativa no processo de criação, tornam-se mais dispostos a preservar e cuidar das áreas que ajudaram a desenvolver.

Para superar essas lacunas, é imprescindível investir em estratégias que promovam a conscientização, a educação cívica e o empoderamento comunitário. Essas ações ampliam a capacidade das comunidades de influenciar a construção de espaços públicos adequados às suas necessidades. Além de garantir ambientes seguros e acessíveis para as crianças, essas iniciativas fortalecem o direito à cidade, assegurando que os espaços públicos sejam concebidos de acordo com as aspirações locais. Dessa forma, o envolvimento comunitário não só melhora a qualidade dos projetos urbanos, mas também promove maior equidade e justiça social.

Este artigo apresenta a iniciativa educacional “Construindo o Parque do Nosso Futuro”, concebida para alunos do ensino fundamental e implementada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Paulo Gonçalo dos Santos, no Centro Educacional Unificado (CEU) Alvarenga, localizada em uma área de grande vulnerabilidade social, às margens da Represa Billings, no extremo sul de São Paulo. Alinhada aos objetivos do edital público 008/2022¹² promovido pelo CAU/SP em território paulista, esta

¹² Edital para projetos pedagógicos de ensino fundamental. Disponível em: <https://causp.gov.br/cau-sp-lanca-edital-para-projetos-pedagogicos-de-ensino-fundamental/>. A relatoria da Roda de Conversa sobre o “CAU Educa no Território Paulista”, que traz a apresentação e debate dos projetos pedagógicos apoiados pelo Conselho no âmbito deste programa, está disponível em: <https://causp.gov.br/cau-educa-no-territorio-paulista-relatorio-sintetiza-projetos-de-educacao-urbanistica-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

iniciativa educacional, vencedora do edital, propõe a realização de atividades teóricas e práticas focadas na formação urbanística e ambiental de crianças, adolescentes e professores.

O edital do CAU/SP busca aproximar a sociedade dos arquitetos e urbanistas, incentivando propostas educativas que integrem teoria e prática. Com foco no aprendizado lúdico de arquitetura e urbanismo, as ações previstas visam a enriquecer a vivência da comunidade escolar e fortalecer as conexões com os espaços urbanos do cotidiano. Além disso, o edital propõe a capacitação de crianças para que se tornem cidadãs ativas e preparadas para contribuir com a construção de cidades mais inclusivas e justas (CAU/BR, 2022). Nesse contexto, a iniciativa “Construindo o Parque do Nosso Futuro” atua diretamente com esses objetivos, ampliando o papel da escola como espaço de formação cidadã.

Esse projeto de extensão universitária estimulou a reflexão sobre o ambiente em que as crianças vivem, por meio de atividades diversificadas, como aulas expositivas dentro e fora da sala de aula, oficinas de desenho e elaboração de maquetes, e saídas a campo. Além disso, incentivou as crianças a projetarem coletivamente o parque com que sonham para sua comunidade, na área adjacente à EMEF Professor Paulo Gonçalo dos Santos, designada pela prefeitura de São Paulo para a implantação do Parque dos Búfalos.

A análise dos resultados evidencia que as crianças possuem uma percepção aguçada sobre o local onde vivem. Quando são estimuladas a projetar, observa-se o fortalecimento de seu senso de pertencimento ao território. Ao serem convidadas a expressar suas visões e ideias para a construção do parque, as crianças não apenas ampliam sua compreensão sobre o espaço urbano, mas também vivenciam, na prática, o exercício do direito à cidade. Assim, o projeto reforça a importância de iniciativas participativas para a formação de cidadãos conscientes e para a promoção de cidades mais inclusivas e justas.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE PROJETO DE ESPAÇOS PÚBLICOS

Ao longo dos séculos, a dinâmica dos espaços públicos foi forjada por uma intrincada interação entre fatores sociais, econômicos e espaciais (Luz; Kuhnen, 2013). Nas sociedades pré-industriais, as áreas públicas eram centros vitais de atividades sociais, políticas e econômicas, onde pobres e ricos se encontravam e interagiam. A rua, nesse contexto, estava tão entrelaçada à habitação que a distinção entre “espaço privado” e “espaço público” era difusa, como destacado por Mayumi Lima (1989). Nesse cenário, as crianças desfrutavam de ampla liberdade para explorar e se apropriar dos espaços públicos abertos, compartilhando esses ambientes com pessoas de diversas idades e classes sociais. Essas vivências eram

consideradas oportunidades de aprendizado (Vicente, 2018).

Essa lógica de ocupação das ruas foi drasticamente transformada com o advento da Revolução Industrial no século XIX. O surgimento das fábricas e o aumento da concentração populacional nas cidades trouxeram mudanças significativas para a dinâmica dos espaços públicos. As ruas, antes vibrantes locais de encontro e interação social, passaram a ser ocupadas por atividades industriais, congestionamento de tráfego e intensificação da circulação de mercadorias. Como resultado, o espaço público urbano foi ressignificado, deixando de ser apenas um local de sociabilidade para se tornar também uma via de escoamento de produtos e circulação de trabalhadores.

As crianças foram particularmente afetadas por essas transformações. Anteriormente, as ruas eram seus principais espaços de socialização e brincadeiras. No entanto, com o aumento do tráfego de automóveis e a percepção de que as ruas eram inadequadas para a presença infantil, houve um afastamento das crianças desse domínio público. Como resultado, elas perderam seus locais tradicionais de interação e lazer, sendo restringidas a ambientes mais fechados, como casas, creches e, em alguns casos, até mesmo nas próprias fábricas, dependendo de sua posição na estrutura social (Lima, 1989).

Com a exclusão progressiva das crianças das ruas, emergiu a necessidade de criar espaços que pudessem suprir essa lacuna de convivência e lazer. Foi nesse contexto que surgiu uma contracultura paisagística e urbanística, como apontam Boucinhas e Lima (2013). O rápido processo de urbanização e os desafios enfrentados pelas cidades industriais destacaram a necessidade de criação de áreas verdes e espaços públicos destinados à sociabilidade. Assim, surgiram as praças e parques urbanos, especialmente nas cidades inglesas do século XIX, projetados para promover lazer, descanso e interação social, e restaurar a função social dos espaços públicos, perdida com a transformação das ruas em vias de tráfego e circulação de mercadorias.

Em contraste com as ruas das cidades industriais, esses espaços ao ar livre foram concebidos com programas específicos para recreação, lazer e práticas esportivas, além de se dedicarem à preservação de áreas verdes urbanas. O propósito fundamental era promover a interação social e criar ambientes seguros para as atividades lúdicas. Assim, esses locais se tornaram essenciais para a saúde física e mental dos cidadãos e desempenharam um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento infantil.

A importância das atividades lúdicas é destacada por Lima (1995), que argumenta: “a apropriação do espaço pela criança se faz pelo jogo, pela brincadeira, pela simulação e pela encenação que ela inventa e vive, e que através deles vai desenvolvendo o seu conhecimento sobre o mundo concreto, a realidade social

e seus papéis” (Lima, 1995, p. 183). Essa perspectiva é reforçada por Vicente (2018), em seu estudo sobre a apropriação do espaço público por crianças em praças de São Paulo, que destaca como aquelas utilizam esses espaços para brincar e interagir, o que é fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e cognitivas.

A autora observa que praças e parques oferecem um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças podem explorar, criar e se expressar livremente. Essas atividades lúdicas permitem que as crianças desenvolvam suas capacidades motoras e cognitivas, além de um entendimento mais profundo do mundo ao seu redor e das dinâmicas sociais. A autora também aponta que, através do jogo e da brincadeira, as crianças aprendem a negociar, cooperar e resolver conflitos, habilidades essenciais para sua integração social (Vicente, 2018).

Além do papel das praças e dos parques como espaços de interação e brincadeira, sua função de reaproximar as crianças da natureza tem sido amplamente destacada pela literatura recente. Nesse contexto, Rocha *et al.* (2019) apontam que, em áreas urbanas, onde a presença de natureza é cada vez mais escassa e onde se concentram mais de 50% das crianças no mundo (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2012), os parques ganham um papel essencial. Segundo os autores, esses espaços proporcionam não apenas a interação das crianças com a natureza, mas também contribuem para sua saúde mental, oferecendo refúgio contra o estresse urbano e oportunidades de relaxamento e contemplação. Assim, os parques não apenas beneficiam o desenvolvimento individual das crianças, mas também fortalecem o tecido social da comunidade, criando pontos de encontro para diferentes gerações.

Contudo, o investimento e a realidade dos espaços públicos são marcados por desigualdades. Como observa Mayumi Lima (1989), o acesso a espaços destinados às crianças é fortemente influenciado pela condição de classe de seus usuários. Nas áreas mais precárias da cidade, a ausência de locais específicos e apropriados para as crianças compromete suas oportunidades de vivenciar ambientes seguros e propícios ao desenvolvimento.

A ausência de parques e espaços de recreação adequados não apenas representa um obstáculo para a interação social organizada entre as crianças, mas também limita as oportunidades de brincadeiras e interações, impactando adversamente o desenvolvimento de habilidades sociais cruciais, como trabalho em equipe e resolução de conflitos. Além disso, a carência de espaços adequados para atividades de lazer frequentemente resulta em um aumento do tempo dedicado a práticas sedentárias, prejudicando a saúde e o desenvolvimento físico, especialmente entre as crianças.

Essa realidade contribui para acentuar as desigualdades sociais, uma vez que as crianças em comunidades vulneráveis enfrentam limitações significativas de acesso a recursos que são mais abundantes em áreas mais privilegiadas da cidade. Essa disparidade na disponibilidade de espaços públicos qualificados pode perpetuar e agravar as diferenças socioeconômicas entre diferentes regiões urbanas.

Diante dessa disparidade, teóricos como Lefebvre (1968) e Harvey (2013) defendem o direito à cidade e o acesso igualitário aos espaços urbanos, destacando a necessidade de garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua condição social ou econômica, possam usufruir plenamente do ambiente urbano. Para alcançar a justiça social, é fundamental que os espaços públicos sejam igualmente acessíveis e funcionais para todos.

Ao analisarmos as condições dos espaços públicos, especialmente nas áreas urbanas mais precárias, torna-se evidente a urgência de reorientar investimentos e esforços para superar a escassez de espaços públicos de qualidade. Promover comunidades mais resilientes e oferecer oportunidades equitativas para todos são elementos essenciais para mitigar as desigualdades sociais e alcançar uma cidade mais justa e inclusiva. Destaca-se, portanto, a importância de envolver ativamente a comunidade nos processos de projeto.

Como observa Hart (1997), a participação ativa das crianças no planejamento e gestão desses espaços não apenas favorece seu crescimento físico e mental, mas também promove um aprendizado prático sobre democracia e cidadania. Essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e fortalece a coesão social, ao mesmo tempo em que permite que as perspectivas infantis moldem ambientes urbanos mais adequados e positivos para as gerações futuras (Hart, 1997; Lynch, 1960).

Com base nesse entendimento, iniciativas educativas que incluem crianças no processo de projeto não apenas enriquecem a qualidade dos espaços públicos, mas também promovem valores de inclusão, colaboração e responsabilidade desde os primeiros anos de vida. Tais programas reconhecem as crianças como agentes importantes na formação do ambiente urbano, e além disso as capacitam a contribuir com suas perspectivas únicas, através de atividades práticas, como oficinas de design e urbanismo, permitindo que expressem suas ideias por meio de desenhos, modelos e discussões.

Ao incorporar as vozes infantis no desenvolvimento de projetos urbanos, as iniciativas educativas frequentemente buscam estabelecer conexões significativas entre o ambiente escolar e a comunidade local, capacitando as crianças a compreenderem e moldarem ativamente os espaços que ocupam. Além disso, tais programas incentivam a consciência cívica, ensinando aos alunos sobre o processo de tomada de decisões,

direitos participativos e a importância de uma comunidade envolvida.

A iniciativa educacional aqui apresentada surge como um passo na direção desse objetivo, alinhando-se à temática de experiências educativas que apostam na cidade como política de educação; e oferecendo uma visão para a construção de espaços públicos que atendam às necessidades de todas as camadas da sociedade.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: MATERIAIS E MÉTODOS

A iniciativa educacional foi desenvolvida em 2023 sob a coordenação do arquiteto e urbanista Leonardo Rodrigues, com colaboração ativa de outros profissionais da área, além da equipe de direção, coordenação e corpo docente da EMEF Professor Paulo Gonçalo dos Santos – CEU Alvarenga, onde se centralizam as ações. A parceria com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Mackenzie envolveu professores pesquisadores e estudantes.

A escola está localizada no distrito de Pedreira, uma região de grande vulnerabilidade social na periferia de São Paulo, marcada por uma alta incidência de favelização. Inserida no contexto histórico de ocupação das margens da represa Billings, esta é classificada como uma Área de Proteção e Recuperação dos Mananciais Billings e Remanescente de Mata Atlântica. Em 2015, foi oficialmente criada a área destinada ao Parque Municipal Jardim Apurá – Parque dos Búfalos, situada nas proximidades da escola. No entanto, a preparação do local para a implementação da primeira etapa do parque teve início apenas em 2024.

Nesse contexto, surge a iniciativa educacional “Construindo o Parque do Nosso Futuro”, que tem por objetivo promover atividades teóricas e práticas de educação urbanística e ambiental com crianças e professores (CAU/SP, 2023). O projeto busca articular o espaço escolar com o processo de implementação do parque, ampliando a percepção dos estudantes sobre a importância do território e a preservação ambiental.

Voltado para estudantes do 6º ano do ensino fundamental II, o projeto foi estruturado em quatro etapas principais: oficinas de Arquitetura e Urbanismo; estudos de caso; proposta de intervenção no parque; e compilação dos resultados e análises. As atividades envolveram aulas expositivas, saídas de campo e oficinas práticas, promovendo uma abordagem ativa e participativa do aprendizado.

De modo geral, a metodologia utilizada para a elaboração do roteiro de atividades seguiu uma linha de raciocínio análoga àquela que um arquiteto e urbanista seguiria para a elaboração de um projeto. As etapas compreenderam o reconhecimento do território de intervenção, a busca de referências, a formulação de uma proposta projetual e, por fim, o compartilhamento dos resultados. Para operacionalizar essa metodologia, as

atividades foram desenvolvidas com a participação ativa de arquitetos em sala de aula, por meio de práticas interdisciplinares que integraram conceitos de arquitetura ao currículo escolar (Figura 1). Essa abordagem envolveu áreas do conhecimento como Matemática, Geografia, Ciências e Artes, ampliando as conexões entre o ensino formal e a prática projetual.

FIGURA 1 e 2



Atividade interdisciplinar para a construção de um metro quadrado utilizando folhas de jornal. Fonte: autores, 2023.

1ª ETAPA: OFICINAS DE ARQUITETURA E URBANISMO

A primeira etapa, intitulada “Oficinas de Arquitetura e Urbanismo”, teve como objetivo contextualizar o território de Pedreira e aproximar os estudantes da área de intervenção do projeto – o Parque dos Búfalos. Nessa etapa, as atividades buscaram ampliar a percepção espacial dos estudantes e a compreensão das escalas do território – escola, bairro e cidade – por meio de fotos de satélite (Figura 2). Para abordar a escala ampliada, foram introduzidos conceitos de organização territorial, como município, cidade, distrito e bairro. Já na escala da rua, os estudantes participaram de uma atividade prática de identificação de elementos significativos no trajeto casa-escola.

Em seguida, foi realizado o mapeamento técnico e afetivo, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos pré-existent sobre o território em que vivem e estudam. O mapeamento técnico utilizou ferramentas de análise espacial, enquanto o mapeamento afetivo permitiu que os estudantes identificassem e expressassem suas percepções e vínculos com o território.

2ª ETAPA: ESTUDOS DE CASO

Após as oficinas práticas, iniciou-se a segunda etapa do projeto. Nessa fase, os estudantes analisaram estudos de caso e referências de intervenções urbanísticas no Brasil e em outros países, como o urbanismo social de Medellín, na Colômbia, e algumas intervenções lúdicas europeias, como o Superkilen Park, na Dinamarca, e a Praça Aquática, na Polônia. O objetivo dessa etapa foi estimular o imaginário dos estudantes

e construir repertórios de espaços públicos, com vistas à etapa de projeto.

Com base nos estudos teóricos, foram realizadas visitas de campo a parques do município de São Paulo, como o Parque Ibirapuera (Figura 3) e o Parque Linear Cantinho do Céu e Gaivotas (Figura 4), localizados nos distritos de Moema e Grajaú, respectivamente. O Parque Ibirapuera proporcionou aos estudantes uma experiência direta com suas construções icônicas, como museus, áreas de convivência e espaços para a prática de esportes. Já nos parques lineares, a atenção se voltou para a ocupação das margens da represa Billings, realidade próxima à do Parque dos Búfalos, onde os desafios socioambientais são semelhantes.

FIGURA 3 e 4



Visita de campo ao Parque Ibirapuera. Fonte: autores, 2023.

Com o objetivo de ampliar o repertório cultural e arquitetônico dos estudantes, essas visitas envolveram não apenas os alunos, mas também seus familiares, além dos professores da EMEF e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Mackenzie, permitindo uma experiência coletiva de vivência dos espaços estudados (Rodrigues, 2023).

3ª ETAPA: PROPOSTA PROJETUAL

Após os estudos do território e o levantamento de referências arquitetônicas, os estudantes iniciaram a terceira fase do projeto, cujo objetivo foi o desenvolvimento das propostas de intervenção para o Parque dos Búfalos.

No primeiro momento, foi realizada uma apresentação intitulada “Guia para pensar um projeto de arquitetura e urbanismo”, desenvolvida pela equipe de Arquitetura. Essa apresentação teve o objetivo de

expor a linha de raciocínio comum para o desenvolvimento de um projeto, sintetizando a prática projetual em etapas e utilizando uma linguagem acessível. Dessa forma, os estudantes relacionaram o conteúdo abordado nas oficinas com o objetivo final do projeto.

No segundo momento, iniciou-se o desenvolvimento das propostas de intervenção com a realização da oficina de projeto. Divididos em grupos, os estudantes tinham como objetivo o desenvolvimento de um *master plan* para o Parque dos Búfalos. Para isso, utilizaram uma base impressa com o parque e seu entorno (Figura 5), na qual deveriam indicar suas ideias de intervenção por meio de diagramas de bolhas, símbolos, legendas e outras formas que pudessem representar as ideias do grupo. Além disso, em uma folha de papel sulfite, cada grupo elaborou um desenho coletivo representando as ideias de intervenção (Figura 6).

FIGURA 5 e 6



Master plan do parque, desenvolvido pelas crianças de um dos grupos. Fonte: autores, 2023.

Para apoiar os alunos da EMEF, estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie estiveram presentes para acompanhar e orientar o desenvolvimento dos produtos de cada grupo. Estes também foram responsáveis por realizar um memorial de projeto, documentando e descrevendo as ideias levantadas durante o processo.

Após a oficina de projeto, os estudantes participaram da última atividade do projeto “Construindo o Parque do Nosso Futuro”, na qual cada grupo teve como objetivo a construção de maquetes físicas que representassem os projetos do *master plan*. Utilizando materiais diversos, como papéis rígidos, isopor, palitos de sorvete, tintas e lápis de cor, os estudantes se dedicaram à construção de modelos de diversos elementos de seus projetos (Figura 7). Entre as criações, destacam-se uma pista de skate com mural de grafite ao

fundo, desenvolvida por Yago (11 anos); uma quadra de futebol coberta, com arquibancada nas laterais, elaborada por Davi (12 anos); e um cinema coberto, com um desenho representando o filme projetado, criado por Ana (11 anos).

FIGURA 7



Modelo em escala representando o parque planejado para a comunidade. Fonte: autores, 2023.

4ª ETAPA: COMPILAÇÃO, SÍNTESE E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A última etapa focou na compilação, síntese e análise dos resultados, culminando em uma apresentação pública dos projetos desenvolvidos pelos alunos, acompanhada de um vídeo documentário sobre o projeto e a distribuição do livro **Construindo o Parque do Nosso Futuro**: práticas pedagógicas de arquitetura e urbanismo para o ensino fundamental (Figura 8).

FIGURA 8



O livro **Construindo o Parque do Nosso Futuro**: práticas pedagógicas de arquitetura e urbanismo para o ensino fundamental. Fonte: autores, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados dos *workshops* – nos quais desenhos e maquetes ilustram o parque idealizado pelas crianças, para sua comunidade (Figuras 5, 6 e 7) –, nota-se o cuidado dos estudantes ao representar suas ideias e sonhos, com atenção para muitos detalhes e utilização de materiais diversos para a construção dos modelos físicos. Como ponto em comum nos resultados projetuais apresentados pelos grupos, as áreas livres do parque e a Represa Billings foram retratados com cores vibrantes e contemplando inúmeras atividades, indicando o sonho conjunto por um espaço público de qualidade.

Fica evidente que as crianças possuem um profundo entendimento do seu ambiente local. Ao serem incentivadas a participar das atividades de leitura e desenvolvimento do projeto, elas desenvolvem um forte senso de pertencimento ao território. Essa prática, que envolve ativamente a nova geração na configuração do ambiente urbano, promovendo uma abordagem coletiva e inclusiva para o desenvolvimento do território, está alinhada aos princípios de fortalecimento do direito à cidade.

Acreditamos que a integração de atividades teóricas e práticas, com foco no envolvimento ativo das crianças, tem o potencial de resultar em espaços que sejam mais inclusivos e mais adequados às necessidades específicas das comunidades. Isso pode servir como referência para futuros projetos que explorem a interação entre espaços públicos e o engajamento das crianças.

REFERÊNCIAS

BOUCINHAS, C; LIMA, C. Parque pinheirinho d'água; a luta por reconhecimento e visibilidade.

PosFAUUSP, São Paulo, v. 20, n. 33, p. 12-34, junho 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/80918>. Acesso em: nov. 2023.

CAU/BR (Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil). Realização/organização: Comissão de Política Urbana e Ambiental (CPUA-CAU/BR). **Caderno CAU Educa. Educação urbanística e ambiental**. Forte Gráfica e Editora Ltda, 2022.

CAU/SP. **Roda de conversa – CAU Educa nas Escolas Paulistas**. “Projetos e práticas pedagógicas em Arquitetura e Urbanismo: contribuição para formação urbanística e ambiental nas escolas de ensino fundamental no território paulista” – Relatoria do Evento: 13/07/2023.

HART, Roger. **Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens**. United Kindom: Earthscan, 1997.

HARVEY, David. **O direito à cidade**. Tradução de Donaldo Bello de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Mayumi. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi. **Arquitetura e educação** (coord. Sérgio de Souza Lima). São Paulo: Nobel, 1995.

LYNCH, Kevin. **The Image of the City**. Cambridge: The MIT Press, 1960.

LUZ, Giordana; KUHNEN, Ariane. **O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 18 nov. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/BXgFzng5YT59BBk9jHCQvWn/>. Acesso em: dez. 2023.

ROCHA, Bernardo Nicoloso da; COSTA, Carolina Albornoz da; LAGO, Fernando Cocco; ARUDA, Jênifer Michele Pires de; ABREU, Paola Gettems; SCHUMACHER, Carolina; KRUEL, Cristina Saling; GUAZINA, Felix Miguel Nascimento; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Crianças no espaço público: contribuições para um desenvolvimento saudável. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 2, 2019.

RODRIGUES, Leonardo (organização). **Construindo o Parque do Nosso Futuro**: Práticas pedagógicas de arquitetura e urbanismo para o ensino fundamental. São Paulo: Ed. dos Autores, 2023.

VICENTE, Paula. **Novos olhares**: uma leitura da cidade por suas crianças. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (FAUUSP). São Paulo, 2018.

O TERRITÓRIO EDUCATIVO DAS TRAVESSIAS: OS ATRAVESSAMENTOS DA EMEI GABRIEL PRESTES NO CENTRO DE SÃO PAULO

Adriana Lima (FAU/USP e GeMAP)
Amanda Gomes Pinto (EMEI Gabriel Prestes)
Edna Conceição Monteiro (EMEI Gabriel Prestes)
Vanessa de Oliveira (EMEI Gabriel Prestes)

RESUMO

O presente trabalho visa a explorar o direito à cidade para as crianças e como a cidade pode servir como espaço de aprendizado para elas. Para tanto, apresentamos as atividades externas da Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes, com as caminhadas realizadas por crianças de 4 a 6 anos, na região central de São Paulo. Os percursos ocorrem principalmente nos bairros da República, Sé, Santa Cecília e Bela Vista. O objetivo das atividades é promover apropriação dos espaços e elementos públicos e privados, de fins culturais, artísticos e de lazer, por meio da vivência dos equipamentos e infraestruturas locais. A realização das atividades citadas está respaldada pelo Currículo da Cidade (Prefeitura de São Paulo, 2019), que promove a cidade como um ambiente de aprendizado e formação para a primeira infância. No entanto, há inúmeros desafios de território, políticas, disputas e gestões que incidem sobre os educadores e as crianças na efetivação das instâncias que legitimam a atividade. A proposta das autoras de utilizar as caminhadas e os mapas, como ferramentas de exploração dos espaços citados, sugere uma reflexão sobre as oportunidades de ocupação, educação e aprendizado, além das percepções de insegurança e adequações necessárias. Esse enfoque metodológico busca (re)conhecer, (re)imaginar e questionar o cotidiano das cidades pela ótica sensível e vulnerável das crianças, ampliando a compreensão do espaço urbano como recurso educativo e formativo, bem como a necessidade do diálogo entre escola e território na formação integral do educando.

PALAVRAS-CHAVE

Centro de São Paulo; Caminhar; Mapas; Infâncias e Travessias.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O território

O caso do Centro da cidade de São Paulo abarca bem as nuances de poder, conflito e ausências. O Centro teve seu auge entre as décadas de 1900 e 1960, quando o capital cafeeiro propiciou investimentos de intensa urbanização, verticalização e modernização de espaços, transformando-o no coração da metrópole. Porém, desde o final da década de 1960, o Centro vem sofrendo a desvalorização e perdendo prestígio, seja pelo esgotamento e congestionamento do território central, a debandada das empresas para novas centralidades, ou mesmo a presença massiva de um público popular (Frúgoli Jr., 2000).

Independentemente das ações para a transformação – por meio de intervenções legislativas no zoneamento e operações urbanas, das intervenções urbanas de obras públicas do redesenho dos espaços, das intervenções edilícias em restauração e ocupação por espaços de cultura, e até mesmo da prioridade da implantação e concentração de transportes de massas sobre trilhos –, as medidas foram insuficientes para reverter o quadro (Pinto; Galvanese, 2015). Atualmente, o Centro passa por um cenário ainda delicado de problemas, que atinge esferas da segurança pública, dos direitos humanos e cidadania, política de drogas, de imigração e refugiados, assim como questões econômicas do comércio local.

Mesmo dentro de circunstâncias tão complexas, apresentam-se as contradições e resistências, camadas e esferas não exploradas, públicos invisibilizados pelo cotidiano. Um desses exemplos é o Território Educativo das Travessias, um coletivo de escolas de educação infantil que, em parceria, discute conceitos e práticas de ocupação do espaço. Embasado pelo Currículo da Cidade (Prefeitura de São Paulo, 2019), o coletivo enxerga a cidade como espaço de troca e aprendizagem em potencial – formação motora, cognitiva e cidadã –, assim como local para a construção, o resgate de memórias e a reflexão sobre onde vivemos e que cidade queremos para as crianças.

As legislações

A compreensão do território na educação ganhou relevância a partir do *1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, em 1990. Discutiram-se os impactos do ambiente externo na formação dos indivíduos para o fortalecimento de abordagens pedagógicas interdisciplinares. A Carta das Cidades Educadoras, estabelecida por princípios básicos¹³, priorizava perfis mais vulneráveis, especialmente crianças, e tinha

13 A Carta das Cidades Educadoras foi um produto dessa reunião, baseando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Social e Culturais (1966), na Convenção sobre os

como foco a sustentabilidade, a acessibilidade, os espaços verdes e a diversidade de modais (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990).

No Brasil, também na década de 1990, surgiram iniciativas transdisciplinares, como o projeto Bairro-Escola, da Associação Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo. Essa proposta buscava articular escolas, familiares e comunidades a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças. A articulação ocorria por meio de fóruns públicos, projetos político-pedagógicos e redes de proteção social. O objetivo era transformar o ambiente em um território educativo, promovendo acesso a recursos culturais e de lazer para as crianças, pois uma cidade adequada para o público infantil é uma cidade apropriada para todos.

Em 2009, o programa Mais Educação formalizou a pauta da educação integral, ampliando o currículo escolar ao incorporar vivências locais na promoção de cidadania, direito à cidade e transformação social. A proposta também valorizava o acesso a bens e espaços, visibilizando conflitos e singularidades locais (Ministério da Educação, 2009).

Mais tarde, o Currículo da Cidade para Educação Infantil, publicado em 2019, alinhou-se à Base Nacional Comum Curricular, de 2017, destacando a brincadeira como eixo central de aprendizagem. O documento colocava a interação entre o espaço escolar e o urbano como parte desse eixo, incentivando experiências culturais e sociais (Prefeitura de São Paulo, 2019). Recentemente, em 2023, a publicação da Normativa nº 24 de 2023, da Secretaria Municipal da Educação, reforçou o direito à cidadania para o desenvolvimento integral, contando com a expansão de territórios educativos e atividades multidimensionais.

Essas legislações refletem a crescente valorização da relação entre o ambiente urbano e os espaços escolares, promovendo práticas inclusivas e críticas. O fortalecimento da educação integral fomenta o desenvolvimento multidimensional infantil, aproximando escolas e cidades, a fim de enriquecer vivências e promover interações significativas.

O coletivo

Um dos reflexos em torno das discussões legislativas da educação integrativa são os trabalhos realizados nos Territórios Educativos, que frisam o direito das crianças à cidade como política pública. A proposta coloca o Estado como responsável por promover um plano para uma educação integrativa, estabelecendo esses territórios, com o objetivo de oportunizar o acesso a espaços de esporte, cultura e lazer. Essa abordagem coloca, por meio da educação, a articulação com setores governamentais e agentes comunitários, em prol do desenvolvimento equitativo, justiça e bem-estar social (Pedro; Stecanela, 2019).

O programa propõe quatro eixos principais, sendo: a) engajamento cidadão e fiscalização democrática, Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

por meio de audiências, fóruns e congressos; b) reconhecimento das escolas como agentes de transformação local, promovendo pertencimento e lideranças no território; c) fomento a intersectorialidades, com estratégias descentralizadas e integradas; e d) construção de vínculos com o ambiente urbano, alinhando infraestruturas e narrativas aos projetos político-pedagógicos.

Essas diretrizes, ao serem incorporadas nas escolas, adaptam-se às realidades do grupo escolar, das comunidades e dos territórios onde estas estão inseridas. Um exemplo de destaque é o Território Educativo das Travessias, que, há uma década, conecta as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) Patrícia Galvão, Gabriel Prestes, Monteiro Lobato e Armando de Arruda Pereira. Tais articulações, baseadas e inspiradas pelos ideais de educadores como Anísio Teixeira (Escola Parque), Mário de Andrade (Parques Infantis), Paulo Freire (Educação Cidadã), Moacir Gadotti (Escola Cidadã), Ladislau Dowbor (Educação e desenvolvimento local) e Milton Santos (Território), acabam por promover a integração de toda uma comunidade local, fortalecendo o pertencimento territorial (Educação e Território, s. d.).

As ações envolvem atividades externas, explorando a cidade como espaço de aprendizado. Eventos como a Virada da Educação mobilizam escolas para visitas e celebrações, manifestações culturais e reivindicatórias, culminando em cortejos simbólicos. As crianças, protagonistas dessas iniciativas, exploram o ambiente urbano, refletindo sobre os atores, infraestruturas, fauna e flora, enquanto desenvolvem mobilidade ativa, engajamento cívico e desenvolvimento do pertencimento.

Os impactos desses trabalhos incluem melhorias na qualidade de vida das crianças e seus familiares que, ao se envolver nos planejamentos e ações, se engajam com compromissos da escola, contribuem para o fortalecimento dos laços comunitários e criam redes de apoio. Além disso, iniciativas de luta social, como a reivindicação do Parque Augusta e as manifestações de apoio ante a tentativa de desapropriação da EMEI Gabriel Prestes, evidenciaram a potência das escolas em redefinir as relações das crianças e seus responsáveis com a cidade, transformando disputas locais em oportunidades de conscientização coletiva, pertencimento e memória afetiva.

FIGURA 1



Mapa do Território Educativo das Travessias. Elaborado por Adriana Lima, 2024.

Agentes e projetos

O aprofundamento no entendimento das práticas individuais na ocupação desse território acontece na EMEI Gabriel Prestes, por meio, atualmente, da parceria da direção escolar de João Kleber com o professor universitário Jorge Bassani, promovendo assim um projeto de extensão universitário da Universidade de São Paulo, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, com o Grupo de Estudos de Mapografias Urbanas (GeMAP).

O acompanhamento das atividades e dos projetos, no ano letivo de 2024, buscou compreender os processos de ensino para a apropriação do entorno da escola e a reflexão sobre ele – que não somente é atravessada, mas também atravessa os educadores e as crianças. Para tal, vale entender as iniciativas internas, que somam processos e aderências entre professores, alunos, familiares e parceiros externos.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEI (2023), as crianças são vistas como protagonistas, com os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade. A proposta coletiva do projeto “Território Educativos das Travessias” enfatiza a interação com o meio urbano, buscando a ocupação da cidade, a construção de vínculos da escola com a comunidade e a visibilidade das crianças.

A partir das proposições do PPP, contamos com os desdobramentos de projetos, iniciados em momentos distintos, pelas educadoras Edna Conceição Monteiro e Vanessa de Oliveira, que norteiam a metodologia de trabalho dos atravessamentos. Aproveitamos para frisar que tamanha colaboração, resistência

e evolução das pautas discutidas partem também da experiência, disposição e empenho das educadoras Amanda Gomes Pinto, Michele Rodrigues de Souza e Rosemayre Oliveira de Almeida na continuidade dos trabalhos e envolvimento das turmas.

Os projetos “Exploradores da Cidade”¹⁴ e “Conhecendo e Sendo”¹⁵, desenvolvidos pelas professoras Edna Conceição Monteiro e Vanessa de Oliveira, respectivamente, destacam-se na ação, reflexão e conexão de toda uma comunidade. Essas iniciativas promovem senso de pertencimento, aprendizado da escola, oportunidade de participação da comunidade, abordagem de cidadania, incluindo pautas coletivas da escola e do bairro na construção de uma relação melhor de vivência na cidade.

As atividades desses projetos incluem outras formas de aprendizado em ambiente urbano e seus equipamentos, onde, por meio de trajetos a pé e/ou de transporte público, pode-se ampliar os repertórios sensoriais e visuais das crianças. Cria-se uma rede expansiva de (re)conhecimento de arquitetura, história, patrimônio, topografia, texturas, natureza, espaços comerciais, de cultura e lazer do cotidiano.

FIGURA 2 e 3



Saída do projeto “Exploradores da Cidade” (esquerda) e “Conhecendo e Sendo” (direita), para construção de mapa de trajeto até a residência, partindo da esquina onde as crianças encontram-se sentadas. Foto de Edna Monteiro, 2019.

A marca “Criança na Área” surge como elemento artístico e afetivo da presença e ações de crianças no território, que não somente identifica a junção dos projetos, mas também é presente na Virada da Educação e tem aderência pelas demais escolas. Ela é usada para demarcar territórios explorados (calçadas, parede da escola, indo além dos limites físicos do parque infantil, mas compreendendo também espaços públicos e privados, árvores), criando um novo referencial da escala das crianças. Com materiais muito simples (placa de MDF e spray colorido), reforçam a presença das crianças e seus fazeres pela cidade, bem como a memória afetiva e as ações cidadãs. O projeto “Conhecendo e Sendo”, elaborado pela professora Vanessa de Oliveira, é uma atividade de inúmeras saídas com a turma para a residência de cada criança da sala. Esses periplos superavam o território educativo dos bairros centrais para áreas remotas da cidade. A educadora entende a importância dos atravessamentos para o reconhecimento do cotidiano do outro, como também das infraestruturas e meios de locomoção na cidade.

FIGURAS 4,5, 6 e 7



Fotos do processo de demarcação assistida da marca “Criança na Área”, em saída para a Pinacoteca de São Paulo, em 2023. Foto de Adriana Lima, 2023.

Vale ressaltar que é desejo das educadoras que a marca não se restrinja apenas a esse território educativo. Demais escolas de educação infantil, em diferentes cidades do Brasil, adotaram a marca em seus respectivos territórios. Isso evidencia como as práticas da EMEI Gabriel Prestes podem inspirar a replicação de uma educação que integra território, arte e sustentabilidade.

TERRITORIALIZAÇÃO

Perfis

As crianças matriculadas na EMEI têm uma faixa etária de 4 a 6 anos. Segundo o PPP (2023), apesar de a maioria ter nascido em São Paulo e residir na região central, suas origens são marcadas por uma rica diversidade. Muitas pertencem a famílias vindas de diversas partes do Brasil, trazendo consigo tradições e histórias desses outros locais. Uma parcela menor é ainda oriunda de países latino-americanos, como também dos continentes africano, europeu e asiático¹⁶; ampliando ainda mais o repertório cultural presente nas escolas. Essa multiplicidade de origens reflete a realidade da complexidade e da profusão de perfis na cidade, oferecendo um propício diálogo intercultural e de valorização das diferenças.

O processos e métodos

A ocupação do território e a reflexão sobre o lugar são partes essenciais do processo de aprendizagem

no espaço urbano. Para que as atividades práticas (em campo e em sala de aula) sejam efetivas, é necessário um trabalho de apresentação e experimentação de mapas, seguido de conversas e orientações, para então o desenvolvimento e ampliação dos limites físicos e educacionais. Esses esforços variam conforme a compreensão e absorção das diretrizes e comportamento *in loco*, além dos desafios impostos pela topografia, morfologia e a ausência e/ou mal funcionamento de equipamentos urbanos.

A abordagem tem início com a livre oferta de mapas às crianças, mapas de diversas cores, formas, tamanhos e escalas. O objetivo é construir a aproximação com as formas de ler e identificar os espaços, já que o mapa e as formas de mapear serão trabalhados ao longo do ano letivo. Conforme os trabalhos individuais das turmas e as escutas coletivas, os mapas podem ser trabalhados, relacionando o cotidiano das crianças e as saídas no território das seguintes maneiras: a) geográfica geral, apresentando as representações de mundo, continente, estado, cidade, escala, norte, legenda, ruas e prédios; b) registro individual do percurso, no qual é usado um mapa de trajeto da saída, elaborado no Google Maps, que é complementado pelas crianças com as letras iniciais de seu nome e desenhos do que chamou sua atenção; e c) mapa coletivo para visualização da turma nos atravessamentos e ampliação do território como processo das próprias saídas e conversas em sala. Esse processo visa a aproximar as crianças das formas de identificar e representar espaços, integrando-o no aprendizado durante o ano letivo e ampliando suas leituras de mundo (Freire, 2019).

O processo de educação para as caminhadas começa com a desconstrução do primeiro limite imposto aos alunos: a sala de aula. Explorar a escola e os outros espaços de aprendizado e de brincadeira é o primeiro passo para a compreensão do ambiente externo. Além dos limites das paredes, grades e janelas, que são dadas às crianças como proteção, elas são ensinadas sobre a ausência do limite: o vazio, a rua. Somente depois de reconhecer a escola, é introduzida a conversa para as saídas no território.

As saídas proporcionam desafios, experiências e confiança de forma gradual. Nada ocorre sem um acordo prévio e uma boa conversa. As diretrizes são essenciais para garantir a ordem e segurança de todos. Para as crianças, em saídas a pé, é orientado caminhar em fila, em pares e em grupos; manter o cuidado e a atenção, tanto com os elementos presentes no trajeto, quanto com as orientações e com o próprio parceiro; seguir a liderança verbal das professoras à frente dos grupos; não mexer com os animais; não falar e não aceitar objetos de estranhos; não pegar itens do chão e respeitar o espaço e os pertences dos moradores em condição de rua. Ao longo dos percursos há momento de pausas para (re)conhecimento de elementos locais (natureza, equipamentos, artes e locais). Em transportes públicos, a instrução é observar sinais, placas e

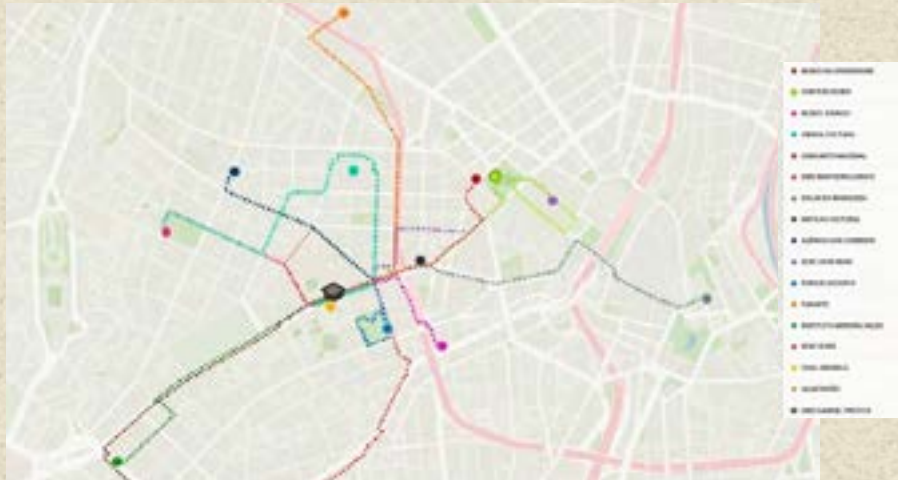
¹⁶ Segundo o PPP da instituição (2023), há cerca de 22 crianças de migração externa, sendo 6 da África, 6 da América do Sul, 6 da Europa, 3 da Ásia e 1 da América do Norte.

cores, segurar nas barras, sentar-se em grupos e agradecer os profissionais. Aos adultos (auxiliares da escola ou pais), a instrução é se manter nas laterais e finais das filas, a fim de proteger o grupo de crianças, sem obstruir a visibilidade da turma. Para todos, a instrução é cuidar do outro sempre.

Os percursos

No acompanhamento do ano letivo de 2024 da escola, tivemos o registro de 20 saídas, com uma média, por percurso, de 2 quilômetros percorridos a pé, em aproximadamente 1h30min dos trajetos de ida e vinda. Podemos classificar algumas saídas por tipos, sendo: a) exploração escolar – aquelas que fazem parte do processo de aprendizagem e/ou que provêm dos projetos trabalhados dentro da escola; b) visitação – direcionados a parceiros e escolas do território; c) culturais – realizadas para cinemas, teatros e exposições; d) sugestivas – desencadeadas de conversas em sala de aula e no território.

FIGURA 8



Mapa das travessias centrais da EMEI Gabriel Prestes. Elaborado por Adriana Lima, 2024.

As saídas vão se expandindo gradativamente conforme o grau de reconhecimento das crianças pelo espaço, ao grau de dificuldade do percurso, a resposta em campo da turma, além do desejo deles e das parcerias firmadas. As primeiras saídas acontecem sempre próximas à escola, em um raio de aproximadamente 500 metros, fazendo primeiro o reconhecimento da quadra, das referências (comércios, grafites e árvores), dos signos do trânsito e dos espaços de brincar. Essas são as saídas mais importantes,

tendo em vista a aplicação e o funcionamento dos combinados internos. As saídas seguintes já ampliam os desafios de se locomover na cidade, devido à distância a pé, à topografia, à morfologia e ao clima, se atendo aproximadamente a 1 quilômetro. Os desafios e os atravessamentos crescem com o entendimento da qualidade e do funcionamento dos equipamentos de trânsito, do uso de modais de transporte público, da resposta da sociedade com eles na interação de campo, chegando, finalmente, a cerca de 2 quilômetros.¹⁷

Os atravessamentos

Entendemos que essas travessias refletem a cidade como um organismo vivo, onde a educação acontece em cada esquina, a cada novo encontro, tornando o aprendizado uma parte intrínseca da vida urbana entre crianças e adultos. Calçadas, parques, praças e ruas se transformam em locais de aprendizado, onde as crianças podem explorar e interagir com o ambiente urbano, aprendendo a ser e estar na cidade, abordando temas como ecologia, cidadania e história – aspectos essenciais no desenvolvimento integral.

As saídas incentivam passeios com a família. Na aventura de exploração, quando crianças e educadores exploram a cidade, promovendo a curiosidade, o conhecimento sobre a cultura local e a importância da preservação do patrimônio, também construímos história e memória, ou seja, deixamos marcas, recebemos marcas e temos a possibilidade de encontrar marcas deixadas por outros.

Esses deslocamentos promovem iniciativas que envolvem a comunidade na criação de propostas coletivas, ensinando as crianças sobre responsabilidade ambiental e a importância de cuidar dos espaços da cidade. A pluralidade das linguagens contribui para o alcance de cada criança envolvida no processo de aprendizagem, na medida em que permite que também contribuam com suas vivências e as estendam às suas famílias, que muitas vezes desconhecem a cidade como direito. A arte e os sons são entendidos como formas de educação e reflexão das questões étnicas e culturais presentes no cotidiano e nos fazeres na maior cidade da América Latina.

As conexões com o território também podem acontecer de forma virtual. A tecnologia, através do uso de aplicativos e plataformas digitais para mapear e compartilhar experiências educativas na cidade, promovem uma aprendizagem mais dinâmica e acessível a todos os cidadãos. Essa forma de atravessar os limites da cidade apresenta vantagens de longo alcance e de horizontes diversos, ainda em processo de descobrimento pelos pequenos e pequenas da escola; promove senso de responsabilidade, advindo do

¹⁷ Apesar da listagem contar com 20 saídas, vale ressaltar que estão sendo contabilizadas pela diferença dos lugares de destino, já que as crianças retornaram a vários desses espaços, em diferentes momentos do ano. A média de quilometragem e de tempo de trajeto se baseia nas saídas na região central, já que três saídas (a do SESC Pompeia, do Planeta Inseto e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP) expandem esse território, aumentando expressivamente os números.

pertencimento e da afetividade que atravessam os participantes.

AS FERRAMENTAS

O caminhar e o mapear

O caminhar e o mapear apresentam-se como ferramentas para a compreensão, ocupação e crítica do cotidiano das cidades. Desde as primeiras reflexões sobre a interação entre indivíduos e espaços, essas práticas têm servido não apenas como formas de deslocamento ou registro, como também instrumentos de ressignificação e resistência. As maneiras convencionais e inconscientes de se atravessar e registrar o espaço estão centradas na representação física e objetiva do local, apresentando limitações nas tentativas de capturar as dinâmicas e subjetividades. O processo colaborativo e o diálogo sobre as vivências enriquecem os atravessamentos com registros coletivos de imagens, desenhos de memória, discursos e novos símbolos de elementos invisibilizados nas representações convencionais.

O ato de caminhar e mapear é intrínseco à experiência humana, com origens que remontam à sobrevivência e ao descobrimento. Essas práticas, inicialmente automatizadas, passaram por processos de ressignificação ética, estética e crítica, tornando-se formas de engajamento com o espaço (Careri, 2013). Caminhar é uma troca simbólica que atribui significado ao território, enquanto este também transforma o indivíduo que o atravessa. Desde a Antiguidade, mapas como o de Bedolina já expressavam relações físicas e culturais (Careri, 2013). Esse diálogo entre o caminhar e o mapear é uma manifestação de pertencimento e transformação do espaço, resgatando suas dinâmicas sociais e simbólicas ao longo da história.

A caminhada, especialmente em contextos urbanos, ganhou relevância política e social no século XX, com a psicogeografia e a deriva situacionista de Debord (1958). Nesse cenário, o caminhar deixa de ser apenas locomoção, para tornar-se uma prática crítica que desvela a cidade e revela aspectos ocultos da vida urbana. Para Careri (2013), percorrer espaços indeterminados ou marginalizados, que ele denomina “cidade do entre”, é essencial para compreender as dinâmicas sociais autênticas. Movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970 consolidaram o caminhar como instrumento de resistência, questionando o direito à cidade e propondo alternativas de vivência e protagonismo comunitário. Assim, a caminhada se transforma em uma ação estética, ética e política, promovendo a apropriação do espaço e ressignificando o cotidiano.

Paralelamente, a cartografia tradicional, voltada para a fidelidade física, foi sendo superada por abordagens críticas que destacam as dimensões sociais do espaço (Lévy, Poncet; Tricoire, 2004). Autores como Harley (2005) e Oliva (2018) argumentam que os mapas devem incorporar elementos históricos, culturais e políticos, permitindo que o espaço seja entendido como resultado de interações sociais. Exemplos como

“The Naked City” (Debord, 1957) e a cartografia crítica dos *Iconoclastas* (2013) ilustram essa evolução. Rocha e Santos (2023) ampliam por fim esse conceito ao unir o ato de caminhar e mapear, enfatizando que as práticas conjuntas promovem registros abertos do cotidiano, desvelam narrativas ocultas e propõem reflexões sobre a relação entre corpo e território.

Assim, o caminhar e o mapear transcendem suas funções práticas e tornam-se ferramentas indispensáveis para compreender, criticar e transformar o espaço urbano. Como argumentam Deleuze e Guattari (2011) e Rolnik (2016), essas ações permitem a construção de novas realidades e a ressignificação dos signos urbanos. Para Bassani (2019), são abordagens colaborativas que reposicionam indivíduos frente ao tempo e espaço, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem. Dessa forma, caminhar e mapear revelam-se instrumentos cruciais para um entendimento empírico, profundo e inclusivo das cidades.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

Os desafios para transformar a cidade em um espaço mais inclusivo, equitativo e educador das infâncias são diversos e demandam esforços coletivos. A resistência no território vem da marginalização dos perfis e da área, onde são negados acessos básicos e políticas públicas. Áreas como o Centro, atualmente sendo colocadas como degradadas e perigosas, apresentam potencial de aprendizado e conexão, quando os equipamentos, infraestruturas e elementos da paisagem urbana são incorporados à educação integral.

As gestões e sujeitos envolvidos sobrevivem para atuar em sintonia, na construção de políticas intersetoriais que unam educação, cultura e assistência. Projetos que incentivem a utilização dos espaços públicos como espaços educadores devem ser priorizados, para o fortalecimento da comunidade. No entanto, as infraestruturas, os equipamentos e os serviços que propiciam esses atravessamentos apresentam déficits significativos. A cidade nem sempre está preparada para as necessidades de segurança e acessibilidade das crianças, comprometendo as oportunidades de experimentação e aprendizagem.

Para além disso, a invisibilidade das demandas da infância no planejamento urbano reforça as desigualdades. A ausência de políticas que considerem o perfil da primeira infância perpetua a exclusão de um público essencial para a construção do futuro. Reconhecer as crianças como cidadãs plenas é um passo crucial para romper com a dinâmica de negligência e desenvolver cidades mais democráticas e equitativas.

É fundamental reafirmar o direito das crianças à cidade, conforme defendido por programas de educação integral, dentro do conceito de “cidade educadora”. Tornar o território urbano acessível às infâncias

não apenas amplia as oportunidades educativas, mas também contribui para a formação de indivíduos autônomos, críticos, éticos, engajados e poéticos.

O caminhar e o mapear se mostraram ferramentas facilitadoras do trabalho da escola e de um processo de ressignificação do espaço urbano pelos seus usuários, promovendo conexões emocionais e sociais, além do fortalecimento da identidade e da memória coletiva. Caminhar pelas ruas, mapear trajetórias, registrar experiências se mostraram ferramentas eficientes no despertar da curiosidade e no incentivo ao protagonismo das infâncias no Centro.

É urgente que se amplie o debate entre a cidade e as crianças, com cuidado, escuta e empatia. A resistência é um pedido de socorro, não apenas das gestões educacionais e dos sujeitos que o fazem, mas um pedido pelo futuro. Que cada travessia e cada mapa construído sirvam para reconquistar o direito de ser e viver plenamente na maior cidade da América Latina, como forma, inclusive, de promover a melhoria contínua da coexistência da multiplicidade e diversidade em contextos urbanos metropolitanos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Carta de Ciudades Educadoras [1990]**. Disponível em: <<https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>>. Acessado em: 11 nov. 2024.

BASSANI, Jorge. **Mapas para quê?** GeMap – Grupo de Mapografias Urbanas. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://gemapfau.wixsite.com/mapografias>>. Acessado em: 11 jun. 2024.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: O caminhar como prática estética. 1ª edição, Editora Gustavo Gili, São Paulo, 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1957.

_____. Teoria da deriva. **Revista 2 Internacional Situacionista**. 1958.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 2ª Edição, São Paulo: Editora 34, 2011.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO (S.D.). **Na Virada da Educação 2019, o cortejo celebra a parceria entre escolas do Centro de São Paulo**. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/r_eportagens/na-virada-educacao-2019-cortejo-celebra-parceria-entre-escolas-centro-de-sao-paulo/#:~:text=%E2%80%99CO%20Territ%C3%B3rio%20Educativo%20das%20Travessias.do%20cen tro%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FRÚGOLI JR., Heitor. **Centralidade em São Paulo – Trajetórias, Conflitos e Negociações na Metrópole**. Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), São Paulo, 2000. Capítulo I – O Centro Metropolitano de São Paulo e Capítulo II – Conflitos e Negociações em Torno da Requalificação do Centro de São Paulo: A Associação Viva Centro. p. 49-103.

HARLEY, Brian. Textos y contextos en la interpretación de los primeros mapas. In: **La Nueva Natureza de los Mapas**: Ensayos sobre la história de la cartografía. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 59-78.

ICONOCLASISTAS. **Manual de Mapeo Colectivo**: Recursos Cartográficos Críticos para Procesos Territoriales de Creación Colaborativa. Tinta Limón Ediciones, 2013.

LÉVY, Jacques. La cartographie, enjeu contemporain. In: Jacques Levy, Patrick Poncet et Emmanuelle Tricoire (org). **La carte, enjeu contemporain**. La Documentation Photographique, 2004, p. 1-16. Tradução de Eliane Kuvashy.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL GABRIEL PRESTES. **Projeto Político Pedagógico: 70 anos de escola**. Elaborado por Marilene Sales de Melo, na época, Coordenadora Pedagógica da instituição, 2023. Disponível em: < www.4.fe.usp.br >. Acessado em: 15 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Série mais educação: educação integral – texto referência para o debate nacional**. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

NORONHA, Isabel. **A corografia medieval e a cartografia renascentista: testemunhos iconográficos de duas visões de mundo**. Manguinhos – História, Ciência e Saúde. Sielo Brasil, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/LxJMWVWzSznq9Z VXDG67WK/>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

OLIVA, Jaime. Conversações com a cartografia escolar: pra quem e pra que. In: **Desnaturalizar o espaço e a natureza**: caminho para alternativas cartográficas. São João Del- Rei: UFSJ, 2018, p. 17-40.

PEDRO, Joanne Cristina; STECANELA, Nilda. O território educativo na política educacional brasileira: silêncio, ruídos e reverberações. **Práxis Educativa**. Volume 14, n. 2, p. 589-600, 2019.

PINTO, Maria Faria; GALVANESE, Horácio Calligaris. Requalificação do Centro de São Paulo – Projeto do Corredor Cultural. In: VARGAS, Heliana Comins e CASTILHO, Ana Luiza Howard. **Intervenções em centros urbanos**: Objetivos, Estratégias e Resultados. 3ª edição. Editora Manole, São Paulo, 2015.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: <www.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ROCHA, Eduardo; SANTOS, Thais Beltrame dos. Como é a caminhografia urbana? Registrar, Jogar e Criar na Cidade. **Vitruvius, Arquitextos**. Disponível em: <[https://vitruvius .com.br/revistas/read/arquitextos/24.281/8923](https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/24.281/8923)>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. 2ª edição, Editora Sulina, Porto Alegre, 2016.

SINGER, Helena (org.) **Territórios educativos**: Experiências em Diálogo com Bairro-Escola. Volume 2, São Paulo, 2015.

VELASCO, Clara; PINHONI, Marina e FARIAS, Victor. **Mapa exclusivo**: 7 a cada 10 roubos e furtos de veículos estão na Região Metropolitana de São Paulo; pesquise a sua rua. G1, 13.08.2023. Disponível em: <[https://g1.globo.com/monitos-da-violencia/noticia/2023/08/13/mapa-exclusivo-7-a-cada-10-roubos-e-furtos-de-veiculos-no-estado-de-sp-estao-na-regiao-metropolitana-pesquis e-sua-rua.ghtml](https://g1.globo.com/monitos-da-violencia/noticia/2023/08/13/mapa-exclusivo-7-a-cada-10-roubos-e-furtos-de-veiculos-no-estado-de-sp-estao-na-regiao-metropolitana-pesquis-e-sua-rua.ghtml)>. Acessado em: 10.11.2024.

NOTA SOBRE A APRESENTAÇÃO

Durante a apresentação das andanças pela cidade com crianças da EMEI Gabriel Prestes, um grupo de trinta delas visitou a FAU para participar da apresentação do trabalho e para ocupar o edifício da universidade pública; experiência que foi impactante. Rodas de crianças se espalharam pelo salão principal para desenhar e brincar (aprender e ensinar). Essa foi a apoteose de uma jornada que inicia com os impactos no cotidiano do deslocamento em itinerário de ônibus de linha regular.



A ESCOLA COMO POLINIZADORA DO SENSÍVEL: O PAPEL MOBILIZADOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Natame Diniz (Universidade do Porto)

A importância do lugar na educação tem sido negligenciada por inúmeras razões. Uma é a facilidade como deixamos escapar o imediato e o mundano. As coisas mais à mão costumam ser mais difíceis de se ver. Outra porque o conceito de lugar é nebuloso para os educadores, porque grande parte de nós consistimos numa população destituída de lugar, para a qual os lugares circundantes não são mais fontes de alimento, água, sustento, energia, materiais, amigos, recreação ou inspiração espiritual (David Orr Procurar).

Discutir a relação entre território e educação envolve a análise de conceitos amplos e complexos que desafiam uma categorização rígida. A interseção entre território e educação pode abranger não apenas o espaço físico e o entorno das instituições de ensino, mas também a influência do sensível e de ações das comunidades nas práticas educativas. Esse enfoque permite uma diversidade de interpretações, mas coloca em evidência a compreensão de que a escola não pode e não deve promover um processo de educação sozinha. Em vez disso, é crucial mobilizar todos os agentes e recursos presentes no território para integrar o

processo educativo à sociedade de forma mais ampla.

A escola, portanto, desempenha um papel essencial na mobilização social ao conectar diversos elementos do território – como praças, ruas, centros culturais, agentes de saúde e meios de transporte – para a implementação de ações pedagógicas. Assim, o bairro, o campo ou a cidade são transformados em ambientes de aprendizagem, reconhecendo o território como uma extensão da sala de aula. Esse modelo cria ou fortalece uma rede que habita coletivamente um território educativo, valorizando o ambiente e a educação integral no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de território educativo é aqui central para a discussão. A ideia da cidade como território educativo, que ganhou força e notoriedade com o Movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, pactuou com diversas cidades um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes, que orientariam suas respectivas administrações públicas a partir daquele momento. Essas premissas foram organizadas na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada durante o III Congresso Internacional, em Bolonha, no ano de 1994.

Para Jaume Trilla Bernet, importante teórico do movimento:

A cidade, em uma perspectiva educativa, pode ser considerada a partir de três dimensões distintas, mas complementares. Em primeiro lugar como entorno, contexto ou contida de instituições e acontecimentos educativos: ‘educar-se ou aprender na cidade’ seria o lema que descreve esta dimensão. Em segundo lugar, a cidade é também um agente, um veículo, um instrumento, um emissor de educação (aprender da cidade). E em terceiro lugar, a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem: aprender a cidade. De fato se trata de três dimensões conceitualmente diferentes e que em algumas ocasiões convém diferenciar por motivos metodológicos, mas que na realidade se dão notavelmente mescladas: quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la.

O trabalho de Bernet pode ser unido ao de Milton Santos, importante geógrafo brasileiro, para quem um território é identificado segundo o uso que se faz daquele espaço. Assim, é importante percebermos que, quando unimos a palavra território à palavra educativo, o chão toma outra dimensão e passa a ser um espaço participativo de constante construção. Para a socióloga e pesquisadora da educação Helena Singer, para que um território seja educativo, ele precisa atender a quatro requisitos:

possuir um projeto educativo para o território criado pelas pessoas daquele espaço;

agregar escolas que reconheçam seu papel transformador e entendam a cidade como espaço de aprendizado;

multiplicar as oportunidades educativas para todas as idades;

articular diferentes setores – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e

dos indivíduos.¹⁸

Nesse sentido, há uma necessidade de construir políticas públicas de modo intersetorial, entendendo que políticas de educação devem estar em parceria com outros setores para que se possa multiplicar as oportunidades educativas daquele território. Desse modo, nos aproximamos de outra discussão-chave que envolve a concepção de educação integral, que

[...] compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.¹⁹

Aqui entendemos essa concepção como uma ideia-força para a transformação social a partir do momento em que nos provoca a pensar todo o território e seus agentes como um espaço educativo capaz de promover, em coletivo, o desenvolvimento integral das pessoas, engajando diversos setores sociais para garantir que a aprendizagem seja contínua, e o desenvolvimento dos sujeitos, pleno.

Para a educação integral, a escola passa a ser uma articuladora e uma polinizadora de ações e experiências educativas dentro e fora da sala de aula, num processo de aprendizagem permanente, intencional e coletivo. Para a educadora Jaqueline Moll, a educação integral não é somente uma tecnologia social, mas uma nova forma de viver a vida:

Estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos (Moll, 2013, s. p).

Olhando, em específico, para a educação pública brasileira, conseguimos obter alguns exemplos de escolas ou municípios que demonstram, na prática, a aplicação desses conceitos. Trago aqui o exemplo do Centro de Integração de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, na cidade de São Paulo. O projeto chamado “O Haiti é aqui... em Perus!”, desenvolvido ininterruptamente pela escola, consiste em uma pesquisa intensa sobre o bairro de Perus, território onde está inserido o CIEJA. No andamento desta pesquisa, verificou-se, a partir de conversas

¹⁸ Ver definição de “território educativo” presente no site: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>.

¹⁹ Ver definição de “educação integral” presente no site: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>.

com lideranças locais, o constante crescimento da comunidade haitiana no bairro. Atualmente há cerca de 700 imigrantes haitianos morando na região, sendo que 190 estão regularmente matriculados nessa unidade escolar.

Atento às questões sociais e culturais desses alunos, o CIEJA Perus I reorganizou seu currículo a fim de integrar a comunidade haitiana no ambiente escolar. Formaram-se turmas para ensino reforçado de Português, História e Geografia do Brasil, além de aulas sobre aspectos específicos da cidade de São Paulo e do bairro de Perus. As diversas ações de integração entre alunos haitianos e brasileiros promovidas pela escola culminaram na “Festa Cultural”, uma celebração da cultura haitiana, que contou com música e culinária típicas do Haiti. Além de alunos e professores, moradores da região também participaram e colaboraram com a festa.

O projeto busca desenvolver um currículo integrador, atento às demandas do território e à inclusão de imigrantes na sociedade, para que eles se sintam acolhidos e tenham acesso a direitos básicos. Como um dos resultados dessa integração, os alunos haitianos planejam aulas de francês e crioulo abertas para toda a comunidade a fim de complementar as ações da escola.

O projeto do CIEJA Perus reforça a ideia de Muniz Sodré, filósofo e pensador brasileiro, sobre uma educação conectada ao sensível. Para Muniz, assim como para Milton Santos, sentir o espaço é tão ou mais importante do que entendê-lo, e esse sentir vai além do contato físico; implica compreender e acolher as possibilidades de conhecimento que emergem do território, não apenas o conhecimento dos livros didáticos, mas também os saberes culturais, políticos e sociais presentes no local. Essa perspectiva valoriza o território pelo afeto, no sentido de deixar-se afetar por ele.

Ao mesclar o pensamento de Muniz Sodré sobre o sensível com o conceito de Educação Integral, temos uma visão da educação que busca formar integralmente os indivíduos, em seus múltiplos aspectos, tornando-os capazes de pensar criticamente, agir de maneira ética e relacionar-se de forma sensível com o mundo e com os outros. Essa forma de fazer educação considera o território e a cultura como elementos essenciais para a formação integral, valorizando a subjetividade, as emoções e as práticas sociais, promovendo uma política do cuidado.

Assim, a escola, em vez de ser um espaço apenas de instrução, torna-se um lugar de cultivo do sensível, capaz de preparar cidadãos para interagir e transformar a sociedade. É o que nos diz Paulo Freire sobre a aprendizagem ser enriquecida quando conectada à vida do estudante e ao contexto em que ele vive e sente a vida viva acontecendo.

Quando Muniz traz a cultura como esse elemento essencial para a criação desses espaços de

sensibilização, ele fala sobre a construção de currículos escolares que instalem um olhar vivo para as culturas presentes nos seus territórios e também para o que ele chama de *atitude artística*:

Nessa esfera do sensível eu coloco a arte e é fundamental redimensionar o papel das artes na escola, na educação de um modo geral. A função que tinha o artista, de desconfiar da opressão, de desconfiar do capital, não existe mais. Ou seja, esse artista não toma mais essa posição. O artista, hoje, ou é irônico com o poder e o capital ou adere ao capital. Eu não sei mais dizer direito hoje o que é arte especificamente. Agora, o caminho necessário para ela me parece ser a escola. Se a arte se ancora na escola como lugar, como recurso e meio de estimular a criatividade e o pensamento de sair das armadilhas do mercado, do capital, do poder, de lançar o estudante, de que idade for, na trilha da experiência, quer dizer, a experiência como aquilo que lhe constitui como sujeito criador, pode constituir essa possibilidade de você sair simbolicamente do espaço demarcado e ir adiante, transpor os perigos. Isso a arte dá, a arte como entendemos, e só pode ser conseguido na esfera do sensível, não na da racionalidade instrumental.

O sensível, para mim, do ponto de vista prático, e como consequência dessa atitude que chamei de artística, não é simplesmente fazer arte, aprender a pintar ou se tornar pintor, é a atitude de voltar-se para isso. A consequência dessa atitude é o respeito às diferenças (Sodré, 2020, p. 110-111).

E também sobre considerar na construção do currículo uma atitude de acolhimento às diferenças:

Uma escola efetivamente apoiada no sensível tem que necessariamente respeitar as diferenças. Há um provérbio nagô que diz ‘só aprende quem respeita’. E respeitar significa você estar voltado ao que o outro é ou ao que o outro faz. Você só é sendo o outro. O que importa se esse outro é branco, rico, culto? Pode ser o indígena, pode ser o preto, pode ser o descendente de japonês, pode ser o analfabeto, o tempo inteiro você aprende com ele. Você aprende com qualquer pessoa (Sodré, 2020, p. 111).

Na prática apresentada pelo CIEJA Perus, é possível ver o território educativo e a educação integral andarem de mãos dadas. A partir do momento em que a escola se dispõe a reorganizar seu currículo de modo a integrar a comunidade haitiana que vive no bairro, realizando, entre diversas ações, as Festas Culturais – haitianas e brasileiras –, ela traz a cultura como vetor para o acolhimento das diferenças e a integração de pessoas de diferentes territórios e repertórios. A escola, aqui, foi a articuladora e polinizadora do sensível, na medida em que ressignifica sua prática para promover o encontro de diferentes territórios, entendendo que a educação é uma potente ferramenta para os direitos humanos.

Então, quando o título deste texto sugere que a escola é uma polinizadora do sensível, é para que possamos entender que a escola é um corpo vivo que poliniza esses processos de diálogo dos saberes circulantes a um grupo humano. Ou seja, a escola não é e nem deve ser apenas um espaço de transmissão

de conhecimentos técnicos, mas também um lugar onde sensibilidades humanas são cultivadas, onde as culturas são compartilhadas e as diferenças são respeitadas.

É importante enfatizar aqui que o “sensível” vai além do emocional e abrange aspectos culturais, sociais e éticos, que estão profundamente ligados ao território em que a escola se insere. Então, é impossível que a escola, mesmo sendo a principal polinizadora dessas práticas, atue sozinha. É necessária toda uma aldeia para educar uma criança, como bem sabemos, e para que essas crianças sejam educadas a partir de uma ética amorosa, como diria bell hooks.

Ainda inspirada pela prática do CIEJA Perus, trago como referência o trabalho da artista e educadora alemã Annette Krauss, que há anos trabalha em colaboração com grupos de jovens estudantes, procurando o que ela chama de *hidden curriculum*, ou currículo oculto:

O projeto artístico Currículo oculto gira em torno da questão de como estudantes se envolvem com, e em última instância investigam, o chamado currículo oculto em seu ambiente escolar cotidiano. No contexto deste projeto, o termo ‘currículo oculto’ é entendido como tudo aquilo que é aprendido na escola ao lado do currículo oficial. O projeto afirma que o conhecimento não é apenas, por exemplo, aquele reproduzido em livros didáticos e transferido às gerações seguintes por meio do chamado ‘cânon oficial’. Ao contrário, toda uma gama de formas de conhecimento não intencionais ou não reconhecidas, talvez mesmo indesejadas, além de valores, habilidades e talentos não oficiais, são também geradas: autoridade, dependência, pressão quanto ao desempenho, figuras exemplares, pensamento padronizado etc. são ensinados e aprendidos, sem que isso seja necessariamente percebido. Essas outras formas de conhecimento não estão realmente fixadas em livros, currículos ou material didático, pelo menos não explicitamente, mas elas formam um componente estrutural do sistema escolar e do dia a dia da escola (Krauss, 2014, p. 70).

Esse conceito se refere, portanto, a todos os aprendizados não oficiais que ocorrem nas escolas, muitas vezes de maneira implícita e não reconhecida pelos programas formais de ensino. Para explorar o currículo oculto, Annette promove diversas oficinas artísticas em escolas, incentivando os alunos a investigarem seus ambientes, estruturas sociopolíticas presentes na escola e suas próprias ações e práticas cotidianas. Assim, são criados espaços de aprendizado inesperados, baseados no diálogo, na escuta ativa e na partilha do sensível. Ao trabalhar com o currículo oculto, Krauss reforça a ideia de que a educação deve ser uma prática de liberdade, como defendido por Paulo Freire, promovendo a autonomia crítica dos estudantes.

A prática do CIEJA Perus exemplifica essa abordagem ao reorganizar seu currículo para incorporar questões sociais e políticas específicas do território, incluindo a presença significativa de imigrantes haitianos. A escola assume a responsabilidade de ser uma polinizadora do sensível, mobilizando a comunidade intra

e extraescolar para investigar essas estruturas e reconhecer que todos são sujeitos sociais que aprendem continuamente. Essa mobilização vai além do acesso à educação formal, criando uma rede de apoio social capaz de transformar vidas.

Quando estudantes e comunidade conseguem identificar as normas invisíveis que moldam diversos fatores políticos e sociais – incluindo seus próprios comportamentos –, eles se tornam mais capacitados para questionar, resistir e transformar sua realidade. Assim, promovem uma educação mais justa, inclusiva e socialmente engajada, reafirmando a escola como um espaço de emancipação e transformação cultural.

Portanto, se pensarmos que as práticas políticas, culturais e sociais constituem, em conjunto, a prática pedagógica e intrinsecamente a vida, é preciso pensar também que não se pode atribuir apenas a elas a função de constituir exclusivamente um tal campo de ação. Há outras práticas presentes em um campo de ação individual e com autonomia relativa: um lugar onde se transmite uma infinidade de saberes no interior sensível de um complexo jogo de afetos.

Uma comunidade é sempre sustentada por um espírito comum em vias de existir, e é criado entre nós e para nós.

CONCLUSÃO

A escola como polinizadora do sensível revela-se como um espaço dinâmico de aprendizagens significativas, onde o território transcende seus limites geográficos para se tornar uma extensão viva da prática pedagógica. O projeto “O Haiti é aqui... em Perus!” exemplifica como a educação pode se transformar ao acolher as singularidades do contexto em que aquela está inserida, promovendo uma educação mais justa, afetiva e inclusiva. Essa abordagem exige uma construção curricular que incorpore vivências e culturas locais como elementos centrais do processo educativo.

Ao articular conceitos como o território educativo, a educação integral e o currículo oculto, este texto abordou a criação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a experiência coletiva e a construção conjunta do conhecimento. A partir das ideias de Muniz Sodré, Annette Krauss e Paulo Freire, compreendemos a educação como um ato político, sensível e transformador. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de instrução, mas um território onde diferenças são reconhecidas, culturas são celebradas e o conhecimento emerge do diálogo e do encontro.

A prática artística, destacada por Krauss, e a reinterpretação do currículo, como proposto pelo CIEJA Perus, ilustram como a educação pode ser ressignificada, ao engajar a comunidade e ao integrar práticas

sociais e culturais. A proposta de uma educação sensível transcende a transmissão de conteúdos e se expande para um processo de emancipação, resistência e transformação social.

Portanto, a escola como polinizadora do sensível implica reconhecer o papel central da afetividade, do respeito às diferenças e do envolvimento comunitário na formação integral dos sujeitos. Inspirada pelo pensamento de bell hooks e orientada por uma ética amorosa, a educação se configura como uma prática de liberdade, capaz de mobilizar agentes sociais e promover um futuro mais equitativo e solidário. Assim, a escola assume sua função transformadora ao agir como mediadora entre o saber acadêmico e os conhecimentos que emergem do território, promovendo uma educação integral e uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BERNET, J. T. Introdução. In: E. A. Educadores, **La Ciudad Educadora** = La Ville Éducatrice Barcelona. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 16.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo, Editora Elefante, 2019.

KRAUSS, Annette. **Currículo oculto**. Tradução: Gavin Adams. **Revista Urbânia**, São Paulo, n. 5, 2014.

MOLL, Jaqueline em entrevista para Julia Dietrich. A educação integral não é uma tecnologia social, é uma nova forma de viver a vida. Centro de Referencias em educação Integral, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-integral-nao-e-uma-tecnologia-social-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo, Edusp, 1978.

SINGER, Helena. **Territórios educativos** – experiências em diálogo com o bairro escola. São Paulo, Moderna, 2015.

SODRÉ, Muniz. Entrevista para PRADO, Divina. **Prêmio Territórios** – ideias sobre educação integral e a relação escola-território. São Paulo, 2020.

ESCOLA ERRANTE: A INTERVENÇÃO POÉTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Cauê Augusto Maia Baptista (Pós-doutorando FAU/USP e GeMAP)

Vídeo da experiência do CIEJA Perus apresentado pelo Instituto Tomie Ohtake no contexto do Prêmio Territórios Educativos, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/sE1oLzYjAJQ>.

RESUMO

O artigo é parte de uma investigação teórica e prática sobre o potencial da intervenção poética no espaço público enquanto ferramenta metodológica de arte-educação em territórios de vulnerabilidade social. As reflexões partem de experiências de ensino realizadas pelo autor no contexto do projeto de pesquisa e extensão Praça de Aulas.

PALAVRAS-CHAVE

Espaço público; Intervenção poética; Arte-educação.

APRESENTAÇÃO

Praça de Aulas²⁰ é um projeto de pesquisa e extensão do Grupo de Estudos Mapografias Urbanas – FAUUSP (GeMAP) realizado no território do Jardim Gaivotas, extremo sul da cidade de São Paulo, às margens da represa Billings, em parceria com a Associação Imargem, “que reúne coletivos autônomos ligados à educação, artes, permacultura e navegação” (GeMAP, s. d.).

Os saberes produzidos coletivamente em processos pedagógicos no espaço público possuem uma natureza transdisciplinar, porque conectados às necessidades e vocações do território, e não a uma separação metodológica prévia entre diferentes disciplinas. As aulas de navegação a vela promovidas pela Imargem na represa Billings, por exemplo, mobilizam saberes aplicados da física, matemática, geografia e artes visuais, entre outras. As discussões em torno dessas experiências de ensino informal se inserem no cotidiano do bairro de forma orgânica, a partir das particularidades, demandas e potencialidades específicas do território.

Numa sociedade desigual como a brasileira, é imperativo avaliar os resultados e incentivar as boas práticas de iniciativas que integram a comunidade local e promovem a troca de saberes em espaços alternativos. Segundo levantamento do *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*, cerca de 22% dos jovens de domicílios mais pobres não chegam a concluir o ensino fundamental (Cruz; Monteiro, 2021, p. 17), o que indica um grande contingente de pessoas cuja educação se dá de forma predominantemente extraescolar.

Durante a pandemia de Covid-19, a situação se tornou ainda mais alarmante, como demonstra a pesquisa “Alfabetiza Brasil”²¹. No período, o percentual de estudantes não alfabetizados no segundo ano do ensino fundamental disparou de 39,7% em 2019 para 56,4% em 2021 (Inep, 2023, p. 7).

A defasagem no ensino formal produz efeitos de longo prazo, impactando chances de emprego e renda inclusive dos descendentes de pessoas com baixa escolaridade (Mergulhão, 2016). Além de medidas emergenciais voltadas para populações em situação de vulnerabilidade, são necessários esforços intersetoriais para mitigar esses efeitos sobre as futuras gerações.

As universidades públicas estão em condição privilegiada para promover articulações entre sociedade civil e órgãos governamentais, amparando o aprimoramento de políticas públicas por meio da sistematização e análise comparativa de resultados, da produção e difusão de conhecimento e da capacitação de agentes

²⁰ Projeto financiado pelo CNPq por meio do edital CNPq nº 39/2022 – “Divulgação científica e educação museal em espaços científico-culturais”.

²¹ A pesquisa “Alfabetiza Brasil” avalia a alfabetização no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação.

educativos para atuação no espaço público.

O Movimento das Cidades Educadoras, organizado no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, em 1990 (Costa, 2015, p. 15-16) entende o processo educativo como atividade perene e norteadora das demais políticas públicas da cidade. As instituições de ensino passam a ser consideradas protagonistas na formação para a cidadania de toda a comunidade do bairro, valorizando a diversidade e expandindo sua atuação para o espaço público.

Numa perspectiva de processos educacionais integrados à comunidade, passam a ser considerados agentes educativos não apenas as/os professoras/es de instituições escolares, mas também todas as pessoas de um território que produzem experiências pedagógicas colaborativas, muitas vezes com poucos recursos.

Nesse contexto, como fortalecer iniciativas de formação de agentes educativos capazes de atuar em processos pedagógicos em territórios de vulnerabilidade social? Que dispositivos pedagógicos podem auxiliar na tarefa transdisciplinar do ensino integral, dentro e fora da escola? Quais são os principais desafios e as potencialidades do trabalho com arte-educação no espaço público? Como as técnicas de arte urbana podem auxiliar no trabalho do agente educativo em territórios de vulnerabilidade?

A metodologia adotada para discutir essas questões no contexto do projeto Praça de Aulas inclui a realização periódica de atividades artístico-pedagógicas no espaço público com registro sistemático em caderno de campo e relatórios; diálogo com educadores e educandos do local; registro fotográfico e avaliação crítica dos resultados em diálogo com bibliografia pertinente.

A preparação das atividades consiste também na criação e/ou reprodução de dispositivos artístico-pedagógicos portáteis que atuem como disparadores de processos criativos colaborativos. Cada dispositivo está relacionado com uma técnica diferente de intervenção urbana e com uma metodologia própria de arte-educação. Apresentarei abaixo as características e as interações proporcionadas a partir do uso de três desses dispositivos: o Jogo de carimbos, a Bazuca Poética e a Skatoteca.

JOGO DE CARIMBOS

O Jogo de carimbos consiste em uma maleta de madeira de 50 × 35 centímetros que contém um jogo de três carimbos de cada letra do alfabeto. O dispositivo vem sendo utilizado em oficinas de produção de cartazes poéticos para colagem na rua (lambe-lambe), zines e autopublicações.

De baixa-tecnologia e baixo custo, criei a maleta de madeira sob medida para acolher o jogo de carimbos que produzi com letras de EVA compradas em papelaria e chapas de PS de 4 milímetros cortadas

com estilete e pintadas no verso com a letra correspondente. A maleta proporciona a realização de oficinas itinerantes de cartazes lambe-lambe, pensados para serem colados na rua.

FIGURA 1



Maleta de alfabeto em carimbos no Museu da Língua Portuguesa. Foto: Sato do Brasil, 2022.

O Jogo de carimbos foi utilizado no dia 11 de novembro de 2023 na Praça de Aulas, durante encontro do GeMAP. Montei uma bancada sobre cavaletes e utilizei o triciclo como base de apoio de materiais. À margem da represa, local informalmente designado como Praça de Aulas, alguns jovens de bicicleta ou a pé estavam reunidos. O barco à vela da Imargem tinha saído com a capacidade máxima, e alguns deles aguardavam sua vez para velejar na represa. Ao abrir a maleta exposta sobre a bancada, jovens e crianças que estavam no local se aproximaram com curiosidade.

Apresentei o dispositivo e propus a atividade: a criação de cartazes poéticos que poderiam ser colados na rua. Imediatamente algumas das crianças pegaram papéis tamanho A3 e os carimbos e começaram a experimentar a impressão. Uma das meninas lembrou de um dever de casa encomendado pela professora de história, em virtude do Mês da Consciência Negra, e chamou outros colegas para adiantar aquela tarefa.

Eu fiquei ao redor, molhando as carimbeiras secas com álcool, auxiliando no uso dos carimbos, pegando mais papel e dando minha opinião sobre os trabalhos em execução. Um dos meninos, de cerca de 10 anos, parecia envergonhado e com dificuldades para produzir, apesar de interessado. Falando baixo, ele me perguntou como escrevia a palavra “negro”. Sem dar a resposta, perguntei a ele qual era a primeira letra, e a segunda, e ele escreveu a palavra sozinho.

Uma menina mais nova, ainda iletrada, carimbava as letras e nomeava algumas delas, ainda sem formar palavras. Percebi o potencial do dispositivo para criar uma aproximação tátil da escrita e identificar numa dada turma o nível de alfabetização sem a necessidade de um questionamento direto, que por vezes

intimida e expõe.

O uso do Jogo de carimbos promoveu uma experiência intuitiva de criação literária e diagramação, possibilitando conversas sobre o território, sobre o que eles gostariam de dizer para o bairro e qual cidade eles desejavam, mesmo para aqueles em alfabetização ou com pouca prática de escrita.

O dispositivo serviu também como uma ponte entre a rua e o sistema de ensino formal, uma vez que os participantes da atividade optaram por trazer conteúdos da escola para discussão e como tema para produção de cartazes. A produção poética, além de um fim em si, se mostrou sobretudo um meio para o encontro, para a conversa e para o aprendizado coletivo.

FIGURA 2



Oficina informal de produção de cartazes na Praça de Aulas. Foto: Cauê Maia.

BAZUCA POÉTICA

Construí o primeiro modelo da Bazuca Poética em 2013, dispositivo que segue em aprimoramento e hoje é utilizado em diferentes frentes: em intervenções luminosas no espaço público, como elemento cênico e narrativo em espetáculos teatrais e audiovisuais, como recurso pedagógico de apresentação de *slides*, como obra de exposição artística, em manifestações políticas, como meio para reprodução de estêncil, entre outros.

O design do dispositivo, formado pela bricolagem de materiais facilmente encontrados no comércio, deixa evidente sua baixa tecnologia, convidando à replicabilidade pela lógica do “faça você mesmo”. O funcionamento óptico da Bazuca Poética é composto pelos elementos: lanterna, eletrodutos, lupa, ferragens e transparência de retroprojektor. Uma gambiarra produzida a partir da “desobediência tecnológica” (Oroza,

2023), ou seja, da subversão dos usos originalmente programados.

A primeira ação junto ao projeto Praça de Aulas utilizando a Bazuca Poética foi realizada no dia 11 de abril de 2024. Nesse dia realizei, junto com colegas do GeMAP, uma série de intervenções luminosas itinerantes no percurso entre a sede da Imargem, conhecida como “Casinha”, e a Escola Estadual Prof. Benedito Célio Siqueira.

As colegas do GeMap Letícia Borém, Mariana Pardo e eu chegamos à Casinha por volta das 18h, onde encontramos com Tim Neri, da Imargem, para planejar a ação. Discutimos o trajeto, os conteúdos a serem projetados e a forma de aproximação com os passantes. Tim expressou receio quanto à possibilidade de repressão policial ou de incômodo por parte de algum funcionário, diante da ausência de um comunicado formal da ação com a escola.

Falei brevemente sobre experiências anteriores. Até hoje não sofri, nem tenho conhecimento de que outro usuário da Bazuca tenha sofrido repressão violenta diante de projeções. Nos casos em que algum segurança ou policial me disse que eu não podia projetar ali, eu simplesmente desliguei a Bazuca e fui para outro local. Para exemplificar, mostrei fotos de projeções que realizei sobre o palácio do Planalto e veículos policiais, imagens presentes no Manual de construção e uso da Bazuca Poética (Maia, 2022).

Discutimos sobre os conteúdos a serem projetados nessa primeira ação. Propus o “Jogo das perguntas” como exercício para pensarmos coletivamente algumas frases. O jogo consiste em um exercício em roda, em que as pessoas falam sucessivamente, com a única exigência de que seja em forma de pergunta, sem necessariamente seguir uma ordem lógica. A proposta pretende produzir uma livre associação em grupo, para levantar temas a serem abordados. O formato de perguntas visa a abrir o diálogo e estimular a participação, sem fechar a conversa, como muitas vezes ocorre com as palavras de ordem e as frases imperativas.

Algumas perguntas que surgiram no jogo: o que dizer para a cidade? O que falta dizer? O que sobra no seu bairro? Onde cabe poesia? O que a cidade te diz? Quem pode falar na cidade? Quem escuta?

Produzi na hora uma nova tira de cinco *slides* com marcador de ponta fina sobre a transparência de retroprojektor com as frases: Aqui caberia um poema; Praça de Aulas; O que a cidade diz?; O que é preciso dizer?; Cidade pra quem?

Mostrei algumas tiras de *slides* que trazia na mochila, utilizadas em ações anteriores. Eram principalmente imagens e frases que utilizei em atos recentes em memória dos 60 anos da ditadura civil-militar brasileira de 1964: a Caminhada do Silêncio e o Cordão de Mentira. Concordamos que para uma primeira aproximação seria interessante projetar algo mais direcionado ao contexto da escola. Dentre as

imagens já impressas, escolhemos uma tira de *slides* que continha os retratos de: Marielle Franco, Luiz Gama, Lélia Gonzalez e dois retratos yanomamis de Cláudia Andujar.

FIGURA 3



Tiras de *slides* utilizadas na intervenção. Foto: Mariana Pardo, 2024.

Sugeri que fôssemos projetando pelo caminho, como forma de reduzir nossas próprias expectativas em relação à chegada na escola. A projeção peripatética serve para a compreensão do alcance e funcionamento do dispositivo, bem como para exercitar questões técnicas do registro fotográfico, como foco, fotometria e enquadramento.

Antes de sairmos, Tim separou alguns livretos de divulgação do Imargem e alguns Manuais da Bazuca Poética para levarmos. Portar materiais impressos que comprovem a natureza artística e pedagógica do trabalho é uma tática de defesa em caso de abordagem repressiva e de divulgação, em caso de aproximação de pessoas interessadas.

Iniciamos a caminhada projetando na fachada da Casinha, no asfalto e nas paredes cegas de casas próximas. Esse primeiro mapeamento de superfícies projetáveis, sobretudo a partir dos registros audiovisuais realizados, pode servir para a produção de novas intervenções do tipo *site specific*, ou seja: intervenções criadas e desenhadas especificamente para aquele território. No estilo de um *video mapping* analógico, os *slides* podem ser desenhados à mão para determinada parede. Ao identificar uma superfície triangular, por exemplo, é possível produzir um *slide* no mesmo formato para se encaixar precisamente naquele espaço.

FIGURA 4



Projeção com Bazuca Poética à saída da Casinha. Foto: Mariana Pardo, 2024.

No caminho, encontramos Lucas, vindo da escola. Seguimos juntos, projetando e fotografando, interagindo com os poucos moradores que passavam pela rua. Ouvi comentários de: “Aí, sim”, “Legal”. Em frente a um bar de esquina, um pequeno grupo de pessoas sentadas em bancos de plástico. Nesse momento, projetávamos a frase “Aqui caberia um poema” sobre uma parede repleta de pequenos grafites e nomes escritos aparentemente por crianças. Letícia sugeriu que Mariana se aproximasse da parede para aparecer na foto interagindo com a projeção. Uma moradora, que estava no bar do outro lado da rua, falou para nós: “Aqui também cabe”, apontado para uma parede de tijolos sem reboco, que imaginei que fosse o muro da casa dela. Projetei, então também no local onde ela apontava e em outras paredes ali em volta.

FIGURA 5



Composição da projeção da Bazuca Poética com grafite em processo de Tim. Foto: Mariana Pardo, 2024. e Interação de Jonato junto à projeção. Foto: Letícia Borém, 2024.

Ao chegar em frente à escola, juntaram-se a nós Taís e Jonas Onato. Revezamos quem operava a Bazuca Poética e conversamos com jovens que estavam reunidos num pequeno grupo ali na esquina. Letícia

relatou que quando projetávamos o retrato de Marielle, caminhavam por ali uma mulher e sua filha. A mãe disse para a filha, apontando a projeção: “Aquela que é a Marielle”.

Em outro momento, um dos jovens da esquina falou para mim: “Tem uma foto do Bob Marley aí?”. Eu respondi: “Do Bob Marley não, mas tem do Luiz Gama”, e projetei o retrato do abolicionista e primeiro advogado negro do Brasil. Um dos jovens perguntou se a luz da projeção queimava e colocou a mão no feixe de luz. Respondi que não queimava, mas que machucava a retina se olhasse diretamente para a luz. Os amigos dele brincaram, dando a entender que se ele não sabia se queimava, deveria ter perguntado antes de colocar a mão.

O jovem perguntou se a projeção ficava permanente no muro. Respondi que não, que durava só o tempo da projeção, mas que dava pra usar como guia para fazer grafite, que era possível colocar a Bazuca num tripé, riscar na parede os contornos a partir da projeção e depois preencher. Alguns alunos a caminho da escola reconheceram Tim e falaram sobre a projeção: “Olha, que da hora”, “Olha o tio da casinha”, “O tio da ONG”.

Continuamos as projeções no caminho até a entrada da Escola, enquanto se aproximava o horário da entrada do turno da noite. Nesse momento começou a chover. Eu segurei o guarda-chuva da Letícia sobre a Bazuca para proteger os *slides* (que não são à prova d’água), enquanto Taís projetava sobre os muros azuis da escola.

A ação serviu como um primeiro mapeamento de superfícies projetáveis no trajeto entre a Casinha e a escola. As interações e os comentários dos passantes demonstraram uma abertura ao diálogo e a possibilidade de propor temas de debate a partir das imagens e conteúdos projetados.

A estética *cyber punk* da Bazuca Poética e suas projeções suscitam a curiosidade dos passantes, que interagem com comentários sobre os conteúdos projetados, perguntas sobre o funcionamento e a origem do dispositivo. A participação voluntária dos transeuntes diante das projeções instaura um espaço criativo de conversa, possibilitando a realização de entrevistas informais.

Diante do avanço da inteligência artificial e da profusão do *video mapping* digital, a proposta com a Bazuca Poética é realizar experiências compartilhadas de projeção mapeada analógica, identificando os diferentes efeitos das projeções sobre superfícies arquitetônicas diversas. A recepção positiva e curiosa das pessoas indica o sucesso das projeções em instaurar novas superfícies de diálogo e territórios efêmeros de trocas não mediadas pelo dinheiro ou pela violência, fatores que dominam grande parte de nossas relações interpessoais no espaço público.

De volta à Casinha ao final da intervenção, conversamos sobre as transformações efêmeras no espaço público promovidas pelas palavras e imagens projetadas. Falamos também sobre a ressignificação dos poemas e imagens a partir da composição com aquela paisagem urbana.

Nessa primeira experiência de projeções no Jardim das Gaivotas, os comentários e as interações se realizaram de forma sutil, sem se sobrepor ao som dos automóveis. A ação com as Bazucas estimulou a participação dos passantes, seja em comentários entre si, seja com diálogos e perguntas dirigidas a nós. Em oposição ao “espetáculo” de que fala Debord (Jacques, 2014, p. 214), em que o espectador consome passivamente os produtos da indústria cultural, a intervenção urbana com a Bazuca Poética suscita formas criativas de compartilhamento do espaço público.

Já realizei ações com a Bazuca em conjunção com fanfarras, apresentações musicais e manifestações, mas a intervenção, em si, é silenciosa. Para quem não viu a projeção, a intervenção é menos que um sussurro.

Comparo a intervenção poética no espaço público a uma pescaria, em que é preciso paciência: você lança sua isca e aguarda os resultados. A diferença é que as pessoas que presenciaram a ação podem guardar a imagem na memória, e reconhecerem a natureza da intervenção em ações futuras. Nesse sentido, a ação é semelhante também à semeadura, porque essa primeira interação com a projeção pode frutificar no futuro.

Depois dessa primeira ação espontânea, e em relação com a professora Julia Amabile da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Cipamar, organizamos uma oficina de produção de *slides* e projeção coletiva para a turma de história do contraturno daquela instituição.

A atividade foi realizada no dia 25 de abril de 2024. Eu, Lucas e Tim fomos à escola levando uma Bazuca Poética no tripé e várias tiras de *slide* em branco para a produção de conteúdo com as alunas e alunos. As produções das alunas e alunos serviram de levantamento de temas de interesse e de potenciais sinergias entre o projeto Praça de Aulas e a escola.

Uma das alunas produziu o *slide*: “Você sabe o que é o Parque Linear?”, frase pensada para ser projetada na beira da represa Billings, no local próximo à Casinha, atualmente designado para a construção de um Parque Linear. A pergunta é parte de um projeto de *podcast* que alguns alunos e alunas desenvolvem junto com a professora Julia. O *slide* foi produzido pela aluna pensando em usar a Bazuca na rua como forma de coletar entrevistas para o *podcast*.

A identificação do potencial da Bazuca Poética enquanto instrumento de pesquisa se apresentou

tanto ao ser capaz de levantar um dos temas de interesse da turma quanto ao suscitar um planejamento de ação futura, utilizando as projeções como forma de instaurar novos diálogos no espaço público.

SKATOTECA

Dentre as propostas do projeto Praça de Aulas, está a realização de atividades itinerantes de estímulo à leitura e integração da vizinhança. Um dos dispositivos pensados para este fim é a Bicicloteca, uma bicicleta com estante para carregar livros, caixa de som e outros dispositivos acopláveis, de forma a funcionar como um centro cultural móvel.

Nas reuniões com os colegas do projeto, compartilhamos diferentes desejos de atuação associados a esse veículo cultural; diferentes atividades que ele poderia proporcionar. Entre as características identificadas por nós como desejáveis para a Bicicloteca estavam: leveza, multiuso, multimídia, segurança, portabilidade no transporte público, modular (possibilidade de acoplar e destacar partes, como: projetor digital para exibição de filmes, caixa de som para apresentações musicais e ambientação, Bazuca Poética, estandarte, placas, malas, mochilas, prensas de gravura, etc.) e adaptável para diferentes atividades artístico-pedagógicas.

No dia 6 de julho de 2024, durante a festa julina da Casinha, testamos um protótipo da Bicicloteca realizado a partir da fixação de caixas de feira que servem como estantes de livro. A festa aconteceu entre a Casinha e o deque da represa.

Em resposta à ampliação da ideia de uma biblioteca móvel para um centro cultural móvel, com a possibilidade de uma multiplicidade de veículos com vocações diferentes, transitando também o enunciado da proposta para algo na linha de: “Como você imagina uma biblioteca com rodas?”, produzi a Skatoteca, um dispositivo lúdico que se coloca na fronteira entre brinquedo e objeto artístico, promovendo a funcionalidade de transporte e armazenamento de livros.

Na hora da festa, levamos os dispositivos para junto do deque, onde aconteceriam as apresentações musicais, a quadrilha e a roda do Boi. A Skatoteca foi colocada no deque, e rapidamente um jovem se aproximou, sentou nela e começou a andar por ali, como num carrinho. Outras crianças se revezaram andando na Skatoteca, sozinhos ou em grupos de até três crianças.

O dispositivo é formado por dois *shapes* de *skate* separados por tábuas de madeira que formam uma pequena estante de livros protegidos por um cinto de segurança. A Skatoteca se mostrou funcional como brinquedo e como dispositivo de promoção de encontro.

FIGURA 7 e 8



Skatoteca. Foto: Cauê Maia.

Um dos jovens que mais interagiu com a Skatoteca perguntou se tínhamos livros sobre biologia, o que no caso não tínhamos. Apesar de não possuímos o livro pedido, a interação foi interessante, porque demonstrou um potencial da Skatoteca em operar como instrumento para pesquisa de temas de interesse e palavras-geradoras do universo vocabular da comunidade.

Esse mesmo jovem perguntou o que eram os dispositivos, eu disse que o projeto era a Praça de Aulas, que era uma parceria da universidade com a Casinha, e que teríamos a roda do Boi em breve. Ele perguntou quanto custava para andar na skatoteca, eu disse que era de graça; ele então disse que ia trazer a mãe dele e lhe sugerir que ficassem ali, em vez de ir à igreja. Pouco tempo depois, ele voltou com a mãe e a irmã, para quem ele mostrou os livros e a festa.

CONCLUSÕES

Um traço comum às experiências aqui discutidas reside na replicabilidade dos dispositivos e das práticas junto a comunidades marcadas pela privação de direitos, como o acesso à moradia, à saúde e à educação. O trabalho colaborativo de arte-educação possui a capacidade de instaurar espaços de diálogo mesmo em territórios vulneráveis, com processos próprios para solução de conflitos, tomada de decisões e formulação de identidades. Desta forma, as metodologias de ensino adotadas podem contribuir para a produção das esferas públicas de organização política de grupos aliados de poder, que Nancy Fraser chama de “contrapúblicos subalternos” (2009, p. 67).

Essas esferas autônomas de produção de debates seriam indicativas de uma sociedade mais

democrática, em que a cidadania se exerce não apenas no voto, mas de forma cotidiana e a partir da participação em discussões de temas de interesse da comunidade local. Esses espaços promovem troca de saberes, construção de identidades a partir de demandas e potencialidades comuns, definição de prioridades e elaboração de estratégias para solução de problemas, atuando como lugar de organização política.

Para Freire, a corresponsabilidade de educandos e educadores nas tomadas de decisão do processo pedagógico é um caminho para a superação da “inexperiência democrática” (Freire, 1967, p. 66) que se arrasta desde a formação escravocrata do Brasil colonial. A ausência de processos coletivos de autogestão limita o exercício da cidadania e resulta no agravamento de desigualdades.

As (contra)narrativas criadas pelos artistas que caminham pela cidade e suas formas de transmissão da experiência possuem a capacidade de desestabilizar “partilhas hegemônicas do sensível e, sobretudo, das atuais configurações anestesiadas dos desejos” (Jacques, 2014, p. 19). As intervenções convidam a reflexões diferentes daquelas que regem o dia a dia, provocando rupturas no fluxo de consciência dos passantes, abrindo espaço para a imaginação de sociabilidades menos violentas e mais generosas.

As brincadeiras de rua, como as pipas, *skates*, etc., as festas, as feiras, o teatro de rua e a arte urbana ampliam a diversidade dos usos do espaço público e geram transformações no espaço urbano, adaptando esses locais a necessidades alternativas, diferentes daquelas inicialmente previstas pelo poder público.

A transformação desses espaços por moradores, artistas e outros agentes é mais que um desejo, mas também um direito. Como disse Harvey, o direito à cidade “não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas” (2013, p. 33).

A arte urbana é uma forma de resistência cultural tradicionalmente empregada por grupos sociologicamente minoritários, com potencial de atuar enquanto tecnologia social (Whitaker, 2021) disparadora de processos participativos em territórios de vulnerabilidade.

Nessas atividades informais que se mesclam com a vida do bairro, sempre adaptando a linguagem e as referências de acordo com as pessoas presentes, discutimos nas atividades sobre as relações de poder da sociedade. São discussões essencialmente políticas, segundo a perspectiva de Jacques Rancière (2009, p. 17): “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”.

O apelo da intervenção poética para comunidades periféricas vem também da lógica “faça você mesmo” e do estímulo a um pensamento crítico e transformador da realidade que pode ser facilmente

convertido em ferramenta metodológica de ensino. Potencializar a participação comunitária significa pensar a rua como um território educativo, espaço de formação e transformação permanentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina; FLANDES, Alain. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. In: **Desidades**, n. 28, 2020.

BAPTISTA, Cauê Augusto Maia. **Cada caminho é um risco**: o livro de artista como tradução da intervenção poética no espaço público. Tese (doutorado). PPGAV-ECA/USP: São Paulo, 2019.

_____. Arte em Fluxo: o ateliê como espaço público de formação para a democracia. In: **Boletim do Observatório da Diversidade Cultural**, v. 99, n. 1 (mar.-jul. 2023). José Márcio Barros [*et al.*], (org.) Belo Horizonte, MG: Observatório da Diversidade Cultural, 2023.

BOMENY, Maria Helena Werneck. **Os manuais de desenho da escrita**. Ateliê Editorial: São Paulo, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005. Acesso em: 4 set. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Vol. 1. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

COLETIVO TRANSVERSO. **Tutorial de Bazuca Poética – projetor de poemas analógico portátil**. Disponível em: <https://youtu.be/AX-neDNAnb4?si=PbafUb6XYyaSlwZN>. Publicado em 2016. Acesso em: 4 out. 2023.

COSTA, Natacha. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. In: SINGER, Helena. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o bairro-escola. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2015.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

FRASER, Nancy. Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. **Social Text**, n. 25/26, p. 56-80. Duke University Press, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

_____. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Unicef, 1989.

GeMAP. Site. <https://pracadeaulas.wixsite.com/gemapfauusp/sobre>.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia [*et al.*] **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. Boitempo Editorial, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INEP. **Alfabetiza Brasil**: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Brasília: Ministério da Educação. 2023.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA. 2014.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEITE, Isabela; LÜDER, Amanda. Cidade de SP contabiliza mais de 52 mil moradores de rua, alta de 8,2% em 2023, afirma pesquisa. São Paulo: **GloboNews**. Publicado em 05/04/2023. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/05/cidade-de-sp-contabiliza-mais-de-52-mil-moradores-de-rua-alta-de-82percent-em-2023-afirma-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 5 de julho de 2023.

MERGULHÃO, Alfredo. Escolaridade e renda dos pais influenciam carreira dos filhos, diz IBGE. Rio de Janeiro: **UOL**. Publicado em 16/11/2016. Disponível em <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/11/16/escolaridade-dos-pais-influencia-sucesso-profissional-dos-filhos-diz-ibge.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 6 de julho de 2023.

OROZA, Ernesto. **Desobediência tecnológica**. Disponível em <https://facta.art.br/desobediencia-tecnologica/>. Acesso em: 4 out. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Editora 34, 2009.

SINGER, Helena. O bairro-escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 11-24.

POLOS. **Pesquisa do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua**. Belo Horizonte: POLOS-UFMG, 2023.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; VITORINO, Diego da Costa; FIAMENGUE, Elis Cristina. Paulo Freire – o anúncio da esperança. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-19, e14610, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.14610>.

VÍDEO: ILHAS DE JUÇARA

Carlos Eduardo Dias Borges (DAV-UFES)

O vídeo **Ilhas de Juçara** assinala o início da formatação do projeto Ilhas de Fauna. Este trata de interferências na paisagem, objetivando a reintrodução de vegetação nativa e adequada à fauna, potencializando, a médio prazo, o estabelecimento de novas condições sociais, econômicas e políticas decorrentes da revitalização da fauna e das modificações físicas que deverão ocorrer gradativamente em interação com as populações humanas.

O vídeo apresenta a primeira tentativa de reintrodução da palmeira juçara, considerada fundamental para a fauna por sua peculiaridade de oferecer frutos durante os meses de inverno, quando há escassez de outros alimentos nas florestas, sendo, portanto, primordial para o seu restabelecimento (Lorenzi, 2016).

O filme trata do plantio de mudas em locais estratégicos e agendados previamente, de acordo com o interesse dos moradores das redondezas do Parque Municipal Gruta da Onça, localizado no Centro da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, em cuja mata, no período, não foram encontrados registros da existência da palmeira sabidamente abundante no passado.

Nesse sentido, um fator cultural foi identificado como agente fundamental para esse desaparecimento. A chamada “torta capixaba” conta com o palmito como um de seus principais componentes, o que, no passado, levou à derrubada indiscriminada dessas árvores nas florestas nativas. Esse cenário se modificou na atualidade, com o cultivo agroindustrial da pupunheira, que abastece o mercado de palmito, e com o cultivo, ainda inerente, da palmeira juçara para extração da polpa de seus frutos.

IMPLICAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA: ANTECEDENTES DO VÍDEO

Minha família materna obteve seu sustento a partir da produção de plantas e flores, estabelecendo, para a minha geração, desde sempre, uma relação com a natureza-classificada como ambientalista. Atividades como as do plantio e difusão dessa palmeira juçara já eram praticadas por meu avô, ciente da importância do equilíbrio ecológico, tanto para a saúde própria como para a de suas atividades agrícolas.

Contudo, a consciência de que esse tipo de ação poderia ter validade no campo da arte só foi percebida por mim muitos anos após a conclusão de minha formação básica na área e só foram formatadas com o projeto de doutorado. Foi na construção dessa pesquisa, intitulada Palagens,²² que ampliei a percepção de que as atividades realizadas com viés ambientalista e, portanto, já existentes há muitos anos, eram, na verdade, parte da congruência entre arte e vida característica da arte contemporânea, com trabalhos de arte envolvendo esforços para a preservação da natureza e do planeta, possuindo, assim, conotações fortemente políticas.

No último capítulo pesquisa mencionada, indicando seus desdobramentos futuros, nos quais a palavra perdia sua evidência física, mas era presente e agente de diversas outras formas no processo, foram propostos os projetos Ilhas de Fauna e Pontes de Fauna. O primeiro projeto se tratava de uma experimentação para o direcionamento da expansão do mangue na ilha do Fundão (Figura 1); E o segundo, uma revitalização da estrada Friburgo-Teresópolis.

A Ilha de Fauna, efetivamente construída e “ancorada” em local escolhido para teste na UFRJ, foi desconstruída por catadores que se apropriaram do material, evidenciando a indissociabilidade entre relações sociais e a atividade artística ambiental. A primeira Ponte de Fauna proposta se limitou ao seu projeto, já que o projeto de revitalização da estrada não ocorreu e não houve o aporte dos recursos para sua construção. Contudo, sua idealização conduziu à percepção de que essas pontes, por vezes, podem ser naturais.

22 A pesquisa de doutorado Palagens propõe buscar na relação entre palavra e imagem a possibilidade de que seu emprego possa conduzir para algo além do simples somatório de palavras e imagens. BORGES, Carlos E. D. **Palagens**. Tese de Doutorado. Orientação de Cristina Salgado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

FIGURA 1 e 2



Carlos Borges, **Ilha de Fauna**, integrante do Projeto (des)Ilha, de Livia Flores e Ronald Duarte, Ilha do Fundão, 2017. (esquerda) e Local, simulação e Ponte de Fauna. Reaproveitamento de mangueiras de incêndio e madeira. Aguardando autorização da Superintendência da UFES para instalação. Parceria com projeto Lab Terra. 2023 (direita) Fonte: o autor.

Como, em período anterior, em que residi em Nova Friburgo, no sítio localizado nas imediações da estrada Friburgo-Teresópolis, foram criadas as primeiras Ilhas de Fauna²³, esse tipo de passagem passou a ter locais e potenciais identificados; e a ter suas formações, constituídas por meio de galhos de árvores conectados por sobre estradas e passagens, incentivadas por meio de podas e plantio de árvores frutíferas, ligando as Ilhas de Fauna e suas áreas, em trajetos protegidos.

Outro experimento do tipo foi realizado em 2023 (Figura 2). Teve seu projeto apresentado à Superintendência Administrativa da Universidade Federal do Espírito Santo e aguarda sua aprovação para instalação, em local identificado como de travessia de animais existentes no Campus Goiabeiras, em Vitória, e para verificação de sua efetividade. Foi construído em parceria com o projeto Lab Terra, com a colaboração do artista e professor Marcos Martins, com madeira oriunda de *pallets* e mangueira de incêndio recolhida do lixo, sendo reproduzível em outros locais nos quais a interferência seja desejada, e por outras pessoas interessadas em repetir a proposta, por apresentar custos reduzidos (apenas parafusos e cabos) em sua construção.

ILHAS DE FAUNA EM VITÓRIA

O vídeo trata do primeiro esforço no desenvolvimento dessas propostas, assinalando a compreensão das implicações entre palavras e imagens e de como suas inserções em seus diferentes contextos acontecem como atos políticos.

O conceito de imagem também se transformou sob a influência da mídia e da cultura visual. Nesse

23 Localizado em Nova Friburgo, no quilômetro 8 da estrada Friburgo-Teresópolis, na Estrada do Vale Dourado, s/n, sítio onde residi após a conclusão do curso de mestrado. A primeira Ilha de Fauna, que não recebia essa denominação, foi iniciada ainda antes, visando a favorecer a fauna local, mas sem pretensões artísticas.

sentido, W. J. T. Mitchell (1987, p. 98) nos mostra que trabalhos de arte são estruturas no espaço-tempo e as categorias de espaço e tempo carregam cargas ideológicas. Este pensamento se aproxima do Situacionismo²⁴ e das ações do grupo Fluxus, especialmente para um de seus mais proeminentes participantes, Joseph Beuys, defensor de que a arte deve sempre questionar as premissas básicas da cultura dominante (Archer, 2001, p. 115). Um dos precursores da ligação da arte com o meio ambiente, ele acreditava no seu caráter social e seu potencial revolucionário²⁵. Fundador de um partido político em favor dos animais, abraçava a ideia de que “a arte deveria transformar concretamente a vida cotidiana das pessoas” (Goldberg, 2006, p. 139).

Sua ideia de “escultura social” consistia em discussões com grupos de pessoas em contextos variados (Goldberg, 2006, p. 141), estratégia adequada para as ações do projeto, com o sentido de compreensão dos aspectos políticos, comportamentais e sociais dos diferentes agentes envolvidos, como moradores, frequentadores do parque, administradores, público de arte e público em geral. Tal estratégia é indispensável às transformações pretendidas no plano ambiental, dependentes da cooperação e, mesmo, de transformações da sociedade, principalmente no microcosmos dos locais escolhidos para o desenvolvimento dessas ações propostas e no tangente ao apoio às interferências físicas necessárias; e ainda dependente da efetividade do reestabelecimento de relações entre fauna silvestre e sociedade decorrentes.

Se, no período do surgimento dessas ideias, essa visão era utópica, em 2024, com os registros registrados pela emissão de gases poluentes e provocadores da elevação das temperaturas do planeta²⁶, ações artísticas dessa vertente parecem cada vez mais pertinentes, tanto no campo da arte como para tornar a vida possível. Portanto, com o desdobramento das pesquisas anteriores e como o desenvolvimento desta percepção, foi elaborado o projeto de pesquisa Espaço Vivo²⁷, englobando todas as ações relacionadas à investigação das possibilidades de contribuição artística na formação de consciências críticas e na

24 O movimento situacionista buscava a virada das condições sociais contra elas mesmas a fim de revelar seu verdadeiro caráter (Archer, 2001, p. 34).

25 BENEDETTI, Livia. Beuys e a Escultura social. Fórum permanente. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-com-antonio-d-avossa/relatos/beuys-e-a-escultura-social. Consulta em: 20/06/2024 às 16:06.

26 O efeito estufa é um fenômeno natural de extrema importância para a existência de vida na Terra. É responsável por manter as temperaturas médias globais, evitando que haja grande amplitude térmica e possibilitando o desenvolvimento dos seres vivos. A ação do homem tem elevado as emissões de gases de efeito estufa à atmosfera, provocando alterações climáticas em todo o planeta. Em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/efeito-estufa.htm>. Acesso em: 28 out. 2024 às 15:21.

27 Registrado na Posgrad-UFES sob o número 12782/2024, em <http://portais4.ufes.br/posgrad/pesquisa/control?&cdproj=12782&action=mostra>.

transformação de relações na sociedade, por meio do agenciamento de propostas de interferências ambientais. Isso depura a compreensão dos aspectos políticos, comportamentais e sociais e os diversos agentes envolvidos, tanto no que tange aos aspectos conceituais prévios como àqueles consequentes dos processos participativos e performáticos inerentes às propostas e aos resultantes das hibridações das linguagens envolvidas. Conforme o organograma a seguir, o projeto Ilhas de Fauna se liga ao Pontes de Fauna, como partes integrantes da concepção Espaço Vivo, assim como o subprojeto de Iniciação Científica Panorama da Arte Ambiental²⁸.

Assim como a primeira Ilha de Fauna, iniciada nos anos 1990, o vídeo **Ilhas de Juçara** precedeu a formatação da pesquisa Espaço Vivo. Junto com outros estudos e atividades, os dois projetos objetivam aprofundar e atualizar conhecimentos sobre o manuseio, a produção de mudas, a adequação e a reprodução da palmeira juçara. Para atingir esses objetivos, foram estabelecidos parcerias e contatos com grupos, técnicos e especialistas ligados à produção dessa palmeira, como o Instituto Yçara²⁹; e, também, para a obtenção de sementes, produção e manutenção das mudas, com o projeto de extensão Impactando Vidas³⁰, atuante no viveiro da Universidade Federal do Espírito Santo.

A parceria com esse projeto permitiu amplas trocas de informações e contatos. No viveiro foram realizadas palestras sobre agricultura sintrópica e sobre colheita de sementes (inclusive com a participação de grupos indígenas). O objetivo do projeto Impactando Vidas, a saber, é melhorar aspectos da reintegração do egresso do sistema prisional à sociedade, dos reeducandos (menores infratores) e das condições das comunidades mais carentes por meio do trabalho. Essas iniciativas potenciam a cidadania e a consciência social dos indivíduos, envolvendo-os na construção de um futuro melhor. Esses propósitos – de dar oportunidade profissionais e acesso ao mundo das informações oferecidas pelas instituições federais³¹ – convergiram com o do projeto Espaço Vivo, que propõe interferências na paisagem no sentido de harmonizar a convivência entre fauna, flora e a espécie humana, o que implica adequações do espaço e da cultura.

Os esforços para o reestabelecimento de relações entre o homem e a natureza em sentido mais

28 Registrado na Posgrad-UFES, como subprojeto de Iniciação Científica, edital PIIC2024/2025 em http://portais4.ufes.br/posgrad/pict/control?&id_pltrab=24795&cd_edital=20&action=mostra, bolsista Anna Carolina Velasco Pessanha.

29 Há informações sobre o projeto, desenvolvido em Santa Teresa, no Espírito Santo, em: <https://www.wribrasil.org.br/ascarasdarestauracao/emerson-viviane-jucara-mata-atlantica>. Acesso em: 9 dez. 2024 às 19:31. E <https://novamata.org/iniciativa/sitio-rancho-fundo-palmeira-jucara/>. Acesso em: 25 nov. 2025 às 18:49.

30 Registrado no Sigex/Proex – UFES sob o número 1520. Informações disponíveis em: <https://projetos.ufes.br/#/consulta-projetos>. Acesso em: 18 nov. 2024.

31 <https://projetos.ufes.br/#/projetos/1520/extensao>. Acesso em: 25 nov. 2024 às 18:54.

harmônico, têm sido denominados de ativismo. Para Garalde (2021)³², este termo implica que “todos os artistas têm a responsabilidade de inspirar e despertar as pessoas sobre o que está acontecendo no mundo. Todos os artistas devem ser ativistas. Arte e ativismo se torna ativismo”. Como observamos cotidianamente, com o agravamento da crise climática e consequente incremento do debate ambiental, parece que nessas implicações políticas contemporâneas se percebe, segundo Chaia³³, “um realismo político que busca o sucesso dos objetivos seja no microcosmo (quarteirão ou bairro), seja no macrocosmo (público ampliado, áreas internacionais ou Internet)”. Realismo que passa pela formação de consciências artísticas e ambientais, como no caso das diversas propostas da pesquisa Espaço Vivo e, particularmente do vídeo Ilhas de Juçara, focado na especificidade da reintrodução da mencionada palmeira em uma área urbana, circundada por várias comunidades carentes e com envolvimento dos agentes³⁴ ligados aos processos de preparação de mudas e sementes.

FIGURA 3



Áreas limítrofes ao Parque Municipal Gruta da Onça assinaladas em vermelho, onde ocorreram plantios de mudas de juçara mencionados no vídeo. Foto: Print do Google Maps com interferência do autor.

O vídeo registra, portanto, o primeiro experimento, a primeira tentativa de estender as experiências prévias. O parque natural urbano viu sua floresta sofrer os efeitos da cultura culinária local e das condições sociais circundantes, já que é rodeado e limitado por comunidades formadas por moradores baixa renda. Por esse motivo e também por ser próximo à minha residência atual, o local foi considerado adequado para testar a construção e o desenvolvimento de novas ilhas de fauna, a partir da implementação da palmeira juçara, o

32 GARALDE, Aubrey. **Art_and_Activism**. Polytechnic University of the Philippines, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/62275264/Art_and_Activism. Acesso em: 20 jun. 2024 às 15:17.

33 CHAIA, Miguel. **Artivismo – Política e arte hoje**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6335/4643>. Acesso em: 20 jun. 2024 às 18:43.

34 No caso, os reeducandos ligados ao projeto Impactando Vidas e outros produtores colaboradores que cederam mudas no início das atividades do projeto.

que pode levar alguns anos.

Dentre as atividades necessárias à realização das ações registradas nesse vídeo, se destacam a obtenção de mudas da referida palmeira³⁵; a definição de um local para o seu armazenamento e desenvolvimento³⁶; as visitas avaliativas ao parque; a busca de contatos com diversas instituições públicas e civis, como a Escola de Samba Unidos da Piedade, escolas públicas, associações de moradores e consulta a especialistas; além da busca de autorizações para a realização do plantio e para o estabelecimento de parcerias para os cuidados posteriores, necessários para o desenvolvimento das mudas.

Esse processo, aliado à pesquisa bibliográfica e aos estudos técnicos e experiências práticas realizadas, levaram à compreensão de que cada árvore dessa espécie, quando adulta, se torna por si só, também, potencialmente, uma pequena “ilha de fauna”; um agente capaz de fornecer alimento para os animais silvestres. Isto conduziu a adotar como estratégia a sua inserção em diversos pontos circundantes ao Parque³⁷, visando a obter os melhores resultados possíveis na pretendida reintrodução da palmeira, conforme o mapa (Figura 3).

FIGURA 4 e 5



Palmeira plantada por estudantes de uma das turmas da EEEM Gomes Cardim, após palestra de Emerson Miranda (projeto Yçara), 2022. Foto do autor. e Bombas de sementes de juçara. Diversas sementes de juçara previamente germinadas agrupadas em unidades de massa de terra e barro umedecido. Foto do autor.

A experiência que resultou na produção do vídeo teve início com o contato com Projeto Yçara, um

35 As mudas utilizadas nas atividades registradas no vídeo, anteriores ao início de seu processo de cultivo no Viveiro da Universidade, foram obtidas junto a Marcelo Brantes, da Galeria KM7 de Nova Friburgo. Segundo a Bióloga Fabiana Ruas, outra parceira e consultora do projeto, a inserção de mudas de outra região, embora não recomendada para fins comerciais, pode ser de grande acréscimo para a difusão da espécie, ao possibilitar maior diversidade genética e fortalecer a sua resistência a doenças.

36 As mudas foram inicialmente deixadas na EEM Gomes Cardin e posteriormente, após o estabelecimento da parceria com o projeto Impactando Vidas, transferidas para o viveiro da UFES, no campus Goiabeiras, onde passaram a ser cuidadas junto ao plantio de novas, contando com os cuidados dos reeducandos coordenados pela servidora Rosália Antunes de Souza, coordenadora do projeto.

37 Ainda na fase de preparação do projeto, a prefeitura da cidade de Vitória foi contatada, mas fez exigências que o inviabilizariam financeiramente, tais como a contratação de um engenheiro florestal e a realização de estudos de análise de solo. O projeto artístico, portanto, se desenvolveu sem o estabelecimento de parceria com a sua administração oficial.

dos parceiros empenhados na conservação desse tipo de palmeira, associação considerada imprescindível para atualizar e incrementar os conhecimentos necessários para lidar com essa árvore. Foi realizado o agendamento de uma visita avaliativa da região com o idealizador do projeto Yçara, o senhor Emerson Miranda, para verificar as condições físicas e sociais dos locais objetivados e a viabilidade de adequação do projeto às suas pretensões e possibilidades efetivas.

Para tal, foi estabelecida outra parceria, agora com a Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Cardin, instituição limítrofe ao bosque do Parque Municipal Gruta da Onça, selecionada para ser uma área para o plantio³⁸. Essa nova aliança implicou ainda a realização de uma palestra na escola, seguida de atividade de plantio no turno matutino (Figura 4). Com o estabelecimento dessa parceria, ficou evidente o potencial formativo e educativo da ação. O vídeo apresenta registros dessa preleção, proferida pelo senhor Emerson Miranda para estudantes do ensino médio, na qual foram ressaltadas as possibilidades crescentes do cultivo comercial da fruta e as oportunidades profissionais ligadas à indústria emergente de produção do açaí, cuja polpa é misturada com a da semente da palmeira juçara, para acentuar a cor do produto.

Ao término da palestra – parte das atividades da semana do meio ambiente promovidas pela escola –, foram realizadas as atividades de plantio, sendo que cada muda teve o nome da turma e a data do plantio inscrita em uma placa, fixada próximo ao local onde estas foram depositadas, criando uma relação afetiva e certa (pretensa) competição entre as turmas quanto ao desenvolvimento futuro da planta. As atividades de plantio foram estendidas e, nos desdobramentos dessas ações, foram travados contatos com diversos moradores do entorno dessa floresta urbana, dispostos a auxiliar em seu cultivo, como com a senhora Cláudia, representante da Associação de Moradores da Piedade, ou o senhor Narciso, da associação de moradores do Morro da Capixaba.

NOVOS DESENVOLVIMENTOS

Após a realização do vídeo, no desenvolvimento do projeto e buscando a disseminação das “pequenas ilhas de fauna”, várias atividades complementares foram desenvolvidas, como as incursões na floresta para disseminação de sementes previamente germinadas³⁹, realizadas após períodos chuvosos, segundo as

38 Esta escola aparece como a construção maior e com a área do plantio assinada em vermelho, à direita, na Figura II.

39 Para pré-germinar as sementes, há diversas técnicas. Para pequenas quantidades, deve-se lavar as sementes com água quente, para “quebrar sua dormência” e depois as condicionar em local escuro e úmido, como uma

orientações técnicas recebidas por meio de consultas e contatos com especialistas; ou as de distribuição de “bombas” de sementes (Figura 5), outra estratégia de reflorestamento pesquisada, permitindo que estas atinjam locais no interior da mata, mais distantes daqueles acessíveis pelas trilhas habituais.

FIGURA 6



Ações de disseminação de sementes de juçara no Parque Municipal (P. M.) Gruta da Onça em períodos e dias diferentes, após dias chuvosos. Fotos: arquivo do autor.

Essas bombas foram disseminadas não apenas nos arredores do parque como em outras áreas, principalmente naquelas envolvidas por outro projeto, o Pontes de Fauna (também proposto conceitualmente em Palagens e já mencionado). Este se liga diretamente ao das Ilhas de Fauna, porque propõe a ligação entre as ilhas, de modo a favorecer a circulação e, conseqüentemente, a sobrevivência da fauna⁴⁰. Além das ações de atirar sementes “pré-germinadas”, essas bombas se mostram como uma possibilidade viável para áreas de mais difícil acesso, pois consiste do agrupamento de sementes em barro e terra úmida, resultando em objetos arredondados e com mais peso que, conseqüentemente, podem ser atiradas mais distante dos locais acessíveis e considerados adequados (Figura 6). Ao atingir o solo após o lançamento, essas esferas se despedaçam, permitindo as sementes se distribuírem na área ao redor do local de impacto.

Contudo, essas ações possuem diversas limitações: como mencionado, tanto na ação de atirar sementes livremente como no emprego de “bombas”, as sementes também devem estar pré-germinadas e implicam a realização das ações de espalhamento em dias após chuvas e, preferencialmente, em períodos chuvosos, o que implica um planejamento prévio, dependente de sincronização do processo de pré-germinação das sementes com a previsões do tempo. E ainda assim, segundo especialistas, tem baixa taxa de efetividade, exigindo diversos retornos aos locais escolhidos, tanto para verificação de resultados quanto

sacola. Feitas estas ações, as sementes atingirão o estágio de pré-germinação desejado após 20 a 45 dias.

40

https://search.app/?link=https%3A%2F%2Fconexaoplaneta.com.br%2Fblog%2Falta-floresta-nao-atropela-projeto-de-pontes-para-passagem-de-primatas-premiado-internacionalmente-chega-a-cidade-do-mt%2F&utm_campaign=aga&utm_source=agsadl2%2Csh%2Fx%2Fgs%2Fm2%2F4. Acesso em: 28 nov. 2024.

para reforço das ações.

FIGURA 7 e 8



Ação Ilhas de Juçara: Vizinhos. Distribuição de mudas para parceiros residentes em áreas limítrofes ao P. M. Gruta da Onça. Serão de performances Marcus Vinícius, Casa Com Junto. Foto de Paula Barbosa.

Esse contexto deve ser destacado, pois, se o registro dos atos e sua conservação em imagem se tornam emblemáticos das relações políticas implicadas na ação, por outro lado, esta precisa ser apresentada como reveladora de muitos projetos inócuos e realizados para criar falsas imagens, dissimulando, sob o título de ações compensatórias, estratégias que, na verdade, objetivam burlar as leis ambientais. Isto é, esses projetos, principalmente quando realizados por grandes empresas, que constroem configurações “enganosas” de suas atuações reais, difundem a ideia de que as corporações são interessadas em proteger o meio ambiente.

Assim, cumpre destacar cuidados e acompanhamento demandados pelas mudas por longos períodos para que se cheguem a resultados efetivos⁴¹. A simples disseminação de sementes, ainda que potencializadas em bombas e realizadas em períodos adequados, segundo especialistas, como o próprio Emerson, participante do vídeo, tem índice efetivo de formação de árvores entre 1 e 3%. Esta pesquisa conduziu à percepção, portanto, de que muitas propagandas de ações – embora estas sejam realizadas e acompanhadas por técnicos cientes destas estatísticas – são voltadas para a criação de falsas imagens de grandes interesses do capital.

Tal constatação remete, novamente, à posição de W. J. T. Mitchell (1987, p. 98) sobre a relação palavra-imagem. Nesse sentido, no microcosmo da atuação do projeto, uma verdadeira rede de apoio foi se formando na região. Essa rede foi ampliada quando, em 2024, por meio de um convite do instituto Casa Com

Junto⁴², feito ao grupo 3P⁴³, nova empreitada foi realizada (Figuras 7 a 10). Essa ação, denominada Ilhas de Juçara: Vizinhos, procurou dar visibilidade a trabalhos que prescindem do objeto arte, mas se realizam com o envolvimento de pessoas⁴⁴. Assim, a atividade desenvolvida, dando continuidade à estratégia registrada no vídeo, foi de distribuir mudas para moradores previamente selecionados e contatados, interessados em receber, plantar e cuidar de mudas de juçara em seus terrenos e quintais⁴⁵. Foram procurados moradores de locais estrategicamente limítrofes à mata do Parque Municipal Gruta da Onça, para os quais foi apresentada a proposta, seus objetivos. Nomes e endereços associados foram então agendados para o recebimento de mudas, na data do evento.

Esta nova proposta evidencia um amadurecimento do projeto, após a compreensão do papel da comunidade, que deve ser interessada no projeto e assumir responsabilidades, ao “adotar” mudas. Algo bem diferente da experiência de Richard Serra com *Titled Arc*⁴⁶, por sua estratégia de consulta, feita previamente aos residentes que atendiam aos pré-requisitos do projeto⁴⁷ e no estabelecimento de parcerias para desenvolvimento do trabalho, associadas a tendências políticas ambientais⁴⁸, evidenciando sua descendência das ideias de Joseph Beuys⁴⁹.

42 Ocorrida em 28 de setembro de 2024, no Centro de Vitória, como parte do Serão de performances Marcus Vinícius.

43 3P – Práticas e processos da Performance. Grupo de pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, link do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/259957927225352, do qual o autor é associado.

44 Foi a percepção da importância implícita do emprego da palavra nos processos artísticos de viés ambientais que levou à inclusão dessas propostas no último capítulo da tese **Palagens**.

45 “[...] o ativismo cultural tende a aproximar-se da antiarte, ao eliminar o objeto artístico em favor da intervenção social inspirada pela estética e ao desconsiderar a contemplação em benefício do envolvimento da comunidade”. In: CHAIA, Miguel. **Artivismo – política e arte hoje**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6335/4643>. Acesso em: 20 jun. 2024 às 18:43.

46 No dia 15 de março de 1989, após uma batalha judicial que durou 4 anos, a escultura “*Titled Arc*” do artista Richard Serra foi removida da Federal Plaza, em Nova York. O órgão responsável pela obra de arte, pela sua remoção e também pelo seu financiamento dez anos antes, a Federal General Services Administration, concluiu que a escultura exercia um papel opressor no espaço. Disponível em <https://cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1392>.

Consulta em 28-11-2025 às 16:20h.

47 Ter residência nas áreas limítrofes ao parque, horta ou quintal disponível e se interessar por cuidar das mudas recebidas.

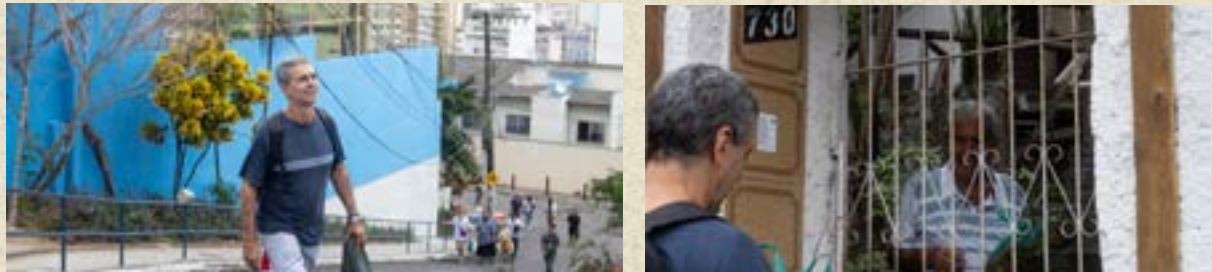
48 Houve moradores contatados que, embora atendessem às condições, compreenderam, mas não se interessaram pela proposta.

49 Penso que se trata da relação da arte com o público e com os materiais, e do envolvimento do público com os materiais: “Muitos americanos ainda não entenderam que foi Beuys quem incentivou o atual rumo da arte. Eles acham que esse rumo provém do reducionismo e do minimalismo, com uma pintura morta que depois ressuscitou – Mas eu estou falando de um envolvimento com os materiais. [...]” (Schanabel, *apud* Archer, 2001, p. 163).

128 41 Esta discussão tem sido comum em grupos ligados à preservação da juçara, como a Rede Juçara (ES), administrada pela engenheira florestal do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), Fabiana Ruas, uma das consultoras parceiras do projeto.

O resultado é de pouca visibilidade (um paradoxo, considerando que a proposta tem origem nas artes visuais), já que, mesmo com a disseminação pretendida da palmeira, somente olhares atentos e informados serão capazes de observar a mudança na paisagem. Entretanto, para os moradores, parceiros e demais pessoas envolvidas, essas mudanças se farão sentir por meio de novas relações com a fauna, que será atraída para esses locais, tais como o aumento dos cantos e ruídos de pássaros e pela presença intermitente de outros animais silvestres que passarão a “frequentar as juçaras de quintal”. Por outro lado, será um reforço na garantia de sobrevivência de algumas das mudas dessa espécie. O suficiente para permitir que a natureza prossiga, ela mesma, com o projeto, tendo sua própria fauna como agente multiplicador das ações naturais de disseminação de sementes.

FIGURA 9 e 10



Ação Ilhas de Juçara: Vizinhos. Distribuição de mudas de juçara para parceiros limítrofes ao P. M. Gruta da Onça. E. M. E. F. Anacleto Schneider, Projeto da Casa Com Junto. Foto de Paula Barbosa.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENEDETTI, Livia. **Beuys e a escultura social**. Fórum permanente. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-com-antonio-d-avossa/relatos/beuys-e-a-escultura-social. Acesso em: 20 jun. 2024 às 16:06.

BORGES, Carlos E. D. **Palagens**. Tese de Doutorado. Orientação de Cristina Salgado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

CHAIA, Miguel. **Artivismo – política e arte hoje**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6335/4643>. Acesso em: 20 jun. 2024 às 18:43.

GARALDE, Aubrey. **Art and Activism**. Polytechnic University of the Philippines, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/62275264/Art_and_Activism. Acesso em: 20-06-2024 às 15:17.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. RoseLee Goldberg; tradução

Jefferson Luiz Camargo; revisão da tradução Percival Panzoldo de Carvalho; revisão técnica Kátia Canton. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras**: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil, Vol. 3 / Harri Lorenzi. 2ª ed. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos de Flora, 2016.

MITCHELL, W. J. T. **Iconology**: image, text, ideology. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1987.

https://www.academia.edu/62275264/Art_and_Activism. Acesso em: 20 jun. 2024 às 15:17.

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/efeito-estufa.htm>. Acesso em: 28 out. 24 às 15:21.

<https://novamata.org/iniciativa/sitio-rancho-fundo-palmeira-juçara/>. Acesso em: 25 nov. 2025 às 18:49h.

<https://projetos.ufes.br/#/projetos/1520/extensao>. Acesso em: 25 nov. 2024 às 18:54h.

<http://portais4.ufes.br/posgrad/pesquisa/controla?&cdproj=12782&action=mostra>. Acesso em: 28 nov. 2025 às 15:43.

<https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6335/4643>. Acesso em: 20 jun. 2024 às 18:43.

https://search.app/?link=https%3A%2F%2Fconexaoplaneta.com.br%2Fblog%2Falta-floresta-nao-atropela-projeto-de-pontes-para-passagem-de-primatas-premiado-internacionalmente-chega-a-cidade-do-mt%2F&utm_campaign=aga&utm_source=agsadl2%2Csh%2Ffx%2Fgs%2Fm2%2F4. Acesso em: 28 nov. 2024.

<https://www.wribrasil.org.br/ascarasda restauracao/emerson-viviane-juçara-mata-atlantica>. Acesso em: 9 dez. 2024 às 19:31.

http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-com-antonio-d-avossa/relatos/beuys-e-a-escultura-social. Acesso em: 20 jun. 2024 às 16:06.

ACCIONES TERRITORIALES PEDAGÓGICAS EN LA MANCOMUNIDAD DEL CHOCÓ ANDINO

Carlos Hidalgo Zunino
(Universidad Central del Ecuador)

Desde el 2017, con el Observatorio de la Producción del Territorio Ecuatoriano OPTE⁵⁰ de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central del Ecuador trabajamos en prácticas pedagógicas que nos permitan reconocer y explorar el territorio: sus configuraciones socio espaciales, la interrelación con sus actores y el intercambio de conocimientos. Estos procesos académicos-pedagógicos los hemos organizado bajo el término de “acciones territoriales” (ESPINOZA RIERA *et al.*, 2025). Dichas acciones, están contenidas por alguna de las tareas fundamentales de la universidad: la docencia, la investigación o la vinculación con la sociedad. De esta manera, el ejercicio docente que realizamos a través de la práctica y la teoría busca metodologías para acoplar conceptos pedagógicos y territoriales que nos acerquen de manera crítica a nuestras realidades y generen conocimientos situados, y que aporten en la transformación de la educación universitaria.

50 Página web del Observatorio: <https://opteuce.com/>; proyecto Mancomunidad del Choco Andino: <https://opteuce.com/portfolio/territorios-rurales-mancomunidad-choco-andino/>.

Nuestro interés busca que la universidad dialogue con las comunidades del territorio de una manera horizontal, con reciprocidad entre saberes para que así se enriquezcan el aprendizaje y generen nuevas propuestas educativas. En este sentido, nos resuenan las características que el educador argentino Eduardo Rinesi (2015) propone como “universidades situadas”, el que desde la Universidad de la República de Uruguay (CANO *et al.*, 2019) lo explica así:

[...] a las cuales se les plantea el desafío de, por una parte, realizarse plenamente en tanto universidades (es decir, desde una lógica de lo universal propia de los objetos universitarios) y, por otra parte, sostener la lógica situacional en diálogo con las organizaciones y de su entorno (p. 54).

A partir de este enfoque, las acciones territoriales son trabajadas por docentes, investigadores y estudiantes en conjunto con actores de la sociedad como organizaciones sociales y gubernamentales. Desde estas experiencias junto a las comunidades y sus lugares geográficos, sean urbanos o rurales, nos interesa el aporte que hace el educador Pierre Champollion (2021) desde la didáctica del territorio así llamada en Italia (PESIRI, 1998), plantea que:

[...] el uso educativo sistemático de todas las dimensiones y todos los recursos del territorio circundante (para dar sentido al aprendizaje); y, el uso educativo también, siempre que sea necesario y posible, de los “conocimientos” locales, a menudo calificados como “naturales”, “intermedios” y/o “vivenciales” (p. 6).

Así, los procesos educativos que generamos en la universidad son influenciados por conocimientos o intercambios territoriales, que se materializan en diversos formatos como: trabajos de fin de curso (TFC), publicaciones científicas, construcciones arquitectónicas, trabajos artísticos o intercambios académicos culturales.

A continuación, vamos a describir enfoques teóricos sobre el territorio con los cuales abordamos los proyectos que trabajamos en campo, conceptos que aportan a la organización y el análisis de la información recogida en nuestros procesos académico-pedagógicos. Junto a estos conceptos, contamos el trabajo de nuestro eje *Territorios rurales: La Mancomunidad del Chocó Andino*, del cual, en un principio haremos una descripción geográfica y político administrativa para ubicar y contextualizar el territorio de trabajo. Después, a través de algunos proyectos contamos algunas de las acciones territoriales realizadas junto a metodologías pedagógicas que aplicamos y exploramos en nuestra actividad docente.

ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE EL TERRITORIO Y LA MANCOMUNIDAD DEL CHOCÓ ANDINO

El territorio latinoamericano ofrece varias dimensiones de estudio, para comprender mejor sus escalas desde lo local a lo global y convertirlas en posibilidades para su uso educativo partimos de la perspectiva del

geógrafo Rogério Haesbaert, quien concibe el territorio no solo como un concepto, sino como un conjunto de categorías que pueden entenderse en tres modalidades: categoría de la práctica, categoría normativa y categoría de análisis (2019). Clasificación que nos ayuda a posicionar nuestras prácticas pedagógicas en una relación conceptual con el territorio. Además, Haesbaert destaca que el pensamiento latinoamericano se aproxima especialmente a las categorías práctica y analítica, nos dice que:

Análíticamente, es posible reconocer rasgos específicos, dependiendo, por ejemplo, de la intensidad con la que la investigación intelectual dialoga con el uso del territorio como término cotidiano y también como herramienta política por parte de los diversos grupos sociales, especialmente los grupos subalternos (p. 142).

En este sentido, trabajar desde la universidad junto a los agentes territoriales nos ayuda a comprender diversas formas de apropiación, uso y ocupación del espacio en los contextos periféricos urbanos y rurales. Al igual que, nos aporta a comprender la relación de las personas con la naturaleza como parte fundamental de su modo de vida. Para profundizar en este criterio analítico, Haesbaert (2004) plantea que el territorio puede ser comprendido desde cuatro aspectos:

[...] (i) político, que entiende el territorio como un espacio delimitado y controlado, a través del cual se ejerce una relación de poder, muchas veces relacionada con el Estado; (ii) cultural, que interpreta el territorio como resultado de una apropiación/valoración simbólica de un espacio por parte de un determinado grupo social; (iii) económico, que enfatiza la dimensión espacial de las relaciones económicas, también está la idea del territorio como fuente de recursos; y (iv) naturalista, entendiendo el territorio a partir de la relación entre el hombre y la naturaleza (p. 35).

Así, al observar y relacionar estos aspectos queremos re-conocer nuevos aprendizajes que emergen de las condiciones periféricas urbanas y rurales, e incorporar estos nuevos criterios en nuestras prácticas académicas.

Para fortalecer este entendimiento del territorio y el estudio sobre nuestras ciudades latinoamericanas, las cuales han sufrido procesos de dominación y colonización nos aproximamos al concepto de “Postmetrópolis” desarrollado por Edward Soja (2008), este describe cómo convergen procesos de des-territorialización y re-territorialización, explicado por el arquitecto Carlos García Vázquez en su proyecto de “Atributos Urbanos” de la siguiente manera:

Los primeros se caracterizan por el debilitamiento de la idea de lugar, de las comunidades sociales definidas territorialmente; los segundos, por la aparición de una nueva espacialidad donde lo urbano es inseparable de lo no urbano, donde los límites entre el interior y el exterior se han difuminado, donde conceptos como “ciudad”, “suburbio”, “campo” y “área metropolitana” son difusos (García; Gonzales, 2014).

En este sentido, la periferia puede remitirse a un proceso de ocupación del suelo, mayoritariamente habitado por migrantes procedentes del campo, que dejan sus tierras por sus carencias económicas y la falta de servicios públicos. Por otro lado, el urbanista mexicano Ismael Blanco nos dice que “la expansión de las ciudades no necesariamente se produce a partir de la construcción de nuevos barrios, sino que a menudo crece a través de la anexión al continuo urbano de antiguos municipios” (2012, p.9). En el Distrito Metropolitano de Quito (DMQ) estas aproximaciones son necesarias para comprender la historia del territorio en las periferias y la ruralidad, antes y después de la urbanización, siendo en la actualidad un campo amplio para explorar sus condiciones históricas, simbólicas y sociales, estableciéndose como un área de estudio y resistencia.

A continuación, apuntamos una breve contextualización de la *Mancomunidad del Chocó Andino* (MCA) para comprender y situar el campo de estudio. Las mancomunidades son organizaciones político-administrativas reconocidas por el Estado ecuatoriano en la Constitución de 2008⁵¹. Bajo esta figura se conformó la MCA que se “establece como área de importancia ecológica, cultural y de desarrollo productivo sostenible”⁵², compuesta por seis parroquias rurales de la región metropolitana de Quito: Nono, Nanegalito, Nanegal, Pacto, Gualalea y Calacalí, reorganizando su poder político con una sola representación mayor de su territorio como se muestra en la (Fig. 1 - a lado). En conjunto, las seis parroquias ocupan una superficie de 123,622.55 ha., (1236.22 km²) que corresponde al 29.22% de la superficie de todo el DMQ que es de 423.009,00 ha.; es decir casi 1/3 del territorio capitalino, constituyéndose un sector importante para la gestión municipal.

Esta reorganización político-administrativa fortaleció la organización social e impulsó la construcción de un proceso de planificación y gestión del territorio que le llevó a ser declarada “Reserva de la Biósfera del Chocó Andino de Pichincha”⁵³ por la UNESCO. La MCA se caracteriza por tener una ocupación de

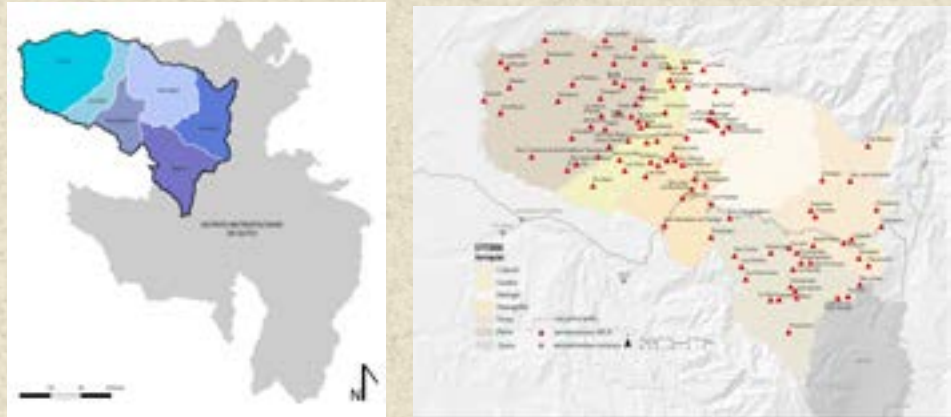
51 Art. 243.- Dos o más regiones, provincias, cantones o parroquias contiguas podrán agruparse y formar mancomunidades, con la finalidad de mejorar la gestión de sus competencias y favorecer sus procesos de integración. Su creación, estructura y administración serán reguladas por la ley. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Artículo 243).

52 El Concejo Metropolitano de Quito. sancionó en el año 2016 la Ordenanza n. 0137 “[...] por La Cual Se Establece Como Un Área de Importancia Ecológica, Cultural y de Desarrollo Productivo Sostenible a Los Territorios de Las Parroquias de Nono, Calacalí, Nanegal, Nanegalito, Gualalea y Pacto.”, consolidando una base normativa para una forma de planificación y ordenamiento específica a este contexto territorial.

53 Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2018): El Chocó Andino de Pichincha Es Declarado Por La UNESCO, Como La Nueva Reserva de Biósfera. <https://www.ambiente.gob.ec/el-choco-andino-de->

asentamientos humanos dispersos (Fig. 2), donde las actividades económicas de la mayoría de sus habitantes están relacionadas a la agricultura, el turismo y el comercio. En relación con su contexto natural, a pesar de que existe una importante presencia de reservas naturales estatales y privadas, las cuales se han determinado como áreas de protección y conservación, están amenazadas por actividades extractivistas, principalmente ligadas a la minería a gran escala.

FIGURA 1 e 2



Mapa de localización de las seis parroquias rurales que conforman la Mancomunidad del Chocó Andino, dentro del perfil del Distrito Metropolitano de Quito. Fuente: Elaboración propia (esquerda) e Mapa de la red de asentamientos humanos de la Mancomunidad del Chocó Andino. (direita) Fuente: Elaboración propia.

Al ser parte del DMQ, el territorio de la MCA presenta una realidad compleja marcada por dinámicas y relaciones capitalistas de la ciudad, y atraviesa un proceso de “*urbanización extensiva*”; proceso que ocurre cuando la urbe crece más allá de las ciudades y regiones metropolitanas llegando hasta áreas concebidas como “rurales” (Limonad; Monte-Mór, 2012). Lo cual ha generado que la delimitación entre lo urbano y lo rural sea cada vez menos clara, provocada por fenómenos globales, como la tecnología y el extractivismo. Lo que demanda trabajar desde la universidad en la configuración de experiencias académicas localizadas para construir un territorio que dé soporte a las comunidades locales, incluyendo a la comunidad universitaria, siendo recíprocos y adoptando contenidos aprendidos.

pichincha-es-declarado-por-la-unesco-como-la-nueva-reserva-de-biosfera/.

ACCIONES TERRITORIALES Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Entendemos a las *acciones territoriales* como nuestra herramienta de organización pedagógica territorial, en esta sección trataremos algunas de sus materializaciones desde diversos proyectos realizados en la MCA. Desde el “Espacio de Uso Múltiple: zona de campamento y espacio comunitario”, un proyecto turístico en el centro poblado de Mashpi; la “Caracterización de los asentamientos humanos de la Mancomunidad del Chocó Andino” proyecto trabajado junto a las instituciones gubernamentales y actores locales; y los proyectos “Ruta Noroccidente” y “Territorios en Regeneración”, dos caminatas realizadas sobre una ruta patrimonial. De igual manera, exponemos algunas metodologías y conceptos que utilizamos en nuestros trabajos como: la investigación acción, la cartografía social, la caminata, aplicadas de diversas formas según los proyectos. Por último, estos conceptos también nos sirven como lente para observar el territorio de modo analítico y alternativo.

Antes de profundizar sobre los proyectos, a suerte de introducción sobre el trabajo realizado por el OPTE en el territorio de la MCA, la (Fig. 3) refleja una sistematización de las *acciones territoriales* generadas a través de una *cartografía social* (INDISCIPLINAR, 2023). Esta herramienta nos ayudó a clasificar y visualizar nuestro propio trabajo en el tiempo y espacio⁵⁴. A través de esta, buscamos generar una representación gráfica que: en la parte inferior, con círculos en color verde y azul, muestra las relaciones con el territorio, es decir, los eventos planificados como talleres, mingas, asambleas, entre otros; en el medio, con el color rojo, las *acciones territoriales*; y finalmente, en la parte superior, una representación de un paisaje compartido y territorializado en forma de collage. En este sentido, los procesos universitarios pueden ser leídos en una relación continua.

FIGURA 3



Línea de tiempo que muestra las acciones territoriales realizadas a través de las tareas sustantivas de la universidad en el territorio de la MCA. Fuente: Observatorio de la Producción del Territorio Ecuatoriano.

ESPACIO DE USO MÚLTIPLE: ZONA DE CAMPAMENTO Y ESPACIO COMUNITARIO

Para el desarrollo del proyecto “Espacio de Uso Múltiple: zona de campamento y espacio comunitario” trabajamos con metodologías pedagógicas que generen una proximidad con el contexto. Una de ellas es la “investigación-acción”, que según Servo (2024), es capaz de generar un movimiento entre conocimiento y acción en cooperación con distintos actores sociales visando la resolución de problemáticas reales. En esta línea, el proyecto surgió de las conversaciones junto a la Asociación de Servicios Turísticos del Paraíso del Río Mashpi (ASOSEPAM) y su presidenta Luris Napa (Fig. 4). A través del proyecto, esta organización social, mayoritariamente femenina, entendida como subalterna en palabras de Haesbaert por su condición de género y su condición socioeconómica, busca generar fuentes de trabajo autónomas relacionadas al turismo, aprovechando la belleza de su río y pensando en el futuro de sus familias.

FIGURA 4



A la izquierda Luris Napa, presidenta, a la Derecha, parte de las y los integrantes de Asociación de Servicios Turísticos del Paraíso del Río Mashpi (ASOSEPAM). Fuente: Elaboración propia.

Para comprender la organización espacial del centro poblado trabajamos a través de la cartografía social junto a los integrantes de ASOSEPAM (Fig. 16.5). Los talleres se realizaron para mapear los espacios privados, públicos y comunitarios de Mashpi. Así, se logró tener una lectura conjunta del mapa que ayudó a la toma de decisiones, por ejemplo: definir el lugar de implantación del proyecto, su función arquitectónica y criterios de diseño con relación al clima y al entorno natural.

A través de ejercicios de co-diseño trabajamos en los espacios arquitectónicos del proyecto, en su materialidad y su sistema constructivo. Por medio de estos ejercicios, nuestros estudiantes tienen una formación crítica y aportan desde sus saberes, como *practicantes*, en el sentido que propone Mitchel de Certau. Dicho autor contrapone la idea de la *visión panorámica*, desde arriba, para pensar la arquitectura y la ciudad, donde se descuidan las prácticas, frente a los que están abajo, donde viven los practicantes

ordinarios de la ciudad (De Certeau, 2010). Siguiendo esta lógica, para la construcción se planificó un sistema de *mingas*⁵⁵ organizadas por el equipo de docentes, estudiantes y los integrantes de la asociación (Fig. 5), acompañadas por un equipo constructor de la zona responsable de los detalles técnicos constructivos. Este contexto de aprendizaje en territorio es un escenario ideal para compartir y pensar colectivamente desde nuestros saberes y trabajar en un desarrollo local.

FIGURA 5



Arriba cartografías del centro poblado San José de Mashpi. Abajo a la izquierda fotografías del proceso de diseño arquitectónico y a la derecha de la obra terminada. Fuente: Elaboración propia.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ASENTAMIENTOS HUMANOS DE LA MANCOMUNIDAD DEL CHOCÓ ANDINO

Esta *acción territorial* fue trabajada para la elaboración del *Plan Especial de uso y Ocupación del Suelo* de la MCA, por esta razón, el proyecto escaló en su dimensión territorial y se convirtió en un ejercicio de investigación, docencia y vinculación, trabajado por un equipo mayor de docentes y estudiantes del OPTE. Esta caracterización se realizó junto con la Secretaría de Territorio Hábitat y Vivienda (STHV), La Secretaría de Ambiente, el Consorcio para el Desarrollo Sostenible de la Ecorregión Andina (CONDESAN), y representantes de centros poblados y organizaciones sociales de la MCA. Este ejercicio académico y de investigación nos llevó a la categoría que Haesbaert nombra normativa, ya que trabajamos con los instrumentos normativos y legales junto a procesos participativos con los habitantes del territorio para el levantamiento de información

⁵⁵ Es una tradición de trabajo comunitario o colectivo voluntario con fines de utilidad social o de carácter recíproco actualmente vigente en varios países latinoamericanos.

en campo.

Los técnicos de la MCA, con el apoyo de los estudiantes y operadores territoriales, trabajaron en la elaboración de seis talleres participativos, utilizando la cartografía socioambiental con fotografías aéreas en dos escalas (1:30000 y 1:3000). En este ejercicio, los habitantes ubicaron los asentamientos para después reconocer sus entornos a través de diálogos. Mientras que, por medio de entrevistas se levantó información de cada uno de los asentamientos con relación a los servicios básicos y espacios públicos o comunitarios (Fig. 6). De esta manera, la población demarcó su territorio, identificó arquitecturas y espacios de interés colectivo, proporcionando información para el plan.

FIGURA 6



Este proceso de levantamiento de información participativo fue una oportunidad para recorrer la MCA y conocer algunas de sus organizaciones sociales. De esta manera, pudimos formar una red más amplia de intercambio para trabajar en otros proyectos con diferentes intereses. Así, conocimos a la Red de Jóvenes del Chocó Andino (RJCA): organización que trabaja en la gobernanza de la MCA, relacionado con procesos culturales, medioambientales y de turismo comunitario. Con ellos desarrollamos dos proyectos que buscaron reactivar una antigua ruta pedestre de interés patrimonial y cultural para el territorio y el DMQ.

CAMINATAS: RUTA NOROCCIDENTE Y TERRITORIOS EN REGENERACIÓN

Las caminatas: La Ruta Noroccidente y Territorios en Regeneración, se realizaron sobre la ruta Yunguilla – Nanegal en la MCA, considerada patrimonio histórico, natural y cultural, por tener tramos de un antiguo camino prehispánico conocido como “*Culunco*” de la cultura Yumbo (JARA H. 2006) (Fig. 7) y, por estar dentro de la Reserva del Corredor del Oso Andino. En las primeras décadas del siglo XX la ruta se

convirtió en el camino para el tráfico de alcohol, donde los arrieros subían desde los campos de caña de la parroquia rural de Nanegal hasta la plaza de Calacalí.

FIGURA 7 e 8



Francesco Careri comprende la ruta y la práctica del caminar como “el acto de atravesar (el recorrido como una acción de andar), la línea que atraviesa el espacio (el recorrido como objeto arquitectónico) y el relato del espacio atravesado (el recorrido como estructura narrativa)” (2014, p. 19). Bajo esta perspectiva, fueron pensadas estas dos experiencias sobre la misma ruta (Fig. 8), es decir, el mismo objeto, las cuales fueron realizadas bajo diferentes metodologías y con objetivos distintos, obteniendo dos resultados que hablan del mismo trayecto desde diferentes lenguajes narrativos.

Estas prácticas del andar se enmarcaron en la *investigación-acción* desde una perspectiva situacional y a escala humana, en la que abordamos tanto los aspectos teóricos como los prácticos, bajo un enfoque dialógico. Según Paulo Freire, la *teoría dialógica* parte de la pedagogía problematizadora y liberadora donde “[...] los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo en colaboración” (2005, p. 218). En este sentido, trabajamos en conjunto procurando comprender las realidades de una manera cercana y dialogada y, así procurando mediante datos sensibles lograr construir una lectura crítica de nuestros entornos. Freire afirmaba que “leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que le falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es

científica, política y pedagógicamente manca” (1993, p. 75). En este sentido, buscamos ser más creativos e inclusivos en nuestras prácticas pedagógicas por medio de acciones que abran posibilidades de colaboración y aprendizaje en común, en estas búsquedas, encontramos que problematizar el caminar puede ser una herramienta útil para el intercambio y el reconocimiento.

La caminata Territorio en Regeneración fue una actividad del Festival del Chocó Andino en el 2022 propuesta por un equipo del OPTE. Se trató de una caminata-mapeo a través del andar y el dibujar sobre la ruta Yunguilla – Nanegal. El ejercicio se realizó en dos días: el primero, fue una caminata de 13 km en alrededor de 10 horas; y el segundo, un taller donde se puso en común nuestras percepciones sobre el recorrido. Esta práctica buscó fortalecer una mirada interconectada y dialogada entre los actores y la ruta, pues el acto de caminar genera presencia y autonomía en cada caminante, abriendo diversas lecturas posibles sobre el territorio. Al mismo tiempo fortalece nociones desde un espacio situado, en una ruta donde los caminantes fueron “activos productores de una forma de pensar, transformadores de la realidad que se enfrentan, y emancipados, en el sentido de Freire y su pedagogía” (Prado Díaz, 2018, p. 287).

Caminar colectivamente ha sido un acto cultural de reivindicación, importante en la historia del ser humano. Como dice Rebecca Solnit, “caminar en sí no ha cambiado el mundo, pero caminar juntos ha sido un rito, una herramienta y un reforzamiento de la sociedad civil”. (2002, p. 12). En este caso, la caminata habilitó puntos de conexión entre territorios distantes del Ecuador y organización sociales juveniles como: la Red de Jóvenes del Chocó Andino, la Red de Juventudes Wankavilka (de la costa ecuatoriana), y estudiantes de la FAU-UCE. Junto a técnicos del Instituto Metropolitano de Patrimonio de Quito (Fig. 9).

FIGURA 9



Imagen de la caminata Territorios en Regeneración, Festival del Choco Andino 2022. Fuente: Elaboración propia.

Para trabajar en el mapeo de una manera colectiva y común, recolectamos la información utilizando

el *verticalix* ⁵⁶ , se trata de un dispositivo manual que acompaña al caminante a registrar su ruta a través del dibujo y la escritura (Fig. 10). A través de estas nuevas herramientas buscamos generar alternativas para la cartografía social colectiva y errante, creemos que ésta es una forma de investigación humanista y humanizadora que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales (Mancila; Habegger, 2018). Este tipo de metodologías dinámicas y lúdicas tienen la capacidad de generar otras representaciones, donde los datos sensibles del paisaje se toman junto a la percepción de cada caminante, la experiencia de un nuevo camino y, junto a la memoria histórica de la ruta.

FIGURA 10 e 11



A la izquierda el rollo de papel y el *verticalix* armado en su primera versión, a la derecha los caminantes en un Culunco de la ruta Yunguilla-Nanegal. (esquerda) e A la izquierda los rollos de los caminantes, a la derecha un collage del mapa de la ruta con los nombres y dibujos levantados en la caminata. (direita)

Fuente: Elaboración propia.

Al pensar el caminar como una herramienta de aprendizaje, nos acercamos a la idea del andar que describen los arquitectos Cárcamo y Alegría, los cuales aclaran que el “andar no es lo mismo que deambular, y a su vez éstos no son lo mismo que ir hacia algún lugar o pasear” (2019, p.22). En consecuencia, nuestros objetivos en la caminata eran, generar un espacio de encuentro lúdico y crítico entre las juventudes teniendo una cercanía con el paisaje, practicándolo, y así dialogar de las amenazas comunes que tienen los territorios y, por otra parte, para generar un resultado del reconocimiento de la ruta trabajamos de manera colectiva en la materialización de un mapa de la caminata usando los rollos del *verticalix* (Fig. 11).

⁵⁶ El dispositivo fue desarrollado en clases de Arte y Dibujo con el artista educador Tomás Bucheli en el año 2020. Fue una de las respuestas a la pregunta, ¿cómo dibujar un paisaje de Quito?

El proyecto Ruta Noroccidente⁵⁷, propuesto por un equipo de estudiantes de la UCE, fue uno de los ganadores de la convocatoria Reinicio 2020 del Festival AlZurich, festival que lleva veinte años trabajando arte y comunidad en el Ecuador. El proyecto propuso generar vínculos entre el mundo urbano y rural del Distrito metropolitano de Quito a través de la música y la caminata. Participaron el colectivo Ruta Relato de estudiantes de la UCE y la Red de Jóvenes el Chocó Andino, como agentes culturales comunitarios rurales. En relación con la caminata relatada previamente, esta se realizó de forma similar: el primer día caminamos los 13 km de la ruta; y en el segundo día realizamos un taller de escritura de rimas y ensayos de cantos hip/hop.

Además de la experiencia corporal y la identificación de lugares simbólicos, se realizó entrevistas a antiguos arrieros usando la modalidad de la “Entrevista Caminante” (Evans; Jones, 2011; Clarck; Emmel, 2010); herramienta que nos permitió situar historias de cincuenta a sesenta años atrás que transcurrían por la ruta, cuando el camino era para el contrabando del alcohol. Relacionando estos relatos de las entrevistas y su relación con el territorio, el término periferia, como nos indican Hiernaux y Lindón (2004), también forma parte de una serie de voces que recuerda la historia de la expansión urbana dándole sentido de lugar. En este pensar – andar colectivo se puede reflexionar sobre el tiempo, leer los contrastes entre datos históricos y la actualidad, y representar “otra espacialidad” (Merleau-Ponty, 1976) que emerge con la caminata y el dialogo junto a agentes que recuerdan historias únicas y personales, donde brota una espacialidad de lucha. La representación de estos recorridos se materializó en un lenguaje narrativo del Hip-Hop, donde se compusieron tres canciones: Ancestral, Paraísos Verdes y Más Agua que Dinero⁵⁸, cuyas líricas retoman las voces de los arrieros, los jóvenes de la red, las luchas del territorio y la de misma experiencia de caminar, recreando una construcción simbólica del territorio y sus relaciones, históricas, sociales y políticas que se producen en él. A continuación, unos extractos en la (Fig. 12).

Ancestral	Paraísos verdes	Mas agua que dinero
Si místico, rico y cálido no cubico mudo o plástico es político energético, exótico es nativo histórico y protector	Cuando el camino era a pie para el contrabando cuando alejadas las ciudades eran de los campos cuando la ley de los estancos, estancó a hombres y mujeres en sus trabajos	Jóvenes unidos, mismos objetivos sobre kulunkus poco conocidos esto es el Choco Andino, corazón latino haciendo nuevas amistades y nuevos caminos.
Tengo osos andinos y pumas Tengo búhos, serpientes y loras entre insectos, armadillos, pumas pájaros yumbos, culebras algunas	el Estado monopolizó el alcohol la distribución contra la nación al pueblo forzó al contrabando del aguardiente y de su producción	enraizado a la naturaleza caminando sobre la silueta en discontinuo ecosistema a mis pies y sobre mi cabeza
Seres vivos, activos partes de ciclo que entre sonidos me han dicho que la caza, minería y el monocultivo es la causa de que su hogar sea destruido		

Extractos de las letras de cada una de las canciones de hip-hop escritas en el proyecto Ruta Noroccidente dentro del Festival al Zurich 2020. Fuente: Proyecto Ruta Noroccidente

Para concluir, algunas reflexiones. Cabe recalcar que el equipo docente ha logrado pensar de manera conjunta en la búsqueda de herramientas conceptuales y comunicacionales para poder sintetizar el trabajo conjunto en los tres pilares que brinda la universidad, en especial desde la Vinculación con la Sociedad, como un pilar fundamental para la educación universitaria en relación con sus territorios, que puede aportar a la *Docencia* y al desarrollo de proyectos de Investigación. En este sentido, estas búsquedas son necesarias para poder plantear y resguardar nuestra visión de la educación pública. En estas prácticas educativas presentadas se pudo experimentar y trabajar a través de un intercambio de saberes y, percibir la retroalimentación que generan tanto en los estudiantes, las investigaciones y en las comunidades; abriendo cuestionamientos sobre los alcances de la educación universitaria en relación con el desarrollo de los territorios rurales.

En este sentido, la propuesta de que el territorio y la pedagogía como dos universos teóricos y metodológicos, se puedan seguir entretejiendo en un concepto practico – teórico y, que se enraíce como una opción innovadora y reivindicativa en nuestra universidad sigue siendo el foco de nuestro que hacer académico. Esta tarea tiene un camino por revelarse, a través de la propia ejecución de proyectos que nos acerquen a las problemáticas reales de los territorios, y también de la recolección y sistematización de datos que ayuden a sustentar el ejercicio docente. Seguimos preguntándonos y transformando la estructura de las *acciones territoriales* bajo la convicción de que la profesión de arquitecto y urbanista “tiene una estrecha relación con la vida humana, por tanto, con el poder político y económico, con la voluntad colectiva de lo social y de lo común, de lo público y de la permanencia en el futuro” (Montaner; Muxí, 2011, p. 15). Aquí

57 Inicio | RUTA NOROCCIDENTE.

58 Culuncos y Arrieros Hip Hop Proyecto Ruta Noroccidente (Prod. Hard Roots 593 & La Sauna Rec).

caben cuestionamientos, por un lado, ¿cuánta es la atención que la universidad presta a estos procesos de Vinculación con la Sociedad?, ¿son suficientes?, y por otro, ¿cómo generamos una dependencia universitaria interdisciplinar para trabajar en nuevas metodologías que permitan relacionar los procesos de Vinculación Con la Sociedad y la Investigación junto con diversos agentes territoriales?

La caminata se ha convertido en una práctica pedagógica exploratoria que aporta nuevas lecturas del territorio, la cual se quiere problematizar como una estrategia útil para la educación extramuros. Esta pretende acercarse a una praxis que según la filosofía marxista “se entiende como la relación dialéctica entre la teoría y la práctica” (Taramela, 2020). Dentro de mi investigación doctoral investigo diferentes enfoques y teorías sobre el andar. En este sentido, queda abierta la búsqueda de conceptos y metodologías que aporten a estructurar los ejercicios, mejorar los procesos analíticos y poder ampliar el campo crítico que dé soporte a esta práctica y, pueda aportar en la búsqueda de un territorio pedagógico para la educación universitaria.

REFERENCIAS

BLANCO, I.; FLEURY, S.; SUBIRATS, J. **Nuevas miradas sobre viejos problemas:** Periferias urbanas y transformación social. Gestión y política pública, v. 21, n. SPE, p. 3–40, 2012. Disponible em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792012000300001.

CANO, A. *et al.* **Educación y territorio:** abordajes desde el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. v. 9, n. 11. Jul-Dic, p. 53–68, 3 dez. 2019.

CÁRCAMO, M.; ALEGRÍA, V. Dérive / Drift: Walking, Drawing and Devising on the Architectural, Urban and Territorial Projective Practices. In: **Urban Futures 3**, edited by David Buck and Carla Molinari Cheltenham: Universit y of Gloucestershire, p.-17-26, 2019.

CARERI, F.; MAURICI PLA. **Walkscapes:** el andar como práctica estética. Barcelona: Gg, 2013.

CARERI, F. **Walkscapes ten years after. URBS.** Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, p. 207–213, 7 maio 2014. Disponible em: <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/careri>.

CARERI, F. **Pasear, detenerse.** Barcelona, Spain: Gustavo Gili, 2016.

CLARES, D. **El paseo como método filosófico.** Enrahonar An international journal of theoretical and practical reason, v. 67, p. 9–27, 2021.

CHAMPOLLION, P. La escuela rural y de montaña francesa: especificidades territoriales. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14. 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58091>.

CLARK, A. **Realities Toolkit Using walking interviews.** [s.l: s.n.]. Disponible em: <http://eprints.ncrm.ac.uk/1323/1/13-toolkit-walking-interviews.pdf>.

ERNESTO, E. S. **Diálogos entre cooperação e investigação qualitativa:** a metodologia de pesquisa-ação como possibilidade de construção de conhecimento em educação. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 1, p. 1715–1733, 2024.

ESPINOZA RIERA, H. *et al.* Research, teaching and university extension: the case of Andean Chocó Commonwealth. **ESTOA**, v. 14, n. 27, p. 209–224, 2025. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/estoa/article/view/5177>.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza.** Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza.** México: Siglo XXI, 1993.

GARCIA, C.; GONZALES, P. **Postmetrópolis | Atributos urbanos.** Disponible em: <<https://www.atributosurbanos.es/terminos/postmetropolis/#languagenav>>.

GROS, F. **Caminhar, uma filosofia.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

HAESBAERT, R. Território(s) numa perspectiva latino-americana. **Journal of Latin American geography**, v. 19, n. 1, p. 141–151, 2020.

HAESBAERT, R. Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. **Cultura y representaciones sociales**, v. 8, n. 15, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Território(s) numa perspectiva latino-americana. **Journal of Latin American Geography**, v. 19, n. 1, p. 141–151, 22 Dez 2019. Disponible em: <<https://doi.org/10.1353/lag.2020.0007>>.

HIERNAUX, D.; LINDÓN, A. La periferia: voz y sentido en los estudios urbanos. **Papeles de población**, v. 10, n. 42, p. 101–123, 1 dez. 2004.

INDISCIPLINAR. **Site del grupo de investigación Indisciplinar CNPq.** Página de explicación del método cartográfico Indisciplinar. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43561/2/Método%20Cartográfico%20Indisciplinar.pdf>.

JARA, H. **Tulipe y la cultura yumbo: arqueología comprensiva del subtrópico quiteño.** Quito: TRAMA, 2006.

LIMOND, E.; MONTE-MÓR. L. **Por el derecho a la ciudad, entre lo urbano y lo rural.** Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v.XVI n. 418, p. 25, 2012. Disponible em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-25.htm>.

MANCILA, L.; HABEGGER, S. **El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio**. 2018. Disponível em: <http://www.beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/365>.

MARANDOLA, H. L.; OLIVEIRA, L. D. Origens da paisagem em Augustin Berque: pensamento paisageiro e pensamento da paisagem / Landscape origins in Augustin Berque: landscaping thought and landscape thinking. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 139, 2018. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2018.82.a13140>.

MINISTERIO DEL AMBIENTE, AGUA Y TRANSICIÓN ECOLÓGICA. **El Chocó Andino de Pichincha Es Declarado Por La UNESCO, Como La Nueva Reserva de Biósfera**. (2018) <https://www.ambiente.gob.ec/el-choco-andino-de-pichincha-es-declarado-por-la-unesco-como-la-nueva-reserva-de-biosfera/>.

MERLEAU-PONTY, M. **Phenomenology of Perception**. [s.l.] Routledge, p. 332-333, 1976.

MONTANER, J.; MUXÍ, Z. **Arquitectura y Política**. Ensayos para mundos alternativos. Madrid: Gustavo Gili, 2011.

PRADO DÍAZ, A. **La didáctica del territorio. Un modelo para armar**. VI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'18), Escuela de Ingeniería y Arquitectura de Zaragoza, 22 y 23 de Noviembre de 2018. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2018.

RINESI, E. **Filosofía (y) política de la Universidad**. Buenos Aires: UNGS, 2015.

SOLNIT, R. **Wanderlust: Una historia del caminar**. Madrid: Capitán Swing. [s.l: s.n.].

SOJA, E. W. **Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones**. Madrid: Traficantes de sueños, 2008.

TARAMELA. Práxis do urbanismo em perspectiva. Projeto Batente, 9 Nov. 2020. Disponível em: <https://projetobatente.com.br/praxis-do-urbanismo-em-perspectiva/>.

DO CENTRO CÍVICO AO PAC'STÃO: A PRAÇA COMO POSSIBILIDADE DO ENCONTRO EM MANGUINHOS (RJ)

Nátali Roberta de Sousa Nuss (PROURB – FAU/UFRJ)

INTRODUÇÃO⁵⁹

Preliminarmente, faz-se mister contextualizar que o presente trabalho tenciona, em linhas gerais, analisar as potencialidades de apropriação popular do espaço público em assentamentos precários que foram alvo de grandes intervenções urbanas, com um recorte territorial no Complexo de Manguinhos, Rio de Janeiro. Em vista disso, cabe dizer que o objeto de estudo se insere no âmbito dos projetos de urbanização de favelas promovidos pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), no eixo de investimento em

⁵⁹ O presente trabalho resulta da pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado Acadêmico em Urbanismo no Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROURB – FAU/UFRJ), intitulada **Do PAC ao PACstão**: as potencialidades de apropriação do espaço público a partir do estudo de caso do projeto urbano do PAC no Complexo de Manguinhos-RJ. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa concedida no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (Proex).

infraestrutura social e urbana, que transformou significativamente a região a partir de 2007 (Cardoso; Denaldi, 2018).

Para tal, o enfoque mais específico recai aqui sobre o Centro Cívico ou o *PAC'stão*, uma praça resultante da dissolução do Quartel de Subsistência Pandiá Calógeras – ou 1ª Depósito de Suprimentos do Exército (DSUP) –, no contexto das obras do PAC, e também um coletivo cultural (de mesmo nome da denominação popular da praça) que emergiu nesse espaço, criando novas formas de apropriação e ressignificação do território.

O termo “PAC'stão”, nesse cenário, surge como um contraponto à antiga denominação “Faixa de Gaza”, atribuída à região, estabelecendo um jogo de palavras e sonoridades entre a sigla “PAC” e “Paquistão” – o país islâmico e asiático também profundamente marcado por conflitos. Quanto a essa brincadeira linguística, os participantes da Roda Cultural do PAC'stão declaram que:

O nome ‘PAC'stão’ foi escolhido pelos seguintes motivos: para fazer referência ao país Paquistão e ao fato de ser uma área de conflitos armados (“Faixa de Gaza”). Além disso, também pela ocupação que os jovens fazem na praça que recebeu o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento). Essa junção deu origem ao nome. ‘PAC’ é Por Amor à Cultura. O nosso principal foco é atingir as crianças da nossa comunidade, porque nossa realidade é drástica. Através do Rap, e dos livros, nós tentamos mudar nosso futuro (Alves, 2017, p. 13).

OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Seguindo esse entendimento, o estudo tem como objetivo geral investigar as dinâmicas de apropriação popular dos espaços livres urbanos criados a partir das intervenções do PAC em Manguinhos, com foco na praça do Centro Cívico ou *PAC'stão*, um espaço público essencial para a comunidade local desde sua entrega. Já como objetivos específicos, pretende-se: (1) analisar o impacto das intervenções urbanas do PAC sobre a qualidade de vida dos moradores locais; (2) compreender as novas formas de sociabilidade e usos do espaço público que surgiram após as obras; (3) examinar a relevância do PAC'stão como espaço de resistência cultural e social na comunidade de Manguinhos.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

No que tange à relevância da pesquisa, é possível dizer que reside na necessidade de compreender como grandes intervenções urbanas em áreas de vulnerabilidade social podem e devem ser apropriadas pela comunidade e transformadas em espaços de resistência cultural e social. A análise do PAC'stão, em particular, proporciona a compreensão sobre a função das políticas públicas urbanas na promoção de espaços de encontro e convivência, bem como na sua eventual ressignificação por grupos locais. Ao destacar o surgimento do PAC'stão, o estudo busca contribuir para o debate sobre a importância da participação

comunitária na definição e ocupação dos espaços públicos urbanos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de caráter qualitativo, baseada em revisão bibliográfica e estudo de caso, com foco específico no Complexo de Manguinhos. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas estruturadas com lideranças comunitárias, como membros do coletivo PAC'stão e coordenadores dos equipamentos urbanos pertencentes à praça, bem como análise documental de relatórios oficiais do PAC e registros históricos e de noticiário da área. Como descrito anteriormente, definiu-se metodologicamente o recorte territorial compreendido pelo Centro Cívico de Manguinhos, com ênfase nos espaços livres urbanos resultantes da desativação do Quartel de Subsistência Pandiá Calógeras e transformados em áreas de convivência e lazer pela intervenção do PAC há pouco mais de dez anos.

ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Dessa forma, é oportuno apresentar a estrutura na qual o trabalho está montado, sob a finalidade de melhor orientar a leitura e esclarecer o percurso analítico adotado. Primordialmente, o recorte abordado é territorial e historicamente delimitado. Isto é, o Complexo de Manguinhos será aqui apresentado e discutido, das suas origens à sua atualidade. Tal esforço será empenhado a partir de uma contextualização histórica da localidade, com ênfase na dinâmica de sucessivas lacunas e discontinuidades nos planos urbanos que resultaram na conformação de suas favelas.

Posteriormente, discute-se como Manguinhos, diferentemente de outras regiões da cidade, foi amplamente negligenciado pelos principais programas de urbanização de favelas e provisão de habitação social, mesmo em períodos de intensa mobilização e intervenções urbanas no Rio de Janeiro em espaços de favelas. Em seguida, examina-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) no contexto desse histórico de abandono de políticas públicas em Manguinhos, com especial atenção ao impacto das obras no Centro Cívico e à configuração do chamado PAC'stão.

Por último, conclui-se com as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados da análise e se expõem reflexões sobre as implicações mais amplas do estudo para o campo do Urbanismo.

DOS MANGUES A MANGUINHOS

A ocupação de Manguinhos remonta ao período colonial, quando a área era destinada a plantações de cana-de-açúcar. Em 1743, a região foi incorporada à Freguesia de Inhaúma, e, com a chegada da família real portuguesa, em 1808, desenvolveu-se aceleradamente, sobretudo devido à proximidade com a Fazenda

Real. Nesse contexto, o crescimento urbano da cidade foi impulsionado pela construção das primeiras ferrovias na década de 1850, incluindo, em 1886, a inauguração da Estrada de Ferro do Norte, que conectou a região ao interior e atraiu novos habitantes.

O declínio do comércio açucareiro, provocado pela concorrência com as Antilhas, catalisou transformações marcantes na região, especialmente na estrutura fundiária e no perfil produtivo. A fragmentação das grandes propriedades rurais e a diversificação das culturas agrícolas, incluindo milho, feijão, mandioca e arroz, marcaram esse período em toda a província. Entretanto, no século XIX, a decadência da cafeicultura, decorrente da competição com o Vale do Paraíba e das restrições internacionais ao tráfico de pessoas escravizadas, precipitou o colapso de muitas fazendas. Contrariando expectativas de estagnação econômica, esse cenário impulsionou a ocupação urbana, já que o loteamento das grandes propriedades coincidiu com a implantação das ferrovias, fomentando a proliferação de novas edificações e o aumento populacional, sobretudo entre 1838 e 1870.

Contudo, cabe ressaltar que esse processo de desmembramento das propriedades das fazendas e de desenvolvimento urbano não se estendeu uniformemente. Uma área específica de Inhaúma, correspondente justamente à Fazenda de Manguinhos, permaneceu alheia à dinâmica de parcelamento dos latifúndios vizinhos. Enquanto outras localidades eram integradas ao fluxo de urbanização suburbana, Manguinhos experimentou uma trajetória distinta.

Essa região, considerada uma espécie de folha de papel em branco em meio ao crescente adensamento que ia se instaurando nos seus arredores, foi marcada por reiteradas tentativas de instalação de equipamentos institucionais promovidas por governos e planos urbanísticos ao longo do século XX. O fato é que a ausência de loteamentos em Manguinhos, nessa conjuntura, está vinculada à sua aquisição, em 1855, por Alexandrina Rosa de Carvalho, de Luiz Joaquim Duque Estrada Meyer. Mais adiante, na década de 1880, a área foi abandonada até ser desapropriada pelo governo de Floriano Peixoto em 1892 para abrigar fornos destinados à incineração de resíduos urbanos no Rio de Janeiro (Costa; Pessoa, 2003).

Como resultado disso, a exclusão do padrão de ocupação suburbana, somada à designação da área como um espaço de uso institucional em larga escala, configurou um desenvolvimento urbano muito particular em Manguinhos. Inicialmente utilizado para os fornos crematórios de lixo da Prefeitura do Distrito Federal, o território passou a abrigar o Instituto Oswaldo Cruz e, mais tarde, foi objeto de planos urbanísticos voltados à criação de um bairro industrial. Esses usos institucionais, aliados à realização de aterros e obras de infraestrutura sanitária, contribuíram para que a evolução da paisagem urbana de Manguinhos se

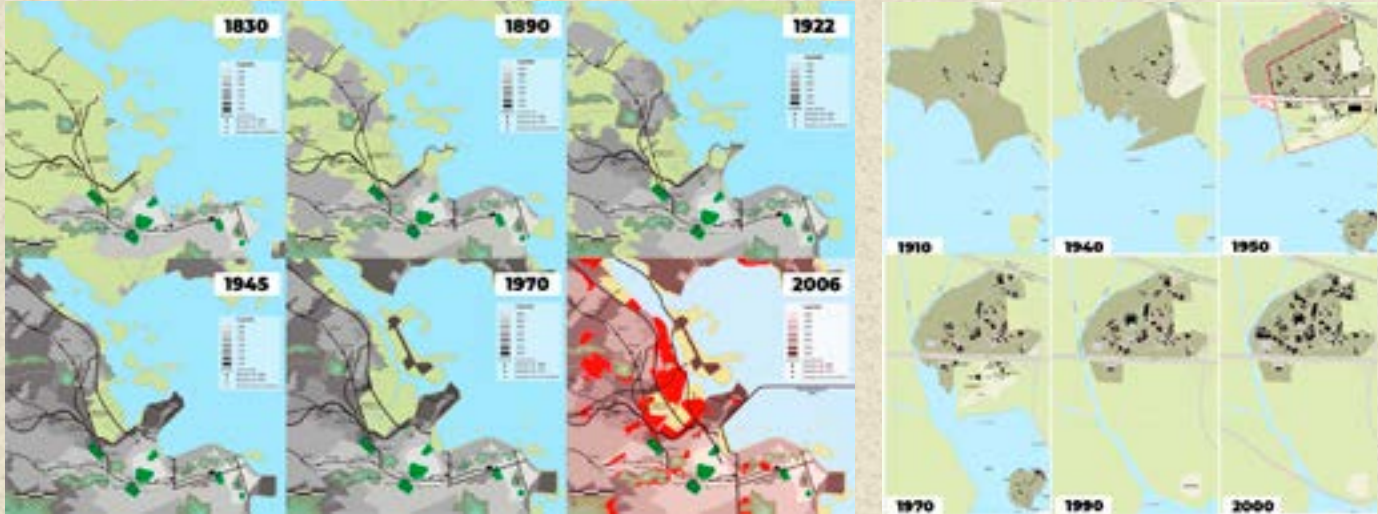
diferenciasse substancialmente daquela observada em sua vizinhança.

No início do século XX, portanto, a fundação do Instituto Soroterápico Federal, precursor da Fundação Oswaldo Cruz, marca um ponto de inflexão para Manguinhos, consolidando-o como um território em transição urbana. Logo em 1908, a Fundação Oswaldo Cruz obteve reconhecimento internacional por suas pesquisas em saúde pública, impactando também o local onde se instalava. Nas décadas subsequentes, Manguinhos passou por contínuas alterações da forma urbana, impulsionadas por intervenções em saneamento e urbanização, destacando-se o Plano Agache de 1926, cujo propósito era a modernização da cidade e reordenação do seu tecido urbano. À vista disso, Agache propôs a instalação de um bairro industrial em Manguinhos, em parte muito influenciado por alguns projetos precedentes, como os de Alencar Lima e Jorge Macedo Vieira. Assim, nos anos 1930, a área experimentou um crescimento industrial expressivo, evidenciado pela instalação de fábricas e ainda pela concepção da Avenida Brasil, cuja construção foi iniciada em 1940 – consolidando-se, posteriormente, como uma das principais artérias viárias do Rio de Janeiro. A inauguração da Refinaria de Manguinhos, em 1945, distingue-se como um marco adicional desse período, caracterizado por profundas mudanças na infraestrutura urbana local.

Entretanto, a conclusão da Avenida Brasil trouxe eminentes desafios sociais, como as remoções de favelas nas décadas de 1950 e 1960, em função sobretudo da duplicação da via e da decorrente consolidação do Complexo da Maré. O Plano Doxiadis, por sua vez, reforçou os processos de segregação espacial na década de 1960, ampliando as vulnerabilidades sociais de Manguinhos. Isso porque obras como a construção da Linha Vermelha, na década de 1990, e a inauguração da Linha Amarela, em 1997, consolidaram a área como um eixo de grande fluxo viário, mas também acentuaram as fragmentações do tecido urbano, criando condições para o surgimento e expansão de várias de suas favelas (Pessoa, 2006).

Tal análise permite o evidenciamento do processo contínuo de modificação territorial pelo qual Manguinhos passou ao longo dos séculos, marcado por inúmeros aterros, intervenções urbanísticas e planos (Figura 1 e2) que alteraram a configuração espacial da área, muitas vezes – e, na verdade, na maioria delas – sem atender plenamente às necessidades de seus habitantes.

FIGURA 2



Evolução da mancha urbana do Rio de Janeiro, 1830-2006. Fonte: Pessoa, 2006.(esquerda) e
Evolução dos aterros no litoral de Manguinhos, 1910-2000. (direita) Fonte: Pessoa, 2006.

Atualmente, a região de Manguinhos encontra-se dividida entre diferentes Regiões Administrativas (RAs) do município do Rio de Janeiro, embora sua maior extensão territorial esteja inserida na RA de Ramos (Figura 3) (Pessoa, 2006). A sua origem de formação e eixo de expansão de favelas remontam a assentamentos que se concentraram primordialmente em torno do Morro do Amorim e do Parque Carlos Chagas (Fernandes; Costa, 2009).

FIGURA 3



Mapa das Regiões Administrativas. Fonte: Autoria própria (com base em dados do Data Rio).

A partir de então, delineou-se um território heterogêneo, que atualmente compreende o Complexo de Manguinhos, composto por quatorze favelas: Parque Oswaldo Cruz/Morro do Amorim, Vila União, Parque Carlos Chagas/Varginha, Parque João Goulart, Vila Turismo, CHP2, Conjunto Habitacional Nelson Mandela, Conjunto Habitacional Samora Machel, Mandela de Pedra, Embratel/Samora II, Vitória de Manguinhos/Conab/Cobal, Condomínio CCPL, Embratel II/Condomínio Embratel e Condomínio DSUP (Fernandes; Costa, 2009) (Figura 4).

FIGURA 4



Mapa da distribuição das Favelas do Complexo de Manguinhos. Fonte: Autoria pessoal, 2024.

Do ponto de vista socioeconômico, a região de Manguinhos caracteriza-se por indicadores alarmantes, incluindo um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) entre as Regiões Administrativas do Rio de Janeiro. Essa conjuntura resalta os múltiplos desafios enfrentados por seus habitantes, em especial os relacionados à violência endêmica, que conferiu à área a estigmatizante denominação de “Faixa de Gaza”. Tal nomenclatura, amplamente veiculada pela mídia, sintetiza o contexto de graves conflitos e adversidades que permeiam o cotidiano de suas favelas.

As dinâmicas de urbanização de Manguinhos refletem, de maneira inequívoca, o impacto de políticas públicas executadas ao longo do século XX. É possível verificar que a emergência e o crescimento das favelas no local estiveram intrinsecamente vinculados a diversas intervenções promovidas pelo Poder Executivo, tais como remoções sistemáticas, programas habitacionais e iniciativas voltadas à urbanização de áreas informais.

DO PAC AO PAC MANGUINHOS

Em razão do crescimento acelerado de diversos assentamentos precários, intensificou-se a urgência da urbanização de áreas de favela por parte do poder público. Apesar da implementação de múltiplos programas, com diferentes políticas e com graus variados de êxito, a região de Manguinhos permaneceu, em grande medida, à margem dessas iniciativas – mesmo do célebre programa Favela-Bairro. Tal exclusão deveu-se tanto à sua dimensão quanto aos desafios relacionados às suas condições sanitárias (Fernandes; Costa, 2009). Foi apenas no século XXI que essa área passou a ser contemplada pelo escopo do PAC .

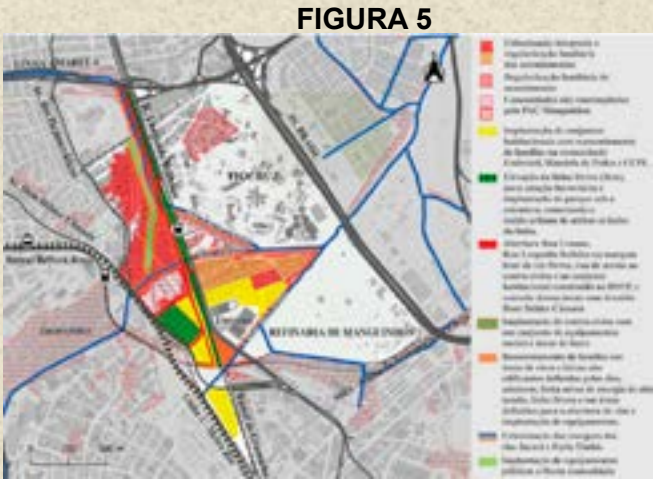
O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007 durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visava a impulsionar o desenvolvimento econômico por meio de investimentos em grandes obras de infraestrutura urbana. Dividido em dois momentos, PAC 1 (2007-2010) e PAC 2 (2011-2014), o programa prosperou em um contexto político e econômico favorável, especialmente no Rio de Janeiro, que experimentava expectativas econômicas positivas devido à exploração de petróleo e gás na Bacia de Campos. Esse cenário foi ainda mais estimulado pelas demandas de grandes eventos como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Contudo, o programa perdeu força no governo Dilma Rousseff, em razão da crescente instabilidade política (Natal, 2007; Siqueira, 2015; Cardoso; Denaldi, 2018).

Os recursos do PAC provinham de fontes onerosas, como Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e não onerosas, como o Orçamento Geral da União (OGU) e o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS), sendo estas predominantes no programa (Ministério das Cidades, 2018). Estruturado em “Eixos de Investimento” e “Programas e Ações”, o eixo “Infraestrutura Social e Urbana” destacou-se, com especial relevância para a modalidade de “Urbanização de Assentamentos Precários” (PAC-UAP), foco central de políticas de urbanização de favelas no âmbito do programa (Cardoso; Denaldi, 2018).

Ainda em 2007, o Complexo de Manguinhos foi incluído no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal. Suas intervenções e as ações empreendidas no Complexo do Alemão e na Rocinha, segundo o Eixo Social e Urbano do PAC, fundamentaram-se em cinco pilares principais. O primeiro, a integração urbana, visava a superar as condições precárias dessas áreas por meio da inclusão na cidade formal, com infraestrutura básica, serviços públicos e equipamentos urbanos. O segundo pilar, habitação, buscava reassentar moradores, priorizando a proximidade e a participação comunitária. O terceiro foco foi a regularização fundiária, garantindo titularidade e posse dos lotes. O quarto pilar enfatizou a inclusão social, combinando participação comunitária com ações de qualificação profissional e desenvolvimento

socioeconômico. Por fim, o componente ambiental tratava de mitigar impactos das obras, reassentar moradores em áreas de risco e promover projetos de educação ambiental e recuperação de áreas degradadas (Lo Bianco, 2011).

Buscando atender a esses cinco pilares, as intervenções realizadas pelo PAC na região de Manguinhos abrangeram um variado leque de ações, incluindo urbanização, regularização fundiária, construção de conjuntos habitacionais, elevação da linha férrea, com a implantação de uma nova estação e parque, estabelecimento de um Centro Cívico dotado de equipamentos sociais, abertura de ruas e urbanização das margens dos rios Jacaré e Faria Timbó, além da criação de uma horta comunitária (Figura 5). A execução do programa contou com a colaboração entre diferentes esferas de governo. A Prefeitura ficou responsável por obras de saneamento com um orçamento inicial de R\$ 93,3 milhões, e o Estado, por sua vez, assumiu as chamadas intervenções emblemáticas, com previsão de gastos na ordem de R\$ 235 milhões (Trindade, 2012).



Mapa das principais intervenções do PAC Manguinhos. Fonte: Domingues; Cavallazzi, 2023.

Dentre esses empreendimentos, destaca-se o projeto do Centro Cívico de Manguinhos, concebido pelo arquiteto e urbanista argentino Jorge Mario Jáuregui, que é o enfoque específico dessa pesquisa.

Em síntese, tal obra emblemática deu a cabo a missão de reconfigurar o espaço resultante da desativação de uma área militar, o Quartel de Subsistência Pandiá Calógeras – ou 1º Depósito de Suprimentos do Exército, DSUP – (Figuras 6 e 7) em um eixo estruturador de equipamentos urbanos e sociais. Localizado às margens da Avenida Dom Hélder Câmara, entre as favelas Vila União e CCPL, o projeto visou, desde o

início, a se valer de suporte para o oferecimento de serviços à população e, portanto, consolidou-se como um marco na requalificação urbana de Manguinhos.

FIGURA 6 e 7

Imagem de satélite do 1º Depósito de Suprimentos do Exército (DSUP) no período de 2008, antes do início das obras do PAC. Fonte: Autoria pessoal sobre Google Earth, 2024 [2008]. e Quartel de Subsistência Pandiá Calógeras ou 1º Depósito de Suprimentos do Exército (DSUP) antes das obras do PAC. Fonte: PAC (2009).

Seguindo esse entendimento, o *master plan* do Centro Cívico de Manguinhos abaixo (Figura 8) evidencia a reutilização estratégica de instalações do antigo Quartel do Exército, como os galpões que abrigam a Biblioteca Parque e o Centro de Referência da Juventude, além do prédio destinado ao Colégio Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila. Apesar disso, a área também recebeu algumas outras instalações novas, incluindo uma UPA e uma Clínica da Família (Figura 9), além de sua área livre.



FIGURA 8



Master plan do Centro Cívico. Fonte: Portfólio de Jorge Mario Jáuregui, 2009. Disponível em: <http://www.jauregui.org.br/portfolio-atelier-metropolitano.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FIGURA 9



Mosaico de equipamentos do Centro Cívico. Fonte: Portfólio de Jorge Mario Jáuregui, 2009. Disponível em: <http://www.jauregui.org.br/portfolio-atelier-metropolitano.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

No que concerne particularmente ao recorte do PAC em Manguinhos, o investimento inicial foi de R\$10,3 milhões, complementado posteriormente com R\$4,4 milhões para a construção de centros de geração de renda, apoio jurídico e referência juvenil. A primeira Biblioteca Parque do Brasil, nesse cenário, recebeu R\$4,9 milhões de investimento, seguidos por mais R\$2,5 milhões do Ministério da Cultura para equipamentos, mobiliário e acervo, no âmbito do Programa Mais Cultura⁶⁰.

Desde o início da entrega de partes da obra, críticas contundentes recaíram sobre o projeto do Centro Cívico de Manguinhos, seja pela falta de integração das obras estruturais da área com partes mais internas da comunidade, ou pela persistente negligência na manutenção após a conclusão das obras. É relevante ressaltar que este último fator resultou na deterioração progressiva dos espaços, afetando diretamente equipamentos importantes como a Biblioteca Parque e o Colégio Estadual. Ambos enfrentaram profundas

60 Ver mais em: “Lula chega a Manguinhos para entrega de obras do PAC”. **G1**, 2009. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1423519-5606,00-LULA+CHEGA+A+MANGUINHOS+PARA+ENTREGA+DE+OBRAS+DO+PAC.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

adversidades em tempos de crise econômica estadual, incluindo períodos de fechamento e ocupações em 2015.

Contudo, simultaneamente, avanços pontuais foram registrados, destacando-se a inauguração do Centro de Apoio Psicossocial e do Manguinhos Skatepark – não previsto em projeto, mas inaugurado em 2016 como legado dos Jogos Cariocas de Verão –, que contribuíram para a diversificação das funções do espaço e sua apropriação.

A pandemia, contudo, intensificou os desafios, incluindo o fechamento temporário da Unidade de Pronto Atendimento (UPA), em razão de problemas contratuais e operacionais. Em um contexto de revitalização, a partir de 2022, impulsionado pela corrida eleitoral, esforços mais estruturados começaram a ser implementados, com o apoio parcial do Programa Cidade Integrada. Nesse período, o Colégio Estadual foi reformado, o Centro de Referência da Juventude (CRJ) reabriu com cursos ministrados por professores remunerados e oferta de refeições gratuitas, e a Biblioteca Parque expandiu suas atividades, apesar de enfrentar furtos de cabo no período pandêmico. Atualmente, com obras de manutenção em andamento, observa-se algum esforço de reestruturação e recuperação dos equipamentos, ainda que talvez tardio.

O PAC’S TÃO

A despeito de todos os impasses enfrentados ano após ano, é observável que esses equipamentos urbanos criaram um ambiente propício à emergência de manifestações culturais locais, promovendo a ocupação criativa do espaço público por jovens artistas periféricos. É, portanto, interessante notar o papel desempenhado pela Biblioteca Parque e pelo Manguinhos Skatepark no Centro Cívico nesse ambiente, que se revelou fundamental para compreender a origem e o florescimento do movimento cultural *PAC’stão*.

Desse modo, o *PAC’stão*, surgido por volta de 2015, consolidou-se como um movimento que utiliza a cultura *hip-hop* como vetor de transformação social, reunindo atividades como rodas culturais, rima improvisada, *break* e grafite (Figuras 10 e 11). A praça central, rebatizada popularmente pelo mesmo nome do coletivo – PAC’stão –, tornou-se um mecanismo de resistência ao estigma da antiga alcunha “Faixa de Gaza”, subvertendo a narrativa da violência urbana e destacando a força cultural da juventude de Manguinhos.

FIGURA 10 e 11



Mapa de localização do ponto de encontro e abrangência das rodas culturais e demais eventos desempenhados pelo Coletivo PAC’stão. Fonte: Autoria pessoal, 2024. Colagem autoral de imagens de grafites do PAC’stão. Fonte: Imagens autorais, 2022.

Ademais, é indispensável citar que o PAC’stão não se limita a eventos culturais. Desde sua criação, o coletivo ampliou sua atuação para abarcar ações de impacto social que ultrapassam, inclusive, as fronteiras da praça. Durante a pandemia de Covid-19, por exemplo, o coletivo manteve-se ativo por meio de iniciativas como a distribuição de cestas básicas, botijões de gás e álcool em gel, além da organização de transmissões online de atividades. O coletivo organiza ainda eventos regulares, como a “Roda Cultural do PAC’stão”, realizada quinzenalmente, e ações temáticas anuais, a exemplo de “Páscoa na Favela” e “Dia das Crianças PAC’stão”. Esses eventos, que atraem entre 50 e 150 participantes, enfatizam o papel integrador do movimento no cotidiano da favela.

Para seu funcionamento e para a garantia da realização da “Roda Cultural do PAC’stão” de ocorrência semanal, o movimento estabelece, de forma colaborativa, parcerias com equipamentos do PAC Manguinhos – como a BPM –, que oferece suporte logístico, incluindo armazenamento de equipamentos e fornecimento de energia elétrica para os eventos.

No entanto, como supracitado, as ações do PAC’stão vão muito além dos limites do Complexo de Manguinhos. Seus organizadores promovem também oficinas de poesia, exibições de filmes e outras atividades educativas em escolas e unidades do Departamento Geral de Ações Socieducativas (DEGASE),

buscando expandir sua influência para além do território imediato. Ainda nessa esteira, os *MC's* e o grupo de passinho Imperadores da Dança alcançaram palcos teatrais, programas televisivos e premiações nacionais e internacionais –fato que demonstra sua capacidade cultural expansiva, que é capaz, inclusive, de mudar a vida desses jovens.

ANÁLISE E RESULTADOS

A análise dos dados coletados através de pesquisa bibliográfica, visita a campo e aplicação de entrevistas revela que o PAC, ao transformar o espaço físico e social de Manguinhos, proporcionou oportunidades para a criação de novos espaços de convivência, como o PAC'stão. Este espaço, além de servir como ponto de encontro e lazer, tornou-se um importante centro de resistência cultural e social, onde a juventude local se engaja em atividades culturais, como *hip-hop*, grafite e poesia em encontros e eventos regulares. Desse modo, a apropriação do espaço do PAC'stão pelos moradores locais representa uma forma de resistência e subversão à lógica da violência urbana, reconfigurando a narrativa estigmatizada associada à região nomeada como “Faixa de Gaza”, em prol da construção de uma identidade cultural sólida.

Em suma, a sobrevivência e relevância do PAC'stão demonstram a importância da apropriação cultural como componente basilar para a significação de um território, mais do que a mera existência de um projeto urbano. Embora os empreendimentos relativos ao PAC Manguinhos tenham proporcionado a infraestrutura inicial, a vitalidade do coletivo deve-se sobretudo à criatividade e à energia de seus integrantes e frequentadores. E indo além nesse argumento, é possível dizer ainda que, na maior parte do tempo, o coletivo se organizou nesse espaço muito mais apesar do poder público do que graças a ele. Essa observação reforça que o projeto urbano por si só não basta; há a necessidade da continuidade de políticas públicas que apoiem iniciativas comunitárias, fomentando seu crescimento e seu impacto – social e cultural – de maneira mais consistente e estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou aprofundar-se nas potencialidades e limitações inerentes à apropriação popular do espaço público em territórios de favela, tendo como eixo central o estudo das intervenções promovidas pelo PAC Manguinhos e, em particular, o impacto dessas ações no Centro Cívico de Manguinhos.

A análise percorreu uma trajetória que se iniciou com a caracterização histórica e territorial de Manguinhos; passando pela avaliação das políticas públicas de urbanização de favelas no Rio de Janeiro (que não chegaram a atingir Manguinhos de maneira contundente); e culminou na compreensão das especificidades do PAC enquanto programa estruturante voltado à urbanização de assentamentos precários.

Nesse percurso, emergiu como objeto central o movimento cultural PAC'stão, cuja gênese e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à reconfiguração do espaço urbano promovida pelo PAC.

No que concerne às condições socioambientais de Manguinhos, evidenciou-se que a precariedade estrutural e os desafios sanitários continuam a constituir barreiras graves à eficácia de intervenções urbanísticas. Mesmo com recursos substanciais, o PAC não foi capaz de solucionar problemas crônicos, como o manejo inadequado dos rios que atravessam a região. As frequentes inundações, que inviabilizam a mobilidade e acarretam danos materiais, ilustram as limitações de intervenções pontuais e superficiais frente às demandas estruturais do território.

Por outro lado, o Centro Cívico se destaca como uma área onde os objetivos do PAC obtiveram maior sucesso. Equipamentos como a Biblioteca Parque de Manguinhos e o Manguinhos Skatepark transformaram-se em espaços de encontro, cultura e aprendizado, desempenhando papel crucial no fomento da cidadania local e na criação de uma identidade. Contudo, a continuidade desses avanços enfrenta, ainda hoje, desafios relacionados à precariedade na manutenção dos espaços e na gestão dos serviços ofertados. Esses entraves, amplificados pela instabilidade política e pela presença de grupos criminosos, refletem as contradições de políticas públicas fragmentadas e descontínuas, padrões recorrentes no Estado do Rio de Janeiro.

O PAC'stão, dentro desse cenário, manifesta-se como uma iniciativa cultural autônoma que transcende as limitações institucionais e reconfigura o espaço público como território de resistência e criação. Pode-se constatar, portanto, a concretização de uma dinâmica micropolítica (Guattari, 2007) nesse espaço, tendo em vista que os jovens organizadores e participantes desse movimento promovem práticas culturais que desafiam as formas tradicionais de poder e assujeitamento. Assim, o coletivo não somente reafirma identidades culturais marginalizadas, bem como reivindica espaços de representação e visibilidade para os moradores de favelas.

É notável ainda que tal processo não apenas consolida a apropriação do espaço público como direito coletivo, mas também exemplifica uma atualização prática do conceito de direito à cidade, articulado por Lefebvre (2008 [1967]) como um conjunto integrado de direitos fundamentais. Por conseguinte, o lazer e a cultura, longe de serem elementos acessórios, ocupam papel central na luta por condições de vida mais dignas.

Diante do exposto, o presente estudo conclui que a intervenção do PAC em Manguinhos, embora tenha enfrentado desafios importantes e dignos de críticas contundentes, como remoções forçadas e a falta de comunicação com a comunidade no processo, também possibilitou a criação de um espaço expressivo para a

vida comunitária e cultural. Por fim, o PAC'stão demonstra como espaços públicos podem ser ressignificados por práticas culturais e sociais locais, proporcionando um ambiente de resistência e afirmação identitária para a população de favela, de modo muito mais efetivo que apenas o estabelecimento de um programa de urbanização de favelas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago Antunes Caetano. Travessia: poesia, resistência e luta nas rodas culturais do Pac'stão e da união PH. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

CARDOSO, Adauto Lúcio; DENALDI, Rosana (org.). **Urbanização de favelas no Brasil: um balanço preliminar do PAC**, Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018.

COSTA, R. G. R.; PESSOA, A.J. S. Da Preexistência a 1900. In: **Um lugar para a ciência: a formação do campus de Manguinhos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, p. 20-37.

DOMINGUES, Luís Carlos Soares Madeira; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. Saúde urbana, direito à cidade e as comunidades de Manguinhos no Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 30, supl. 2, e2023063, 2023.

FERNANDES, Tania Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. **Histórias de pessoas e lugares: memórias das comunidades de Manguinhos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

GUATTARI, Félix. Microfísica dos poderes e micropolítica dos desejos. In: QUEIROZ, André; CRUZ, Nina Velasco (org.). **Foucault Hoje?**, p. 33-41, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Centauro, 2008 [1967].

LEITE, Maria Angela Faggin P. A paisagem, a natureza e a natureza das atitudes do homem. In: **Paisagem e Ambiente: Ensaios**, São Paulo: FAUUSP, n. 4, p. 45-66, 1992.

LO BIANCO, Mila Henriques. O PAC-Manguinhos: política urbana, usos e representações da cidade. **Trabalho de Conclusão de Curso**, CPDOC Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

NATAL, J. A economia fluminense em três tempos. **Revista de Economia Fluminense**, ano III, n. 6, p. 54-58, jul. 2007.

PAC Manguinhos: promessa, desconfiança, esperança. Direção: Fabiana Melo Sousa. Produção: Laboratório Territorial de Manguinhos. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Online. Disponível em: https://youtu.be/HRXa_XC4Sul?si=gpoEULKxoYkMuFvR. Acesso em: 3 mar. 2024.

PESSOA, A. **Manguinhos como pôde ser**: a inacabada dinâmica urbana de um bairro carioca. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. PROURB/UFRJ, 2006.

QUEIROGA, Eugênio Fernandes. Sistemas de espaços livres e esfera pública em metrópoles brasileiras. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 19, n. 1, p. 25-35, 2011.

SILVA, Gilson Ribeiro da. Análise do PAC-Favelas em Manguinhos: das remoções à urbanização. **Dissertação de Mestrado**, PPGGEO/UFRRJ, Seropédica, 2021.

SIQUEIRA, H. Estrutura produtiva e divisão espacial do trabalho no Estado e na metrópole. In: RIBEIRO, L. C. Q (org.). **Rio de Janeiro: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

TRINDADE, Claudia. “**Não se faz omelete sem quebrar ovos**”. Política pública e participação social no PAC – Manguinhos. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, Departamento de História – UFF, 2012.

VALLADARES, L. do P. **A Invenção da favela**: do mito de origem à favela.com. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

RISCOS DE VIDA: CARTOGRAFIA DE UMA PARTILHA SENSÍVEL DE UMA VÉA COROCA

Larissa Cristina Braz da Cruz, mais conhecida como a Véa Coroca (IFRR)

RESUMO

Diante desses doze anos como artista interventora das ruas, e pesquisadora dessas cartografias modificadas, que está em constante efemeridade, pretendo mostrar uma partilha sensível das minhas crias, que se espalham por onde passo. Deixo uma parte de mim em todos os espaços onde ando, levando em questionamento esses espaços e lugares, essa diferença de sentires – de quando um espaço deixa de ser só mais um espaço e passa a ser um lugar de afeto e lembranças. Sendo as ruas, tanto das cidades como das estradas que tudo ligam, o cenário de estudos. Abordo aqui a criação da minha personagem, a *véa encaputchada*⁶¹ carrancuda, e as feiturinhas dessas artes e seus locais; como faço, como escolho os lugares em que intervenho. E aprofundo na minha especialidade, a pintura em *kabo*⁶², pinturas essas feitas com 5, 7, 12 metros de altura, só no rolo, látex e *kabo*. Com meu contexto de uma mulher originária na selva de concreto, mostro de forma artística, sensível e de uma pesquisa de vida minhas intervenções na cartografia por onde perpasso, e consequentemente a criação de uma cartografia social que está em constante modificação e efemeridade.

PALAVRAS-CHAVE

Cartografia social; Intervenção urbana; Kabada; Píxo; Graffiti; Encaputchada; Arte; Véa; Carranca; Rua; Originária.

61 *Encaputchada*: vem de “capuz”.
62 *Kabo*: cabo extensor de pintura.

INTRODUÇÃO

De forma poética e sensível, trago para este artigo a formulação de uma cartografia social, através do meu olhar como interventora de rua. Formulo um mapeamento das minhas intervenções nos muros da cidade de Natal (RN), demarcando e caracterizando os espaços, como diz Adriana Gorayeb:

A Cartografia Social constitui-se como um ramo da ciência cartográfica que trabalha, de forma crítica e participativa, com a demarcação e a caracterização espacial de territórios em disputa, de grande interesse socioambiental, econômico e cultural, com vínculos ancestrais e simbólicos. (Gorayeb, 2015, p. 5).

Desta forma trabalharei esses símbolos como forma de se localizar na cidade, como forma de referência de chegar algum ponto específico. Por exemplo, muitas vezes, para chegar em determinado lugar, me localizava por pixos, *graffitis*, cartazes, usados como forma de referência para chegar no meu destino final. Sendo assim, esses símbolos, que modificam essa cartografia, trato aqui como uma forma de cartografia social, pois estão sendo feitos por muitos, que veem na intervenção nos muros uma forma de serem vistos. E como já dizia o pixador paulista Djan, “quem não é visto, não é lembrado”.

Gosto de mostrar como as intervenções nas ruas são necessárias como forma de dizer que se está vivo, mesmo que muitos não concordem – o que é natural, assim como é natural a modificação dos espaços e lugares –, e que a pintura é uma intervenção ancestral.

Como nos fala Yi Fu Tuan, geógrafo chinês e uma das minhas referências primordiais, o espaço é muito abrangente e ambíguo. Quando nos referimos ao “espaço”, logo associamos a lugar. Mas, como afirma Tuan, o espaço ainda é mais desconhecido, pois o mesmo pode ser qualquer coisa e em qualquer lugar. Assim, para se tornar lugar, é necessária uma construção afetiva do espaço, que irá deixar de ser lembrado como um “espaço”, e assume o de “lugar”. Este, quando referido, lembrado, será de uma afetividade, de vivências, deixando de ser apenas um espaço vazio na nossa memória e lembrança.

Para Tuan,

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (1983, p. 6).

É com esses elementos que penso a cartografia social, que vem de uma partilha sensível e é construída por um conjunto de somas, de vivências, olhares e sentimentos, que nos mostra que para alguns, em determinadas vivências, o espaço se transforma em lugar, seja de afetividade, seja de desagrado, mas torna-se um lugar de vivências, sentimento e lembranças. E que há espaços que continuam a ser só espaços,

pelo fato de continuarem a ser inexplorados, caindo no desconhecimento e muitas vezes no esquecimento.

A RUA

Costumo dizer que a rua é o lugar mais democrático, pois todos perpassam por ela. Independente de classe social, gênero, raça, todes passam pela rua. É o ligamento para todos os lugares que queremos ir, sempre precisamos passar por ela: como uma grande teia de aranha, tudo se interliga. E participar disso ativamente é uma forma de transgressão, subversão, pois partimos de um espaço “público” a que não podemos ter acesso; precisamos de uma permissão para poder usufruir dele.

Transgredir é a maneira pela qual a individualidade pode resistir ao imperativo da normalização e da disciplina. Como o gestor transgressor questiona o território delineado pelas normas, a resistência que ele emprega leva a ultrapassagem de limites e a uma tentativa de traçar novas fronteiras, ou seja, há combate ante os obstáculos que a individualidade nele implicada enfrenta (Birman, 2002, p. 47).

E esse lugar democrático acaba se distanciando de muitas realidades e vivências. Partindo de indivíduos que estão circulando pelo mesmo espaço e lugar, só que com fins e meios diversos, seja apenas para perpassar pelo local, seja para trabalhar, seja para intervir, como outros vários motivos de participação social nesse espaço.

Para Frúgoli,

Parece cada vez mais difícil lidar com os desafios da construção de espaços públicos democráticos, tendo em vista, de um lado, a responsabilidade do poder público de planejar, promover e fiscalizar os usos da cidade, e de outro, a inserção de um grande contingente de grupos sociais cujas atividades profissionais são marcadas pela informalidade, nas quais várias dinâmicas se pautam por certa aspereza com a esfera pública (Frúgoli, 2012, p. 1).

No capítulo anterior, falei da cidade, que parte do meu ponto de vista e da minha vivência dela. E uma das coisas que mais me surpreende é que, ao mesmo tempo que vejo a cidade de uma forma capitalista e falha, vejo-a de uma maneira poética e sensível, como um livro em aberto, em cuja escrita todes podemos participar, partindo cada qual de sua vivência e ponto de vista. Como Milton Santos nos fala: as cidades trazem seus mistérios, e até mesmo uma espécie de “alma”:

Esse é o grande mistério das cidades: elas crescem e se modificam, guardando, porém sua alma profunda apesar das transformações do seu conteúdo demográfico, econômico e da diversificação de suas pedras (Santos, 1999, p. 4).

É inspirada em Milton Santos que vejo a rua e, conseqüentemente, a cidade, com “alma”, como uma espécie de entidade, e comparo a Exu, orixá da religião afro-brasileira, que é o próprio movimento, assim como as ruas são seus territórios e seus caminhos.

É A VÉA

Eu, Consuelo, mas conhecida como a Véa Coroca, atuo nas ruas há 12 anos, de forma autônoma e não subordinada, resistindo sempre, na correria, fazendo os corres, no corre-corre do cotidiano, para garantir minhas necessidades básicas e tintas.

Sou originária do Agreste potiguar, de uma cidade chamada São José do Campestre, mulher originária, do povo Tapuya/Guarayra. Tenho como minha maior referência minha bisavó Ramira, mulher de poder e conhecimentos ancestrais, historiadora que me ensinou que ancestralidade não se compra em livros, mas no escutar. Como uma boa ouvinte, escutei muitas histórias, e assim fui me localizando como um ser. E hoje faço os maiores painéis autônomos do RN, apenas com *kabo* e rolinho.

Em 2015, comecei meus estudos com as cicatrizes e focando nos corpxs, nesses corpos marginais, silenciadx e invisibilizadx. Comecei a colocar na gira temas como o câncer de mama, apêndice, cesariana e outros, sendo a pioneira nos estudos das cicatrizes nas ruas.

A “Véa” surgiu depois de um plágio, no qual ocorreu um apagamento da minha trajetória nas ruas e nas artes. Deixo aqui minha indignação, porque artistas originárix e pretxs sempre passam por essas violências, entre outras, e continuamos na margem, tendo nossas falas questionadas a todo momentos.

Nossa ascensão é triplamente mais difícil, até porque vivemos numa sociedade racista, machista e xenofóbica. Com isso é que a Véa Carrancuda vem braba, não é à toa. Como também de ser essa carranca, que protege, sendo fundamental para protagonizar minhas origens. Comecei a espalhar os estudos de grafismos, que são também minha linha de pesquisa de vida, e unir minhas forças a partir de minhas raízes, trazendo poder, ancestralidade e simbolismos nas ruas, desde as cores, com referência ao urucum e jenipapo; e a cobra coral, que onde a Véa está, ela também está.

A Véa Coroca é simplesmente minha maior cria, e minha carranca, que me levantou de um momento tão frágil e que me leva a espaços e lugares que jamais imaginaria chegar. Sou grata aos encantados que me protegem e limpam meus caminhos, como também meus ancestrais, que hoje, mais que nunca, compreendo que não se foram em vão; e faço jus ao chão que piso, e aos espaços e lugares que estou reconquistando e retomando, na tora.

Quero mostrar de forma artística, sensível e de uma pesquisa de vida, essa cartografia que divido com todxs. Isso é transgressor; abro caminhos para esse pensamento e gero dados para os próximos. Crio uma cartografia social que está em constante modificação efêmera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho, desta partilha sensível, é mostrar que além de serem intervenções, que são estudadas e planejadas, para poderem ser executadas, essas cartografias são feitas por uma mulher originária; e além de ser interventora delas, também sou eu quem faço a minha própria cartografia, a partir de minhas vivências.

Trazendo a rua para este espaço formal, que é a academia, que inclusive é um espaço que tem tanta dificuldade de compreender a rua e suas diversidades, quebro barreiras e mostro um outro olhar desta partilha sensível!

Saúdo meus ancestrais que
estão em terra,
como os que já partiram.
A quem me protege.

É a Vêa!

FIGURA 1



Véa Carrancuda em viaduto, ZO de Natal (RN), 2023.

FIGURA 2



Embaixo da ponte Newton Navarro, que liga ZL–ZN, Natal (RN), 2023.

FIGURA 3



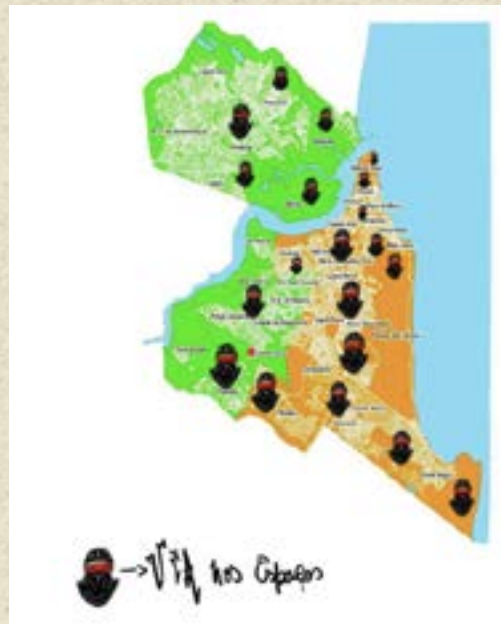
Fábrica abandonada na BR, que liga Macaíba a Parnamirim/Grande Natal. 2024.

FIGURA 4



Fábrica abandonada na ZL, hoje ocupada pelo MLB. Natal, 2024.

FIGURA 5



Mapa da Cidade de Natal, capital do Rio Grande Do Norte, com a presença da Vêa nas ruas, 2024.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. Nas bordas da transgressão. In: PLASTINO, Carlos A. **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

CRUZ, Larissa Cristina Braz da. **Mulheres que se arriscam por um risco**: uma cartografia da pixação e graffiti feminino na cidade de Natal-RN. 2018. 76 p.

FRÚGOLI JR., Heitor. Sobre usos populares dos espaços públicos. **Revista Fórum Permanente**, n. 6, 2012.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GORAYEB, A; MEIRELES, A. J. A; SILVA, E. V. **Cartografia social e cidadania**: experiências do mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. Editora: Expressão gráfica, 2015, 196 p.

SANTOS, Milton. **Aula inaugural do ano letivo de 1999 da UFBA**. 1999 15 p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiencia. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1930.

PRÁTICAS
ARTÍSTICAS E TERRITÓRIOS
HIDROSSOCIAIS:
REFLEXÕES DOS PROJETOS
CASCO E CASA RÍO LAB EM
ÁREAS DE PRESERVAÇÃO
AMBIENTAL

Luciano Nascimento Figueiredo (UFABC)
Paola Mayer Fabres (UFABC)

RESUMO

O artigo explora as interseções entre arte, território e governança ambiental, com foco nas experiências dos projetos Casco: Pós-balsa e Casa Río Lab. Localizado nas áreas costeiras do Rio da Prata, na Argentina, o Casa Río Lab atua em colaboração com pesquisadores, ambientalistas, poder público e comunidades ribeirinhas do Delta do Paraná. Paralelamente, vinculado à Universidade Federal do ABC, o programa Casco desenvolve ações no Pós-Balsa, região do extremo sul de São Bernardo do Campo, no distrito do Riacho Grande, entorno da represa Billings. Ambos os projetos utilizam práticas artísticas participativas e base comunitária para mobilizar narrativas locais, abordar tensões regulatórias e propor soluções socioambientais em territórios de preservação ambiental. Fundamentado no conceito de territórios hidrossociais, o texto analisa como essas iniciativas podem contribuir para aprimorar práticas de governança hídrica, articulando cultura, políticas públicas e saberes locais em meio a disputas por sustentabilidade e justiça socioambiental.

PALAVRAS-CHAVE

Territórios hidrossociais; Prática artística; Educação; Engajamento comunitário; Preservação ambiental.
Nossos estudos sobre o tema começaram em 2020, quando nos unimos como dupla de pesquisa

com o objetivo de mapear e analisar práticas artísticas de base comunitária voltadas a mobilizar processos de compreensão territorial e conscientização ambiental. Desde então, nosso foco tem sido investigar projetos artísticos situados no entorno de importantes corpos hídricos, onde conflitos socioambientais se entrelaçam com potencialidades regenerativas, demandando a ativação de processos de reflexão crítica e ação coletiva voltados à sustentabilidade e justiça ambiental.

Com formações complementares – uma vinda da História, Crítica e Teoria da Arte, com ênfase em processos colaborativos, e outro da Filosofia, com foco em Estética e História da Arte –, passamos a observar como projetos artísticos utilizam procedimentos participativos para interpretar e interagir com os ecossistemas locais. Essas práticas, frequentemente enraizadas em abordagens poéticas e educacionais de longa duração, tornaram-se não apenas objeto de nossas pesquisas mais recentes, mas também referência para as estratégias metodológicas de nossos próprios projetos culturais.

Somando nossas perspectivas, este artigo propõe uma reflexão sobre a trajetória do projeto argentino Casa Río Lab – uma organização artística e socioambiental com mais de trinta anos de atuação no entorno do estuário do Rio da Prata e Delta do Paraná – e sua influência na elaboração das práticas culturais e socioeducacionais do programa Casco, projeto de integração artística e comunitária de caráter extensionista, vinculado à Universidade Federal do ABC. Aproximando esses dois contextos e partindo do conceito de territórios hidrossociais (Empinotti *et al.*, 2021), buscamos explorar as interseções entre arte, território e marcos regulatórios ambientais, destacando metodologias e desafios compartilhados entre ambos os projetos.

O CASA RÍO LAB E SUA ATUAÇÃO NO ENTORNO DO ESTUÁRIO DO RIO DA PRATA

A partir de 2020, nossas investigações nos levaram ao estudo do Casa Río Lab⁶³, organização artística transdisciplinar localizada no litoral argentino, fundada pelo artista e ambientalista Alejandro Meitin. Com Paola Fabres como pesquisadora convidada na Universidade Nacional de La Plata (2021-2022), acompanhamos de perto a articulação do projeto com a academia, agentes públicos e lideranças locais.

Desde 1991 (à época com o nome Ala Plástica), o projeto vem direcionando seu foco à área costeira, reconhecendo o estuário do Rio da Prata não apenas como um elemento central do território, mas como

63 A iniciativa atualmente reúne a participação da artista Graciela Carnavale, da curadora Alicia Vandamme, do biólogo Marcelo Miranda, do comunicador Dani Lorenzo, do professor e arquiteto Carlos Javier Díaz de la Sota, do programador de informática Ulises Cura Jáuregui, das advogadas Viviana Staiani e Eyra Jáuregui, do crítico e filósofo norte-americano Brian Holmes, além de seu idealizador, Alejandro Meitin. Mais informações disponíveis em: <https://www.casariolab.art/>. Acesso em: nov. 2024.

espaço de conflitos históricos e atuais. O estuário do rio da Prata desempenha papel fundamental como fonte de biodiversidade e elo estratégico de intersecção entre as economias dos países do Sul e demais continentes. Como seu nome bem nos lembra, traz em seus cursos fluviais a memória de um cenário histórico extrativista, por onde se escoava toda a prata removida em período colonial desde Potosí. Hoje, dando à soja o protagonismo que um dia foi da prata, esses cursos fluviais ainda revisitam feridas históricas, ao mesmo tempo em que lida-se atualmente com a conjuntura de desestabilização política, reforçada pelos imperativos advindos dos efeitos da transnacionalização territorial.

Fonte de água doce de mais de 17 milhões de habitantes da costa, fonte também de abastecimento das comunidades ribeirinhas da orla do delta, o estuário acompanha, nas suas margens, as tensões ocasionadas pela exploração natural, pelo alto índice de extração mineral, desmatamento, além da especulação imobiliária que passou a avançar sobre áreas de alagados; ao mesmo tempo, passou a assistir, nos últimos anos, a emigração de habitantes dos centros de Buenos Aires e La Plata em direção às superfícies dos limites físicos que ultrapassavam a cidade. Nesse impulso de crescimento populacional, dava-se, concomitante, a perda de parte das terras produtivas e uma série de consequências ao bioma e às práticas sociais locais (Meitin *et al.*, 2020).

Além do mais, ao longo da década de 1990, a região passou a sofrer o impacto das medidas do IIRSA, Projeto de Integração da Infraestrutura Regional Sul, formado por representantes de 12 países do sul do continente, cujo interesse central era a organização do território em corredores transnacionais para a facilitação do fluxo de comércio. Na prática, o IIRSA era um instrumento político-econômico neoliberal responsável por mais de 400 projetos situados em contexto sul-americano voltados a grandes obras de infraestrutura de transporte, energia e telecomunicação, bem como à liberação de acesso a recursos naturais e ao gerenciamento de centros de produção locais, que passavam a receber ingerência de fora. Na região litorânea junto ao delta, o projeto liderou a construção de complexos rodoviários e ferroviários que atravessaram áreas de estuário e ainda concretizou projetos de barragem que ocasionaram o deslocamento de mais de 50 mil residentes – cujo impacto era predominantemente direcionado ao bioma da costa e às populações rurais da Bacia do Rio da Prata.

De acordo com o historiador da arte Grant Kester, pesquisador interessado nas ações do projeto Casa Río, essa reorganização política e espacial deu corpo à criação de uma infraestrutura de indústria, transporte e energia que “afetou o biossistema, diminuiu a independência das comunidades locais, erodiu as fronteiras geopolíticas e as topografias culturais até então resistentes à lógica da globalização”, ao mesmo

tempo em que deslocou a tomada de decisão para “uma rede de bancos de desenvolvimento e agências quase-privadas” (Kester, 2011, p. 140). De acordo com o idealizador do projeto artístico, Alejandro Meitin, a imposição desses procedimentos, justificados pela promessa de um bem-estar econômico regional, garantido via extrativismo, suprimia a autonomia das comunidades da orla do delta e se sobrepunha ao “poder poético” imanente e às “ecologias locais” (Meitin *et al.*, 2020, p. 8).

A fim de contribuir com o debate sobre as reverberações socioambientais que vinham abalando a região, o coletivo Casa Río começou a estruturar uma rede de ações que contribuíssem com a problematização desses impactos e suas procedências sob diferentes perspectivas. Desde então, tem impulsionado práticas colaborativas, testando propositivas de conexão transversal entre a arte contemporânea e conhecimentos oriundos das comunidades ribeirinhas situadas sobre as zonas úmidas de pantanais.

[O projeto do Ala Plástica] deu origem a uma intenção de resgate de longo prazo de resquícios da cultura local como um elo para a recriação de redes, bem como ao início de uma série de exercícios interligados no estuário do Rio da Prata visando a sustentação sócio/natural ameaçada. Cada um deles estava vinculado à ecologia cultural e bio/física da área em um formato de “ativismo lento” que, quando reunidos, criavam uma assembleia social, por meio de uma multiplicidade de exercícios entrelaçados que permitiam redimensionar as possibilidades de intervenção artística, explorar a possibilidade de desenvolver exercícios integrados no território à escala biorregional. Esses exercícios trataram de problemas socioambientais, explorando modelos não institucionais e interculturais na esfera social (Meitin, 2009).

Entre suas ações, estão projetos como *Junco Especies Emergentes* (realizado em 1995 em colaboração com pesquisadores, agricultores, cooperativas e artistas das comunidades costeiras do estuário, com o objetivo de restaurar áreas costeiras degradadas por meio do plantio de junco e intervenções na paisagem); *Fibras Naturales* (trabalho artístico com o objetivo de difundir o cultivo do junco e do vime e diversificar suas aplicações); ou o *projeto AA*, organizado em parceria com escolas locais, que resultou na criação de um banco de memórias com relatos orais, fotos de família e mapas terrestres e de satélite, oferecendo uma visão abrangente do território. Essa coleta de relatos ajudou a identificar e propor soluções para habitações de emergência e alternativas aos alagamentos durante cheias, atendendo às demandas de famílias da região. Além disso, o coletivo lançou uma série de programas de debates e capacitações sobre silvicultura, marcenaria e agricultura de subsistência, bem como de experimentação escultórica, utilizando recursos locais.

FIGURAS 1, 2, 3 e 4



Registros de ações artísticas da iniciativa Ala Plástica, 1996-1999.
Fonte: Arquivo Casa Río Lab (Ala Plástica, 2022).

Essas e outras práticas também buscaram fomentar o engajamento crítico da sociedade civil diante do planejamento de projetos de infraestrutura com impacto direto no território local. Um exemplo é a mobilização comunitária articulada pelo Ala Plástica frente à tentativa de construção da Ponte Punta Lara-Colônia, com cinquenta quilômetros de extensão, que conectaria a região litorânea da Argentina até Colônia de Sacramento. Idealizada em 1997, a ponte visava a criar um corredor entre Buenos Aires e São Paulo, promovendo o comércio e a integração regional. Como de praxe, a execução do projeto implicava a superação de barreiras naturais, aumentaria dramaticamente o risco de enchentes na região, devastaria grande parte da economia agrícola de pequeno porte e fragmentaria e marginalizaria a população rural da bacia do Rio da Prata. O projeto da ponte integrava o chamado Complexo Ferrovial Zárate–Brazo Largo, infraestrutura que inclui pontes estaiadas sobre os rios Paraná de las Palmas e Paraná Guazú e que conecta as províncias de Buenos

Aires e Entre Ríos. A obra facilitou o transporte entre o norte da Argentina, o Uruguai e o Brasil, marcando a integração regional. Como efeito, contudo, gerou impactos como inundações frequentes e prejuízos às economias de pesca e turismo local, resultando em desemprego e deterioração dos serviços sociais.

Foi então que o coletivo encabeçou ações em estreita colaboração com grupos ativistas e ONGs, incluindo a Cooperativa de Produtores da Costa de Berisso, buscando trazer à tona as percepções dos moradores sobre os custos sociais e ambientais do complexo ferroviário e da proposta da ponte Punta Lara-Colônia. Encabeçada pelo IIRSA, a proposta de construção da ponte foi adiada frente à reação da população local. A organização de assembleias e debates públicos sobre as oportunidades e consequências decorrentes da construção tiveram adesão popular e foram mediados pela articulação da iniciativa do Ala Plástica. Embora a ponte ainda não tenha sido construída, sua proposta reflete a lógica neoliberal de integração regional que prioriza fluxos econômicos e ignora necessidades locais.

Vinte e cinco anos após sua formação, o coletivo Ala Plástica dissolveu-se, criando em 2017 a iniciativa Casa Río Lab. Nesse processo, esta se comprometeu com o desenvolvimento de uma plataforma de mapeamento colaborativo do Delta do Paraná. Ao lado de Brian Homes⁶⁴, ativista, artista e filósofo norte-americano, e em parceria com representantes dos povoados do sistema de áreas úmidas dos rios Paraguai-Paraná, fez uso de sistemas de informação geográfica (SIG) para elaborar uma plataforma cartográfica interativa que hoje reúne uma complexidade de dados sobre o ecossistema da região. Por meio do dispositivo, é possível acessarmos dados de alertas como áreas de extração, queima, destruição de áreas úmidas, resíduos tóxicos, sobrevivência das espécies, desmatamento e zonas de emergência, além de projetos colaborativos responsáveis por compilar saberes, memórias, rituais e expressões culturais, que têm atuado em diferentes dimensões constituintes de criação e preservação do território (Meitin *et al.*, 2020, p. 28).

Além de compartilhar modelos alternativos de produção e coexistência, a iniciativa objetiva promover ações criativas que influenciem os processos de tomada de decisão.

Para isso, utilizamos ferramentas e dispositivos tecnológicos, trabalhos ativistas, desenvolvimento de práticas criativas, produção de informações públicas, comunicações com compromisso ambiental e a articulação regional com outras organizações deste vasto território de áreas úmidas (MEITIN, 2024).

De caráter colaborativo e com acesso público – ativo até hoje – o arquivo visa a ampliar a compreensão

⁶⁴ Igualmente interessado no debate que aproxima práticas artísticas de base comunitária e contextos geográficos diretamente impactados pela presença de corpos hídricos pelo entorno, o artista e pesquisador Brian Holmes também leva em paralelo um estudo sobre a Bacia Hidrográfica do Mississippi e investiga relações artísticas e sociopolíticas comprometidas com a análise sobre o fluxo do mercado de grãos pela região dos Grandes Lagos.

sobre os ameaças e potencialidades dos ecossistemas mapeados, valorizando as perspectivas e saberes das comunidades locais.

Essas ações incluem a realização de oficinas situadas e deslocamentos grupais orientados a exercícios de imaginação e produção colaborativa, com o propósito de re-reconhecer e ressignificar o território por meio de registros contextuais (fotografia, gravações de campo, entrevistas, desenho, georreferenciamento e outras ferramentas perceptivas e de comunicação). Pretendemos seguir promovendo a revalorização do potencial específico da arte e o poder da imaginação para criar espaços de construção coletiva (Meitin, 2024)

Além do dispositivo cartográfico, formou-se também o chamado *Archivo Casa Río Lab*, acervo constituído a partir da documentação gerada ao longo dos anos de atuação do coletivo, que reúne um material vasto sobre as vivências e estratégias coletivas encontradas pelas zonas úmidas do entorno do Delta do Paraná. Trata-se de um arquivo informacional formado por vídeos, entrevistas, depoimentos, relatos e estatísticas geossituadas que permitem uma imersão nas principais problemáticas daquelas localidades e nos diferentes modos de reação e resistência a seus principais impasses⁶⁵.

O *Archivo Casa Río Lab* tem se destacado como uma valiosa fonte de pesquisa, amplamente acessada por discentes e docentes da Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Seu alcance abrange tanto os programas de Artes Visuais quanto a Faculdade de Ciências Naturais, com quem o coletivo mantém uma relação de intercâmbio contínuo, envolvendo professores, hidrólogos, geógrafos e paleontólogos. O acervo também é essencial para associações, cooperativas e ONGs do delta, fortalecendo as parcerias regionais, nacionais e internacionais que o coletivo tem desenvolvido ao longo de sua trajetória.

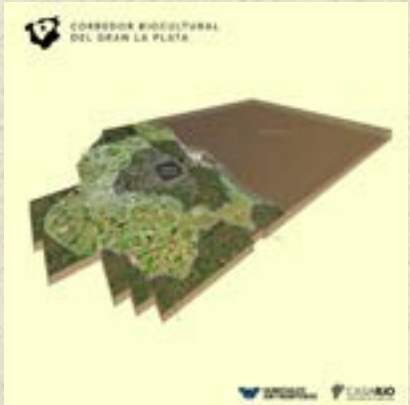
Em decorrência dessas ações de mapeamento, identificou-se, nos arredores da cidade de La Plata, um grande anel territorial altamente produtivo, não apenas em termos alimentares, mas também ecológicos e culturais, preservado por pequenos agricultores, em condições de ameaça. O reconhecimento dessa unidade territorial deu margem à denominação do chamado *Corredor Biocultural del Gran La Plata*, conceito que nasceu da necessidade de manter os ecossistemas conectados e de pensar em políticas públicas capazes de favorecer a continuidade e preservação não apenas dos seus processos ecológicos, mas também de suas práticas e expressões culturais.

Acompanhando as ações e reverberações do laboratório Casa Río, pudemos acompanhar de perto o *Festival Biocultural del Anillo de Gran la Plata*, decorrido nos dias 10 e 11 de novembro de 2021. O evento

65 Primeiro desenho de plataforma interativa: <<http://ecotopia.today/livingrivers/map.html>>. O projeto de estruturação cartográfica foi aprimorado posteriormente, em parceria com o projeto *Humedales sin Fronteras*, alcançando novo formato: <<https://map.casariolab.art/#/valle/biocultural?center=-27.580,-63.970&zoom=3.190>>. A plataforma é de acesso público e segue sendo alimentada em formato colaborativo até os dias atuais.

tinha como objetivo reunir habitantes de todo o anel em assembleia, com o intuito de discutir propostas de lei visando à preservação territorial.

FIGURA 5



Mapeamento cartográfico usado como base para discussão do projeto de Lei dos Corredores Bioculturais de la Gran La Plata (2021). Fonte: Arquivo Casa Río Lab (Casario, 2022).

Naquele encontro, profissionais da esfera artística, de setores da pesquisa e da academia eram convocados por sua competência cognitiva transdisciplinar, já que contribuíam aplicando o pensamento artístico como um ferramental disponível frente à construção de eixos transversais para repensar o desenho de leis e políticas de proteção cultural em consonância com o compromisso ambiental. Até porque, na concepção daqueles ali presentes, o funcionamento operativo das áreas das secretarias do meio ambiente, da cultura, do desenvolvimento urbano, da economia e até do turismo da administração executiva de La Plata – na sua lógica circunscrita e compartimentada – parecia pouco se debruçar sobre a reestruturação de seus modelos de gestão a partir de uma perspectiva interessada na interconexão e retroalimentação entre setores.

Como a rede do Laboratório Casa Río já garantia vínculos com representantes das secretarias da Província de Buenos Aires, o esboço de lei voltava-se a angariar apoio dos órgãos estatais em escala regional (Fabres, 2023).

FIGURA 6 e 7



Mapeamento cartográfico usado como base para discussão do projeto de Lei dos Corredores Bioculturais de la Gran La Plata (2021). e Festival Biocultural de la Gran La Plata (2021), ação realizada por Casa Río Lab, Berisso, La Plata, 2021. Fonte: Arquivo Casa Río Lab (Casarío, 2022).

Como fruto desse trabalho – e após meses de intercâmbios com outras organizações regionais integrantes do Programa *Humedales Sin Fronteras* –, apresentou-se, um ano depois da assembleia, o projeto de lei dos Corredores Bioculturais da Província de Buenos Aires⁶⁶ na Legislatura Provincial, com o objetivo de promover o reconhecimento, a valorização e a proteção desses corredores. A proposta legislativa representou um passo importante na construção de políticas públicas que pudessem garantir alianças para a proteção e sustentabilidade da região.

No ano de 2008 já havia sido criado o chamado Plano Integral Estratégico, que buscava alcançar metas político-institucionais, estabelecendo diretrizes de sustentabilidade para as intervenções no território do Delta e das Ilhas do Paraná (PIECAS-DP), região localizada na porção final do Rio Paraná, onde suas águas se conectam ao estuário do Rio da Prata, formando uma das mais importantes áreas úmidas da América do Sul. O objetivo do plano era integrar o desenvolvimento econômico, a proteção ambiental e a sustentabilidade, promovendo ações coordenadas entre o governo nacional e as províncias de Buenos Aires, Santa Fe e Entre Ríos.

⁶⁶ Os chamados corredores Bioculturais da Grande la Plata passaram por etapas de diagnóstico cartográfico, realizadas a partir de um levantamento de dados abertos georreferenciados disponíveis no IGN (Instituto Geográfico Nacional), INDEC (Instituto Nacional de Estatística e Censos) e RENABAP (Registro Nacional de Barrios Populares). Os dados foram complementados com informações sobre atividades produtivas e desenvolvimentos imobiliários residenciais extraídas de plataformas como OpenStreetMap, Zonaprop e Argenprop.

Nos primeiros anos, o PIECAS-DP alcançou avanços como a criação de bases de dados ambientais, estudos sobre impactos das atividades humanas e diretrizes para o ordenamento territorial. No entanto, a falta de coordenação e de ações concretas tem limitado seu progresso. Apesar de vigente, organizações que atuam no Delta do Paraná ainda reivindicam maior participação e transparência em sua implementação.

Além disso, a iniciativa artística do Casa Río também vem apoiando e contribuindo com o processo de aprovação de leis a nível federal. Em 2020, vários projetos de lei desenhados para a proteção dos *humedales*⁶⁷ foram apresentados ao Congresso Nacional. Anteriormente, em 2013 e 2016, uma legislação semelhante chegou a ser aprovada pelo Senado, mas acabou paralisada na Câmara dos Deputados. A elaboração de um texto unificado, apoiado por 315 organizações, exige que o debate sobre a *Ley de los Humedales* avance com urgência.

Mais que tudo, o Casa Río Lab empreendeu seus esforços na experimentação de ações voltadas à conformação de novas possibilidades de articulação e de governança territorial, costurando olhares sistêmicos que fizeram do espaço geográfico onde atuava seu próprio campo de leitura.

Além disso, por sua inovação no contexto sul-americano em cruzar procedimentos artísticos com preocupações ligadas ao ativismo ambiental, foi também apresentado em programações do Museu Reina Sofía (junto ao programa *Archivos del Común: Archivos por/venir*, organizado em 2021), bem como incorporado acervo documental do Museu de Arte Moderna (MOMA), em Nova York.

Assim, a iniciativa não apenas vem mobilizando o reconhecimento e a anotação de saberes locais e produzindo conhecimento crítico, mas também marcando presença no cenário artístico internacional, por fundamentar ações voltadas à sustentabilidade territorial, articulando cultura, políticas públicas e engajamento comunitário.

O CASCO: PÓS-BALSA E SUA ATUAÇÃO NO ENTORNO DA REPRESA BILLINGS

Embora anteriormente atuante no sul do Brasil – no entorno do complexo hídrico da Região Hidrográfica

⁶⁷ Iniciativa que busca a aprovação de uma lei nacional na Argentina para proteger os chamados *humedales*, ecossistemas vitais que cobrem cerca de 21,5% do território argentino. Entre alguns dos pontos assinalados sobre a proposta de implementação da lei, incluem-se o uso sustentável dos *humedales*, a criação de um fundo específico para sua proteção, a participação cidadã nos processos decisórios e a elaboração de um inventário nacional desses ecossistemas. Além disso, enfatiza-se a necessidade de uma perspectiva de gênero que reconheça o papel das mulheres na defesa desses biomas. A iniciativa é apoiada por mais de 210 organizações da sociedade civil que pressionam o Congresso argentino pela aprovação da lei. Para mais informações: <https://www.leydehumedalesya.org/>. Acesso em: dez. 2024.

das Bacias Litorâneas –, foi apenas em 2023 que o Casco: Programa de Integração Arte e Comunidade direcionou seu foco ao território do Pós-Balsa, região do extremo sul de São Bernardo do Campo banhada pelas águas da represa Billings.

Pós-balsa é o nome popular dado a um conjunto de bairros localizados no município de São Bernardo do Campo, situados além do acesso à balsa que cruza pela Billings, rumo ao sul. Devido à barreira artificial imposta pela represa, a região desenvolveu-se de forma isolada do centro urbano, o que contribuiu para que mantivesse um papel crucial na preservação de mananciais, bem como da fauna e flora locais.

Reconhecendo a importância de aproximar o mundo universitário desse contexto, organizamos um programa de residência artística com o intuito de integrar a comunidade de pesquisadores e estudantes da Universidade Federal do ABC com profissionais do circuito das artes visuais e agentes culturais e educacionais da região. Como metodologia, apostamos nessa triangulação de saberes, tendo as artes como um ferramental de intersecção.

Ao longo do segundo semestre de 2024, a equipe do projeto Casco por nós coordenada elaborou uma série de produções artísticas em diálogo com a paisagem e com as dinâmicas socioambientais do território do Pós-balsa. Narrativas locais e interações com os habitantes foram mobilizadas para explorar relações de cooperação e simbiose da Mata Atlântica, materializadas em instalações de tecidos e bordados exibidos pelas ruínas da região. A memória cultural também foi tema central. Em parceria com o Museu Estadual da Cultura Nordestina situado no Pós-balsa, artistas do projeto incorporaram à instituição totens com torrões de terras locais e dos nove estados nordestinos, destacando a matéria da terra como elemento físico e simbólico na construção de identidades e memórias afetivas.

Pesquisas artísticas também investigaram o chamado lírio-do-brejo, espécie exótica amplamente disseminada na localidade, analisando suas propriedades alimentares, usos locais e potencialidades sensoriais. Estudou-se ainda o solo argiloso exposto nas margens da represa em períodos de seca, avaliando seu uso sustentável em processos como produção cerâmica, bioconstrução e geotintas, o que gerou séries de objetos e pinturas representando a paisagem local durante a estiagem.

Além disso, reflexões sobre o entrelaçamento das águas dos rios Pinheiros e Billings foram documentadas em registros fotográficos, desenhos cartográficos e séries de pinturas, destacando os impactos da contaminação e as conexões bioquímicas e humanas entre esses corpos hídricos no contexto metropolitano de São Paulo.

FIGURA 8 e 9



Registros de processo de trabalho, Programa de Residência Casco: Pós-Balsa, projeto de extensão da Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2024. Fonte: Kim Costa Nunes.

Acompanhando o programa de residência artística mencionado, alunos da Licenciatura em Ciências Humanas, Naturais e Exatas da UFABC passaram a atuar como educadores na Escola Omar Bassani (única escola estadual da região), encabeçando exercícios de coleta de histórias orais, que visam a um processo de construção de pertencimento identitário local. Nesse contexto, passaram também a imaginar formas de entrecruzar os conhecimentos mobilizados pelas práticas artísticas produzidas a partir do programa de residência com as memórias e experiências compartilhadas em sala de aula. A atuação dos bolsistas na escola seguirá até dezembro de 2025.

Nesse contexto, os bolsistas do projeto Casco têm desenvolvido estudos sobre o território do Pós-Balsa, destacando a influência das normativas regulatórias sobre suas dinâmicas socioambientais. Entre elas, a Lei Estadual nº 13.579/09, conhecida como Lei da Billings e regulamentada pelo Decreto nº 55.343/10, organiza a Área de Proteção e Recuperação dos Mananciais da Bacia Hidrográfica do Reservatório Billings.

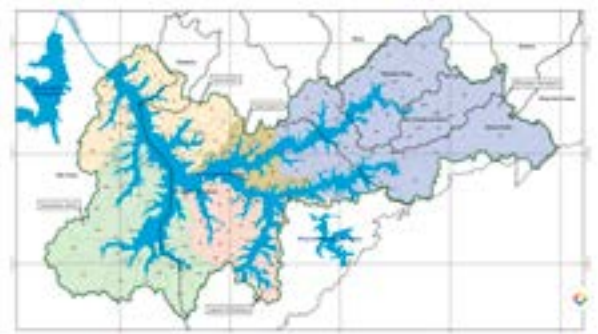
Compreender essas normativas tem permitido alinhar as intervenções artísticas e pedagógicas às especificidades do território, promovendo práticas responsáveis e integradas dentro do espaço formal de ensino na localidade. As diretrizes dessa legislação estão inseridas em um contexto mais amplo de proteção ambiental no Estado de São Paulo, que conta com quatro Áreas de Proteção e Recuperação de Mananciais (APRMs). Esse modelo foi delineado pela Lei nº 9.866/97, que instituiu a nova política de proteção e recuperação dos mananciais.

A nova política preconiza a criação de leis específicas para cada Área de Proteção e Recuperação dos Mananciais (APRM), objetivando recuperar e compatibilizar as ações de preservação dos mananciais com uso e ocupação do solo, assegurando a quantidade e qualidade para o uso público, considerando as características socioambientais de cada região (Batista, 2025, p. 19).

A primeira APRM criada foi a da Guarapiranga, em 2006, seguida pela APRM Billings, em 2009, e posteriormente pelas APRMs Alto Juqueri e Tietê-Cabeceiras, ambas regulamentadas em 2015. Localizada na Região Metropolitana de São Paulo, a APRM-B (Billings) abrange seis municípios: São Paulo, São Bernardo do Campo, Diadema, Santo André, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Parte significativa do território desses municípios está inserida nos limites da Billings.

Cerca de 5 milhões de pessoas dependem das águas retiradas da represa para abastecimento, com uma operação da SABESP que mobiliza 5,5 mil litros de água por segundo. Além disso, estima-se que 1 milhão de pessoas residam no entorno da represa. Esses números destacam um ponto fundamental percebido no início das ações no Pós-Balsa: embora a região pertença oficialmente a São Bernardo do Campo e esteja sujeita às políticas municipais, suas características são mais bem compreendidas quando analisadas como parte de um território hidrossocial mais amplo, conformado pela bacia da Billings. Esse território transmunicipal apresenta especificidades próprias, com uma legislação que frequentemente se sobrepõe às leis municipais, gerando atritos regulatórios.

FIGURA 10 e 11



Município	Área total do Município (km²)	Área total do Município dentro da APRM-B (km²)	% do Município dentro da APRM-B
São Bernardo do Campo	411	216	53
São Paulo	1.509	163	11
Santo André	179	96	54
Ribeirão Pires	107	68	64
Rio Grande da Serra	33	33	100
Diadema	32	7	22
Total Território (km²)		477	
Espelho d'Água		106	
Total (km²)		583	

COBRAPE. Plano de Desenvolvimento e Proteção Ambiental da Bacia Hidrográfica do Reservatório Billings. (esquerda) e Municípios abrangidos pela APRM-Billings. Fonte: SMA (apud SMA/CELA, 2010, p. 62).

O conceito de territórios hidrossociais, conforme discutido por Empinotti *et al.* (2021), integra a ecologia política da água, conectando pessoas, instituições, infraestruturas e o ambiente. Ele ultrapassa os limites físicos das bacias hidrográficas, ao incorporar dimensões sociais, culturais e políticas, evidenciando disputas de poder e diferentes imaginários sobre o uso e o acesso à água.

Multiescalar e dinâmica, essa abordagem propõe práticas de governança que considerem as desigualdades estruturais e a interação sociedade-recursos hídricos, destacando a necessidade de incorporar

realidades locais às práticas de gestão, promovendo ações mais inclusivas e participativas. No contexto do Pós-Balsa, tais princípios se revelam fundamentais, especialmente diante dos conflitos regulatórios e dos desafios enfrentados pelas comunidades locais no acesso à água e na preservação dos mananciais.

Com base nessas questões, a proposta do programa Casco foi concebida como uma plataforma artística e educacional para fomentar a compreensão crítica do Pós-Balsa como parte de um território hidrossocial maior, conformado pelo entorno da Billings. E a partir da compreensão desse entorno, o Casco intenciona integrar narrativas locais, práticas culturais e reflexões sobre legislações e dinâmicas sociopolíticas, apoiando lutas por justiça socioambiental e dialogando com localidades que compartilham desafios semelhantes.

Durante a realização do projeto Casco em agosto de 2024, foi realizada uma audiência pública na Câmara Municipal de São Bernardo do Campo para debater a revisão do Plano Diretor elaborada pelo Executivo Municipal. A proximidade com organizações e lideranças locais nos permitiu compreender os potenciais impactos dessa aprovação para o Pós-Balsa, especialmente através da proposta do artigo 140, que reclassificaria uma área rural como “zona urbana com restrições”, permitindo lotes a partir de 5.000 m² e viabilizando a instalação de galpões logísticos em região de mananciais, justificados pela proximidade da região com a Rodovia dos Imigrantes.

De acordo com lideranças locais, “a implantação de centros logísticos em regiões de vulnerabilidade social e ambiental traz consigo uma série de problemas, como o aumento da pobreza, criminalidade, violência e prostituição” (Pós-Balsa Vive, 2024). Além disso, o desmatamento em larga escala no Pós-Balsa, para dar lugar a essas construções, “ameaça florestas que vêm sendo preservadas há mais de cinquenta anos e que garantem a recarga do Reservatório Billings” (Pós-Balsa Vive, 2024)⁶⁸. Vale ainda ressaltar que a presença das Aldeias Guirapa-Ju, Kuarai Rexakã e Nhamandu Mirim reforça a necessidade de ampliação da cobertura da vegetação e não sua supressão.

Durante a audiência, a pressão das lideranças e de alguns vereadores garantiu o direito de fala e o registro de manifestações contrárias. Os questionamentos ao Plano Diretor concentraram-se principalmente nos impactos negativos para o Pós-Balsa, como a incompatibilidade entre a construção de um polo logístico e a preservação ambiental; a incoerência em restringir reformas de casas existentes enquanto se permite a construção de galpões; a superficialidade na proposta de reclassificação de uma área rural para zona urbana; o conflito com a Lei da Billings (que teria hierarquia superior); a ausência de uma audiência pública específica para o Pós-Balsa, uma das áreas mais afetadas; a falta de soluções para os problemas de mobilidade

68 Manifesto: Pós-Balsa Vive. Disponível em: <<https://www.camarasbc.sp.gov.br/documento/manifesto-pos-balsa-vive-488385>>. Acesso em: dez. 2024.

causados pela balsa; e a ausência de diretrizes para regularização do saneamento básico e fornecimento de água na região.

Apesar de a maioria dos vereadores manifestar-se contra as mudanças e das críticas contundentes das lideranças locais, o projeto foi aprovado nas comissões internas e incluído como pauta obrigatória pelo Executivo, bloqueando outras deliberações até sua votação final.

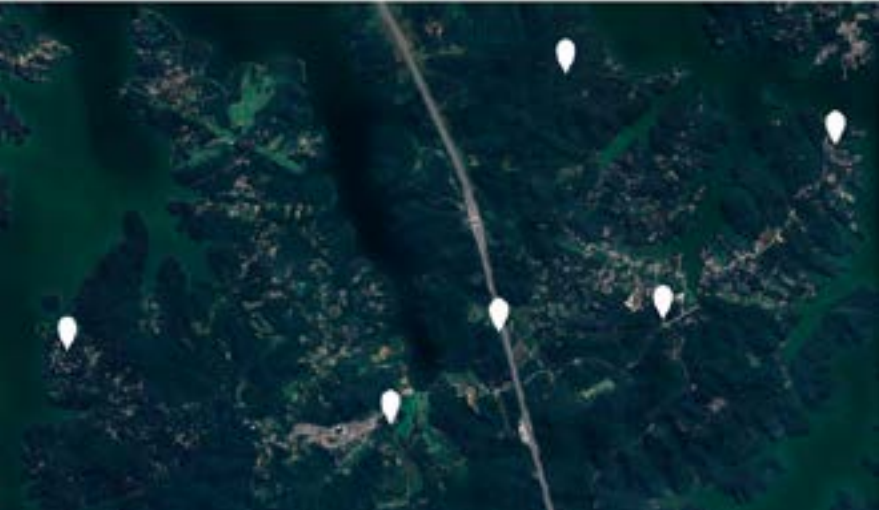
Em 28 de agosto, o projeto entrou na ordem do dia, mas foi obstruído por uma interpelação do Ministério Público Federal (MPF), atendendo à solicitação do movimento indígena Nhamde V’aeté ABCDMRR. Após dez sessões sem votação, e sem que o projeto fosse retirado de pauta, ele foi rejeitado em 30 de outubro de 2024. A aguerrida resistência dos movimentos sociais do Pós-Balsa foi essencial para barrar as pretensões do Executivo Municipal. Não obstante essa vitória, o território permanecerá em disputa.

Atendendo a uma solicitação do movimento indígena Nhande Va’eté ABCDMRR, o Ministério Público Federal recomendou nesta quarta-feira (28/08) a suspensão do trâmite do projeto de lei que tramita na Câmara de São Bernardo e que trata da revisão do Plano Diretor. O argumento é que parte do projeto fala em tornar o bairro Tatetos, na região do Pós-Balsa, uma área urbana, porém, além de ser uma área de preservação ambiental, a região conta com três aldeias indígenas que, segundo o movimento, não foram consultadas (Garcia, 2025).

Em paralelo à mobilização política, o programa Casco buscou identificar formas de apoiar os movimentos de resistência, fomentando instâncias de reflexão crítica e conscientização ambiental não apenas em espaços formais (na Escola Estadual Omar Bassani), mas também em contextos educacionais não formais.

Consequentemente, em colaboração com o Padre Ryan, reconhecido ativista e liderança política local, foi concebido um roteiro artístico-socioambiental que percorre pontos emblemáticos do Pós-Balsa, prevendo atuações educacionais para além do espaço escolar. Destinada a alunos e moradores da região, a visita guiada pelo próprio padre Ryan conecta os locais onde foram instaladas as obras artísticas durante a residência, incluindo áreas ameaçadas de reclassificação pelo Plano Diretor. Selecionados por sua relevância histórica, simbólica e ambiental, os pontos de visita possuem o potencial de estimular reflexões sobre os desafios e embates enfrentados pela comunidade, promovendo discussões críticas e coletivas em torno das lutas de preservação e resistência.

FIGURA 13



Mapeamento cartográfico: localização das obras artísticas e delimitação de pontos de visitação para o roteiro de visita guiada do projeto Casco, 2024. Fonte: Acervo digital do projeto Casco: Pós-Balsa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conjunta das ações do Projeto Casco e Casa Río Lab destaca o papel estratégico de iniciativas artísticas de base comunitária na promoção de práticas de governança participativa em territórios de relevância socioambiental, como o entorno da represa Billings e do estuário do Rio da Prata. Embora em contextos distintos, ambos os projetos compartilham metodologias que articulam arte, educação e meio ambiente, mobilizando seus territórios como arenas de interação, disputa e criação.

Por meio de mapas interativos, arquivos de base comunitária e intervenções artísticas, o Casa Río Lab, com sua trajetória de mobilização social, configurou acervos, ressignificou lutas e contribuiu com políticas públicas baseadas em demandas e saberes locais. Inspirado por essa metodologia, Casco adapta suas práticas ao contexto da Billings, promovendo reflexões sobre o bioma, memórias coletivas e tensões regulatórias, utilizando ativações culturais e educacionais como dispositivos de problematização territorial.

Destaca-se ainda que, em ambos os casos, há um modo de mobilização artística que transborda

fronteiras disciplinares, instalando-se em contextos em que a arte não encontra apoio de estruturas museológicas, de mercado ou de políticas culturais consolidadas. A partir desse deslocamento, observam-se formas de representação e interlocução com realidades locais, demonstrando como a arte pode colaborar com processos que ultrapassam os limites do seu próprio campo de conhecimento.

Longe de propor soluções definitivas, essas iniciativas corroboram com a ideia de que territórios hidrossociais podem ser espaços de resistência e inovação, e sugerem possibilidades de interação crítica e colaborativa com os contextos em que atuam, reforçando a importância de uma arte que se relacione com imaginários, dinâmicas discursivas e sistemas locais. Afinal, como diz Alejandro Meitin, é “quando os povos se assumem como desenhadores do seu próprio ambiente” que se “configura a territorialização: o processo de apropriação simbólico-cultural de um espaço” (Meitin *et al.*, 2020, p. 28).

REFERÊNCIAS

ALA PLÁSTICA. Ala Plástica. **Página oficial do Ala Plástica**, 2016. Disponível em: Acesso em: 24 ago. 2022.

BATISTA, Andreza de Araújo. **A lei específica da Billings**: avanços e desafios. Disponível em: <<https://cetesb.sp.gov.br/escolasuperior/wp-content/uploads/sites/30/2018/10/Andreza-de-Ara%C3%BAjo-Batista-TCC-2018-T1.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Ata da Audiência Pública Nº 1/2024 do Projeto de Lei Nº 52/2024**. Disponível em: <<https://www.camarasbc.sp.gov.br/documento/ata-audiencia-publica-no-1-2024-do-projeto-de-lei-no-52-2024-487176>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CASARIÓLAB. Casa Río, 2022. **Página oficial do Casa Río Lab**. Disponível em: <<https://www.casariolab.art/>> Acesso em: 24 ago. 2022.

CASARIÓLAB. Territórios de Colaboración, 2022. **Página oficial do Territórios de Colaboración**. Disponível em: <<https://territorios.casariolab.art/home>> Acesso em: 24 ago. 2022.

EMPINOTTI, Vanessa Lucena; TADEU, Natalia Dias; FRAGKOU, Maria Christina; SINISGALLI, Paulo Antônio de Almeida. **Desafios de governança da água**: conceito de territórios hidrossociais e arranjos institucionais. Estudos Avançados, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 102, p. 177–192, 2021. DOI: 10.1590/s0103-4014.2021.35102.011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/190296>>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FABRES, Paola. **A troca no tempo estendido**: modos de aproximação da prática artística em território. 352p. (Doutorado em História, Crítica e Teoria da Arte) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-16082023-103154/pt-br.php>>. Acesso em: 4 jan. 2025.

GARCIA, George. **MPF recomenda suspensão do trâmite do Plano Diretor na Câmara de São Bernardo**. Disponível em: <<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3494963/mpf-recomenda-suspensao-do-tramite-do-plano-diretor-na-camara-de-sao-bernardo/>>. Acesso em: 2 jan. 2025.

HOLMES, Brian; MEITIN, Alejandro. **Living Rivers**, 2017. Página oficial do projeto Living Rivers. Disponível em: <<http://ecotopia.today/livingrivers/map.html>> Acesso em: 24 ago. 2022

KESTER, Grant. **The One and the Many**: contemporary collaborative art in a global context. Durham e Londres: Duke University Press, 2011.

PARECER Nº 117/2024. Disponível em: <<https://www.camarasbc.sp.gov.br/documento/parecer-no-117-2024-487307>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RICHTER, Angélica. **Vereadores de São Bernardo rejeitam projeto que prevê atualização do Plano Diretor**. Disponível em: <<https://www.dgabc.com.br/Noticia/4173070/vereadores-de-sao-bernardo-rejeitam-projeto-que-preve-atualizacao-do-plano-diretor>>. Acesso: 2 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Fundação Florestal. **Plano de manejo da Área de Proteção e Recuperação de Mananciais da Bacia Hidrográfica do Reservatório Billings**. São Paulo: Fundação Florestal, 2017. Disponível em: <<https://smastr16.blob.core.windows.net/fundacaoflorestal/2017/12/billings-final-maio.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2025.

34ª SESSÃO ORDINÁRIA DA 4ª SESSÃO LEGISLATIVA DA 18ª LEGISLATURA. Projeto de Lei nº 52/2024. Disponível em: <https://sp-saobernardodocampo-camara.ad.sistemalegislativo.com.br/api/documento-para-impressao-sem-manifesto/490139>. Acesso em: 5 jan. 2025.

UMA CARTOGRAFIA DO CUIDADO NA PEQUENA ÁFRICA

Joana Martins (PGHIS-PUC-Rio)

Gabriel Martucci (PROARQ-UFRJ /

GT Moradia Comum L<>L)

Ana Luiza Nobre (DAU PUC-Rio)

A noção de “cuidado”, cotidianamente associada à práticas de saúde e prevenção, tem sido ressignificada, no contexto do Antropoceno⁶⁹, como um chamado à regeneração e manutenção do planeta, reconhecendo a urgência da reprodução de gestos de cura, nutrição e regeneração. A partir da abordagem política de Joan Tronto, da micropolítica de Félix Guattari e Sueli Rolnik e da crítica de arquitetura de Josep Maria Montaner e Zaida Muxí, abordaremos uma dimensão mais planetária do cuidado.

A noção de “ecosofia”, elaborada por Félix Guattari em **As três ecologias** (1989), nos convida a compreender a questão ecológica como um campo transversal e interdependente de relações entre as esferas da subjetividade, da sociedade e do meio ambiente. Enfrentar a crise ecológica demanda a rearticulação dessas dimensões a partir de ações cotidianas integradas, que impliquem, portanto, a subjetividade na reinvenção de formas de ser em contextos coletivos, com o ambiente e com o *socius* (Guattari, 1990, p. 16).

A abertura conceitual provocada por Guattari pensa a subjetividade como um conjunto de condições

⁶⁹ Leituras recentes reconhecem a correlação temporal entre o início do Antropoceno e os processos históricos de colonização europeia e tráfico transatlântico de africanos escravizados, destacando o período geológico como um fenômeno histórico ligado à exploração humana e ambiental da era colonial. Ver: FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu, 2022.

heterogêneas, formadas por associações distintas e singulares, que possibilitam ou não a emergência de instâncias individuais e/ou coletivas. O cuidado pode ser compreendido, portanto, como um gesto capaz de articular existências em diferentes escalas. Para cuidar do meio ambiente, é imprescindível rearticular modos de ser em coletividade e, sobretudo, do campo pessoal e individual.

Por sua vez, o conceito de micropolítica, desenvolvido por Guattari em colaboração com Sueli Rolnik em **Micropolítica**: cartografias do desejo (1986), reconhece um campo de criação e agenciamento de formas de existência e subjetivação que operam na dimensão sensível da vida, em contraste com as grandes estruturas macropolíticas e hegemônicas (Guattari; Rolnik, 1996, p. 14). Ao enfatizar movimentos moleculares e dinâmicas sutis que ocorrem no cotidiano, em contraste com as estruturas mais visíveis e institucionalizadas, os autores apresentam uma ideia de subjetivação como um processo que é ao mesmo tempo fabricado e modelado, vinculado a uma economia própria do desejo no registro social.

A noção de micropolítica amplia a subjetividade, tradicionalmente vista como psíquica ou individual, para incluir determinações coletivas e múltiplas. Essa abordagem destaca como mudanças sociais podem ser compreendidas e promovidas ao intervir nas dinâmicas de produção e controle da subjetividade no campo social e cultural. Assim, a micropolítica se insere em práticas que adotam o cuidado como eixo central, conectando subjetividades a ações coletivas voltadas à manutenção e regeneração da vida em suas diversas dimensões.

Já o historiador e crítico da arquitetura Josep Maria Montaner, em colaboração com a urbanista Zaida Muxí, analisa a correlação entre uma “crise ambiental” e uma “crise dos cuidados” a partir de uma reflexão acerca da intersecção de movimentos ecológicos e feministas (Montaner; Muxí, 2021, p. 61). Em oposição a um modelo patriarcal, capitalista e colonial da civilização ocidental, o “ecofeminismo” propõe a ampliação dos valores associados ao cuidado, para englobar a escala do cuidado com os ecossistemas.

Montaner e Muxí, dialogando com autores do campo das ciências sociais, destacam a manifestação do espaço dos comuns no contexto da vida cotidiana, da reprodução e dos cuidados. Esses espaços e bens, quando administrados de forma comunal, horizontal e participativa, demonstram maior qualidade e resiliência ambiental em comparação com aqueles geridos sob a lógica de mercado ou por meio de administrações estatais centralizadas.

Através de uma abordagem mais macropolítica do tema, em 1991, junto com a ativista Berenice Fisher, a teórica política americana Joan Tronto definiu cuidado como “uma atividade que inclui tudo que fazemos para manter, continuar, e reparar nosso ‘mundo’ para que possamos viver nele da melhor maneira

possível”⁷⁰ (Fitz; Krasny, 2019, p. 13). Ao associar o tema do cuidado com o campo da arquitetura, Tronto defende o entendimento da disciplina como um reflexo de estruturas de poder que influenciam na demanda de recursos e força de trabalho.

A autora diferencia o tema do cuidado do da sustentabilidade. A institucionalização desta (através de selos, prêmios e políticas públicas) trouxe mais importância para o edifício em si – principalmente seus materiais – do que para as relações que ele cria com o seu exterior. Em suma, Tronto entende que o cuidado fala necessariamente de uma relação e não de um objeto:

O cuidado enfatiza processos e relações que se estendem pelo tempo, [...] o cuidado não vê a ‘coisa’ completa – edifício, parque, cidade, etc. – como um objeto. Ele parte das responsabilidades de cuidar, não só das ‘coisas’ ou seus criadores, construtores, ou patrões, mas de todos que estão envolvidos através dessa coisa⁷¹ (Fitz; Krasny, 2019, p. 28).

Para pensar como podemos chegar em uma “arquitetura do cuidado”, Tronto busca definir diferentes sentidos e formas deste. Para ela, o cuidado é sempre uma prática, uma atividade. Normalmente pensamos em exemplos de práticas de cuidado na vida particular e em pequena escala. Tronto entende que essas pequenas ações e diferentes formas de cuidado podem e devem se encadear e se somar, ganhando força e escala, do micro para o macro. Praticar o cuidado e receber cuidado são entendidos como práticas complementares e igualmente importantes.

Tal perspectiva envolve uma definição política do que é cuidado de acordo com quem cuida e para que cuida. E o que define se algo é bem cuidado são as pessoas que fazem parte de uma comunidade de relações com os seres e agentes envolvidos: “Do que cuidamos ou com o que nos importamos define qual tipo de sociedade nós somos”⁷² (Fitz; Krasny, 2019, p. 30).

Tronto e Fisher definem então quatro tipos de cuidado: *caring about* (se importar/ter empatia com algo ou alguém); *caring for* (se responsabilizar pelo cuidado), *care giving* (cuidar) e *care receiving* (receber cuidado). Posteriormente, Tronto acrescenta *caring with* (reciprocidade do cuidado).

Apesar de Tronto abordar essas classificações como complementares e não excludentes, podemos discutir até que ponto elas poderiam ser entendidas como etapas do cuidado, no sentido de uma progressão de fases com diferentes profundidades que compõem um todo ou um ciclo; ou, ainda, se cada um desses tipos pode ser entendido de maneira individual. De qualquer maneira, as categorias ajudam a explorar os

diferentes sentidos do cuidado para além do seu uso cotidiano, mesmo em contextos culturais diversos.

Caring about pode ser traduzido por “empatia” ou pelo reconhecimento do que precisa de cuidado. Processos de invisibilização buscam justamente esconder as necessidades de certos grupos. Silenciamentos também são formas de apagar demandas. A segregação espacial reforça a falta de empatia e a ignorância quanto ao que precisa de cuidado. Identificar o que/quem precisa de cuidados e quais cuidados são estes são uma etapa inicial de qualquer prática de cuidado.

Caring for é referente à responsabilização do cuidado. Após identificar uma demanda, quem é responsável por supri-la? No quadro da arquitetura, quais as responsabilidades de um arquiteto ou arquiteta em relação ao objeto construído e/ou à cidade? Essa fase envolve muitas disputas entre escalas e tipos de poder, como público e privado, mas também entre indivíduos e coletivos.

A etapa ou tipo de cuidado que mais se relaciona com o ato de cuidar, propriamente, é *care giving*. Quais atitudes práticas são tomadas em relação ao cuidado? Em complemento, a ideia de *care receiving* reafirma o sentido cíclico e processual do cuidado. Todos que estão envolvidos nessa relação são afetados. No caso da arquitetura, essa questão pode ser relacionada a um monitoramento do que acontece após a construção, as análises de ocupação e gestão.

Mas como pensar a continuidade ou a autonomia desses tipos? Ao pensar em *caring with*, Tronto aborda a reciprocidade do cuidado:

[...] apesar de o cuidado começar por demandas assimétricas, as pessoas podem vir a perceber como a participação em ciclos de cuidado contínuos as torna de alguma maneira menos desiguais, ao longo do tempo e do ciclo da vida⁷³ (Fitz; Krasny, 2019, p. 32).

Desse modo, o ciclo é alimentado: é mais fácil reconhecer as demandas, se responsabilizar, dar e receber cuidado quando se está em uma comunidade que promove cuidado, segurança e atenção para seus integrantes. Quem é cuidado cuida.

A ideia de uma comunidade de cuidado pode e deve ser entendida em uma perspectiva mais-que-humana. Nesse sentido, o pensador indígena Ailton Krenak critica a fala frequente de alguns ambientalistas de que é preciso “cuidar da natureza”. Para ele, isso não é possível sem nos entendermos como parte dessa “natureza”⁷⁴. A ideia de “cuidar da natureza” nos coloca como sujeitos provedores de cuidado, em posição de

73 Tradução dos autores.

74 Fala durante a Vigília da oralidade, realizada pelo Ciclo de estudos Selvagem, no Museu Nacional, entre os dias 15 e 16 de abril de 2023.

poder, como se essa ação não estivesse diretamente relacionada ao fato de sermos cuidados pela “natureza” também – ou seja, diferente da noção de *caring with* de Tronto (reciprocidade). Na perspectiva de Krenak, os ciclos do cuidado estão relacionados a outros ciclos de vida.

A obra de Tronto destaca a importância de discutir o cuidado no contexto das políticas públicas, enfatizando a distinção entre a responsabilidade do Estado e dos indivíduos. A abordagem do cuidado varia conforme sua prática, seja no âmbito público ou no doméstico, e essa separação perde sentido diante da crise política e democrática atual, em que temas como representação e participação são questionados. Se o cuidado com o planeta não pode ser atribuído exclusivamente aos indivíduos ou ao Estado, surge a questão: seria possível pensar no cuidado a partir de comunidades cuidadoras? E qual é a escala desse cuidado na dimensão urbana?

Para Tronto, a democracia requer cuidado. O cuidado, na maioria das vezes, é desigual e reflete uma relação de desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Analisando a formação dos regimes democráticos e o que define os cidadãos, Tronto ressalta que, inicialmente, apenas as pessoas livres eram consideradas cidadãs. Os dependentes (mulheres, crianças, idosos, escravizados, doentes, pobres) não podiam exercer a vida política por precisarem de cuidados, enquanto os homens livres e proprietários de bens eram vistos como independentes. A necessidade de receber cuidados como algo de que todos compartilhamos nos torna também interdependentes, embora essas necessidades variem de acordo com a pessoa e a fase da vida. Por isso, a autora defende que as práticas de cuidado sejam democráticas e que o cuidado se torne um valor central das democracias:

[...] políticas democráticas devem centrar-se na atribuição de responsabilidades para o cuidado e para garantir que os cidadãos democráticos sejam tão capazes quanto possível de participar nessa atribuição de responsabilidades⁷⁵ (Tronto, 2013, p. 30).

Assim, Tronto entende que uma democracia deve ser guiada pela reciprocidade do cuidado (*caring with*), já que somos todos receptores e provedores do cuidar coletivo. Mas como a prática do cuidado pode afetar a forma como entendemos e exercemos a democracia? Com qual ideia de democracia Tronto está lidando? Como nós, enquanto cidadãos, podemos agir em favor do ciclo do cuidado independentemente do sistema governamental ou institucional?

É necessário considerar o contexto em que Tronto escreve, marcado pelo norte global e pela democracia estadunidense, que, embora originada de um processo de independência, se desenvolveu de forma distinta da brasileira. Como podemos conceber uma democracia do cuidado no Brasil? E como entendemos o conceito de cuidado em nosso contexto?

CUIDADO COM O CHÃO

No âmbito do projeto Atlas do chão⁷⁶, coordenado pela professora Ana Luiza Nobre, do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Rio e pelo professor David Sperling, do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP, afloraram o interesse e as leituras sobre práticas que envolvem o cuidado com o chão. Como um desdobramento dessa pesquisa maior e com o objetivo de contribuir para desencadear novas formas de cuidar do planeta, mais atentas ao impacto ambiental da arquitetura e das ações humanas sobre o corpo do chão, surgiu o “Cuidado com o Chão”, projeto de extensão coordenado pela professora Ana Luiza Nobre e composto por alunas de graduação e pós-graduação dos Departamentos de Arquitetura e Urbanismo e História da PUC-Rio.

Entendendo “cuidado” como uma atividade coletiva e recíproca, e “chão”, como arquivo do mundo, base comunalizante e nosso hábitat, cuidar do chão se mostra urgente frente às crises ambiental e urbana. O projeto Cuidado com o Chão promove, assim, atividades de educação ambiental/urbana com crianças em contexto de vulnerabilidade socioambiental.

Iniciamos em 2021, com uma parceria com a Escola Municipal Luiz Paulo Horta, na Rocinha. Realizamos saídas exploratórias pela favela, mapeamentos contracartográficos e oficinas de gambiarra e de compostagem; e além disso plantamos, sempre em parceria com coletivos locais que já atuam no território. As atividades buscaram alimentar, regenerar e multiplicar o chão, entendendo seus ciclos.

Após dois anos na Rocinha, decidimos expandir as ações para outro território vulnerabilizado do Rio de Janeiro: a Pequena África, localizada na região portuária, local do maior desembarque de pessoas escravizadas nas Américas. A área que abrange os bairros da Gamboa, Saúde e Santo Cristo é historicamente ocupada pela população mais pobre, sendo também o local da primeira favela do Rio. A região também é apontada como um dos berços do samba, sendo até hoje um importante ponto de ebulição da cultura afro-brasileira.

Recentemente, durante a preparação para receber megaeventos internacionais como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, a região foi alvo de um grande projeto urbano iniciado em 2012. O então denominado Porto Maravilha prometeu transformar a área em um novo centro empresarial, mas manteve as condições precárias nas diversas ocupações existentes e trouxe insegurança fundiária pela valorização dos terrenos⁷⁷. No mesmo ano, o Instituto dos Pretos Novos⁷⁸ criou o Circuito da

76 Ver www.atlasdochao.org.

77 Ver RIBEIRO, B.; FRAZÃO, B.; DOS SANTOS, O. A.; FIDALGO, T. (org.). **Panorama das ocupações na área central do Rio de Janeiro**: relatório de pesquisa. Observatório das Metrópoles – IPPUR/UFRJ, 2024. 34 p. Disponível em: https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/wp-content/uploads/2024/05/panorama-ocupacoes-area-central-do-rio-de-janeiro_12.05.pdf.

78 Em 1996, em uma reforma residencial, uma moradora da rua Pedro Ernesto, na Gamboa, descobriu

Herança Africana para celebrar a história local dentro do roteiro turístico.

Nesse contexto, a Associação Cultural Lanchonete<>Lanchonete⁷⁹, uma organização sem fins lucrativos, vem atuando no território desde 2016 com o objetivo de contribuir para uma vivência saudável das crianças, adolescentes e mulheres da Pequena África. As atividades têm como foco a redução da insegurança alimentar, através de uma cozinha solidária, e a formação política e artística, através de debates, rodas de conversa, oficinas, atenção psicossocial e aulas de arte, capoeira, circo, bordado, informática, percussão, *kickboxing* e canto. A associação conta ainda com um Mocambo Gráfico (um equipamento voltado para práticas artístico-pedagógicas que utilizam ferramentas e processos gráficos), o projeto Erva dos Saberes e a “Roda das mulheres multiplicadoras de cuidado consigo, com sua família e com sua comunidade para conquista de territórios saudáveis”.

As ações da Associação Cultural são fundamentadas em uma interdisciplinaridade criativa, que articula os diferentes atravessamentos conceituais gerados pela participação ativa no território. A educação e a arte são vistas como processos humanos, ancestrais e comunitários, baseados em narrativas plurais que funcionam como ferramentas de relação, proteção e investigação das realidades vividas, tanto individual quanto coletivamente. A região portuária e a Pequena África são espaços de rica cultura e vida, mas historicamente negligenciados. Trabalhar nesses territórios, propondo outros mundos possíveis, é um ato de restituição e aprendizado, além de um caminho para a construção de formas de trabalho mais sensíveis e conscientes.

Ao contrário da Escola Municipal Luiz Paulo Horta, na Rocinha, onde realizamos as atividades do Cuidado com o Chão anteriormente, a Lanchonete é uma instituição de ensino não formal. Embora ambas tenham suas limitações e potencialidades, destacam-se as diferenças na organização das atividades: tivemos mais tempo com as crianças, maior autonomia para atividades externas, mas também enfrentamos maior disputa de atenção, devido a outras atividades da associação, além da necessidade de selecionar um grupo de crianças. A proximidade com as mães e a prática das crianças de andar nas ruas desacompanhadas facilitaram a realização de caminhadas nas atividades. Também compreendemos, com base na experiência da Rocinha, que a conexão com os coletivos locais é essencial para fortalecer a rede de cuidado. Assim como na escola, a Lanchonete, pelo vínculo com as mães e mulheres da Gamboa, alimenta essa rede na Pequena África.

ossadas enterradas em uma vala rasa. A descoberta revelou ser ali um local de despejo dos corpos de escravizados que morriam no deslocamento ou logo que desembarcavam no Rio de Janeiro. Desde 2005, o local é um museu e um sítio arqueológico. Ver: <https://pretosnovos.com.br/>.

79 Ver: <https://www.lanchonetelanchonete.com>.

As atividades do projeto Cuidado com o Chão ocorreram entre agosto e novembro de 2023, em parceria com o Grupo de Trabalho Moradia Comum da Associação Cultural Lanchonete, na Gamboa. O projeto contou com o apoio do Instituto de Estudos Avançados em Humanidades da PUC-Rio, permitindo a formação de uma equipe transdisciplinar, composta por duas estagiárias dos departamentos de Letras e História. A equipe contou também com a colaboração de Gabriel Martucci, arquiteto-educador e membro do Grupo de Trabalho Moradia Comum. Esse grupo, um dos núcleos da Lanchonete, promove reflexões sobre o direito à moradia e à cidade, desenvolvendo um vocabulário político e urbano que orienta projetos participativos, com foco especial nas mulheres que frequentam o espaço.

Refletir sobre a moradia das famílias que participam da Lanchonete vai além da análise da unidade habitacional. Trata-se de uma abordagem ampla, que considera a habitabilidade como parte de uma experiência urbana integrada, reconhecendo a complexidade dos elementos que constituem a manutenção da vida na cidade. Paralelamente, o grupo amplia esse olhar ao promover, semanalmente, atividades de educação urbana para crianças, reafirmando seu compromisso com práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Com a intenção de desenvolver um olhar para o cuidado com o chão da Pequena África, nos propomos a realizar, com as crianças que frequentam a Lanchonete, uma identificação dos pontos de cuidado e dos que precisam de cuidado no entorno. O rebatimento das relações sociais com o espaço construído e habitado nos parece relevante para compreender de que maneira o campo da arquitetura e urbanismo está implicado nesse debate sobre o cuidado. A intenção de produzir uma cartografia com as crianças é também uma maneira de colocá-las no lugar de cartógrafas, de produtoras de uma leitura de seu território, compreendendo-a a partir da abordagem proposta por Suely Rolnik, para quem “a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 1989, p. 23); é dar voz e imagem às percepções e aos desejos delas em relação ao seu próprio bairro, com o objetivo de estimular e refletir sobre práticas de cuidado com o território.

A proposta da atividade foi desenvolvida após reuniões entre a equipe da PUC e a Lanchonete, com base em um período de observação semanal das atividades do GT Moradia para conhecer as crianças e adaptar o projeto. Em conjunto com a equipe educativa da Lanchonete, optou-se por trabalhar com um grupo de 10 a 12 crianças, às quartas-feiras, no período da tarde. As atividades ocorreram com crianças de 6 a 11 anos, no galpão da Lanchonete, na Casinha (outra unidade da Associação na Gamboa) e nas ruas da Pequena África.

Iniciamos as atividades com uma conversa sobre o que é cuidado. Perguntamos às crianças o que entendem por cuidado e de que cuidam, pedindo que se expressassem por meio de desenhos. As respostas incluíram objetos pessoais, familiares, casas e animais domésticos. Muitas mencionaram que cuidam da Lanchonete e das educadoras e cozinheiras da cantina. Várias disseram que “cuidam da própria vida”, o que pode refletir influências de falas adultas, sugerindo distanciamento das fofocas. No entanto, uma criança afirmou que cuida da fofoca, enquanto outra disse, com orgulho, que cuida da vida dos outros.

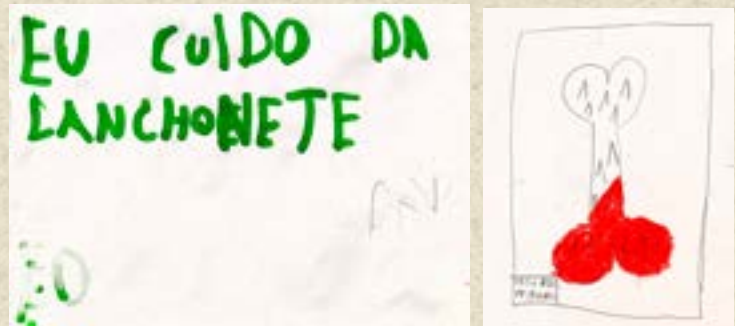
Embora seja difícil avaliar o que está por trás dessas falas, podemos supor que estejam relacionadas com o fato de a maioria dessas crianças e suas famílias morarem em ocupações onde os espaços são compartilhados entre um grande número de pessoas. Ou seja, espaços em que a dimensão comunitária e a dimensão doméstica-familiar muitas vezes se misturam, fomentando novas relações sociais, mas gerando também situações de conflito.

Quando perguntamos sobre quem cuida/como cuidar da rua, elas nos disseram que cuidam da praça próxima à Lanchonete (Praça da Harmonia), seu parquinho e quadra de futebol. Uma criança falou que cuida da praça não jogando lixo no chão. Algumas falaram que cuidam das ruas onde moram, enquanto outras falaram que jogam lixo no chão. Elas também citaram os animais de rua, indicando que dão água para alguns deles. O esgoto e o lixo na rua foram lembrados como problemas que precisam de cuidado.

Durante a conversa, outros elementos do cotidiano delas foram lembrados ao pensar o “cuidado” com o sentido de “alerta”. As crianças manifestaram insegurança e medo ao mencionar que é preciso ter cuidado com os ladrões e com tiros. Uma criança falou que é preciso ter cuidado com a guerra na Ucrânia, porque muitas pessoas estão morrendo. Outra falou que é preciso ter cuidado ao comer a comida da escola, porque às vezes está estragada. Esses relatos situam as violências a que são expostas e como o seu imaginário está permeado por essas ameaças, sejam elas próximas ou não.

Durante a caminhada nas ruas próximas à Lanchonete, as crianças identificaram elementos que demandam cuidado, como casas abandonadas, pavimento solto e lixo no chão. Sobre a vegetação, notaram poucas árvores e canteiros, mas mencionaram plantas brotando nas frestas das casas e entre o pavimento, destacando que essas plantas precisam de atenção por estarem secas e murchas.

FIGURA 1



Desenhos das crianças realizados nas atividades educativas. Fonte: Acervo Associação Cultural Lanchonete Lanchonete, 2023.

FIGURA 2



Registros fotográficos realizados durante as caminhadas. Fonte: Acervo Associação Cultural Lanchonete Lanchonete, 2023.

Ao passarmos pelo Instituto dos Pretos Novos, uma criança alertou sobre a necessidade de cuidado com “os ossos debaixo do chão, porque estamos em cima dos escravos”. Questionadas sobre o Instituto e o sítio arqueológico, relataram, à sua maneira, como os escravizados foram raptados da África e trazidos para a Gamboa. Nesse contexto, o cuidado foi novamente associado ao sentido de alerta, agora ligado à memória e à preservação da herança afrodiaspórica do território.

Na produção da cartografia, sobre a imagem de satélite da região, as crianças colaram desenhos, fotos da caminhada e bandeiras verdes e vermelhas para marcar pontos cuidados e que demandam cuidado. Identificaram a Lanchonete como espaço de cuidado, destacando-a com ícones afetivos. Ressaltaram a ausência de árvores nas ruas Pedro Ernesto e do Livramento, onde a grande quantidade de lixo resultou em

várias bandeiras vermelhas. Uma criança sugeriu instalar lixeiras em ambos os lados dessas ruas, enquanto outra observou que áreas próximas à Praça Mauá são mais limpas, devido à presença de turistas. A ocupação “Elma”, onde muitas residem, foi apontada como local que requer cuidado, assim como as ruas de suas casas, amplamente mencionadas como as mais necessitadas de atenção e manutenção.

FIGURA 3



Registro fotográfico das cartografias realizadas nas atividades. Fonte: Acervo Associação Cultural Lanchonete Lanchonete, 2023.

Em uma de nossas caminhadas, fomos até o Cais do Valongo. O porto e complexo comercial no qual desembarcou o maior número de escravizados nas Américas hoje é um sítio arqueológico e epicentro do circuito da Pequena África⁸⁰. Dessa vez, para direcionar e focar o olhar em um passeio mais longo, utilizamos como lunetas os cobogós que vêm sendo usados pelo GT Moradia em atividades educativas. Através do recorte dos cobogós, as crianças selecionaram o que precisa de cuidado pelo caminho e, a partir dessa moldura, fizeram registros fotográficos. As crianças observaram: vegetação espontânea, animais, entulho, lixo, alimentos, esgoto a céu aberto, o hospital.

Durante o trajeto, encontramos prestadores de serviços, catadores em um centro de reciclagem e garis limpando as ruas. Aproveitamos para discutir quem poderia cuidar dos problemas identificados. As crianças apontaram os funcionários dos serviços públicos como responsáveis pelo cuidado com o lixo e a manutenção das ruas. Sobre o Cais do Valongo, elas descreveram o local como “aonde chegavam os escravos da África”,

⁸⁰ Descoberto durante escavações das obras de revitalização da zona portuária, o Cais do Valongo, reconhecido como Patrimônio Mundial pela UNESCO em 2017, é um monumento preservado e aberto à visitação pública. Patrimônio Cultural da Cidade e marco importante da Rota dos Escravos, hoje integra o Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana, ao lado Jardim Suspenso do Valongo, Largo do Depósito, Pedra do Sal, Centro Cultural José Bonifácio e Cemitério dos Pretos Novos.

“aqui antes era mar”, “um museu” e “uma escultura”. Ao refletir sobre o museu, questionamos quem cuida desses espaços, e a resposta foi: “o dono do museu”.

Essas reflexões revelaram que as crianças frequentemente atribuíam a responsabilidade pelo cuidado a agentes públicos ou proprietários, vinculando-o a produção, posse ou serviço. Essa perspectiva exclui a possibilidade de que membros da comunidade, como moradores, crianças ou comerciantes, também assumam papéis no cuidado, considerando sua relação com o uso e a manutenção dos espaços. Isso nos levou a questionar: será que todos nós também podemos cuidar?

Para aprofundar essa questão, propusemos que as crianças entrevistassem adultos para compreender diferentes perspectivas sobre a responsabilidade do cuidado. Entre os entrevistados estavam profissionais do educativo, atendimento psicossocial, cozinha, aula de música da Lanchonete, e uma representante do Instituto dos Pretos Novos, que discutiu o cuidado com a memória local sob uma ótica institucional. As conversas abordaram dimensões variadas do cuidado: pessoal, institucional e comunitário/social.

Para encerrar as atividades e reforçar os ciclos do cuidado e do chão, realizamos um ato coletivo: fazer germinar. Diante da escassez de plantas na rua, sugerimos plantar algo comestível, evidenciando a complementaridade dos ciclos de cuidado. Plantamos feijões, que seriam levados, já crescidos, como presente para a Providência Agroecológica, destino do último passeio. O cobogó, mais uma vez reutilizado de forma improvisada, serviu como vaso para os feijões.

A Providência Agroecológica recebe crianças e mulheres para atividades como oficinas de bordado e artes. Embora os dois projetos estejam próximos geograficamente, eles não possuem parcerias, e os públicos infantis são distintos: na Lanchonete, as crianças vêm principalmente das ocupações da parte baixa da Gamboa, enquanto na Providência Agroecológica predominam moradores do Morro da Providência. O foco da Providência Agroecológica é a educação ambiental, com ênfase no manejo da horta e nas técnicas agroflorestais. Por isso, vimos nessa oportunidade uma excelente chance de apresentar esse espaço (até então desconhecido por muitas crianças da Lanchonete), que pode nos ensinar valiosas lições sobre cuidado.

Fomos recebidos por cerca de 10 crianças do projeto Providência Agroecológica, com idade entre os 6 e 11 anos, que nos mostraram o local e nos contaram como cuidam dele. Elas nos mostraram como funciona a bacia de evapotranspiração, o banheiro seco e o que está plantado em cada canteiro. Esse encontro na Providência foi importante para apresentar essas tecnologias agroecológicas, desconhecidas de muitas das crianças até então.

FIGURA 4



Registros fotográficos realizados durante o plantio com cobogó. Fonte: Acervo Associação Cultural Lanchonete Lanchonete, 2023.

QUEM PODE CUIDAR?

Embora tenhamos realizado atividades com outros grupos de crianças com recorte social e racial semelhante ao das crianças da Pequena África, essa experiência reforçou a compreensão de que cada criança é única e vive em uma realidade específica. Observamos que, apesar de reconhecerem a Lanchonete como um lugar de cuidado, onde elas também cuidam do espaço e das relações, as crianças mostraram certa estranheza ao lidar com o tema do cuidado. O entendimento de cuidado como “alerta” se destacou, evidenciando a vulnerabilização histórica da população negra, empobrecida e residente da região. A ideia de cuidado como uma relação cíclica e comunal não parecia fazer parte do vocabulário dessas crianças, apesar de estarem imersas em relações de compartilhamento e troca nas ocupações.

A partir da própria direção da Lanchonete, fomos instigados a refletir sobre a responsabilização do cuidado: quem deve e pode cuidar, e quem de fato cuida? Como falar sobre cuidado em um contexto em que há tanta escassez dessa dimensão?

Compreendemos que o trabalho da Lanchonete aborda o cuidado como método, não como um procedimento a ser repetido, mas como uma forma de agir. Ao se abrir como prática artística que escuta as demandas e desejos da Pequena África, a Lanchonete encontra na comensalidade um espaço de ação, e nas crianças, uma participação sedenta, em muitos sentidos. No entanto, essa prática artística não se furtou a questionar seu lugar nesse ecossistema: qual o papel de agentes externos nesse contexto? Qual a nossa parcela de responsabilidade? A conformação da Lanchonete como um lugar de cuidado se dá nessa complexidade, tensionando a categoria constantemente. Por isso, talvez, embora o projeto trabalhe com esse tema desde o início, de forma explícita ou não, ainda percebamos uma estranheza ao tratar desse tema.

Considerando o contexto socioeconômico da região, é desafiador propor que os ciclos de cuidado sejam realizados por todos, quando os principais responsáveis e os agentes com maior capacidade de cuidar estão ausentes. Como discutir o descarte adequado de resíduos sólidos se a COMLURB, responsável pela

limpeza urbana no Rio de Janeiro, negligencia a coleta na região sem justificativa? Como pensar em hortas e agroecologia se as moradias carecem de instalações sanitárias adequadas?

As crianças reconhecem a ausência do poder público em garantir o direito ao cuidado, identificando o Estado como o principal responsável pela falta de cuidado na região. Elas sabem claramente quem deveria se responsabilizar pela infraestrutura do bairro, mas não reconhecem como cuidado as ações realizadas pelas moradoras e moradores para suprir essa falta. A partir dessa consciência política, é necessário pensar coletivamente sobre como agir, tanto para garantir o direito ao cuidado quanto para fortalecer as redes alternativas de cuidado.

Caminhar com as crianças pelos percursos que elas já fazem nos ajudou a ver com seus olhos. Se a atividade fosse com as mulheres da Lanchonete ou com as crianças da Providência, nossas considerações seriam diferentes. Embora as crianças andem com autonomia e reconheçam a responsabilidade do poder público, talvez ainda seja estranho para elas se verem como parte de uma rede de cuidado. Ao identificar os “donos” como responsáveis, elas associam cuidado à propriedade, acreditando que só quem possui é responsável, não quem usufrui ou compartilha.

Ao longo das atividades, percebemos as crianças em geral mais atentas em nossas caminhadas nas ruas: observando com outras lentes os lugares pelos quais elas passam todos os dias, agora em busca da vegetação que nasce das frestas, percebendo como estão as árvores e reparando a quantidade de resíduos na rua. Registrar essas percepções no mapa ajudou-as a se verem nos espaços da cidade, entenderem onde estão, localizarem seus pontos de referência e redes de afeto, além de identificarem problemas e potências, expressando em palavras e imagens percepções que já tinham sobre seu território, nem sempre de forma clara.

Embora de maneira micropolítica, acreditamos ter contribuído para a construção do vocabulário político e urbano das crianças. Vale destacar que a Lanchonete já aborda o tema do cuidado em seu cotidiano, e as mulheres que a frequentam o colocam no centro de suas práticas, nomeando sua rede como “Roda das mulheres multiplicadoras de cuidado”. Nossa maior contribuição foi expandir essa conversa para as crianças.

Reconhecemos, em todo caso, as limitações da ação proposta. Acreditamos que um trabalho contínuo focado no tema do cuidado seria importante como parte da formação ambiental/urbana infantil. Nossas atividades foram temporárias e em escala reduzida, em relação à intensidade dos cuidados necessários para curar nosso planeta.

Nossa experiência se soma a outras práticas experimentais no campo da arquitetura que buscam

trabalhar com crianças. Há muitos exemplos e abordagens que aliam arquitetura e educação, focando no universo infantil, mas isso não simplifica o desafio de entender como arquitetos e arquitetas podem atuar efetivamente nesse campo. É necessário debater como os currículos das escolas de arquitetura podem preparar os futuros profissionais para essa atuação, além de observar como essas práticas têm sido exploradas nas universidades e escritórios.

As atividades de extensão universitária são um terreno fértil para ações situadas e em parceria com outras disciplinas, mas não podem ser as únicas. A abertura a temas externos à prática arquitetônica, embora traga erros e incertezas, também é uma oportunidade de questionar a profissão e responder à sua crise. Isso levanta uma série de questões: é possível estabelecer uma metodologia para essas práticas pedagógicas? É desejável fazê-lo a partir do campo da arquitetura? Que papel os arquitetos e arquitetas podem assumir na educação ambiental e urbana infantil?

As experiências na Rocinha e na Pequena África mostram que o campo aberto da aproximação entre a arquitetura e a infância é extremamente fértil para a construção de outros futuros possíveis, assentados sobre o chão do cuidado. Assim como a Lanchonete nasce de uma abertura do campo da arte para o rés do chão da Pequena África, buscamos seguir por essa trilha do cuidado que as crianças nos conduziram.

REFERÊNCIAS

BELLACASA, María Puig de la. **Matters of Care**. Speculative Ethics in more than human world. Minnesota: University of Minnesota Press, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FITZ, Angelika; KRASNY, Elke (ed.). **Critical Care**: architecture and urbanism for a broken planet. Massachusetts: MIT Press, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1987.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Política e arquitetura**: Por um urbanismo do comum e ecofeminista. São Paulo: Olhares, 2021.

ROLNIK, S. **Cartografias sentimentais**: transformações contemporâneas do desejo. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Renato Emerson. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica De América Central**, Costa Rica, v.2, n. 47E, p. 1-17, jul. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2299>. Acesso em: 31 jan. 2022.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TRONTO, Joan. **Caring Democracy**: Markets, Equality, and Justice. New York: New York University Press, 2013.

TERRITÓRIOS NEGROS E AS ESCOLAS (TENEGRES): DESCOBRINDO O LADO NORTE DE SÃO PAULO, BRASILÂNDIA

Giselly Barros Rodrigues (IFSP);
Luiz Fernando Zucatelle Duarte (IFSP);
Letícia Barbosa Oliveira (IFSP);
Maria Letícia do Nascimento (IFSP);
Giovanna Sanini Silva Negrão (IFSP);
Ellyson Santos Miranda (IFSP);
Carlos Borges de França (IFSP)

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto de extensão TENEGRES, que desde 2023 é desenvolvido na Escola Estadual Jornalista Ruy Mesquita, localizada no distrito da Brasilândia, Zona Norte de São Paulo. Apresentando uma metodologia fundamentada na afrocentricidade e decolonialidade, o projeto busca promover o resgate das memórias e a valorização das identidades vinculadas aos territórios negros e periféricos da Brasilândia. Com o desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola, envolvendo as gravações do documentário com estudantes e moradores da região, o projeto coloca a comunidade negra e periférica como protagonista das histórias desse espaço urbano periférico e, por meio da oralidade e dos recursos audiovisuais, apresentam a Brasilândia a partir dos corpos e vozes de sujeitos periféricos, negros e pobres, marginalizados e por muito tempo desconsiderados pela academia.

INTRODUÇÃO

Explorar, no campo do urbanismo, territórios da Brasilândia, distrito localizado na periferia da Zona Norte de São Paulo, é essencial para a construção de narrativas contra-hegemônicas sobre o processo de formação urbana, cultural, social e econômica.

Nesse contexto, o projeto TENEGRES, “Territórios negros e as escolas: descobrindo o lado norte de São Paulo – Brasilândia” coloca a comunidade como protagonista, envolvendo a Escola Estadual Jornalista Ruy Mesquita (430 estudantes do 6º ao 9º ano), personagens do entorno e dinâmicas culturais que ocorrem em territórios cruciais da região.

O TENEGRES tem como objetivo principal a investigação, valorização e difusão da história e cultura afro-brasileiras e africanas na construção das identidades urbanas negras e periféricas locais. O projeto visa também a contribuir para a educação das relações étnico-raciais na área de Ciências Sociais Aplicadas, Arquitetura e Urbanismo, por meio do levantamento das contribuições materiais e imateriais da população negra na construção, no desenvolvimento e nas identidades do distrito. Para fazê-lo, resgata histórias da comunidade, com destaque para as territorialidades e as contribuições dos seus protagonismos, de suas memórias e identidades.

O projeto TENEGRES é uma extensão universitária que acontece no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e tem como parceira a Escola Ruy Mesquita, localizada no Jardim Carombé. A escola de ensino integral (PEI) atende uma comunidade de maioria negra, em torno de 75%, segundo a sua coordenação pedagógica. O projeto, que ocorre desde 2023 e tem como pilares formadores a decolonialidade e a afrocentricidade, busca construir narrativas educativas, contra-hegemônicas e antirracistas voltadas para a valorização das memórias negras e periféricas dos espaços urbanos da cidade.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) apresentam a decolonialidade como um movimento contra as estruturas de poder coloniais que persistem no mundo contemporâneo. É uma prática de transformação social, cultural e política, que visa a criar alternativas e promover justiça social e dignidade para as pessoas. Por sua vez, a afrocentricidade (Asante, 2016) propõe a reconceitualização do mundo a partir de um ponto de vista africano (e diaspórico), pelo qual a África e seus descendentes são vistos como sujeitos ativos e centrais na história e cultura.

Na educação, isso significa que os educadores poderão proporcionar aos estudantes a oportunidade de explorar o mundo sob a lente da cultura negra, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação

antirracista. Essa perspectiva convida os alunos a conhecerem as memórias ligadas às suas ancestralidades e a se identificarem com seus territórios, tradições e culturas negras, em vez de enxergarem o mundo sob a ótica hegemônica, eurocêntrica e colonialista.

Em 2024, o produto realizado pelo TENEGRES foi o desenvolvimento e lançamento do documentário que carrega o mesmo nome do projeto. Com objetivo de desenvolver um material audiovisual sobre a história e o desenvolvimento urbano da Brasilândia, a partir da memória negra e periférica da comunidade, foram realizadas gravações contendo seus depoimentos. Os registros envolvem a comunidade escolar e aquela ligada aos territórios negros e pontos cartografados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Cabe destacar que o TENEGRES visa a contribuir com práticas pedagógicas articuladas com a Lei nº 10.639 de 2003, que passou a incluir nos currículos escolares “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003).

A metodologia foi fundamentada em revisão bibliográfica, pesquisas audiovisuais e cartográficas, visitas de campo e coleta de narrativas orais – uma das principais estratégias, realizada por meio de entrevistas com estudantes, funcionários da escola e moradores da comunidade. Como o enfoque do projeto é a narrativa contra-hegemônica, e sendo ele extensionista, a escuta ativa foi essencial para captar relatos de vida, trajetórias e memórias coletivas periféricas que se articulam com os territórios negros e as dinâmicas culturais da região.

As atividades de campo incluíram visitas a locais significativos, como a Associação dos Moradores do Alto da Vila Brasilândia (AMAVB), a Casa de Cultura da Brasilândia, a ONG Preto Império, o Terreiro de Candomblé Santa Bárbara, a Escola de Samba Rosas de Ouro e o Cine Brasilândia, além de outros espaços urbanos e arquitetônicos relevantes. O processo de criação, desenvolvimento e produção do documentário envolveu: transcrição das gravações, seleção de trechos relevantes, edição de imagens e vídeos e construção de um roteiro, que articulou os relatos coletados com a narrativa multifacetada sobre a Brasilândia, com destaque para o papel da comunidade negra e periférica na história.

BRASILÂNDIA: TERRITÓRIO E COMUNIDADE

O distrito da Brasilândia, localizado na zona norte de São Paulo, é caracterizado como um território negro e periférico. Mais de 50% dos moradores se autodeclararam pretos e pardos, enquanto a média da cidade de pessoas negras é de 43,5% (IBGE, 2022). Historicamente, a formação deste território está atrelada à segregação socioespacial, com a expulsão da comunidade negra e pobre do Centro, forçando o deslocamento para as bordas da cidade, um reflexo dos processos de políticas públicas que visaram à “limpeza” dos centros urbanos, segundo Rolnik (1989).

Segundo Nascimento (2002), tais processos, que deslocaram as comunidades negras para locais mais afastados, não eliminaram as formas de resistência e preservação da sua identidade cultural, mas fortaleceram a criação de espaços marcados pela coletividade e resiliência. O trecho que conceitua os territórios negros é complementado por Cunha Júnior (2019), que afirma que esses territórios foram historicamente ocupados e construídos pelas populações negras, servindo como espaços onde se consolidam a organização social e a preservação de saberes e culturas de matriz africana, abrangendo as dinâmicas culturais, econômicas e políticas que permeiam e estruturam as vivências negras.

FIGURA 1



Mapa da cidade de São Paulo destacando a Zona Norte e o distrito da Brasilândia. Fonte: Autores, 2024.

Os territórios negros desempenham um papel essencial na preservação da identidade cultural da comunidade negra: neles as práticas culturais, religiosas e sociais são mantidas e transmitidas (Rolnik, 1989), sendo cruciais para a construção das identidades vinculadas ao território, mesmo diante das recorrentes tentativas do Estado de apagá-las dos processos de formação, desenvolvimento e transformação da cidade.

A Brasilândia (Figura 1) possui uma população de 264.918 pessoas, com distribuição de 47,72% de homens e 52,28% de mulheres; e a faixa etária mais representativa está entre 20 e 29 anos, compreendendo aproximadamente 18,89% da população local. No quesito raça/cor, a maioria da população se identifica como negra (50,60%), seguida por brancos (48,62%), amarelos (0,68%) e indígenas (0,10%) (IBGE, 2010).

No *ranking* geral dos piores e melhores distritos de São Paulo, a Brasilândia – destacada com círculo amarelo na Figura 2 – ocupa uma das piores posições (94º, de 96 distritos da cidade), enquanto Alto de Pinheiros (localizado no eixo sudoeste, centro econômico e financeiro que possui 6% de negros), ocupa a 1ª posição, segundo o Mapa da Desigualdade (2023).

FIGURA 2 e 3



Brasilândia. Fonte: Autores, 2024. e Mapa da cidade com o *ranking* dos 96 distritos, categorizados entre melhores e piores de São Paulo. Fonte: Nossa São Paulo, 2023.

COMUNIDADE: AÇÕES E ARTICULAÇÕES NO TERRITÓRIO DA BRASILÂNDIA

Ao iniciar este tópico, é importante conceituar, a partir de Santos e Becker (2006), que o território é o local onde convergem todas as ações humanas, representando o espaço em que a história da humanidade se concretiza, por meio das expressões de sua existência. O território usado integra o espaço físico e a identidade das pessoas que nele habitam. Essa identidade carrega um sentimento de pertencimento a um lugar que também lhes pertence. O território constitui ainda a base para o trabalho, o espaço onde se vive e acontecem as trocas materiais e espirituais. Tal conceito foi adotado para as ações e articulações realizadas na comunidade da Brasilândia.

Como citado anteriormente, a comunidade trabalhada foi a Escola Estadual Jornalista Ruy Mesquita, que pode ser considerada um território negro e estudantil, segundo Rodrigues e Dorea (2023). De acordo com as autoras, tais escolas tornam-se espaços de aquilombamento para os estudantes, especialmente quando há uma identificação com o território. “Entendendo que a sociabilidade entre os estudantes e a cultura periférica [está] impregnada em suas vivências, podem fortalecer o senso comunitário, ancestral, de pertencimento e acolhimento coletivo” (Rodrigues; Dorea, 2023, p. 132).

Nesse sentido, trabalhar em um território negro, periférico e estudantil, construindo junto com a comunidade narrativas contra-hegemônicas, mostra-se fundamental na contribuição de uma educação antirracista e anticolonialista, além de fortalecer as identidades negras e periféricas, empoderando os estudantes para orgulharem-se dos seus territórios e das suas origens. O empoderamento é essencial para possibilitar e impulsionar a transformação social, funcionando como um elemento central para a emancipação política e social (Berth, 2021).

Ademais, identificamos que empoderar os estudantes seria essencial, já que, no início do projeto, professores relataram que os estudantes tinham vergonha em dizer que moravam na Brasilândia e diziam o nome do distrito vizinho (Freguesia do Ó), para não serem discriminados quando estavam fora da comunidade. Tal afirmação é corroborada a seguir:

Quase metade dos jovens que vivem em favelas evita dizer o local onde mora ao frequentar espaços fora de suas comunidades, segundo pesquisa sobre aspectos econômicos e sociais das favelas brasileiras [...] 49% dos entrevistados preferem não revelar que moram em favelas por medo de sofrer preconceito (Villela, [s.d.], s. p.).

Logo, observou-se a importância em trabalhar com a comunidade a partir do lugar do pertencimento, na perspectiva de Hooks (2022), que afirma que o sentimento de pertencimento está ligado ao resgate de práticas ancestrais. No caso das tradições africanas, a coletividade pode simbolizar a cultura do lugar,

de existência, resistência e reexistência. A autora destaca a importância de buscar pertencimento e cura, alcançados por meio da formação e manutenção das comunidades. Para isso, é fundamental abordar os processos históricos sob uma perspectiva decolonial e afrocentrada, valorizando os povos negros como protagonistas de suas próprias histórias, evidenciando suas memórias e identidades negras.

Nesse sentido, e considerando a escuta ativa da comunidade, o projeto colaborativo com os profissionais e estudantes da escola, além da pesquisa abarcada no referencial teórico definido em 2023, promoveu diversas atividades, conforme descrito a seguir.

a) Palestras direcionadas para as 13 turmas do 6º ao 9º ano: cada encontro foi feito com aproximadamente 100 alunos, incentivando discussões sobre colonização, tráfico negreiro, abolição da escravidão, urbanização de São Paulo, memória e territórios negros, histórico da Brasilândia, ancestralidade e laços comunitários.

FIGURA 4 e 5



Realização de palestras na escola Ruy Mesquita. Fonte: Autores, 2023. e Montagem de fotografias com os desenvolvimentos das árvores genealógicas do território realizadas com os estudantes na Escola Ruy Mesquita. Fonte: Autores, 2023.

b) Realização das árvores pedagógicas do território: a atividade envolveu a interação dos estudantes e suas famílias, promovendo descobertas sobre suas origens, resgate da memória familiar e reconhecimento das territorialidades da comunidade estudantil. Os estudantes compilaram as informações sobre as raízes e trajetórias familiares, refletindo em um produto artístico criativo.

A construção das árvores permitiu aos estudantes se conectarem às suas histórias, promovendo a valorização cultural e ancestral. As análises feitas com as árvores de aproximadamente 40% dos estudantes

revelaram que 56% das suas famílias têm origens nordestinas, grande parte da Bahia, informação ratificada por pesquisas realizadas nas bases oficiais sobre o histórico da Brasilândia.

c) Percursos urbanos: foram realizadas 2 saídas pedagógicas com 70 alunos dos 8º e 9º anos, com paradas estratégicas em territórios negros cartografados e elaborados junto com a comunidade. Os territórios visitados foram apresentados anteriormente em palestras; os definidos levaram em conta a distância da escola (no máximo 2 quilômetros), o tempo de percurso e a topografia.

FIGURA 6



Fotografias dos percursos realizados na Brasilândia com os estudantes. Fonte: Autores, 2023.

d) Intervenções urbanas e memória negra: nesta atividade os estudantes puderam refletir sobre as melhorias necessárias nas ruas do bairro, além de evidenciar a memória negra nos espaços urbanos visitados, por meio de desenhos que representaram suas proposições. Na Figura 7, a seguir, é possível observar que os alunos despoluíram o córrego, instalaram guarda-corpos para segurança e trabalharam simbologias e cores ligados à cultura africana e afro-brasileira nas fachadas.

FIGURA 7



Fotografia do espaço visitado na saída pedagógica e da intervenção urbana realizada por dois estudantes do 8º ano da escola. Fonte: Autores, 2023.

Após a realização das saídas pedagógicas e das atividades de intervenção urbana, alguns estudantes relataram sentir orgulho da região e que se sentiam pertencentes, afirmando que passaram a enxergar a Brasilândia como um território importante na formação das suas identidades. Além disso, o projeto trouxe

reflexões para que os estudantes – negros ou não – pudessem compreender a relevância da cultura negra impressa na história do território onde vivem. Essa compreensão foi fundamental para o fortalecimento do senso de pertencimento e da cultura afro-brasileira, que é ampla e está enraizada na sociedade brasileira.

Em 2024, o projeto TENEGRES continuou trabalhando com a escola Ruy Mesquita, a comunidade do entorno e territórios cartografados em 2023. Nessa etapa, foram realizadas 32 gravações audiovisuais de pessoas que integram a comunidade da Brasilândia; desde alunos com 12 anos de idade, professores, coordenador pedagógico e a diretora da escola, até idosos com mais de 70 anos conversaram conosco e irão compor um documentário.

A comunidade fora da escola que foi gravada inclui familiares e amigos, além de personagens ligados aos territórios negros cartografados, como o Terreiro de Candomblé Santa Bárbara, integrantes da Escola de Samba Rosas de Ouro, a AMAVB (Associação dos Moradores do Alto da Vila Brasilândia), os familiares do morador que batizou a Praça Luiza Mahin, a Batalha de *rap* da Brasilândia e o Futebol de Várzea Beija-Flor. Os registros audiovisuais foram realizados dentro da escola e em outros territórios indicados nas entrevistas e pesquisas, como a Rua Macedônia, as obras do Metrô – Estação Brasilândia, a Casa de Cultura da Brasilândia, residências dos entrevistados, ruas e praças públicas.

FIGURA 8



Fotografias das gravações ocorridas na escola com TENEGRES, estudantes, diretora e professora. Fonte: Autores, 2024.

O documentário registrou a oralidade dos entrevistados a partir das suas narrativas sobre vários temas, como o preconceito com as comunidades, racismo, educação, emprego, transporte, saúde, identidade, memória, cultura, religiões de matriz africana, samba, futebol de várzea e Escola de Samba Rosas de Ouro.

Parte das filmagens foi realizada em um percurso com parada em três locais: Centro de Criança e Adolescente (CCA) da região, o Bar do Deci e a Praça Joelma Abreu, com 15 estudantes que voluntariamente demonstraram interesse em participar. Além dos estudantes, professores da escola e equipe TENEGRES,

convidamos a arte-educadora Zicra, moradora da região, para colaborar com a atividade.

FIGURA 9



Fotografias das atividades ocorridas no percurso urbano com estudantes. Fonte: Autores, 2024.

O foco da atividade foi propiciar, a partir do percurso, reflexões sobre o espaço onde os estudantes vivem, evidenciando os problemas de infraestrutura urbana, a falta de políticas públicas e o descaso com as periferias; e, concomitantemente, estimular o pensamento crítico, para que eles pudessem vislumbrar melhorias urbanas para o território, evidenciando a memória apagada.

Na segunda parte da atividade, em outra data e nas dependências da escola, trabalhamos com o grupo na biblioteca, orientando e estimulando a criatividade para possibilitar a realização das suas propostas de intervenção, a partir de fotografias que tiramos ao longo do percurso. Foram entregues revistas, jornais, tecidos africanos, papéis coloridos, materiais de desenho e pintura, colas, tesouras e fotografias de pontos que observamos no percurso realizado. Assim, os estudantes puderam trabalhar com pinturas, desenhos e colagens em cima das fotografias entregues, realizando suas artes em folhas de sulfite tamanho A3.

Por fim, realizamos uma oficina de lambe-lambe com o apoio da Zicra e, após as produções, as artes foram aplicadas no muro em frente ao refeitório da escola, disponibilizado pela diretora Cida. Zicra realizou uma arte final com *spray*, escrevendo o nome do projeto TENEGRES no muro, além de outras inscrições, que ficaram marcadas e foram realizadas por membros do TENEGRES e estudantes.

FIGURA 10



Fotografias dos alunos na atividade de intervenção urbana, das suas produções artísticas e do muro da escola com lambe-lambe e demarcação do projeto TENEGRES. Fonte: Autores, 2024.

O objetivo das atividades realizadas foi permitir que os estudantes reconhecessem o território como um espaço que reflete a cultura e a história afro-brasileiras e periféricas, explorando temas como o futebol de várzea e a arte do grafite junto com a arte-educadora Zicra. A partir das intervenções urbanas propostas, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas ideias usando a arte, e com o lambe-lambe no muro, deixaram à mostra um painel artístico que reforça a importância de visibilizar a cultura negra e periférica no território estudantil.

Além das atividades descritas, no segundo semestre de 2024, levamos um grupo de 35 estudantes dos 8º e 9º anos para conhecer o território estudantil da equipe TENEGRES, o *campus* São Paulo do IFSP. Como a instituição possui cursos do ensino médio integrado ao técnico, além da graduação e pós-graduação, 10 estudantes se inscreveram para prestar o vestibulinho. A experiência de extrapolar os limites do território onde esses alunos vivem foi importante e, pelos relatos, enriqueceu as vivências dos adolescentes que participaram e se entusiasmararam com as possibilidades de seu futuro educacional.

FIGURA 11



Alunos e professores da escola com a equipe TENEGRES em visita ao *campus* São Paulo do IFSP.
Fonte: Autores, 2024.

Por fim, no dia 21 de novembro de 2024, no Calendário Afirmativo (III Novembro Negro), evento do IFSP, *campus* São Paulo, aconteceu o lançamento do primeiro episódio, “Comunidade e educação”, da série documental TENEGRES Brasilândia, dentro do II Seminário Cidade, Territorialidades e Interseccionalidade: Territórios periféricos (SCTI), organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas das Relações Étnico-raciais no Território, Arquitetura e Sociedade (GEPRETAS), liderado pela coordenadora do projeto.

O lançamento aconteceu concomitantemente em auditórios do *campus* São Paulo do IFSP, acomodando

aproximadamente 200 pessoas, e foi transmitido ao vivo pela plataforma do *campus* no YouTube. Na Escola Ruy Mesquita, o documentário foi lançado para 130 alunos do 6º ao 9º ano no dia 6 de dezembro de 2024, e posteriormente foi realizado um jogo onde os alunos puderam disputar prêmios, respondendo a questões sobre o episódio. O material audiovisual está disponível no YouTube do GEPRETAS e pode ser acessado por qualquer pessoa. Os próximos episódios devem ser produzidos e lançados ao longo das próximas etapas, que devem ocorrer a partir de 2025, com o vasto material gravado em 2024.

Cabe destacar os nomes dos integrantes do projeto TENEGRES Brasilândia em 2024 e a importância do trabalho coletivo do grupo. São eles: Giselly Barros, Luiz Fernando Zucatelle, Ellyson Miranda, Letícia Barbosa, Maria Letícia do Nascimento, Giovanna Sanini e Carlos Borges.

FIGURA 12



Fotografias do lançamento do primeiro episódio do documentário TENEGRES Brasilândia, no *campus* São Paulo do IFSP e na escola Ruy Mesquita. Fotografia da equipe de 2024 no mural lambe-lambe. Fonte: Autores, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados pelo projeto TENEGRES contribuem para a promoção de uma educação antirracista e anticolonialista, articulada com as identidades e memórias negras periféricas, permitindo a descoberta de parte das origens dos estudantes e profissionais da Escola Estadual Jornalista Ruy Mesquita, relacionadas ao contexto histórico dos territórios da Brasilândia.

Foi possível criar laços com a comunidade no entorno da escola, mas principalmente com a própria comunidade escolar. Toda comunidade se comprometeu com o projeto TENEGRES, e esse sem dúvida foi o maior objetivo alcançado, desde os estudantes, passando pelos profissionais da limpeza, cantina, professores, coordenação e direção, totalizando em torno de 450 pessoas. O resultado foi surpreendente e deve-se ao trabalho coletivo, em equipe, com qualidade, dedicação e comprometimento dos principais

envolvidos.

Em 2023 foi possível realizar palestras para todos os estudantes da escola, aplicar atividades (como a “árvore genealógica do território”) e realizar as saídas pedagógicas (ou seja, os percursos em pontos do bairro) com aproximadamente 70 estudantes que se inscreveram. Duas duplas ainda apresentaram as suas propostas de intervenções urbanas com desenhos dos espaços percorridos, atribuindo melhorias, com a inclusão de simbologias africanas, afro-brasileiras e/ou periféricas, reforçando as identidades e memórias dos moradores.

Ao final do ano de 2023, fomos convidados para participar da Semana da Consciência Negra da escola. Os estudantes e professores montaram uma sala dedicada ao projeto TENEGRES, onde estavam expostas algumas árvores genealógicas do território, as intervenções urbanas e um *banner* sobre o projeto, que foi apresentado pelos professores na Secretaria de Ensino da região.

Ao longo da execução do projeto, foi possível ouvir relatos dos adolescentes que demonstraram mais interesse na cultura negra; ademais, professores relataram que, nas semanas das palestras, o tema reverberava nas conversas nos corredores e salas de aulas, extrapolando os muros da escola e chegando nas casa dos estudantes.

O TENEGRES, portanto, desempenhou um importante papel, ao proporcionar uma abordagem educativa que permitiu aos alunos afrodescendentes interpretar e centralizarem fenômenos no contexto de suas heranças africanas. Ao mesmo tempo, ofereceu aos estudantes de outras ascendências a oportunidade de compreender que suas próprias identidades não são ameaçadas pela contribuição da cultura afro; afinal, esta faz parte da cultura brasileira.

Já em 2024, quando foi gravado, produzido e lançado o primeiro episódio, intitulado “Comunidade e educação”, do documentário sobre o TENEGRES Brasilândia, membros da comunidade puderam compartilhar suas vivências, memórias e percepções a partir da produção audiovisual, que foi focada na oralidade – importante e ancestral prática das comunidades africanas e afro-brasileiras. Ao todo foram realizadas 32 gravações com a comunidade, e, em virtude do volume de pessoas ouvidas, optamos por realizar uma série documental, que começou com a primeira parte focada na escola – alunos, professores, coordenação e direção.

Para além das gravações para o documentário, outras atividades com os estudantes seguiram ao longo do ano. Como dissemos, ocorreram percursos no entorno da escola; atividades artísticas, por meio de desenhos, pinturas e colagens que propunham intervenções urbanas; instalação de um painel artístico com

a técnica lambe-lambe com uma arte-educadora local; e a visita de um grupo de estudantes dos 8º e 9º anos ao *campus* São Paulo do IFSP.

A visita ao IFSP foi fundamental para compartilharmos o território estudantil da equipe TENEGRES com os estudantes da escola, além de apresentarmos as inúmeras possibilidades que os estudantes poderão ter por meio da educação (ensinos técnico e superior). Após a visita, 10 alunos se inscreveram para o vestibulinho, disputando vagas para ingressar no ensino médio integrado ao técnico.

Soubemos que um estudante foi aprovado e estaria no IFSP em 2025. Foi uma grande alegria essa notícia chegar ao final de 2024, quando pudemos presenciar um estudante que participou do projeto TENEGRES conseguir romper os muros da periferia e ingressar em uma instituição pública federal no ensino médio em 2025.

Outra alegria e vitória do trabalho desenvolvido foi a contemplação da coordenadora do projeto TENEGRES, Giselly Barros, na premiação do edital “Ancestralidades de valorização à pesquisa 2024”, do Itaú Cultural e da Fundação Tide Setubal, no qual a coordenadora recebeu um prêmio em dinheiro no valor de R\$18.000,00 na categoria “Projetos concluídos”. O projeto submetido foi o desenvolvido em 2023.

O documentário teve dois lançamentos, um no *campus* São Paulo do IFSP, que ocorreu no dia 21 de novembro de 2024, e outro na Escola Jornalista Ruy Mesquita, no dia 6 de dezembro de 2024. Ele está disponível no YouTube, no canal do GEPRETAS⁸¹, grupo de estudos liderado pela coordenadora do projeto.

Todas as constatações acima nos indicam que as metas e os objetivos foram alcançados ao longo desses dois anos, e o projeto tem sido bem recebido pela comunidade, fruto de um trabalho coletivo, repleto de afetos, realizado com responsabilidade e escuta ativa.

No fechamento do projeto em 2023, as palavras emocionadas da vice-diretora Claudete emocionou a equipe TENEGRES. Na época ela agradeceu dizendo que outros grupos e instituições já haviam aparecido oferecendo trabalhar na escola, porém apareciam algumas vezes, faziam fotografias e não retornavam mais. Em sua fala, a vice-diretora ressaltou que a equipe do projeto TENEGRES tinha sido a única a permanecer, apesar da distância, das dificuldades na mobilidade até a escola, do alinhamento das agendas do estado e do IFSP, da falta de verba e tantos outros obstáculos.

Tal relato nos faz questionar sobre a (ir)responsabilidade da academia no trabalho com as comunidades através dos projetos realizados. Ao que tudo indica, muitas vezes a tão aclamada academia “usa” a comunidade como objeto de estudo para realizar pesquisas, escrever artigos e livros, emocionando o público em palestras com fotografias, mas sem nenhum comprometimento, vínculo, respeito e conexão com

81 Disponível em: www.youtube.com/@GEPRETAS.

a comunidade, com as pessoas e seus saberes, histórias, memórias e afetos.

A conexão com a comunidade, o respeito com seus saberes e a escuta ativa são requisitos fundamentais para o êxito de um projeto que acontece em território negro, pobre e periférico. É necessário romper com os muros das universidades e chegar nas bordas da cidade para escutar, dialogar, se conectar e aprender com a comunidade. Por isso, faz-se necessário decolonizar e afrocentrar o conhecimento científico, a academia, a partir dos saberes daqueles e daquelas que não tiveram vez e voz para se colocar no mundo; que aprenderam apenas por meio da oralidade sobre parte da história (afro)brasileira, que não é contada nas bases ditas oficiais, em função do racismo científico enraizado na sociedade brasileira.

Cabe ainda ressaltar a relevância em considerar os dados demográficos que interseccionam classe e raça em um território negro e periférico como o da Brasilândia, articulando-o com as atividades e pesquisas que serão realizadas ali. Ademais, a interseccionalidade entre raça, classe, gênero e faixa etária indica outras características importantes que devem ser aprofundadas e trabalhadas para que o projeto seja executado de acordo com os temas que atravessam as subjetividades das pessoas que compõem a comunidade. No projeto TENEGRES, raça, classe e faixa etária (12 a 16 anos) dos estudantes da escola foram trabalhadas em vários aspectos, e as questões de gênero serão mais bem elaboradas em projetos futuros.

Desde 2023, a equipe TENEGRES tem recebido convites para realizar o projeto em outras escolas periféricas na própria Brasilândia e em regiões como Tremembé, também na Zona Norte; Paraisópolis, na Zona Sul; e Guarulhos, na região metropolitana de São Paulo. Palestras e participações em eventos têm sido realizadas, e, desde o lançamento, o documentário tem sido divulgado e compartilhado com outras instituições e comunidades. Acreditamos que o projeto poderá ser replicado e multiplicado em inúmeros territórios negros estudantis e periféricos do Brasil.

Por fim, é importante destacar que a equipe do projeto TENEGRES é formada por uma coordenadora que é mulher negra e periférica, e por estudantes (bolsistas e voluntários), todos periféricos (Cidade Tiradentes, Cotia, Osasco, Guarulhos e Lauzanne Paulista) e de maioria negra (70%). Os impactos do projetos têm sido significativos para o grupo, pois têm nos atravessado de inúmeras maneiras a partir das nossas subjetividades, enquanto sujeitos de origem pobre, negros e periféricos que conseguiram romper com os paradigmas impostos por meio da educação.

Possibilitar o conhecimento e reconhecimento da comunidade da Brasilândia sobre os seus territórios, percebendo os vínculos com as suas origens, identidades e memórias através da ancestralidade, nos permitiu refletir sobre a importância desse trabalho nas vidas dos adolescentes, como poderia ter acontecido um dia

conosco na escola; mas também com jovens, adultos e idosos, como tem ocorrido com a equipe TENEGRES e os profissionais da escola Ruy Mesquita.

De fato, podemos afirmar que somos a realização dos sonhos das(os) nossas(os) ancestrais!

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 14, p.1-10, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://shre.ink/Hl6T>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 184 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

HOOKS, Bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. Tradução Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População residente, por cor ou raça, nos Censos Demográficos. Censo Brasileiro de 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605#resultado>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito científico histórico-social. In: **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002. Disponível em: <https://www.lettras.ufmg.br/literafr/11-textos-dos-autores/1444-abdias-nascimento-quilombismo-um-conceito-cientifico-historico-social>. Acesso em: 7 jun. 2023.

NOSSAS SÃO PAULO. Mapa da desigualdade: classificação dos 96 distritos de São Paulo. 2023. In: **Mapa da desigualdade ganha novo formato e agora traz a classificação dos 96 distritos de São Paulo**. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2023/11/28/mapa-da-desigualdade-ganha-novo-formato-e-agora-traz-a-classificacao-dos-96-distritos-de-sao-paulo/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

RODRIGUES, Giselly Barros; DOREA; Tainã Antunes Valgas. Projeto afrocentrado: resgatando a memória negra na Vila Matilde, SP. **VIRUS**, São Carlos, v.1, n. 27, p. 122-148, 2023. Disponível em <<http://vnomads.eastus.cloudapp.azure.com/ojs/index.php/virus/article/view/856>>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ROLNIK, Raquel. **Territórios negros**: Investigando o Lado Norte de São Paulo – Brasilândia. 1989.

SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: CP&A, 2006.

VILLELA, Flávia. Morador de favela teme preconceito e oculta endereço. **Agência Brasil**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2023-11/morador-de-favela-teme-preconceito-e-oculta-endereco>. Acesso em: 3 jan. 2025.

Alguns(mas) autoras(es) de apresentações durante o Seminário não conseguiram, por várias e compreensíveis razões, finalizar o artigo para compor estes Anais. No entanto, em um encontro que propôs sobretudo as trocas, muito contribuíram para os debates proposto pelo Seminário. Como forma de reconhecimento e, principalmente, como registro destes trabalhos, optamos por publicar este anexo com os resumos submetidos que não comparecem nos artigos completos.

Dinâmicas do território: A semana mundial do brincar como estratégia de ocupação do espaço público e reivindicação de direitos.

David Gomes de Lorence Lima (Universidade Federal de São Paulo)

Matheus Rojas Moita (Universidade Federal de São Paulo)

Prof^a Dr. Gabriela Pereira Vasters (Docente do curso de Terapia Ocupacional e coordenadora do projeto “Dinâmicas do território: diferentes modos de ocupação e pertencimento ao espaço público na região do Largo do Mercado em Santos/SP”)

Introdução

A ação aqui relatada se delineou a partir de um projeto de extensão do curso de TO da Unifesp, denominado “Dinâmicas do território: diferentes modos de ocupação e pertencimento ao espaço público na região do Largo do Mercado em Santos/SP”. O projeto de extensão, como dito no nome, delineia suas atividades na região do Largo do Mercado, junto aos moradores de lá.

A partir de metodologias e técnicas da terapia ocupacional social, geografia crítica e da educação popular, o trabalho é realizado com dois públicos alvo, que são as crianças do bairro e a população em situação de rua, ali concentrada.

Com uma proposta de revitalização do centro histórico, temos o fato de que não são privilegiadas as pessoas que já habitam aquele território, mas sim os interesses econômicos da cidade e renovação do espaço urbano para esvaziamento populacional (Macedo, 2019).

A partir da apreensão desse contexto de recrudescimento, o grupo entendeu as ações da semana mundial do brincar, cuja proposta

é que qualquer pessoa, coletivo ou organização possa criar e colocar em prática – com autonomia e de acordo com seus interesses, recursos e tipos de públicos – atividades em prol do brincar que envolvam crianças, familiares e educadores. Isso pode acontecer em espaços como praças e parques públicos(...)(SEMANA DO BRINCAR, 2024)

uma forma de evidenciar essa política neoliberal de deslocamento dessas pessoas, mesmo que não sejam só crianças, por meio de ações junto a este público, com intuito de ocupar de forma organizada e política a Praça Iguatemi Martins nas edições dos anos de 2022 e 2023, colocando em pauta a negligência de direitos e as reivindicações dos moradores e ocupantes da região.

Desenvolvimento da atividade

Entendendo o contexto citado acima, no ano de 2022 o grupo idealizou formas de ocupação deste espaço que fizessem sentido com a proposta da Semana Mundial do Brincar e com os contextos e realidades de vida dos sujeitos que ali vivem e ocupam o espaço. Dentre as formas, compreendemos a música, a arte e os jogos, como estratégias de estar e protestar.

Nesse sentido, anteriormente ao dia do evento, realizamos ações no Centro Pop, um serviço da prefeitura de Santos ligado à secretaria de desenvolvimento social, que oferece atendimento técnico, café da manhã, banho, grupos de atividade e disponibiliza máquinas de lavar para as pessoas em situação de rua. As ações neste espaço consistiam em levar materiais (tintas, pincéis, revistas para colagem e cartolinas) para confecção de cartazes, dando voz às reivindicações daqueles que participavam da atividade, os quais seriam exibidos no dia determinado. A aderência dos usuários do serviço foi bastante interessante, resultando em diversos cartazes que foram recolhidos e expostos na rua no dia da ação na Praça Iguatemi Martins.

Além deste momento, no dia que realizamos a ação na rua, materiais para confecção de lambe-lambes com a seguinte frase: “#JÁ ESTAMOS NO CENTRO”. Foram montados também espaço para jogos de cartado, tênis de mesa, dentre outros que, por meio do trabalho de campo realizado anteriormente, identificamos serem comuns entre a população do mercado, como o jogo do “palitinho”.

Durante o dia havia também outras ações, como rodas de música de outros grupos compondo o espaço e dinamizando a participação dos sujeitos nas atividades. No ano seguinte, em 2023, a proposta foi parecida. Notamos que ainda era difícil encontrar espaços para que as pessoas em situação de rua pudessem reivindicar seus direitos e compartilhar suas questões e demandas sem influência de terceiros, como profissionais da saúde, da assistência social ou movimentos sociais. Sendo assim, uma das propostas foi levar um

grande cartaz em branco e, com poucas orientações, estimulamos as pessoas a escreverem ou desenharem o que tivessem vontade. Deixamos esse cartaz disponível em uma parede dessa praça durante todo tempo de atividade. O nome escolhido para o cartaz, “espaço nulo”, também foi sugerido por uma das pessoas que estavam participando. Através dessa atividade, surgiram temas que fomentaram futuras discussões com a própria população.

Neste ano de 2023, o grupo de extensão também percebeu que poucas atividades ou oportunidades de recreação eram oferecidas a essa população. Com isso, foi negociado com a Vila Criativa da região o empréstimo de duas traves que formavam um “golzinho” para levar para a praça Iguatemy Martins, permitindo que os moradores da região realizassem algumas partidas de futebol neste espaço público. Além disso, também levamos mesas para praticar jogos como dominó e jogos de cartas, e também instrumentos musicais.

Portanto, a partir da semana do brincar, que normalmente é pensada para pessoas de determinadas regiões economicamente favorecidas, a extensão dinâmica do território propôs o uso e ocupação da praça pública por pessoas que pouco são incluídas em movimentos mundiais como esse. E por fim, através de atividades de lazer, estimulamos reflexões políticas sobre praças públicas e pessoas em situação de rua.

Figura 1 - Exposição de cartazes; Figura 2 - Confecção de lambes lambes;

Figura 3 Espaço nulo



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Conclusão

Com a participação no ano de 2022 observamos um engajamento da população local com as atividades, usufruindo do espaço urbano de forma não costumeira, trazendo questões da política urbana e social que impactam diretamente na vida desses sujeitos para pauta por meio do brincar e da arte, evidenciando o protagonismo dos sujeitos que já ocupam o centro histórico de Santos.

Sendo assim, em 2023, a partir da semana do brincar, que normalmente é pensada para pessoas de determinadas regiões economicamente favorecidas, a extensão dinâmica do território propôs o uso e ocupação da praça pública por pessoas que pouco são incluídas em movimentos mundiais como esse. E por fim, através de atividades de lazer, estimulamos reflexões políticas sobre praças públicas e pessoas em situação de rua.

REFERÊNCIAS

Macedo; N. (2019). *Trajetórias e estratégias de sobrevivência dos moradores da região central de Santos/SP: formas de existir e resistir à violência do estado*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Santos.

SEMANA DO BRINCAR. Disponível em: <https://semanadobrincar.org.br/> acesso em: 01 setembro de 2024.

Desemparedando as aulas de história – Experiências de docentes e discente pelo território do Grajaú – SP.

Ms. Profª Júlia Amabile Aparecida de Souza Pinto¹

Prefeitura de São Paulo – SME

Doutoranda em Educação – UNICAMP

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas atividades desenvolvidas em um projeto de história conduzido por uma professora de história com seus estudantes na EMEF Jardim Sipramar, localizado no Grajaú. O objetivo do projeto, que acontece no contraturno por meio do Mais Educação², é trabalhar uma história ambiental do bairro e construir outras sensibilidades pelo território que os estudantes vivem e estudam, combater a cultura do medo e os estereótipos sobre lugares marginalizados/periféricos.

Para tanto, o projeto realiza trabalhos de campo em espaços como o Parque Linear Cantinho do Céu e procurou estabelecer parcerias com coletivos que trabalham história e educação ambiental no território do Grajaú, em especial Imargem e Ecoativa.

No caso de visitas realizadas ao Imargem e de algumas atividades dentro do projeto praça de aula, os estudantes se apropriaram e interviram por meio da arte, do brincar e navegar, na escola, nas ruas e na represa, esse lugar tão marcante na paisagem do Grajaú e pouco utilizado por eles e elas visto a cultura do medo e distanciamento que ocorre com suas águas.

Das visitas os estudantes do projeto estão construindo coletivamente um documentário que aborda suas experiências no território e realizando podcast – PodGrajá em que entrevistam lideranças de movimentos sociais entre outros agentes da comunidade com o objetivo de divulgar suas experiências e os projetos e atividades relevantes que acontecem no Grajaú.

¹Formada em história pela Universidade Estadual de Londrina, mestra em história social

pela Universidade Federal de São Paulo. Professora na rede municipal de ensino desde 2018. Atualmente está no doutorado no Grupo Memória e Sensibilidade, que atua no GEPEC (Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada) na Faculdade de Educação da Unicamp. O projeto realizado na escola está vinculado a pesquisa do doutorado.

²O Programa Mais Educação tem como dos seus objetivos ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta da educação integral, e com isso oferecer atividades culturais, de apoio e fortalecimento de aprendizagens.

Referências

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol.1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. RJ: Zahar, 2022.

FERDINAND, Malcom. Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. Educação Permanente e Cidades Educativas. In: Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Orgs: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021, p. 95 136. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=110760&opt=1>>.

KRENAK, Ailton. Futuro Ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MADERUELO, Javier. (org) Paysage y Arte. Madrid: ABADA Editores, 2007.

PELEGRINI, Sandra C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. In: Rev. Bras. Hist. 26 (51). Jun. 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História.- 2.ed.- São Paulo:SME/COPED, 2019.

TUAN, Yu Fu. Topofilia. Um estudo da percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. SP: Diffel, 1980.

NOTA SOBRE A APRESENTAÇÃO

“Desemparedando as aulas de história” com incursões pelo território do Jardim Sipramar no Grajaú para aprender história a partir do cotidiano, a Profª Júlia Amábile, trouxe um grupo de quinze de seus estudantes para o Seminário. Além de colocá-los(as) como protagonistas do processo didático, conferiram à apresentação um sentido mais profundo pelos relatos das transformações pessoais de quem participou dessas atividades. A apresentação foi um acontecimento que superou em muito o previsto, o grupo de adolescentes ficou muito emocionado ao narrar essas experiências no ambiente universitário. Sentimento que se espalhou por toda a audiência.



As potencialidades da Iniciação Científica Júnior e os territórios: uma defesa a partir do caso do inventário arquitetônico do bairro Ilha dos Araújos em Governador Valadares (MG)

Cristiana Maria de Oliveira Guimarães, docente do IFMG campus Governador Valadares

Normalmente, as apresentações no âmbito do tema deste Seminário circulam entre os trabalhos de extensão e seus desdobramentos nas (e com) as escolas públicas parceiras dos projetos. Aqui, aproveitamos a oportunidade para apresentar de outro lugar: a experiência da escola pública, no caso um instituto federal, como promotora da ação, enquanto produtora de pesquisa e extensão. Pretende-se a discussão sobre as potencialidades que as participações em projetos de pesquisa e/ou extensão, relacionados à produção das cidades, têm na formação dos alunos do ensino médio enquanto sujeitos constituidores de territórios. Em outras palavras, a proposta é trazer ao debate as potencialidades dos institutos federais como *elementos territorializadores de ações de transformação sociocultural*, a partir de uma experiência de pesquisa sobre a cidade com bolsistas de Iniciação Científica Júnior.

Entre os fundamentos de sua concepção, era prioridade a construção de uma relação intrínseca entre os institutos federais e os territórios em que seriam instalados, potencializada pela capilaridade de sua estrutura multi *campi*. Em sua missão está o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Vale ressaltar que as políticas de ações afirmativas proporcionam uma oportunidade para muitos adolescentes em situação de carências materiais, sociais e outras vulnerabilidades. Embora seja sabido que as ações afirmativas não garantem por si a permanência e

inclusão desses estudantes, não há como negar o avanço que realizam. Em nosso *campus*, componente do Instituto Federal de Minas Gerais, 50% dos alunos e alunas do ensino médio técnico integrado ingressaram como cotistas. Desses, em torno de 20% recebem o auxílio permanência em 2024.

No âmbito deste seminário, e de acordo com seus objetivos, interessa expor a experiência específica do projeto de pesquisa A Renovação Urbana da Ilha dos Araújos – Governador

Valadares (MG), do qual participaram como bolsistas de Iniciação Científica Júnior, três discentes do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFMG *campus* Governador Valadares.

A Ilha dos Araújos é um bairro das classes média e alta, localizado na porção central da cidade, em uma ilha fluvial do rio Doce, com cerca de 1,2km² (Figura 1). Essa característica o diferencia do restante da cidade em diversos aspectos, entre os quais, a excepcionalidade na legislação urbanística, homogeneidade da sua paisagem e tipologia, e, bastante grave, à vulnerabilidade às enchentes. Por tudo isso, o processo de renovação/manutenção das suas construções é bastante *sui generis*, sendo assim o objeto da pesquisa.

Figura 1: Vista panorâmica da Ilha dos Araújos.



Fonte: Antonio Cândido/Prefeitura Municipal de Governador Valadares (s/data).

As atividades das bolsistas eram concentradas na realização do inventário arquitetônico das construções (Figura 2) de determinadas ruas, diferenciadas em relação aos impactos das enchentes. O objetivo era a verificação da relação entre as épocas/estado das construções e os impactos das águas. Nossa hipótese sustentava que as ruas mais afetadas pelas enchentes teriam as construções mais antigas e degradadas, enquanto a outra, chamada “parte alta”, por ser mais valorizada no mercado imobiliário, apresentaria em sua maior parte construções novas e/ou reformadas.

Figura 2: Ficha de Inventário

O formulário é dividido em seções: 'Dados Gerais' (com campos para endereço, data, hora, coordenadas), 'Fotos' (com uma imagem de uma construção amarela), 'Descrição' (com campos para tipo de construção, estado, materiais, etc.) e 'Observações' (com um campo para comentários). Há também uma seção para 'Dados de Localização' com campos para rua, número, bairro, cidade e estado.

Fonte: Material de pesquisa autoral, 2023.

Em síntese, trata-se de um trabalho sobre produção do espaço, no sentido lefebvriano do conceito. Lefèbvre (S/ DATA) coloca que o espaço é produzido no fazer-se e refazer-se das relações sociais (relações de produção) e ao mesmo tempo em que é produzido, produz, interfere e modifica essas mesmas relações. É um agir mútuo, sempre histórico e contínuo. O reconhecimento de que o espaço é tanto produtor como produto das relações sociais

(LÉFÈBVRE, S/DATA), impõe e expõe a historicidade do processo de sua realização, possibilitando assim, a compreensão das desigualdades nas nossas relações sociais a partir da percepção crítica desse mesmo espaço. Em sequência, coloca como possível, já que produzido pelo homem em sociedade e ao longo da história, sua transformação.

As alunas bolsistas mergulharam nesse universo. Realizamos conversas e debates sobre desnaturalização dos processos de urbanização, sobre a produção capitalista da cidade e suas consequências, registradas na materialidade física do espaço. A história de Governador Valadares e do bairro foram apresentadas como processos de produção do espaço, importantes para a compreensão de hoje, cidade e sociedade.

Na realização do trabalho de campo, as bolsistas foram à rua e experimentaram a apropriação daquele espaço, pela sua cartografia e conhecimento, mesmo sem habitar ali (Figura 3). Nesse processo, pode-se dizer, houve um desvelamento sobre os processos que fazem e refazem a cidade, deixando à vista as engrenagens e lógicas - mercadológicas, simbólicas, pessoais, conflitivas, mas não opostas, que circulam nas substituições de cada imóvel. Os textos produzidos por elas atestam a qualidade da compreensão sobre o conjunto pesquisado. As análises ultrapassam as categorias das fichas de inventário, estilísticas e de época, para dizer dos territórios ali estabelecidos.

Figura 3: Realização do trabalho de campo pelas alunas bolsistas



Fonte: Material de pesquisa autoral, 2023.

Finalizando, retornamos à questão trazida ao debate: e se pudéssemos colocar muito mais bolsistas de Iniciação Científica Júnior na rua, cartografando, levantando cotidianos materializados, ou não, nas pedras das cidades?

Não se trata apenas de “cumprir o tripé ensino-pesquisa-extensão”, muito comentado e pouco praticado, infelizmente. As potencialidades da inserção de bolsistas de ensino médio em projetos de pesquisa e/ou extensão que cuidem de territórios, cidades, bairros e lugares são muito mais amplas. Entre essas, está a produção de consciência crítica sobre o território que habitamos e construímos diariamente, mesmo que não nos demos conta disso. Em oposição a esse fazer alienado, argumentamos que deve prevalecer o *agir politicamente* de que nos fala Lefèbvre (1999) em sua utopia sobre a conquista do direito à cidade.

Explicando melhor, o acesso à cidade, tanto o exercício político da cidadania, como o usufruto dos serviços e oportunidades que essa oferece, está intimamente ligado ao modo como ela pode ser ocupada e vivenciada por cada um. Essa é, sem dúvida, a grande disputa nas cidades que exige, para participação, conhecimento e reivindicação de direitos. Se nosso papel, enquanto escola pública, é formar cidadãos *de fato*, talvez esse possa ser um caminho.

Referências Bibliográficas

LÉFÈBVRE, H. A produção do espaço. Tradução Doralice Mattos. Não publicado. S/DATA.

LÉFÈBVRE, H. A Revolução Urbana. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 178p. (Humanitas).

O projeto “Culturas do mundo – a história de muitas vozes.” Ganhou o prêmio “Educação em Direitos Humanos”, pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Projeto “Culturas do mundo: a história de muitas vozes”

Dione Fonseca

“A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles pronunciar”.

(Paulo Freire)

A partir da observação e escuta das chegadas das crianças migrantes, cada dia mais sofridas, choros profundos, dores que faziam o coração pulsar de forma acelerada, às vezes, faltava o ar, corpos contraídos, lágrimas que não cessavam. Silêncio. Medo. Desconforto. Difícil descrever os inúmeros sentimentos que cada chegada carregava.

As crianças estavam se comunicando, dizendo para nós o quanto se sentiam amedrontadas, muitas fugiram de seus países por conta da guerra, outras, da pobreza extrema, diversas histórias, muitos desafios.

Tornou-se urgente olhar, cuidar, abraçar as crianças e suas famílias, olhares que vão além do direito à educação dado a essa população, era fundamental integrar e acolher a todos de uma maneira mais humanizada.

Quem somos?

A Escola Municipal de Educação Infantil João Mendonça Falcão, situada na região do Brás, atende 420 crianças de 4 e 5 anos, brasileiras nascidas em São Paulo, ou em outros estados do Brasil e migrantes, de muitos países, principalmente da América Latina, mas também de alguns países da África e da Ásia.

Atualmente a escola atende 13 nacionalidades, mas já tivemos 17.

O projeto foi construído a partir de muita escuta, dos desejos, anseios e interesses das crianças e suas famílias.

Atualmente é dividido em 5 partes:

1. Acolhimento e integração da criança migrante e brasileira, através da música e da brincadeira, cantos e histórias sobre as diferentes culturas.

2. Roda da criança – uma criança da turma é convidada a falar sobre si, de ser protagonista de sua história, de trocar e se conhecer melhor,

Uma oportunidade das crianças se conhecerem e aprenderam a ter empatia e compaixão.

3. Roda de família - uma pessoa da família da criança é convidada para um bate-papo comigo e com a turma. A mãe, pai ou responsável pela criança conta sobre sua infância, história e cultura. Também traz uma música ou brincadeira de quando era criança ou de sua cultura. Elaboração do caderno da família.

4. Território - Direito à cidade, ao lazer e à cultura. Saídas semanais para conhecer o bairro e equipamentos públicos da cidade de São Paulo. As saídas são feitas à pé, de motoca, patinete, de ônibus ou metrô.

5. Artes do mundo – Observei o quanto as crianças se interessam pelas artes visuais e decidimos estudar os artistas das culturas presentes na turma, com o objetivo de valorizar, reconhecer a diversidade cultural e ampliar o repertório sociocultural.

Durante nossas pesquisas, percebi que as crianças estavam maravilhadas e interessadas em conhecer a própria cultura e a da turma, mas pouco sabiam sobre nosso território, o nosso bairro, o entorno. Perguntei se tinham interesse em explorar os arredores, e, claro, amaram a ideia, então, nasceu outro braço do nosso projeto: “Território - direito à cidade, ao lazer e à cultura”, com o intuito das crianças conhecerem além dos muros da escola, onde através dos passeios pudessem reconhecer o bairro e a cidade de São Paulo

como parte delas, por isso a importância de conhecer para respeitar, cuidar e preservar.

Para que a nossa travessia desse certo, fizemos os seguintes combinados: - Andar todo mundo junto

- Evitar correr para não se perder

- Cuidado ao atravessar a rua

- Se possível, segurar a mão de alguém da turma durante a caminhada - Cuidar de si e do amigo (a)

- Vamos aproveitar cada minuto

Os primeiros passeios foram pelo bairro, conhecemos vários moradores, para cada conversa, um canto, as crianças cantavam (ato espontâneo) para todas as pessoas da rua, alegrava o dia de quem recebia a canção, era difícil alguém não se emocionar, ao mesmo tempo sentíamos as dificuldades da rua, muitos moradores em situação de rua, as crianças se sentiam incomodadas e tristes. Observamos a quantidade de lixo nas ruas, a dificuldade de caminhar pelas calçadas, muitas, irregulares.

Ao final de cada passeio, fazemos uma roda de conversa com nossas impressões, reflexões e registros gráfico e escrito.

“Um dia, fomos passear de metrô, na entrada, as crianças pararam para conversar com Mustafá, um vendedor informal que trabalha todos os dias na porta do metrô Brás. Ele nasceu no Senegal e falou “Todos os dias milhares de pessoas passam por mim e ninguém dá Bom dia!” – “Hoje deixei de ser invisível!”

Ao longo do projeto conhecemos muitas pessoas importantes, uma delas foi a Profa Dra Paula Cristiane Strina Juliasz, docente da Faculdade de Geografia da Universidade de São Paulo. Uma parte de sua pesquisa foi feita durante nossas travessias pelo bairro e equipamentos públicos da cidade. Após cada saída, professora Paula trazia alguma proposta diferente para as crianças fazerem um registro gráfico. A pesquisa desenvolvida foi “O desenho como sistema de representação e pensamento espacial: uma abordagem histórico-cultural na cartografia escolar”. Foi um trabalho muito enriquecedor e valioso para nossa turma, uma grande oportunidade de conectar a Educação Infantil à Universidade, num trabalho muito concreto e cheio de vivências. A pesquisa foi concluída em Junho deste ano.

Atualmente, a professora Paula nos acompanha como orientadora da mestranda Elisa Vicari em sua pesquisa “Cartase e a Vivência nos estudos de Solos na Educação Infantil”. Está acompanhando a turma desde 2023, participa de nossas saídas e estamos contribuindo as propostas práticas juntas.

Acredito que a escola é um espaço de direitos e levar a criança para conhecer a cidade que mora, a incentiva a cuidar, respeitar e se tornar parte. É um direito.

A cidade precisa acolher a criança, (políticas públicas) preparar os espaços para

recebê la, para que possa ocupá-la, transformá-la num lugar melhor para todas as pessoas, começando pelos pequenos e pequenas.

Uma cidade inclusiva, que caiba todos os corpos e que possam transitar livremente e com segurança.

O projeto também foi inspirado no prêmio que ganhamos “Territórios Educativos”, pelo Instituto Tomie Ohtake. Tivemos uma formação de 10 sábados sobre a importância da cidade dialogar com os territórios, foi incrível e senti uma vontade avassaladora de ampliar o que já havia começado com a turma, mas agora com muita intencionalidade.

Experiencia Plaza Rincón de los Sueños

Agustina Ramón – Docente FAU – UNT

Agustina Macías – Estudiante FAU – UNT

El presente trabajo relata una experiencia de intervención urbana en la periferia, consistente en la conformación de la Plaza Rincón de los Sueños, experiencia que se llevó a cabo con la participación comunitaria en articulación con las instituciones estatales. Dicho proceso evidencia el impacto significativo que puede generar este tipo de actuación en la calidad de vida de los habitantes.

La Plaza Rincón de los Sueños, se sitúa en el Barrio Autopista Sur, localizado al este del Área Metropolitana de Tucumán. Esta ciudad, al igual que la mayoría de las ciudades intermedias del país, se desarrolló inicialmente en una estructura de damero, desde el centro hacia afuera y en este caso encontrando sus límites naturales en las Sierras de San Javier hacia el Oeste y el Río Salí hacia el Este.

Durante el siglo XX, el crecimiento demográfico y su consecuente necesidad de transporte impulsaron una expansión urbana acelerada, acentuada por el auge de la industria azucarera, el modelo agroexportador, las migraciones posteriores al cierre de los ingenios en la década de 1960 y la preponderancia de lógicas mercantiles, todos hechos que fueron

cambiando radicalmente la morfología de la ciudad. La gran demanda habitacional por el crecimiento caótico e irregular fue cubierta con la creación de barrios cada vez más alejados de los bienes y servicios que ofrece la centralidad, demostrando la incapacidad del sistema para prever el bienestar de la población. Ello se refleja en una ciudad cada vez más desigual y fragmentada socio espacialmente, en cuya periferia proliferan los asentamientos informales coexistiendo con barrios cerrados y de promoción pública.

Producto de estos procesos las mayores problemáticas que se identifican actualmente en los barrios populares son la violencia estructural, el abandono institucional, la existencia de territorios sin regulación estatal, problemáticas ambientales, criminalidad, vulnerabilidad y falta de acceso a infraestructura y servicios básicos, afectando sistemáticamente al derecho a la ciudad y la calidad de vida de sus habitantes, generandolo que Wacquant (2007) nombra como procesos de “guetización” por la constante estigmatización para con el resto de la ciudad.

En el caso del Barrio Autopista Sur, su población experimenta una serie de dificultades derivadas de las condiciones precarias en las que viven. Además de los problemas mencionados anteriormente, se destacan: la presencia de bordes urbanos como la misma autopista o el Río Salí, la exclusión laboral, la deserción escolar, el consumo problemático y la intervención asistencialista de los gobiernos que no ofrecen soluciones sostenibles a largo plazo.

Esta realidad subraya la necesidad de abordajes que combinen la dotación de infraestructura con el fortalecimiento del tejido social. No obstante, en esta ciudad “informal” donde la lógica neoliberal les impide a sus habitantes formar parte del contrato social formal, se observa a modo de resistencia, un apoyo mutuo y una construcción de comunidad, en la que el discurso normativizado de los derechos de la ciudadanía es reemplazado por el de la solidaridad entre vecinos y vecinas.

De esta manera, hacia 2018 empieza a consolidarse una organización comunitaria que agrupa a actores locales diversos. A través de mesas de gestión participativas, que incluyen a vecinos, mujeres del programa Cocinas Comunitarias, representantes del estado en sus distintos dispositivos y organizaciones como el Centro de Atención Comunitaria (CAC) y Puente Arquitectura Comunitaria, se han logrado integrar diferentes perspectivas y necesidades para la planificación y ejecución de proyectos para la mejora del barrio.

De este modo, la Plaza Rincón de los Sueños es una respuesta concreta a las necesidades del barrio, materializando el esfuerzo sostenido de las vecinas por crear un espacio de encuentro y recreación. Este proyecto identificó el espacio público que hoy conforma la plaza como sede de las actividades educativas y comunitarias, transformándose en un aula abierta para llevar a cabo talleres de ecología, reciclaje o metalurgia principalmente dictados por y para mujeres. A partir de una metodología participativa mediante mapeos colectivos, el diseño de la plaza iba avanzando y los primeros juegos para niños fueron hechos por las mismas vecinas (imagen 1).

Si bien la participación del Estado ha sido crucial en la materialización de la plaza en esta instancia, a nivel nacional no había sido tenida en cuenta inicialmente cuando se armó el Programa de Integración Socio Urbana Autopista Sur y Los Vázquez^[1]. Este contemplaba

la ejecución de un polideportivo, un CEPLA (espacio para tratamiento de adicciones con dispositivos de acompañamiento social), una planta de acopio y separación de residuos y un CDI (centro de desarrollo de infancias) como también la entrega de Certificados de Vivienda Familiar. Todos estos proyectos se justifican en el reconocimiento del sitio, ubicándolos estratégicamente, por ejemplo, el polideportivo se emplazó en el lugar donde se encontraba la cancha del Club Los Vázquez, mejorando la infraestructura urbana de la zona, mientras que la planta de acopio se ubicó en el sitio que anteriormente fue ocupado por un basural a cielo abierto, alineándose con una de las principales actividades económicas del barrio, la recolección de residuos sólidos urbanos.

Luego de las gestiones pertinentes, en 2021 el proyecto de la plaza pudo incluirse en el programa, por lo tanto recibiría también el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Posterior a la licitación y una vez en marcha la ejecución de la Plaza Rincón de los Sueños, las mesas de gestión se mantuvieron y su objetivo principal durante el desarrollo de la misma era el diálogo y debate sobre los avances de la obra, incluyendo de esta manera a sus usuarios en cada una de las instancias.

De esta manera, la plaza —inaugurada en 2023 (imágenes 2 y 3)— además de mejorar la infraestructura del barrio, ha consolidado un modelo efectivo y exitoso de participación y de intervención urbana, útil para abordar desigualdades en contextos similares.

Anexo Imágenes

Bibliografía

Boldrini, Castañeda, Cichero, Cuozzo, Gomez Lopez, Malizia, Paolasso, Sosa Paz. Hacia otra ciudad posible, 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Café de las Ciudades, 2018.

Wacquant. Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado. 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

García Monticelli, Ramírez, Vallone. Plan Maestro de Integración Sociourbana. En Frente Patria Grande, Programas de Buen Gobierno, s/l, edición digital, pp. 17-69, 2019.

Notas

^[1] Para más información sobre Proyectos de Integración Socio Urbana, consultar:

<https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/familia/integracionsociourbana/proyectos-de-integracion-socio-urbana>

Escola, bairro e cidade. Uma experiência no CEU Água Azul em Cidade Tiradentes

Gabriela Cruz Neves de Souza

Graduanda em Arquitetura e Urbanismo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

Introdução

A pesquisa “Escola, bairro e cidade” é uma pesquisa extensionista, tem como objetivo o alinhamento da formação do arquiteto e urbanista com o desenvolvimento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, construindo uma pesquisa cidadã. É realizado o acompanhamento do projeto de extensão de mesmo nome, na construção de profissionais de arquitetura e urbanismo sensíveis e qualificados ao trabalho conjunto a periferias, dentro de seus desafios e oportunidades, bem como na educação de forma integral e cidadã dos adolescentes participantes, colaborando com a construção de suas identidades enquanto sujeitos de direito e sujeitos periféricos, a partir da proposição de uma rede de inclusão integrando equipamentos e espaços públicos do bairro. Sendo assim, é desenvolvida a capacidade de articulação e impacto dos atores envolvidos, bem como a qualificação do planejamento de bairros periféricos.

Metodologia e descrição do trabalho realizado

A metodologia utilizada foi estruturada como base a teoria de Rede de Inclusão do médico Ion Andrade da rede BrCidades, Plano Político Pedagógico (PPP) da escola sede, CEU EMEF Água Azul, o Currículo da Cidade da rede de ensino municipal, planos de bairro participativos e experiências de cidades educadoras e educação integral, buscando uma compatibilização entre os objetivos pedagógicos e os objetivos urbanísticos dos planos de bairro. Os planos de bairro utilizados para estudo foram o “plano de bairro jardim lapenna”, “plano de bairro jardim pantanal”, o TFG “o bairro que temos e o bairro que queremos” e o “plano de ação habitacionais e urbanos para áreas em situação de risco pela exclusão socioeconômica e a violência.”. Todos foram analisados buscando semelhanças de implantação com a do projeto, formas utilizadas para oficinas, consolidação do trabalho e engajamento comunitário.

Uma vez inseridos no bairro, fator primordial para o desenvolvimento da pesquisa, dado que, seu enfoque tem como ponto de partida a caracterização do território a partir de quem ali pertence, o grupo de três estudantes iniciou os trabalhos. A escola sede, CEU EMEF Água Azul, segunda geração de CEU's, tem como primórdio ser um equipamento de centralidade

do bairro, na tentativa de diminuição da vulnerabilidade do território por meio da educação e cultura. Essa característica fundamental viabilizou o desenvolvimento do projeto por meio da adequação da análise do meio e proposta de intervenção à realidade de escolas públicas e periféricas, com o bairro como parte de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A compatibilização entre os objetivos do projeto de extensão e os objetivos do PPP escolar se deu por meio do TCA, que é o Trabalho Colaborativo de Autoria, desenvolvido em grupos por turmas nos últimos anos do Ensino Fundamental II, 7º, 8º e 9º anos. Tem como intuito iniciar os jovens no meio da pesquisa e na análise crítica da realidade na qual se inserem, a partir de temas propostos pelos docentes ou de interesse dos próprios estudantes. Deste modo, foi proposto o estudo do bairro a partir dos temas de interesse dos alunos, os quais foram instigados durante todo o processo a espacializar pautas dentro da realidade local para entendimento do TCA. Quanto à adequação da linguagem e suportes por vezes utilizados na arquitetura e urbanismo para formas mais simples, são exemplos: ao invés de uma prancha, um lambe, ao invés de um mapa técnico, um mapa falante. Ademais, para que fosse possível maior engajamento da comunidade, bem como aprendizado por parte dos alunos além da sala de aula, foram propostas dinâmicas que fizessem o aluno ouvir e falar.

A prática de uma política urbana articulada às escolas municipais de ensino fundamental certamente produz resultados positivos e contínuos, mas de longo prazo, o que dificilmente pode ser quantificado em um período de tempo menor de uns 30 anos. Contudo, de imediato pode-se qualificar o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos e protagonistas do seu território, bem como uma maior integração entre a universidade e a rede municipal de ensino. A “descoberta” por parte dos atores envolvidos e, por consequência, de toda a comunidade escolar, de equipamentos e serviços da rede pública pulverizados pelo bairro, como também a ausência deles, propicia a formação de um plano de vivência de bairro e a consciência das potencialidades, bem como das limitações e das necessidades.

Desta maneira, busca-se promover a consolidação da formação dos alunos por meio de uma educação cidadã, como é proposto por Paulo Freire e também explorado nas escolas colombianas. Estima-se que em médio prazo haja maiores impactos tanto nos participantes quanto na comunidade em que a escola está inserida. Isso se dá devido à formação social dos alunos e a construção de uma metodologia replicável e autossustentável, possibilitando tanto a continuidade do projeto sem a presença da equipe técnica (PUB), quanto a replicação de tal programa em outras escolas da rede de ensino e grupos de pesquisa da temática. Aqui, é acrescentado mais uma característica à cidade, não só como direito, ou nesse caso, distante, mas também, educadora, como é parte de inúmeras experiências educacionais nacionais e internacionais.

Através do trabalho, predominantemente com a EMEF CEU Água Azul, pode-se ter resultados imediatos no dia a dia com os alunos, entendimento da dinâmica de cidade e sistema capitalista em que eles estão inseridos, engajamento dos professores e maior facilidade na aderência da coordenação da escola a proposta após a formulação e adaptação de acordo com o currículo do ensino fundamental, além da atitude dos participantes em reivindicar a instância de poder mais próxima, a subprefeitura, de mudanças de acordo com o melhor para o bairro com base no que foi estudado. Sendo assim, foi colocado como de suma importância, principalmente a médio e longo prazo, da integração entre a prática e estudo da arquitetura e urbanismo com o ensino básico em territórios vulneráveis, seja no empoderamento da comunidade por sediar um projeto grande, seja na formação do estudante de arquitetura e urbanismo vinculado à realidade da capital paulista. Trata-se, enfim, de uma discussão-proposição sobre a produção de uma cidade mais humana e mais incluyente.

Circulando pelo bairro. Autoria da equipe PUB extensão, 2024



Identificação do bairro a partir de mapa da área (esquerda) e Colagem dos “lambes” (direita). Fotos da autora, 2024



Intelectualidades Marginais: Pedagogias Periféricas Populares

Danielle dos Santos Vieira (Rede Emancipa)

O Cursinho Niggaz, fundado em 2022, tem como principal objetivo promover uma educação libertadora e democrática. Inserido na Rede Emancipa, um movimento social de educação popular com 17 anos de história, o Cursinho Niggaz integra uma rede de cursinhos pré-universitários e outras iniciativas educativas que se estendem por mais de 80 núcleos em todo o Brasil e em diversos países africanos, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Atualmente, o Cursinho Niggaz opera no CEU Navegantes, localizado no Cantinho do Céu, no Grajaú, uma das regiões mais periféricas de São Paulo. A escolha por atuar em áreas como o Grajaú reflete nosso compromisso em ocupar as margens, os “fundões,” e as periferias. É nestes espaços, historicamente negligenciados pelo poder público, que buscamos construir uma educação transformadora, capaz de dialogar com as realidades e desafios vividos pelos moradores dessas comunidades.

Somos um movimento comprometido com a democratização do acesso à universidade e a promoção de uma educação emancipadora, gratuita e de qualidade. Além disso, lutamos contra as desigualdades econômicas, o racismo, o machismo, a LGBTQIAPN+fobia, o capacitismo, e em defesa do meio ambiente e da saúde pública.

O Cursinho Niggaz busca adotar métodos pedagógicos alternativos, que transcendem o formato tradicional de cursinho pré-universitário, com o intuito de se tornar uma ferramenta de organização popular. Um exemplo disso é o projeto Intelectualidades Marginais: Pedagogias

Periféricas Populares, cujo objetivo é produzir uma cartilha ilustrada destinada a estudantes periféricos da região do Grajaú.

Este projeto se propõe a abordar, por meio das artes visuais, os principais conteúdos cobrados no Enem e em vestibulares, contextualizando-os com temas relevantes à vida desses estudantes, como identidade, periferia, direito à cidade, cultura negra, urbana, indígena, entre outros aspectos. A arte visual é, portanto, a nossa principal ferramenta pedagógica.

Estamos atualmente na fase de desenvolvimento deste material ilustrado, que será produzido em parceria com artistas locais do Grajaú. Cada etapa da confecção estará intrinsecamente conectada à realidade do Grajaú, resultando não apenas em um material educativo funcional, mas também em um compilado de obras e produções exclusivas e independentes. Dessa forma, buscamos fortalecer o empreendedorismo local de ilustradores e desenhistas da região.

O Cursinho Niggaz se propõe a ser mais do que uma preparação para exames; busca se consolidar como uma ferramenta de mudança no território onde atua. Nosso objetivo é, junto com coletivos e a comunidade local, pensar e implementar formas pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade dos moradores. O projeto “Intellectualidades Marginais: Pedagogias Periféricas Populares” é um exemplo claro dessa abordagem, ao integrar a arte e a educação para abordar questões centrais da vida dos estudantes periféricos. Dessa forma, pretendemos apresentar o Cursinho Niggaz no seminário “Praça de Aulas” como uma ferramenta de construção de pedagogias periféricas. Atualmente, contamos com a participação ativa de cerca de 100 estudantes por ano, além de impactarmos indiretamente mais de 300 estudantes por meio de nossas atividades e projetos. O cursinho é, assim, um espaço de construção coletiva, onde a educação popular se entrelaça com a luta por justiça social e o fortalecimento das comunidades periféricas.

Lançar ao céu para se firmar na terra: uma soma artística na guerra contra a aeronáutica brasileira.

Gustavo Torrezan, pesquisador no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc São Paulo.

Esta comunicação reflete sobre a prática de fazer-saber-fazer em um contexto específico e, as possibilidades, potências, dilemas e conflitos entre o exercício artístico e a existência quilombola. Assim, problematiza a realização do trabalho “Ontem hoje sempre Manuna” produzido pelo autor em parceria com a Líder quilombola Nildilene Diniz da Silva conhecida na comunidade como Pichuita no que toca às estratégias de ações no espaço e agenciamentos de conceitos para realização pública e situada da obra.

O trabalho “Ontem hoje sempre Mamuna” foi realizado durante uma residência artística com duração de 30 dias, uma parceria entre os espaços independentes de arte contemporânea Chão, em São Luiz, e Casa do Sereio, em Alcântara, ambos no Estado do Maranhão. O artista-pesquisador habitou durante este período os espaços independentes e as comunidades quilombolas, articulando com essas comunidades e com movimentos organizados como o Movimento dos Atingidos pela Base Espacial (MABE) para a construção conjunta da realização do trabalho. Nele estão adensadas camadas que por vezes não aparecem em sua materialização estética, mas que são fundamentais para compreender as complexas redes sociopolíticas e sociotécnicas que envolvem a chegada para construção coletiva e produção artística contemporânea à comunidades quilombolas que estão em longo conflito com a Aeronáutica Brasileira.

O território do Maranhão, especialmente de Alcântara é conhecido no Brasil como aquele que mais quilombos referenciados ou demarcados possui. Nos quilombos, aqueles que nele habitam criaram formas de vida e de resistência que perduram até hoje. Os quilombolas de Alcântara são populações remanescentes daquelas que inicialmente foram levados

forçadamente para esse espaço durante o período colonial e foram lá abandonados após a desistência da exploração das fazendas especialmente de cultivo algodoeirias na região.

Para os quilombos de Alcântara o território é um espaço geográfico que indissocia espaço e tempo, diferente daquilo que comumente é feito pelo pensamento euro-branco-centrado moderno. Neste território aqueles que lá vivem estão em guerra com a Aeronáutica brasileira que instalou uma Centro de Lançamento Aeroespacial, configurando um processo de expulsão de populações e alterando substancialmente seus modos de vidas, por isso a importância da localidade é importante já que há nela um saber que é situado tanto para sua constituição de ser quanto para sociabilidade, esta última compreendida para além das relações somente entre humanos.

A indissociação espaço temporal é parte constituinte de epistemologia quilombola, uma cosmopolítica que é compreendida como “ser a terra”, modo de se constituir que incorpora como conhecimento do corpo os ritmos das marés, das chuvas, dos ventos, das germinações, das plantas, das luas e daquilo que eles chamam de encantados. Essas populações apresentam uma composição prática de vida e de fazer um junto à terra, não usando-a tal como a cultura colonial impõe - está que vê o ser humano detentor da cultura, dissociado da arte -, exercitando políticas que criam possibilidades e inventividades face a impossibilidades dos colonizadores que normatizam tudo e todos num único modo de ser, de usar e de pensar.

Neste modo de ser quilombola há lugar e vez para políticas de encantamentos para a multiplicidade da vida em sociabilidades mais que humanas. Uma das políticas de encantados consiste em abrir brechas nas narrativas existentes, torcendo-as ou criando contra-narrativas que ensejam, praticam ações e pensamentos que tensionam, expandem, alargam, fissuram, fazem ruir as institucionalidades existentes abrindo caminho para outras possibilidades, inclusive de outras institucionalidades. Há nisso uma produção de resistência imensurável que foi importante para a produção do trabalho que é apresentado.

No Maranhão, por todo espaço, por todo canto que se olha, a cada som que se escuta em a cada rua, viela, ladeira, casa; a cada parede ou edificação se vê latente a política dos encantados expressas em diferentes tecnologias que passam pelos tambores, pontos riscados no chão, vestes, plantas, cantorias, brilhos, rezas e discursos que de maneira ora quase invisível e ora explosiva, incandesce e emanam políticas viventes.

É com a política dos encantados que se experimenta um tipo de criação deste trabalho “Ontem hojeseempre Mamuna” que faz materializar ou praticar a construção de um novo mundo - claro, de passinho em passinho e, obviamente, o “novo mundo” não está necessariamente no “novo eurocentrado, deste da colonização e do desbravamento”, mas novo quanto naquilo que se deseja para si e para os seus... que para os quilombolas de Alcântara é manter seu território e tradições: manter o seu modo de ser no mundo. Me aproximar destas práticas é uma possibilidade de aprender e de produzir um saber partilhado, co-partilhado, e de fazer experimental como um “laboratório” no qual é produzido um certo tipo de contágio bom que espalham, transmitem, trocam, engendram encantos que disparam o ritmo da união e da cooperação em outras Cosmopolíticas.

Pensar as diferentes cosmopolíticas e a criação de institucionalidades ou contra-institucionalidades é o que venho fazendo em minhas pesquisas de artes em diferentes espaços, agenciamentos e articulações. Dos iniciais trabalhos que tencionam os símbolos nacionais e as políticas modernas que tais símbolos são reificados, os quais era comum o uso da bandeira nacional, os atuais trabalhos se abriram cada vez mais para a imaginação política e para a subjetividade e, neste período, tenho me atendo às estrelas e seus significados e articulações metafóricas.

A estrela é um símbolo utilizado em inúmeras culturas. A estrela possui diversos significados e nutre deslocamentos, histórias e sentidos em diversos contextos. Partindo desse pressuposto junto com os quilombolas de Mamuna trabalhamos no lançamento de uma estrela no espaço através de um balão atmosférico criando um ponto de referência brilhante na Estratosfera, uma das camadas que compõem a atmosfera terrestre.

O lugar para lançamento foi estrategicamente escolhido e possui ao fundo o Centro de Lançamento Aeroespacial da Aeronautica Brasileira para construir uma imagem simbólica que embaralha diferentes referenciais. A imagem do lançamento apresenta a Líder Quilombola Pichuíta com o satélite nas mãos, lançando-o para o espaço. Ao contrário dos militares que segundo relatos de lá nunca conseguiram lançar nada no espaço, nós conseguimos lançar o satélite e assim colocar uma estrela a mais no céu num gesto fundante do Estado Quilombola de Alcântara.

O lançamento e a colocação de uma nova estrela no espaço é um gesto afirmativo, simbólico, do Estado Quilombola de Alcântara já que são as estrelas que representam cada Estado na bandeira nacional.

Imagens do trabalho:

Registro do satélite lançado no espaço (sem o balão atmosférico).



Registro do lançamento do satélite no espaço.



Educação e território no contexto da formação de professores(as) nas licenciaturas interdisciplinares

Samon Noyama (UFABC)

Paulo Jakimiu (UFABC)

Luara Kollar Marques Menegueli (UFABC)

A proposta desta comunicação é apresentar e compartilhar um processo que envolve, de uma forma geral, educação e territórios, e de uma forma mais específica, a formação de professores, inserida no projeto intitulado Escola Parceira, financiado pelo Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRILEI) – Capes na UFABC.

O PRILEI foi criado pelo MEC e visa fomentar a oferta de cursos inovadores de licenciatura e formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica. O programa do governo federal conta, atualmente, com 12 universidades, 42 cursos de licenciaturas e 2.880 estudantes de graduação em 26 municípios por todo o território nacional. No estado de São Paulo, o programa é constituído em rede com três universidades, sendo uma federal, uma estadual e outra de ensino privado: a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade de São Paulo (USP) e a UniSantos.

Na UFABC, o PRILEI atua por meio de quatro subprojetos, mas o foco atual é na apresentação do Escola Parceira, que consiste na aproximação construída a partir da escuta de demandas de escolas públicas da região do ABC e de São Paulo, procurando a partir do compromisso com a educação pública e a formação de professores em cursos de licenciatura interdisciplinares, promover o desenvolvimento social e educacional com vistas a ampliação das condições de acesso à educação formal de jovens moradores de regiões periféricas e negligenciados pelo poder público. O projeto é constituído por 19 bolsistas que atuam em diferentes escolas da região, lecionando disciplinas voltadas às áreas linguagens, humanidades e exatas. Atualmente, o público alvo são os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e também aqueles na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao todo, o Escola Parceira atende quatro escolas, a saber, EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Jr. “Gonzaguinha” e EMEF Abrão Huck na região de Heliópolis, EMEF Paulo Duarte na região de São Mateus, e EMEF Olavo Fontoura no Jardim Clímax. As atividades são realizadas a partir das demandas da coordenação pedagógica de cada escola e com o suporte destas. Além disso, o Escola Parceira atua na região do Pós-Balsa por meio do projeto CASCO – programa de interação entre arte e comunidade.

O foco desta comunicação estará nas escolas da região de Heliópolis, pela particularidade que o território demanda em sua formação. Isso porque a comunidade se intitula um Bairro Educador, proposta que busca integrar as instituições educativas, sociais e culturais com as organizações de moradores, com o objetivo principal de, através de uma educação territorializada, (re)pensar as configurações do território e propor novos horizontes para sua população. Por essa razão, a relação universidade-escola-território é mediada pela formação mútua entre moradores, bolsistas e corpo pedagógico, de modo que haja a integração entre esses.

Dessa forma, o projeto foi construído a partir de uma demanda específica da região pela permanência nos estudos dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como seu ingresso nas escolas técnicas de São Paulo (ETEC). Esse segundo ponto surgiu pela existência de uma escola técnica pensada para o território e o pouco acesso de seus moradores a sua infraestrutura, assim como a preocupação em ampliar os horizontes em relação às perspectivas da juventude para o futuro. Nesse sentido, o Escola Parceira oferece as aulas por meio dos bolsistas – estudantes dos cursos de licenciatura da UFABC – permitindo também aos mesmos que possam ter seus primeiros contatos com a sala de aula. Ou seja, é um projeto que articula os interesses da comunidade escolar com os interesses acadêmicos da instituição.

Nessa comunicação, o foco é essa dupla jornada, primeiro da formação de um projeto pensado para as duas escolas em questão, levando em consideração os princípios de um Bairro Educador, suas demandas específicas e o respeito à autonomia do próprio território, e em segundo a formação dos alunos bolsistas em contato com uma proposta de educação territorializada que ultrapassa os muros das escolas; isto é, com uma perspectiva de que o território também educa.

Além disso, é importante mencionar que a atuação do Escola Parceira permitiu um

diagnóstico dos problemas crônicos que a educação enfrenta no Brasil, de forma localizada nessas regiões, por exemplo, a importância da EJA visto as dificuldades que essa modalidade enfrenta para atuar de forma eficiente e até mesmo garantir sua existência nas escolas, afinal, em Heliópolis e região, as escolas que oferecem a modalidade tem enfrentado dificuldades de manter as turmas abertas, seja pela quantidade reduzida de estudantes seja pelo fechamento em massa da modalidade, ainda que a defasagem da alfabetização ainda seja alarmante. Ou ainda, os efeitos ainda persistentes da pandemia de COVID-19 e a formação inicial dos estudantes que, hoje, estão nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, a formação do aluno bolsista conta ainda com a pesquisa da origem das problemáticas apresentadas como demandas pelas coordenações escolares, ao mesmo tempo que busca minimizar seus efeitos.

À guisa de conclusão, podemos retomar os principais tópicos que serão abordados: (i) a apresentação do Escola Parceira; (ii) a atuação na região de Heliópolis e o que já é possível interpretar a partir dos resultados atingidos; (iii) a dupla jornada, isto é, a formação do projeto e o impacto na região e como a atuação promove a ampliação da perspectiva dos bolsistas sobre o que se entende por educação. Espera-se, a partir desses tópicos, sustentar a importância do Escola Parceira e o impacto positivo na região e na formação de futuros professores.

Referências

SOARES, Leôncio. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA. São Paulo: Cortez, 2013.

Educação e território no contexto da formação de professores(as) nas licenciaturas interdisciplinares

Samon Noyama (UFABC)

Paulo Jakimiu (UFABC)

Luara Kollar Marques Menegueli (UFABC)

A proposta desta comunicação é apresentar e compartilhar um processo que envolve, de uma forma geral, educação e territórios, e de uma forma mais específica, a formação de professores, inserida no projeto intitulado Escola Parceira, financiado pelo Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRILEI) – Capes na UFABC. O PRILEI foi criado pelo MEC e visa fomentar a oferta de cursos inovadores de licenciatura e formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica. O programa do governo federal conta, atualmente, com 12 universidades, 42 cursos de licenciaturas e 2.880 estudantes de graduação em 26 municípios por todo o território nacional. No estado de São Paulo, o programa é constituído em rede com três universidades, sendo uma federal, uma estadual e outra de ensino privado: a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade de São Paulo (USP) e a UniSantos.

Na UFABC, o PRILEI atua por meio de quatro subprojetos, mas o foco atual é na apresentação do Escola Parceira, que consiste na aproximação construída a partir da escuta de demandas de escolas públicas da região do ABC e de São Paulo, procurando a partir do compromisso com a educação pública e a formação de professores em cursos de licenciatura interdisciplinares, promover o desenvolvimento social e educacional com vistas a ampliação das condições de acesso à educação formal de jovens moradores de regiões periféricas e negligenciados pelo poder público. O projeto é constituído por 19 bolsistas que atuam em diferentes escolas da região, lecionando disciplinas voltadas às áreas linguagens, humanidades e exatas. Atualmente, o público alvo são os estudantes do 9o ano do ensino fundamental e também aqueles na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao todo, o Escola Parceira atende quatro escolas, a saber, EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Jr. “Gonzaguinha” e EMEF Abrão Huck na região de Heliópolis, EMEF Paulo Duarte na região de São Mateus, e EMEF Olavo Fontoura no Jardim Clímax. As atividades são realizadas a partir das demandas da coordenação pedagógica de cada escola e com o suporte destas. Além disso, o Escola Parceira atua na região do Pós-Balsa por meio do projeto CASCO – programa de interação entre arte e comunidade. O foco desta comunicação estará nas escolas da região de Heliópolis, pela particularidade que o território demanda em sua formação. Isso porque a comunidade se intitula um Bairro Educador, proposta que busca integrar as instituições educativas, sociais e culturais com as organizações de moradores, com o objetivo principal de, através de uma educação territorializada, (re)pensar as configurações do território e propor novos horizontes para sua população. Por essa razão, a relação universidade-escola-território é mediada pela formação mútua entre moradores, bolsistas e corpo pedagógico, de modo que haja a integração entre esses.

Dessa forma, o projeto foi construído a partir de uma demanda específica da região

pela permanência nos estudos dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como seu ingresso nas escolas técnicas de São Paulo (ETEC).

Esse segundo ponto surgiu pela existência de uma escola técnica pensada para o território e o pouco acesso de seus moradores a sua infraestrutura, assim como a preocupação em ampliar os horizontes em relação às perspectivas da juventude para o futuro. Nesse sentido, o Escola Parceira oferece as aulas por meio dos bolsistas – estudantes dos cursos de licenciatura da UFABC – permitindo também aos mesmos que possam ter seus primeiros contatos com a sala de aula. Ou seja, é um projeto que articula os interesses da comunidade escolar com os interesses acadêmicos da instituição.

Nessa comunicação, o foco é essa dupla jornada, primeiro da formação de um projeto pensado para as duas escolas em questão, levando em consideração os princípios de um Bairro Educador, suas demandas específicas e o respeito à autonomia do próprio território, e em segundo a formação dos alunos bolsistas em contato com uma proposta de educação territorializada que ultrapassa os muros das escolas; isto é, com uma perspectiva de que o território também educa.

Além disso, é importante mencionar que a atuação do Escola Parceira permitiu um diagnóstico dos problemas crônicos que a educação enfrenta no Brasil, de forma localizada

nessas regiões, por exemplo, a importância da EJA visto as dificuldades que essa modalidade enfrenta para atuar de forma eficiente e até mesmo garantir sua existência nas escolas, afinal, em Heliópolis e região, as escolas que oferecem a modalidade tem enfrentado dificuldades de manter as turmas abertas, seja pela quantidade reduzida de estudantes seja pelo fechamento em massa da modalidade, ainda que a defasagem da alfabetização ainda seja alarmante. Ou ainda, os efeitos ainda persistentes da pandemia de COVID-19 e a formação inicial dos estudantes que, hoje, estão nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, a formação do aluno bolsista conta ainda com a pesquisa da origem das problemáticas apresentadas como demandas pelas coordenações escolares, ao mesmo tempo que busca minimizar seus efeitos.

À guisa de conclusão, podemos retomar os principais tópicos que serão abordados: (i) a apresentação do Escola Parceira; (ii) a atuação na região de Heliópolis e o que já é possível interpretar a partir dos resultados atingidos; (iii) a dupla jornada, isto é, a formação do projeto e o impacto na região e como a atuação promove a ampliação da perspectiva dos bolsistas sobre o que se entende por educação. Espera-se, a partir desses tópicos, sustentar a importância do Escola Parceira e o impacto positivo na região e na formação de futuros professores.

Referências

SOARES, Leôncio. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte:

Autêntica, 2006.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos

EJA. São Paulo: Cortez, 2013.



Comitê científico

Artur Rosestraten (FAUUSP)
Karina Leitão (FAUUSP)
Bruno Mello (UFRGS)
Analu Garcia (FAUFBA)
Renato Pequeno (UFC)
Ricardo Lopes (ISCTE, Lisboa)
Stan van der Maas (UEB, Bogotá)
Ana Elísia da Costa (UFRGS)
Carlos Francisco Zunino (UCE, Quito)

Comissão organizadora

Jorge Bassani (FAUUSP)
Camila D'Ottaviano (FAUUSP)
Wellington Neri (Imagem)
Marcos Martins (UFES)
Carolina Clasen (FAUUSP)
Leticia Borém (FAUUSP)
Mariana Ribeiro Pardo (FAUUSP)
Analu Garcia Borges (FAUFBA)

Apoio

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Desenvolvimento do site e Identidade Visual
Analu Garcia (FAUFBA)

Projeto Gráfico
Carolina Clasen



R e a l i z a ç ã o



i m a r g e m



F i n a n c i a m e n t o



MINISTÉRIO DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO

