



EDUCAÇÃO A PARTIR DOS TERRITÓRIOS: O PAPEL DOS COLETIVOS SOCIAIS NA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE NA METRÓPOLE DE SÃO PAULO

Gilberto Cunha Franca ¹

Caroline Ponce Duarte ²

Fernanda Eiras Rubio ³

RESUMO

Este trabalho discute a relação entre escola e território a partir da ação de coletivos culturais e políticos. A experiência destes coletivos na escola ou no bairro tem sugerido caminhos alternativos de produção do conhecimento e de processos de ensino-aprendizagem mais ligados às práticas e saberes locais. Por isso procuramos entender como (e se) estes coletivos contribuíram para aproximações e aberturas da escola para os problemas e criações de sua comunidade e sua vizinhança. Analisamos duas experiências de conexão escola-coletivo-bairro na região metropolitana de São Paulo, uma no Pimentas, periferia do município de Guarulhos, outra, na Aclimação, centro-sul do município de São Paulo. Realidades distintas, e bem singulares, porém com iniciativas que se direcionam, no meio da metrópole de São Paulo, para produção de espaços comuns e de saberes territorializados.

Palavras-chave: Educação, Território, Metrópole, Coletivos.

ABSTRACT

This work discusses the relationship between school and territory based on the action of cultural and political collectives. The experience of these groups at school or in the neighborhood has suggested alternative ways of producing knowledge and teaching-learning processes that are more linked to local practices and knowledge. Therefore, we seek to understand how (and if) these collectives contributed to the school's approaches and openings to the problems and creations of its community and neighborhood. We analyzed two experiences of school-collective-neighborhood connection in the metropolitan region of São Paulo, one in Pimentas, on the outskirts of the city of Guarulhos, the other in Aclimação, in the center-south of the city of São Paulo. Different realities, and very unique, but with initiatives that are directed, in the middle metropolis of São Paulo, towards the production of common spaces and territorialized knowledge.

Keywords: Education, Territory, Metropolis, Collectives.

¹ Professor Doutor da Universidade Federal de São Carlos – SP, franca@ufscar.br;

² Mestranda da Universidade Federal de São Carlos e professora da rede estadual – SP, carolinepduarte@gmail.com;

³ Pedagoga e professora de Arte da rede estadual – SP, fernandarubiohc@yahoo.com.br.



INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS)

As populações mobilizadas em nosso país se associam, cada vez mais, aos territórios na defesa de suas condições e modos de vida, a exemplo dos povos indígenas, quilombolas, sem-terra, sem-teto. Esta associação sinaliza que, além da importância do espaço físico, natural, a terra, os territórios se referem a uma composição específica do espaço moldada por determinadas relações sociais, de poder e afetivas. Além disso, os territórios normalmente são identificados como relações construídas e defendidas desde baixo por indivíduos e coletividades.

Esta perspectiva territorial, de baixo para cima, dos coletivos e movimentos sociais têm contribuído para transformar o modo de fazer e pensar as lutas urbanas por moradia, saúde, educação, cultura, meio ambiente etc. No campo educacional, por exemplo, educadores, educandos e suas comunidades se conectam com frequência em práticas e saberes locais. Esta conexão mais horizontalizada de afetos e poderes são acompanhadas por formas solidárias e colaborativas de vida, resistindo e confrontando as formas capitalistas e estatistas de dominação.

Como contraponto à governança neoliberal da educação, que procura moldar a subjetividade através de dispositivos biopolíticos, surgem outras formas opostas e conflituosas de uso e apropriação da natureza, do meio ambiente construído, do conhecimento, da linguagem. Nos referimos ao movimento de apropriação do espaço urbano em processos educativos, a partir dos territórios específicos, que têm surgido em inúmeros lugares, como temos visto, nas periferias da metrópole de São Paulo, sinalizando uma construção autônoma e democrática da educação.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é discutir as formas de uso educativo do território por educadores e coletivos sociais, a partir da análise de duas experiências na metrópole de São Paulo: uma no Parque Jurema, região do Pimentas, em Guarulhos, e outra na Aclimação, em São Paulo. Observando estes dois casos, buscaremos entender como se dá a construção do encontro entre escolas e seus bairros, inseridos no meio metropolitano.

Mais especificamente procuramos entender o papel dos coletivos sociais no encontro entre escolas e a comunidades: mais especificamente do grupo musical As Despejadas, no Pimentas, e do projeto Escola Comunitária, na Aclimação; bem como procuramos ver como as dimensões espacial dos lugares, da metrópole e do território estão sendo consideradas nos projetos pedagógicos das escolas E.E. Professor Antônio Viana de Souza, no Pimentas e na E.E. Caetano de Campos, na Aclimação.



APORTE TEÓRICO

Educadores, pesquisadores, ativistas, coletivos e movimentos sociais têm ressaltado a importância de considerar o lugar, a cidade e o território no campo educacional. Enfatizam os sentidos de pertencimento, a luta contra a segregação e o potencial urbano e, principalmente, o uso dos territórios em processos educativos, tanto na educação formal quanto na educação não-formal.

A Geografia Escolar tem um papel de destaque na construção do saber a partir do lugar (SILVA, 2017; ADÃO, 2015). Para Adão, "os professores em suas práticas utilizam elementos do lugar para contextualizar seus ensinamentos, o que ajuda na construção do sentimento de pertencimento ao lugar, assim como", diz o autor, "fortalece as relações entre as práticas escolares e o lugar onde se inserem" (2015, p. 86).

A relação entre escola e cidade, a escola e a periferia, é discutida em algumas pesquisas no contexto da urbanização capitalista. Nestas análises discutem-se a segregação socioespacial da educação, reforçada pela política governamental, por exemplo, através da reorganização e fechamento de escolas (FRANCA, 2012 e GIROTTO et ali, 2017). Estes autores, além disso, chamam a atenção para a luta contra o fechamento das escolas e o movimento de ocupação como formas de resistência à segregação e às políticas neoliberais.

Na última década vimos ressurgir pesquisas e políticas governamentais que passaram a discutir o papel da cidade na educação. "A cidade é um espaço que contém a complexidade da coexistência humana", diz Cavalcanti (2008, p. 149). "A cidade é educadora", prossegue a autora, "ainda que não intencionalmente, pois forma valores, comportamentos; ela informa com seu arranjo espacial, com seus sinais, suas imagens, com sua escrita". Ela guarda, portanto, um potencial de produção da subjetividade, a ser direta ou indiretamente combinada à educação escolar.

Uma terceira abordagem espacial da educação tem se referido ao território nos processos de ensino-aprendizagem (GOULART, 2015, AMORIM e FREITAS, 2021). Esta relação aparece nos mais diversos campos do conhecimento revelando seu caráter interdisciplinar: na geografia, na educação, na psicologia, na arquitetura, na filosofia, etc.

Esta teia que se tece a partir dos territórios desafia a soberania estatal acostumada a impor sua linguagem, sua hierarquia e seus limites no espaço. A governança neoliberal na educação age para estabelecer sua soberania através do disciplinamento dos corpos nos espaços escolares, mas adota cada vez mais os dispositivos informacionais do meio geográfico para exercer um controle mais amplo da população urbana, como tem acontecido com a implementação de plataformas de ensino remoto na pandemia.



A demanda do replanejamento escolar a partir da necessidade de isolamento e suas novas plataformas virtuais de monitoramento surgiu como uma estratégia de controle biopolítico, para regulamentar a presença de alunos nesse novo sistema.

As plataformas de ensino foram intensamente utilizadas desde o segundo semestre de 2020, aperfeiçoadas e implementadas para a modalidade remota em 2021⁴. São utilizadas como recurso para dar continuidade ao ensino remoto e reinserir os alunos novamente na prática de realização de atividades semanais e avaliações. Entretanto, suas funcionalidades têm sido voltadas sobretudo ao controle de presenças dos alunos, e conseqüentemente, à computarização das notas de participação (Resolução SEDUC 11/2021).

A instauração da biopolítica, como assinalada na obra de Foucault (2008), revela o exercício do poder no mundo moderno. Com ela vemos surgir um mecanismo de vigilância e controle que se sobrepõe vida e política. A governança neoliberal na educação, por exemplo, adentra os espaços escolares e produz um “conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que garantem a condução dos homens” (FOUCAULT, 2001, p. 93). Em momentos de crise estes dispositivos de controle são ainda mais acionados, pela urgência de normalização de práticas regulatórias: “[...] não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas.” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Os territórios escolares, enfraquecidos pelo isolamento e pelas tentativas de normalização através de plataformas, bem como os estudantes que foram impossibilitados do acesso total ao território escolar, foram desterritorializados. Como diz Haesbaert “numa leitura de território que dá ênfase à dimensão cultural, temos a desterritorialização vinculada ao desenraizamento e ao enfraquecimento das identidades territoriais” (2003, p.17).

Entendemos o território como algo formado por relações materiais e simbólicas em um determinado espaço. Sua formação ou mais propriamente sua produção, “[...] por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 17). Como expressão das relações de poder, o território é composto por sujeitos e suas ações sobre os elementos de determinado espaço, podendo ser esta composição mais ou menos hierarquizada ou horizontalizada, ou seja, podendo ser usada de baixo para cima ou cima para baixo.

A ideia de território educativo, por exemplo, refere-se ao encontro da escola com o lugar e a cidade. Como diz Goulart, “entendo o território educativo como um movimento de mão

⁴ O Estado de São Paulo adotou o uso do Google Classroom como apoio para a postagem de materiais didáticos e atividades e desenvolveu novas plataformas de apoio e monitoramento, como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que possui um aplicativo próprio com isenção de dados, e a Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo.



dupla: a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola” (2015, p. 94). A crítica se dirige aos muros que separam a escola da comunidade e as análises apontam a mistura dos saberes escolares e locais (GEERTZ, 2014). Esta perspectiva foi desenvolvida a partir da organização social Aprendiz, no contexto aberto pela Cidades Educadoras e pela experiência Bairro-Escola da mesma organização (SINGER, 2015).

A concepção de território de Milton Santos é usada em muitos trabalhos acadêmicos e relatos de experiências, tanto de educadores e quanto de ativistas. Como ele, entendemos que “o território em que vivemos” não é só “um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico” (2007, p. 82)⁵. Além disso, deve se considerar, segundo o geógrafo, que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise” (2005, p. 255).

Esta ideia do território referida ao uso e a intencionalidade, coloca na ação dos sujeitos sociais uma variável chave. Raffestin (1993) explora também esta ideia, para ele, “o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível.” (1993, p. 143). Contudo, esta ação se fundamenta no trabalho e aí mesmo ela delimita as relações de poder, de baixo para cima. Como diz Raffestin:

Para a realização da sua ação ou ações o ator dispõe naturalmente do trabalho, que determina o poder do ator e sua influência. A ideia de trabalho como origem do poder deve muito ao trabalho de Foucault (1998 [1976]). De fato, cada ator dispõe de uma parcela de poder por meio do trabalho que é capaz, e é por isto que Foucault disse que o poder vem de baixo. (1993, p. 132)

Seguindo esta perspectiva da produção e das relações de poder que vem de baixo, consideramos o papel dos coletivos e movimentos sociais, dentro e fora dos espaços educacionais, na produção dos territórios. Esta construção de baixo para cima, como diz Amorim e Freitas (2021, p. 70) vem “para lembrar que a educação tem pensamento próprio,

⁵ A ideia do território como elementos materiais e simbólicos, é compartilhada por outros dois importantes pensadores do território (RAFFESTIN, 1982, 2013 e HAESBAERT, 2004). Segundo Haesbaert, “desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’” (HAESBAERT, 2004, p. 1).



história, autoria, protagonismo, diversidade, horizontalidade e que é feita a muitas mãos no chão dos territórios”. A educação, neste sentido, é vista como produção social imaterial que se desenvolve antes de tudo no trabalho, nas relações sociais e na cultura, feita pelos de baixo, a partir dos meios de vida mais próximos e de suas heranças mais distantes.

METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa procurou olhar de maneira comparativa duas experiências educativas locais de aproximação entre escola e práticas de coletivos sociais. Uma localizada num bairro periférico de Guarulhos, outra num bairro do centro-sul, do município de São Paulo. Em ambos os casos procuramos observar as linhas de fuga que se expressão em ações dos sujeitos das escolas e dos moradores que tentam recriar ambientes democráticos e autônomos de ensino e aprendizagem.

Adotamos para isto uma perspectiva de análise geográfica destas experiências educativas, observando encontros, aproximações e dificuldades de conexão entre a produção escolar, coletivos e saberes locais. Nesta análise geográfica olhamos para determinadas ações que tecem o território das escolas e dos bairros em produções mais autônomas e horizontais, ao mesmo tempo em que procuramos analisar como estes territórios exercer influência sobre os processos educativos.

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida basicamente através de: a) pesquisa bibliográfica mais recente sobre a relação entre território e educação, com foco na região metropolitana de São Paulo; b) pesquisa bibliográfica e documental do coletivo cultural As Despejadas, no Pimentas, município de Guarulhos e do projeto Escola Comunitária, localizada no bairro da Aclimação, no município de São Paulo; c) análise dos projetos político-pedagógicos da E.E. Professor Antônio Viana de Souza (Pimentas) e da E.E. Caetano de Campos (Aclimação).

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Pimentas: E.E. Professor Antônio Viana de Souza e a banda “As Despejadas”

A Escola Estadual Professor Antônio Viana de Souza apresenta condições singulares para discutir a educação a partir do território. Como um dos dispositivos norteadores desta singularidade podemos citar os Projetos Interdisciplinares de desenvolvimento da escrita e da linguagem. Estes projetos são organizados a partir de temas geradores, relacionados à realidade social dos e das estudantes. Eles são desenvolvidos com parte das atividades curriculares e



apresentados estudantes para o conjunto da escola, abrindo o espaço escolar para o encontro de saberes.

Ela está localizada no Parque Jurema, no município de Guarulhos. O bairro é parte da região Pimentas, segundo recorte da administração local. O Pimentas é um extenso e complexo urbano periférico localizado entre Guarulhos e a Zona Leste de São Paulo. Esta localização “entre” influenciou de maneira significativa a constituição de sua identidade, de modo que as conexões físicas e sociais que atravessam o Pimentas, ao invés de diluí-lo, expandiram e diferenciaram seu território. (SANTOS, 2006; REIS, 2017; CAMPOS, OLIVEIRA e FERREIRA, S/d).

O Pimentas é identificado pela prefeitura de Guarulhos como reunião de “locais carentes de infraestrutura e, em princípio, inadequados à ocupação, considerando restrições geológicas e ou ambiental” (PREFEITURA DE GUARULHOS, 2011, p. 58). Nestas condições de “restrições” habitavam 156.748 pessoas em 2010 (IBGE), uma população heterogênea de trabalhadores e migrantes.

Estas condições precárias de vida no Pimentas são retratadas por imagens de pobreza e violência. Segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos, a região dos Pimentas registrou em 2020 o maior número de crimes cometidos contra a mulher no município, com 799 casos, que vão de assédios a homicídios (PREFEITURA DE GUARULHOS, 2021). A violência em Guarulhos “e especialmente no bairro do Pimentas”, diz Cláudia Reis Pens (2017, p. 243), “permite-nos visualizar que o processo de exclusão social e ambiental vem ocorrendo de maneira contínua e linear ao longo de mais de quatrocentos anos”.

Mas a história e atualidade do Pimentas é feita também de sociabilidade, lutas sociais e ações comunitárias. Neste sentido, como diz Mattos (2016), ele pode ser visto tanto como “espaço entre” transformações realizadas pelos fluxos de capital e controle do estado, quanto como “um espaço potencialmente gerador, uma fonte de inovação, e de adaptação e que pode desestabilizar o centro” (p. 22). A socióloga identificou esta fonte geradora e criativa espacialmente nos coletivos culturais do bairro, como o “Cursinho Comunitário dos Pimentas”, o “Coletivo Kinoférico” e a banda “As Despejadas”.

Os coletivos surgem num espaço de interações da cena artística independente e de coletivos culturais, muito potentes, que atuam em Guarulhos e São Paulo, especialmente da Zona Leste (RAIMUNDO, 2016; FONSECA et. al, 2021). Mas especialmente no caso das Despejadas é fundamental considerar também o espaço escolar da E.E. Professor Antônio Viana de Souza como meio potencialmente gerador desta banda/coletivo de mulheres no Pimentas.



A escola, vista de fora, nos remete ao seu muro pintado com o rosto de Marielle Franco⁶. Esta imagem é muito significativa no entendimento do que se passa no espaço escolar interno e no Pimentas. A condição das mulheres e a questão racial, por exemplo, são assuntos incorporados ao projeto curricular, discutidos mais detalhadamente em meses específicos, março e novembro, mês do dia internacional das mulheres e da consciência negra.

Figura 1 - Muro da E.E. Professor Antônio Viana de Souza.



Foto: Gilberto Franca (2021).

O prédio atual da escola foi construído em 2005, porém a escola foi criada em 1977, como reunião de “classes isoladas”, ou seja, “salas que funcionavam em diferentes lugares disponíveis no bairro e que atendiam precariamente o antigo Primário”, desde 1968 (VIANA DE SOUZA, 2021, p. 7). A unidade ministra atualmente o Ensino Fundamental e Médio.

A escola desenvolve há mais de 10 anos os “Projetos Interdisciplinares”⁷. O Projeto articula as disciplinas e áreas curriculares e envolve todos os estudantes em atividades de leitura e escrita do mundo. Estas atividades são organizadas por temas que dialogam com a condição

⁶ Marielle Francisco da Silva era socióloga e ex-vereadora do Rio de Janeiro, mulher negra, assumidamente homossexual, assassinada em 2018 junto com Anderson Pedro Mathias Gomes, motorista do veículo em que a vereadora se encontrava.

⁷ “A comunidade escolar definiu como centro da ação pedagógica o foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a reflexão da escrita numa perspectiva crítica acerca do texto e contexto literário do mundo, com base desenvolvimento de subprojetos por áreas de conhecimento, vinculados a um Projeto Interdisciplinar de Leitura e Escrita.” (VIANA DE SOUZA, 2021, p. 32)



social e urbana da comunidade escolar em meses específicos: A Questão da Mulher (março), O Mundo do Trabalho (maio), Cultura Popular (agosto), e Consciência Negra (novembro).

As salas, bibliotecas e os espaços compartilhados da escola se transformam em cenários da apresentação dos trabalhos. É quando se apresentam “as produções textuais através de painéis, livros (poesias/contos/poemas/saraus/vídeos/teatro) no encerramento de final de ano chamado de Diálogos Literários” (VIANA DE SOUZA, 2021, p. 7).

Entre os temas, a “Consciência negra” dialoga com o perfil dos e das estudantes, já que segundo a demanda por autodeclaração de raça, de 2018, 31 alunos e alunas eram preta, 304 parda, de um total de 777. É importante considerar que muitas vezes a autodeclaração de cor parda ou mesmo branca é influenciada pelo preconceito e desvalorização do corpo e dos sujeitos de cor preta.

A condição das mulheres é outro tema de fundamental importância, especialmente para o bairro, onde é registrado a ocorrência de mais casos de violência contra as mulheres no município de Guarulhos. No caso mais específico dos e das estudantes é possível observar o protagonismo delas na produção dos projetos interdisciplinares e na formação de coletivos de mulheres e do grupo de estudo pré-vestibular.

A banda “As Despejadas”, por exemplo, foi criada no espaço escolar a partir da expressão artística e política de um grupo de estudantes. A banda surgiu em 2015, no calor do movimento contra a reorganização escolar, e faz parte atualmente da cena cultural independente de Guarulhos. Como a banda declara em sua página do Facebook, “Formada por Lídia Martiniano, Nataly Ferreira e Vitória Silva, nascidas na periferia de Guarulhos, a banda transforma em música a história de Mulheres, jovens, de baixa renda que vivem numa sociedade que mata por gênero, religião, cor e classe social⁸”.

O caso de As Despejadas e dos demais coletivos criados na escola se apresenta como importante inovação do protagonismo estudantil, trazendo para o espaço interno escolar esta forma de organização social crescente no Pimentas (MATTOS, 2019) e nos espaços periféricos como um todo (RAIMUNDO, 2016). Os “Coletivos Culturais” são formados, segundo a geógrafa Silvia Raimundo, por “grupos organizados de pessoas que lutam por interesses comuns” na metrópole de São Paulo (2017, p. 2).

A presença dos coletivos na vida escolar do Viana está garantida no próprio Regimento Escolar que preza pelo “respeito à organização e funcionamento de Coletivos de Estudantes constituídos com objetivos de atender demandas específicas do interesse educacional, quais

⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/asdespejadas/about/?ref=page_internal.



sejam, étnico racial, de gênero, ou culturais” (VIANA DE SOUZA, 2017, p. 5). Nesta etapa inicial da pesquisa, através de visitas, reuniões e entrevistas, identificamos a construção de uma experiência democrática e autônoma da gestão escolar, não só em seu regimento e projeto pedagógico, mas da vida escolar propriamente dita.

A urgência de isolamento social durante a pandemia do COVID 19 trouxe consequências difíceis de dimensionar, porém uma primeira impressão a partir das entrevistas é de um desejo de retorno ao presencial completo. O ensino remoto é visto como cansativo e desestimulante quando aplicado na pandemia. Os coletivos também se desarticularam, pois ao que parece a escola era o *locus* das suas atividades. Ainda assim, a escola conseguiu realizar remotamente os projetos interdisciplinares, porém sem a densidade social e afetiva quando é realizada no território escolar.

Aclimação: o projeto “Escola Comunitária” e a E.E. Caetano de Campos

A região da Aclimação, área centro-sul na cidade de São Paulo, está rodeada pelos bairros da Liberdade, Cambuci, Vila Mariana e Paraíso, fazendo parte do subdistrito do Cambuci. As partes nobres dispõem de condomínios de alto padrão, atraindo a especulação imobiliária devido à área verde do Parque da Aclimação, oferecendo qualidade de vida às famílias, facilitada pela proximidade do centro da cidade. Possui uma população heterogênea que convive com seus abismos e desigualdades sociais.

Vizinhas de casas antigas, transformadas em cortiços, a região abriga famílias de imigrantes de outras regiões do Brasil, principalmente do Norte e Nordeste, um número significativo de imigrantes do Haiti, além de outras nacionalidades. Estas partes da região são consideradas periferias do centro. A região da Aclimação possui alta densidade demográfica⁹, causada pela verticalização da região nas décadas de 60, 70 e 80. Estes edifícios agora abrigam famílias de classe média baixa e mais recentemente novos prédios populares construídos pelo programa de financiamento Minha Casa Minha Vida. Também existem ocupações de moradia na região, algumas mais antigas e estáveis, outras que não duram muito tempo, mas sempre em situação precária, muitas vezes insalubre e com histórico de incêndio recente¹⁰.

É neste contexto de diversidade, abismos sociais na região e entendimento destes territórios, que o projeto “Escola Comunitária - Integração Escola e Comunidade”¹¹ é criado,

⁹ De acordo com o GEOSAMPA. Disponível em: <http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/SBC.aspx>.

¹⁰ Cf: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/21/incendio-atinge-ocupacao-carrefour-com-80-familias-no-cambuci-em-sao-paulo-sp>.

¹¹ Para saber mais: <https://linktr.ee/escolacomunitaria>.



sendo um trabalho independente de pesquisas e experimentações atuando desde 2016 na Aclimação. Em busca de transformações positivas através de parcerias e colaborações em ações que transitam pelo projeto pilares da arte, educação, território e sustentabilidade, exercitando a construção de uma cidadania participativa, contribuindo possivelmente para o desenvolvimento local.

Um dos principais objetivos do projeto é a promoção de pesquisa-ações, mobilizando pessoas da comunidade para a realização de atividades coletivas como mutirões, oficinas, estudos do meio e debates, aproximando as escolas públicas da região e comunidade local para compreenderem as necessidades do território e assim pensarem caminhos possíveis de melhorias, atuando de forma autônoma como também participando de processos nas políticas públicas.

Segundo Torres (2001):

Uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, 2001)

O Grupo de Estudos Rios da Aclimação e Região (GERAR), é uma das iniciativas que envolvem o conceito de Comunidade de Aprendizagem a partir de uma chamada pública em maio de 2020 no início da pandemia de COVID 19, pela Escola Comunitária, como estratégia de encaminhar os estudos interdisciplinares e transversais sobre essa temática no período de isolamento social, onde as possibilidades de atividades e práxis do projeto se tornaram e ainda seguem limitadas. Contudo, ainda com oportunidade de trabalhar os *comuns* do bairro como uma Comunidade de Aprendizagem e através da Multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004) formando um grupo para pesquisas e atuações educativas sobre os córregos ocultos da região da Aclimação em São Paulo entre vizinhos de diversas áreas de saberes. (RUBIO, STEVOLO, SANTOS, 2021)

Igualmente, trouxemos a experiência da E. E. Caetano de Campos, na Aclimação, a qual está localizado o espaço “queijinho”, onde funcionava a educação infantil da escola até o ano 2000 e que encontra-se por mais de 20 anos subutilizado. Em 2019, na Jornada do Patrimônio Municipal, a Escola Comunitária realizou uma oficina no Largo Nossa Senhora da Conceição, próximo a escola, de escuta da comunidade sobre a questão chamada “Desenhar possibilidades



com a comunidade para uma área subutilizada” e em 2020 produziu um documentário de mobilização intitulado “Queijinho - Memória local ou impasse institucional”¹².

Figura 2 - Jornada do Patrimônio Municipal 2019, Largo Nossa Senhora da Conceição.



Oficina: “Desenhar possibilidades com a comunidade para uma área subutilizada”. Foto: Ana Mikaela (2019).

Figura 3 - Espaço “queijinho” visto da escola



Foto: Fernanda Rubio (2019).

¹² Para assistir o documentário acesse: https://youtu.be/93bGdPU_kmw.



A E.E. Caetano de Campos - Aclimação possui aproximadamente 1.500 estudantes e atende o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio matutino e noturno e segue os padrões das escolas estaduais de São Paulo com muitos estudantes e poucos funcionários em proporção. (RUBIO, 2018). Foi projetada pelo Aflalo & Gasperini Arquitetos no ano de 1976 em uma área de aproximadamente 10 mil m². Os espaços são amplos, com quadras esportivas, refeitório, teatro, laboratório, sala de leitura, sala multimídia, sala de informática, sala de artes, museu, horta, playground e uma área verde extensa. O teatro desde 2005 passou a ser administrado pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e já não pertence a escola, assim como a área do “queijinho” foi cedida para a Secretaria de Segurança em 2007.

A escola hoje tem estudantes com desempenho escolar abaixo da média da rede estadual. No ensino médio, a taxa de reprovação da escola em 2013 foi de 15,3%, o equivalente a 88 alunos. Outros 71 (12,4%) abandonaram a escola. A média da rede pública de São Paulo é de 11,6% de reprovação e 4,8% de abandono. (CAPUCHINHO, 2015)

A escola participou do movimento de ocupações contra a reforma escolar em 2015 e “Segundo o presidente do grêmio estudantil, as atividades organizadas durante a permanência dos alunos na escola vão de reuniões sobre o futuro da unidade a atividades culturais e sociais abertas à comunidade” (ARAÚJO, 2015). O presidente do grêmio estudantil na época, Bryan Altimus, também relatou na reportagem que tanto os estudantes considerados “piores” quanto os considerados “bons” estavam todos unidos na ocupação porque gostam da escola e acreditam que juntos poderiam melhorá-la¹³.

Há uma boa prática rotineira na escola, através da exposição de trabalhos com cartazes produzidos pelos estudantes nos corredores. Este exercício traz inspiração e aprendizado através de desenhos ilustrativos, colagens e outras linguagens para as diversas faixas etárias que circulam diariamente no ambiente. Além disso, a valorização dos trabalhos fortalece o pertencimento e identidade coletiva na comunidade escolar, tanto para os professores que organizam este processo quanto para os estudantes ao exporem o produto final de seus estudos (RUBIO, 2018).

Durante a coleta de dados, pudemos observar estas características na escola apesar dos problemas e impasses que nela ocorrem. Identificamos também diversos grupos de auto-organização que vão para além do currículo escolar: teatro com a professora de língua

¹³ <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/ocupacao-em-escola-tradicional-de-sp-tem-guardiao-mascote-e-toboagua.html>.



portuguesa; grupo de estudos para o vestibular entre estudantes; aulas de tae-ke-wundo com professor voluntário; capoeira; parceria com o Rotary Club da região; jiu jitsu; dança por ex-aluna; A.P.M. (Associação de Pais e Mestres); PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas); projeto da horta com a professora de ciências; Movimento Agrário do Paraguay; etc. (RUBIO, 2018).

Segundo a Proposta Pedagógica de 2017, a escola procura relacionar-se bem com a comunidade local, porém com a alta rotatividade da gestão escolar poucos avanços ocorrem como a criação de vínculo e desenvolvimento de projetos com a comunidade na vizinhança da escola. No documento, é citada a Mostra Cultural que ocorre todos os anos no mês de outubro e a importante atuação do Grêmio Estudantil que apesar de constantes mudanças na gestão escolar, permanece como parte da cultura escolar, assim como também a participação de pais voluntários na organização da Festa Junina anualmente¹⁴.

Nesse sentido, a partir das atuações educativas, Rubio (2018, 2021) defende a ideia de que um dos principais papéis do educador é de estabelecer uma cultura mais solidária. Sugere que a escola se torne um laboratório de práxis refletindo a sociedade em movimento e que neste processo de emancipação as políticas públicas sejam construídas de acordo com as necessidades de cada comunidade. O território, desta forma, inspira a identificação e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2004) para a integração da escola com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território tem sido cada vez mais enfatizado para falar da relação entre escola e espaço geográfico. A bibliografia que aborda o campo educacional a partir dos territórios se refere de modo geral ao encontro entre escolas e comunidades. Este encontro é muitas vezes construído a partir de políticas públicas, da esfera do estado. Mas é notável as experiências em que esta relação, educação e território, se dão de maneira mais autônoma, a partir de iniciativas de educadores, coletivos estudantis e culturais.

No caso da escola E.E. Professor Antônio Viana de Souza no Pimentas observa-se considerável abertura para lidar com as questões sociais e culturais de sua comunidade local, principalmente através dos projetos interdisciplinares. Há também um acolhimento das expressões culturais e políticas do território em seu espaço interno, como saraus, coletivos sociais, e mesmo das expressões religiosas.

¹⁴ A nova direção da escola no momento está atualizando o Projeto Político Pedagógico a partir das mudanças no contexto da pandemia de COVID 19.



Esta interação com o território, porém não está ainda diretamente posta conceitualmente e formalmente dentro de seu projeto pedagógico. É algo potencialmente possível de ser construído e elaborado pela própria comunidade escolar. E esta maior interação entre escola e território, território e comunidade do bairro, poderia ser uma ampliação de sua força para se contrapor aos dispositivos de controle que avançam através das plataformas digitais e do ensino à distância, o novo ensino médio.

No caso da E.E. Caetano de Campos na Aclimação, devido à alta rotatividade da gestão escolar, percebe-se uma dificuldade para dar continuidade a projetos elaborados pela comunidade escolar ao longo dos anos. Assim como, pelo mesmo motivo, atualizar o projeto político pedagógico e tornar acessível este documento à sua comunidade escolar.

Através da integração da escola com a comunidade e a interação entre coletivos, organizações e associações locais na região da Aclimação, percebemos que as relações possuem diálogos limitados ou ainda em articulações embrionárias, comparado aos movimentos mais periféricos de São Paulo. Existe, contudo, uma abertura se iniciando a partir da pandemia, onde as escolas do bairro estão buscando participação da comunidade em seus espaços e se interessando em realizar atividades nos espaços públicos da região.

Nas duas experiências educativas a partir dos territórios, que consideramos neste trabalho, são marcantes a ação dos coletivos, grupos e projetos sociais, tanto no bairro do Pimentas em Guarulhos quanto na Aclimação, em São Paulo. Porém eles apresentam maneiras diferenciadas de relação com as escolas. O coletivo a banda “As Despejada” surge com muito vínculo com a E.E. Professor Antônio Viana de Souza desde o contexto da ocupação das escolas. Já o projeto “Escola Comunitária” surge de ações e pesquisas mais vinculadas ao bairro e realiza uma busca de construção deste vínculo com as escolas locais.

REFERÊNCIAS

ADÃO, A. D.. **Relações entre Família e Escola a partir uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo**: Estudo de caso comparativo. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE, 2016.

AMORIM, S.; FREITAS, L. **Territórios Educativos, Currículos de Resistência e Aquilombamentos em São Paulo**. In: Coletivos Mulheres e Crianças em Movimentos: na pandemia, do podcast ao livro. Organizadores Marcia Aparecida Gobbi, Juliana Diamante Pito. São Paulo: FEUSP, 2021. Pág. 60-73.

ARAÚJO, C.. G1. SÃO PAULO. “Ocupação em escola tradicional de SP tem guardião, mascote e 'toboágua’”. 1 dez 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao->



paulo/noticia/2015/12/ocupacao-em-escola-tradicional-de-sp-tem-guardiao-mascote-e-toboagua.html.

CAPUCHINHO, C.. **ÚLTIMO SEGUNDO EDUCAÇÃO**. “Escola tradicional de SP tem museu e laboratório sem uso e teatro trancado”. 3 abr. 2015. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2015/04/05/cristiane-capuchinho-descobre-o-horror/>.

CAVALCANTI, L. de S.. **A Geografia escolar e a Cidade**. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana. Campinas: Ed. Editora Papirus. 2009.

FONSECA, A. (et al). **Rebelião maromomi; arte apesar da maldição**. São Paulo: Ctrl+V Publicações, 2021.

FOUCAULT, M.. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Forense Universitária; 1ª edição, 2000.

_____. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCA, G. C.. **Territorialidade da educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), v. 16, n.3, p. 110-123. 2012.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIROTTO, E.; PASSOS, F.; CAMPOS, L.; OLIVEIRA, J. **A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo**. ETD- Educação Temática Digital, v.19 n. esp. p. 134-158 jan./mar. 2017.

GOULART, B.. **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: entrevista com Bia Goulart**. In. Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. Helena Singer (org.). — São Paulo: Moderna, 2015. Pág. 93-101.

HAESBAERT, R.. **Da Desterritorialização à Multiterritorialidade**. Boletim Gaúcho de Geografia, 29: 11–24, jan., 2003.

_____. **Dos Múltiplos Territórios a Multiterritorialidade**. Porto Alegre, setembro de 2004.

_____. **O Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Território e Multiterritorialidade – Um Debate**. UFF, 2004.

MARINHO, M. SÃO PAULO (SP). “Incêndio atinge "Ocupação Carrefour" com 80 famílias no Cambuci, em São Paulo (SP)”. **Brasil de Fato**. 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/21/incendio-atinge-ocupacao-carrefour-com-80-familias-no-cambuci-em-sao-paulo-sp>.



PREFEITURA DE GUARULHOS. **Plano local de habitação de interesse social de Guarulhos. Diagnóstico do setor habitacional.** 2011

PREFEITURA DE GUARULHOS. **Mapa da violência contra as mulheres na cidade de Guarulhos.** Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/mapa-da-violencia-contramulher>

QUEIJINHO - Memória local ou impasse institucional. Ana Mikaela/Fernanda Rubio. São Paulo: AMV Produções/Escola Comunitária, 2020. Disponível em: https://youtu.be/93bGdPU_kmw.

RAIMUNDO, S. L. **Território, Cultura e Política: movimento cultura das periferias, resistência e cidadania desejada.** Tese de Doutorado. FFLCH-USP. 2016.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Space, territory, and territoriality.** Environment and Planning D: Society and Space 2012, volume 30, pages 121-141.

Resolução SEDUC 11/2021. **Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021**, nos termos do Decreto Estadual 65.384/2020, e dá providências correlatas. § 1º do Artigo 8º. Publicado no DOE - SP em 25 jan 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408533>.

RUBIO, F. E.. **Escola Comunitária como experiência de transformação: Microtopia π = 1km.** São Paulo: Instituto Singularidades, 2018.

_____. Escola Comunitária – Integração Escola e Comunidade: mobilizar é transformar? : Percurso de experiências do ano de 2019 e adaptações em processo durante 2020 a partir da pandemia. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 3, 2021. DOI: 10.5965/24471267632020172. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18829>.

_____; STEVOLO, Pedro Luiz, e SANTOS, Fabio Pereira dos. Escola Comunitária: gerar conhecimento coletivo a partir de estudo do meio e pesquisa-ação como ferramenta para ativismos urbanos. **ClimaCom – Coexistências e cocriações** [Online], Campinas, ano 8, n. 20, abril. 2021. Available from: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/escola-comunitaria/>.

SÃO PAULO (CIDADE). GEOSAMPA. http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx.

SANTOS, M.. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **O Retorno do Território.** En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO CENTRO-SUL. ESCOLA ESTADUAL CAETANO DE CAMPOS - ACLIMAÇÃO. **Proposta Pedagógica** (2017).



XIV ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
GEOGRAFIA



SILVA, J. B. da. **A necessidade dos estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino e aprendizagem: um exemplo na região metropolitana de São Paulo.** Bol. geogr., Maringá, v. 35, n. 3, p. 135-151, 2017.

SINGER, H.. **Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola.** Helena Singer (org.). — São Paulo: Moderna, 2015.

TORRES, R. M.. **Comunidade de Aprendizagem: A educação em função do desenvolvimento local e da Aprendizagem.** Instituto Fronesis.

VIANA DE SOUZA, E.E. P. A. **Regimento Escolar.** Guarulhos: 2017.

VIANA DE SOUZA, E.E. P. A. **Projeto Político Pedagógico (2015-2019).** Guarulhos: 2021.