

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO COM
O BAIRRO-ESCOLA

HELENA SINGER
(ORG.)

2

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

 **MODERNA**

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO COM
O BAIRRO-ESCOLA

HELENA SINGER
(ORG.)

2

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

 **MODERNA**

Diretoria de Relações Institucionais da Editora Moderna
Luciano Monteiro, Edmar Cesar Falleiros Diogo

Organização
Helena Singer

Produção editorial
Triolet Editorial & Comunicação

Edição de texto
Triolet Editorial & Comunicação

Revisão
Lara Milani

Projeto gráfico
Ana Onofri, Tyago Bonifácio

Imagens
Acervo Cidade Escola Aprendiz

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

Territórios educativos : experiências em diálogo
com o Bairro-Escola / Helena Singer (org.). —
São Paulo : Moderna, 2015. — (Coleção
territórios educativos ; v. 2)

Realização: Associação Cidade Escola Aprendiz
ISBN 978-85-16-09808-7

1. Bairro-Escola (Projeto educacional)
2. Cidade Escola Aprendiz (São Paulo, SP)
3. Comunidade e escola 4. Educação integral
5. Política educacional I. Singer, Helena.
II. Série.

15-01937

CDD-371.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunidade e escola : Integração : Educação
371.19
2. Escola e comunidade : Integração : Educação
371.19

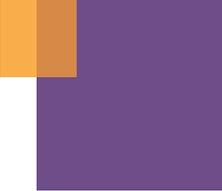
ISBN 978-85-16-09808-7

Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
www.moderna.com.br

2015

Impresso em



SUMÁRIO

Apresentação – Helena Singer	5
O BAIRRO-ESCOLA: TECNOLOGIAS SOCIAIS PARA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	11
Helena Singer	
UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO NA ESTRATÉGIA DO BAIRRO-ESCOLA	25
Iara Rolnik Xavier	
O BAIRRO-ESCOLA VILA MADALENA	45
Izabel Marques	
O BAIRRO-ESCOLA CENTRO	81
Wendy Villalobos	
O BAIRRO-ESCOLA FUNDÃO DO JARDIM ÂNGELA	109
Agda Sardenberg	
O BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS	137
Cláudia Cruz Soares	
NOTAS	151

HELENA SINGER, SOCIÓLOGA, É DIRETORA DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

O QUE É O BAIRRO-ESCOLA?

O Bairro-Escola é um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens. Na perspectiva de um sistema, o Bairro-Escola interconecta elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo.

O Bairro-Escola, desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, apresenta especificidade nos elementos que o conformam: a existência de um fórum público democrático voltado para permanentes planejamento e avaliação do território; escolas com projetos político-pedagógicos alinhados com os princípios da educação integral; uma rede de proteção social articulada; e diversificação das oportunidades educativas.

Esse desenho foi se tornando mais nítido à medida que amadureceram as experiências que o **Aprendiz** tem desenvolvido desde 1997 – primeiro em São Paulo e depois em diversas cidades do país. As experiências pedagógicas com crianças e jovens tendo a cidade como agente educativo resultaram na formação de jovens agentes e de professores comunitários. Além disso, sobressaem iniciativas como a mobilização de comunidades para a apropriação coletiva de espaços e políticas públicas; as experiências de jornalismo comunitário; as iniciativas de integração entre cultura e educação.

Aprendiz é a **Associação Cidade Escola Aprendiz**, organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) criada em São Paulo, em 1997, com os objetivos de experimentar, desenvolver e promover o Bairro-Escola.

Quando essas experiências chamaram a atenção de gestores públicos, o Aprendiz passou a se dedicar também à sistematização de tecnologias sociais que pudessem inspirar e apoiar comunidades e governos dispostos a enfrentar dois grandes problemas: a desarticulação entre instituições, equipamentos, serviços e espaços voltados para crianças e jovens, e o baixo nível de acesso dessas camadas da população aos recursos educativos e culturais existentes nas cidades. A desarticulação das políticas é o que limita o efetivo aproveitamento da cidade nos processos educativos. Uma proposta voltada para superar essa limitação transforma, portanto, os territórios, a cidade, a escola e, principalmente, a vida de crianças e jovens.

Foi com esse propósito que, nos últimos anos, diversas organizações, cidades e o próprio governo federal criaram programas que, de algum modo, promovem e fortalecem os territórios educativos. E, nesse sentido, a agenda da educação integral é especialmente significativa.

Essa agenda propõe a integração dos diversos tempos (momentos de estudo, lazer, ação comunitária etc.), agentes (educadores, profissionais da saúde, da assistência social, lideranças comunitárias, artistas, entre outros), recursos, espaços (salões de igreja, clubes, associações comunitárias, residências) e políticas de um território para a garantia do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das pessoas. Com essa agenda, governos, escolas e comunidades têm buscado diferentes modos de se organizar.

Todo esse movimento gera a necessidade de aperfeiçoar diversas políticas e programas, qualificar as equipes encarregadas e ampliar o repertório de escolas e comunidades, sobretudo quanto às possibilidades de articulação de territórios educativos. Foi justamente para apoiar es-

ses processos que produzimos esta coleção. Ela apresenta histórias que, no Brasil das últimas décadas, têm assumido papel preponderante na educação dos moradores de alguns bairros e cidades. Em comum, tais histórias dialogam com o Bairro-Escola.

O primeiro volume fornece uma visão geral do movimento no Brasil e os relatos das cidades que vêm desenvolvendo sua faceta educadora. Embora focados nos programas mais atuais, os artigos registram as referências conceituais e metodológicas de cada um deles, de modo que, em seu conjunto, resgatam aspectos da história da educação integral no país.

Já este segundo volume traz relatos dos processos de construção de territórios educativos na cidade de São Paulo e é iniciado com dois capítulos conceituais: o primeiro, sobre o Bairro-Escola e seus elementos constituintes; e o segundo, sobre o conceito de território no contexto do Bairro-Escola. Na sequência, o livro apresenta as experiências dos territórios da capital paulista que foram fundamentais para o processo educativo aqui esmiuçado. A primeira experiência relatada é a do Bairro-Escola Vila Madalena, que se desenvolve no território onde o Aprendiz está sediado desde 1998, no distrito de Pinheiros, zona oeste da cidade. O bairro de classe média é marcado por todas as contradições que caracterizam esse tipo de território: intensa desigualdade social, boa infraestrutura urbana, mas equipamentos públicos ignorados pelos moradores e usados pelos trabalhadores vindos de outras regiões da cidade, população em processo de envelhecimento, fragmentação dos muitos projetos e serviços educacionais disponíveis. Nesse contexto, o Bairro-Escola promove a formação de jovens agentes comunitários, intervenções criativas nos espaços públicos, trilhas

educativas que integram as escolas à comunidade, diversas ferramentas de comunicação comunitária e o fortalecimento dos fóruns nos quais são desenhadas as políticas para a infância e a juventude. Como resultado, hoje o Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente, o Foca Pinheiros, reúne mensalmente gestores das áreas de educação, saúde e assistência social com dezenas de crianças e adolescentes de mais de 20 organizações para debater e encaminhar as questões ali priorizadas. Por esses e outros motivos, a Vila Madalena tornou-se polo de produção, conexão e referência da arte urbana, com visibilidade internacional. Nesse bairro, encontra-se ainda a maior concentração de pontos de cultura do país, integrando uma política nacional de fomento à produção cultural descentralizada. Veículos de jornalismo comunitário, por exemplo, possibilitam que os atores do bairro divulguem e debatam ideias e projetos, enquanto coletivos artísticos contribuem para a apropriação comunitária de ruas, becos e praças antes abandonados e degradados.

A experiência seguinte se dá na região central de São Paulo, que, igualmente marcada por intensas contradições, possui importância histórica e cultural inquestionável, tendo sido a origem da cidade. Essa área já abrigou povos do mundo todo e atualmente sedia alguns dos mais relevantes equipamentos culturais do país.

Nessa região, que é também palco de acirradas disputas territoriais – com significativo movimento por moradia e grande número de moradores de rua e de cortiços que convivem com prédios deteriorados à espera da valorização imobiliária –, o Aprendiz iniciou seu trabalho em 2005, com um projeto em que professores da rede pública participavam de uma formação em encontros itinerantes pelos equipamentos culturais dali e depois orga-

nizavam visitas de seus alunos a tais lugares, então integrados ao currículo. Já em 2008, o Aprendiz passou a fomentar grupos articuladores intersetoriais para elaborar propostas que impactassem positivamente na vida das crianças e dos jovens, em especial nos distritos de Barra Funda, Santa Cecília e Bom Retiro. Embora ainda em construção, os caminhos que levam um território a se tornar educativo já estão indicados também no Centro.

Mutirões envolvendo moradores, voluntários e artistas revitalizaram uma praça, um clube-escola e uma escola. Um telecentro foi instalado em um centro cultural. Seminários, festivais, campanhas e criação de materiais de divulgação foram algumas das iniciativas realizadas para tematizar as questões priorizadas por grupos articuladores, crianças e jovens a fim de envolver mais organizações e pessoas no processo. O Bairro-Escola Centro promoveu a articulação dos equipamentos de cultura com os atores da saúde, da educação e da assistência social, que são mais próximos da população local, até então sem acesso a museus. Uma parceria inédita entre organizações sociais, um museu e uma editora tem possibilitado a integração de solicitantes de refúgio na cidade.

A terceira experiência relatada acontece no território conhecido como Fundão do Jardim Ângela, na zona Sul, que é uma das regiões mais pobres da cidade e apresenta os piores indicadores de infraestrutura, qualidade de vida e renda; por outro lado, é também uma área com grande potencial humano, ambiental, cultural e político. Ali o Aprendiz começou suas atividades atendendo à solicitação de uma escola de Educação Infantil, com intervenções coletivas criativas nos muros das escolas, depois levadas para os muros da comunidade. A partir de então, os agentes mobilizados da comunidade formaram um grupo articulador

local que hoje se reconhece como uma rede que trabalha pelas crianças, pelos adolescentes e pelos jovens da região.

O volume se encerra com a experiência mais consolidada de um território educativo na cidade de São Paulo. Trata-se do Bairro Educador de Heliópolis, na região sudeste, um território que se tornou educativo ao longo de 17 anos de intenso envolvimento entre associações de moradores, escolas e poder público. O movimento empreendido por esses atores conquistou um território que articula escolas de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Escola Técnica com cursos escolhidos pela própria comunidade, além de rádio comunitária, três centros de Educação Infantil, centro cultural e uma orquestra sinfônica nacional à qual se liga uma escola de música para crianças. O Bairro Educador não garantiu somente a conquista de tais serviços, mas, sobretudo, o efetivo envolvimento destes com as questões da comunidade e o compromisso de todos com o desenvolvimento de suas crianças, adolescentes e jovens.

Este segundo volume, portanto, é composto não apenas de artigos escritos por pesquisadores e colaboradores do Aprendiz, como também de entrevistas com lideranças locais, pesquisadores, gestores públicos, produtores culturais e jovens, configurando um rico mosaico dos territórios educativos que hoje atuam na cidade de São Paulo.

Dada a riqueza da diversidade de experiências em relação tanto aos contextos socioeconômicos quanto às estratégias desenvolvidas, os dois volumes que compõem esta coleção apresentam ótimas condições para contribuir com o desenho de programas e de políticas públicas, além de possibilitar a formação dos profissionais e o fortalecimento das comunidades envolvidas nos processos de tornar os territórios “lugares de aprender”.

O BAIRRO-ESCOLA: TECNOLOGIAS SOCIAIS PARA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

HELENA SINGER, SOCIOLOGA, É DIRETORA DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

Desenvolvido pela Cidade Escola Aprendiz para a articulação de políticas nas escolas, nas famílias e nas comunidades, o Bairro-Escola visa ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, dialogando, com a perspectiva do que vem sendo chamado no Brasil de educação integral¹.

A educação integral propõe a relação entre os diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Compreende-se que, para tão complexa tarefa, faz-se necessária a integração de todos esses agentes em torno de um projeto comum, um projeto que possa criar territórios educativos.

O termo “território” é aqui compreendido na perspectiva apresentada por Iara Rolnik Xavier no próximo capítulo deste livro²: produto da dinâmica social na qual se tensionam sujeitos sociais; apropriação no sentido simbólico, domínio no sentido político-econômico e espaço socialmente partilhado; construção a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola e das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas. Na perspectiva do Bairro-Escola, um território torna-se educativo quando cumpre estes quatro requisitos:

- Conta com um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um plano educativo local.
- Suas escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos (PPPs), alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação do território.
- Sua rede sociopedagógica (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) cumpre suas tarefas de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho.

- Reconhece e exercita o potencial educativo de seus diferentes agentes, ampliando e diversificando as oportunidades para todos: um restaurante cede espaço para cursos de informática em que adolescentes ensinam idosos; museus desenvolvem programações voltadas para públicos comumente alijados desses espaços, como crianças pequenas, imigrantes ou deficientes; criam-se espaços de cultura geridos pela comunidade em escolas públicas; uma praça é revitalizada com intervenções criativas dos artistas e depois passa a ser utilizada para atividades de *skate*, malabares, horta, basquete, mostras e *shows*.

O Bairro-Escola, portanto, oferece um conjunto de tecnologias sociais que possibilitam, sempre de forma participativa e com base no levantamento contínuo e reflexivo de dados e problematizações, a construção de um território educativo.

Em linhas gerais, o processo de desenvolvimento de um território educativo com base nas tecnologias disponibilizadas pelo Bairro-Escola pode ser descrito em três etapas:

I. A etapa inicial é marcada pelo conhecimento do território e pela sensibilização dos atores-chave para a questão do desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens que ali vivem. Essa etapa inclui o diagnóstico do Bairro-Escola, por meio do qual é possível conhecer como vive certa faixa populacional, quais são as condições das escolas para desenvolver projetos político-pedagógicos alinhados com os princípios da educação integral, quais são as condições da rede socio-pedagógica para atuar de forma interdisciplinar e intersetorial e qual é o nível de diversificação das oportunidades educativas no território. Ao envolver esses agentes no processo de diagnóstico, também se inicia o processo de sua sensibilização para o tema, e ganham visibilidade aspectos que antes eram ignorados e negligenciados. Além disso, com o escopo de sensibilização, processos formativos específicos podem ser empreendidos nessa etapa.

II. A etapa intermediária caracteriza-se pelo desenvolvimento de ações em parceria entre os agentes dos diversos setores. Tendo como base a sistematização da análise coletiva dos resultados do diagnóstico, trabalha-se, então, com as linhas prioritizadas pelos participantes, com vistas à conquista do território educativo. Nessa etapa também são empreendidos

processos autoformativos dos agentes envolvidos, com o objetivo de construir alinhamentos conceituais e compartilhamento de ferramentas. Para mobilizar mais agentes e divulgar os processos, são realizadas intervenções nos espaços das escolas e do território, conferindo visibilidade à proposta, e são criados canais de comunicação variados. As oportunidades educativas do território são divulgadas e fortalecidas, bem como todos os espaços de participação relacionados com o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens. É nessa etapa que se constitui o fórum responsável pela construção do plano educativo local, que definirá as metas a serem atingidas para que o território se torne educativo, prevendo as estratégias e responsabilidades de cada agente envolvido.

III. Quando o território está, enfim, na etapa avançada do processo de se tornar educativo, são notados os seguintes aspectos: as escolas do lugar realizam projetos político-pedagógicos democráticos guiados pela educação integral; o plano educativo local orienta as estratégias intersetoriais da rede sociopedagógica; as políticas públicas voltadas para a infância, adolescência e juventude são postas em prática de modo contextualizado; os processos de tomada de decisão são efetivamente participativos. Nessa fase, as ferramentas disponibilizadas pelo Bairro-Escola referem-se, sobretudo, à sistematização e divulgação de processos e resultados e à consolidação de espaços e fóruns, de modo a possibilitar a sustentabilidade de todo o projeto. Descrevemos a seguir os elementos que constituem um território educativo na perspectiva do Bairro-Escola.

Desenvolvimento integral e caracterização das condições de vida no território

Um dos maiores objetivos do Bairro-Escola é criar condições para que os jovens do território se desenvolvam integralmente, ou seja, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social, simbólica. Para tanto, faz-se necessário compreender que em um território educativo estão garantidas as condições para a formação de cidadãos autônomos, com a ampliação de seu repertório sociocultural e o fortalecimento de sua capacidade associativa e de participação ativa na sociedade. Um cidadão pleno de direitos e participante ativo nas decisões que afetam sua comunidade constitui-se com base no desenvolvimento de seu corpo, de sua singulari-

dade, de sua capacidade reflexiva e de suas habilidades para a comunicação e a criação. Por isso, as condições de vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens de um território precisam ser conhecidas no início do processo.

Segundo o sociólogo e professor Miguel Arroyo, as vivências dos tempos-espacos são centrais nos processos de socialização, humanização, formação e aprendizagem do próprio viver³. Propostas orientadas pela educação integral, ao levarem em consideração as dimensões vida-corpo-espaco-tempo, precisam partir da investigação de “como os educandos vivem a vida” e a que vivências são submetidos nos diversos espacos e tempos e na totalidade de seu viver.

Um projeto de educação integral não separa o corpo do pensamento. O corpo precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça, e é na relação entre o corpo e o ambiente, em constante experiência exploratória – uma experiência que modifica a ambos continuamente, que se dá o

A perspectiva da educação integral também não separa a capacidade de criar dos afetos, a base para o desenvolvimento de uma individualidade plena, em contato com ela mesma e com o mundo.

conhecimento. As pessoas, aprendendo a controlar a interação de forças do corpo em seu meio ambiente, estabelecem relações cognitivas e sociais. A cognição corporificada

coloca a motivação no centro do processo: é preciso desejar, ter alguma necessidade, para se mover⁴. Um território educativo oferece as condições necessárias para, nas palavras de Arroyo, “um justo e digno viver”: ambientes saudáveis, espacos próprios para o exercício motor, segurança, asseio, acessibilidade, serviços de saúde, condições de moradia adequadas, entre outros pontos de fundamental importância. Mais do que isso, porém, um território educativo efetivamente oferece as condições para que as pessoas desejem aprender, conhecer o mundo, se desenvolver.

A perspectiva da educação integral também não separa a capacidade de criar dos afetos, a base para o desenvolvimento de uma individualidade plena, em contato com ela mesma e com o mundo. A criação de símbolos se dá por meio de sensações e sentimentos, promovendo a integração física, afetiva, intelectual e social. Com o psicólogo americano Howard Gardner⁵, aprendemos que o pensamento intuitivo e simbólico, geralmente despre-

zado nos ambientes escolares em favor da primazia do pensamento lógico-matemático, é uma das formas de compreender o mundo.

Os processos simbólicos manifestam a capacidade para perceber diferenças e singularidades, expressar, relacionar, ritualizar e criar os distintos aspectos da vida. O impulso criativo vem de cada um, de sua curiosidade, sua capacidade de se emocionar, compreender e desejar. Do ponto de vista psicocognitivo, os processos simbólicos se articulam de modo intrínseco com o desenvolvimento corporal e intelectual, podendo-se mencionar, especificamente, a importância do desenho para a elaboração da noção de espaço, a manipulação de instrumentos para a estruturação de conceitos geométricos, e os jogos para as habilidades de abstração e comunicação. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da democracia, o desenvolvimento livre da expressão articula-se com o respeito à diferença, o respeito ao direito de se expressar e desenvolver sua singularidade. Por isso, para criar um plano educativo local, é fundamental conhecer as condições de vida afetiva, a organização familiar, as formas de expressão presentes naquela comunidade, seus valores, suas culturas, linguagens e símbolos.

O corpo, o pensamento e a expressão também não se dissociam das interações sociais: o desenvolvimento integral dos indivíduos depende de sua capacidade de se relacionar e comunicar⁶, de suas habilidades de expressão, do compartilhamento de suas ideias e de seu envolvimento em projetos coletivos. Como lembra Paulo Freire, a comunicação é um ato pedagógico e a educação é um ato comunicativo. Suas ideias se atualizam no contexto das redes virtuais, da sociedade do conhecimento: educar-se significa envolver-se em múltiplos fluxos comunicativos, fluxos que serão tanto mais educativos quanto mais rica for a trama de interações comunicativas. Um território educativo potencializa os fluxos comunicativos nos quais as pessoas se envolvem, ampliando suas redes e possibilidades de trocas.

A dimensão intelectual do desenvolvimento humano é intrinsecamente conectada às demais, ou seja, o desenvolvimento do intelecto depende do desenvolvimento afetivo, corporal, simbólico e social. Por essa razão, a escola, apesar de ser totalmente centrada nessa dimensão, de fato a limita. O território é um contexto mais propício para as muitas aprendizagens, e a educação integral reconhece esse fato quando dialoga com a “pedagogia das cidades”. No contexto da “vida vivida”⁷,

multiplicam-se as situações em que a escuta, a leitura e a produção de textos orais, escritos e visuais se relacionam de forma significativa com a análise linguística, envolvendo tarefas que articulam as diferentes práticas: ler para conhecer, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta para outros escutarem, falar para analisar. Os resultados são produção de vídeos, exposições, edição de livros, murais, jornais, boletins informativos, páginas virtuais, circulares, manifestos e campanhas que se espalham pelos territórios à medida que estes se tornam educativos.

Os projetos se multiplicam a partir de inquietações, desejos. Especialmente no caso de crianças, adolescentes e jovens, sua curiosidade vigorosa possibilita-lhes a formulação de perguntas provocadoras e perspicazes orientadas pelo prazer da descoberta. Uma pergunta leva a outra, que induz a representações mentais, conceituações e conexões entre os conceitos apreendidos. O conhecimento se faz em rede, com conexões, processos criadores, potencialidades que se atualizam na relação entre significados, objetos e acontecimentos. Na busca dos significados, as pessoas aprendem a observar, comparar, associar, classificar, ordenar, medir, quantificar, inferir, verificar e refletir. Essas habilidades se desenvolvem no contato com os objetos – um observador em contato com uma obra de arte, por exemplo, é estimulado para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao senso espacial, como a proporcionalidade e a localização; já em contato com uma narrativa, o leitor é apresentado a sequências singulares de acontecimentos e emoções que envolvem os personagens e, na busca da construção desses significados, precisa desenvolver a capacidade de relacionar a parte com o todo e as partes entre si. Na gestão dos tempos e espaços necessários para a realização dos projetos nos territórios, as pessoas aprendem como suas culturas classificam, ordenam, contextualizam, selecionam, organizam, distribuem, partilham e compartilham.

Ao alargar a visão de educação, a educação integral articula o direito às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, memórias e identidades diversas.

Governança democrática e instâncias de participação do território

A governança do território educativo constrói-se em fóruns públicos democráticos nos quais crianças, adolescentes, jovens e adultos, gestores públicos, pesquisadores, educadores e todos os demais interessados se encontram para desenhar um plano voltado à garantia das condições para que as novas gerações se desenvolvam integralmente. As tecnologias do Bairro-Escola convidam os atores de um território a, juntos, conhecer a realidade em que vivem e propor ações que visam transformá-la, tornando-a mais justa, democrática e solidária.

No Brasil, onde a cultura de participação, escuta, articulação e responsabilidade coletiva é muito frágil, a instituição de um fórum com essas características não é um processo fácil. Há ainda que se fomentar processos decisórios baseados na análise consistente de dados, utilizando como método a pesquisa-ação⁸, um método forjado nos anos 1940 na Europa e nos Estados Unidos e utilizado em diversas áreas do conhecimento, mas que ganhou contornos definitivos no campo da educação na América Latina nos anos 1970, mesma época em que os trabalhos do educador Paulo Freire se consolidavam e se tornavam cada vez mais conhecidos⁹.

Os processos decisórios que integram a pesquisa-ação são sempre participativos, colaborativos e acompanhados de uma reflexão sistemática. Por isso, esse método depende de um espaço democrático de decisão, no qual o projeto de intervenção – no caso, o plano educativo local – seja continuamente debatido e sistematicamente refletido com base na análise coletiva dos dados levantados.

Na instância de formulação e da gestão do plano educativo local, os processos envolvem gestores, lideranças comunitárias, educadores, técnicos e jovens na reflexão sobre as características da comunidade, suas vocações, seus potenciais e os desafios que o grupo percebe. Com base nessa leitura coletiva, o pesquisador auxilia o grupo a elaborar um plano de ação sustentável, definindo metas, indicadores e formas de monitoramento. Criam-se, dessa forma, *sites* e grupos de discussão, instrumentos que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento. Além disso, as decisões são sempre feitas pelo coletivo, e os resultados alcançados, compartilhados com a comunidade para inspirar políticas públicas locais.

Orientado pela pesquisa-ação, o Bairro-Escola coloca os atores em situação de produzir, divulgar, utilizar informações e orientar ações tomando decisões com base em considerações estratégicas e táticas, no contexto de uma atividade planejada. Trata-se, portanto, de uma nova situação de aprendizagem. O fórum em que se dá a governança de todo o processo alinha-se, assim, a um novo paradigma de gestão pública, no qual a transparência e a efetividade da comunicação são fundamentais.

A efetividade da comunicação é avaliada, sobretudo, pelo nível de participação nas ações promovidas e nas decisões tomadas. Por isso, é importante conhecer como se dão os fluxos de comunicação no território – ou seja, como as pessoas se comunicam e quais são os mecanismos e instrumentos disponíveis na comunidade para a produção e disseminação de informação. Os produtores das informações, que se originam das definições do fórum público, são as pessoas da própria comunidade. Em um território educativo, a gestão pública também se caracteriza pela apropriação comunitária daquilo que é público. Isso porque, quando um fórum inicia um processo de pesquisa-ação, compartilhando conceitos ou experiências e levantando potenciais educadores da comunidade, muitas vezes esbarra no desperdício e na gestão autoritária de recursos públicos quando não há boa articulação entre os níveis de governo, secretarias e equipamentos encarregados de promovê-los, ou seja, quando estes não dialogam nem convergem. Também são autoritárias as políticas públicas formuladas e impostas pelos órgãos centrais do governo, com critérios de gestão e avaliação definidos de maneira centralizada, sem a participação dos cidadãos diretamente envolvidos.

Os potenciais de geração de renda locais são igualmente desperdiçados quando não se reconhecem as vocações próprias do lugar, os saberes e as competências das pessoas dali. Espaços da comunidade, como praças e ruas de lazer, são muitas vezes subutilizados porque não se encontram em bom estado de conservação ou simplesmente porque a população tem medo de permanecer naquele local público, sentindo-se vulnerável à violência. Equipamentos de cultura, como bibliotecas e galerias, são esvaziados porque não atraem a população local, que não se vê reconhecida em seus ambientes e programas. Os veículos de comunicação, assim como os equipamentos de cultura e as instituições educadoras do lugar, são frequentemente esvaziados pela lógica da competição que termina por beneficiar os grandes grupos

sem vínculos com as comunidades. Escolas e outras instituições de serviços públicos são geridas como se fossem propriedade de seus diretores, que esvaziam os conselhos gestores e não prestam contas à comunidade.

Conhecer a gestão pública local, aquela que se refere às instâncias de participação que têm como pauta a infância, a adolescência e a juventude, é fundamental para a elaboração de um plano educativo local que supere, enfim, esse desperdício de potencial transformador.¹⁰

A escola articuladora dos potenciais locais

No território educativo, a escola deve tornar-se um núcleo articulador das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. E deve desempenhar esse papel tanto porque tem em sua missão a tarefa educativa quanto por ser hoje, no Brasil, o equipamento público mais capilarizado pelo território nacional, frequentado diariamente pela quase totalidade de crianças, adolescentes e jovens.

Para que o coletivo possa definir um plano de ação voltado para a construção de projetos político-pedagógicos democráticos, fundamentados na educação integral, é preciso que se faça um diagnóstico das condições das escolas, tendo como foco a gestão, a organização dos tempos e espaços, o currículo e os relacionamentos interpessoais.

Nas escolas com projeto político-pedagógico democrático, todos que delas participam têm direito de decisão sobre seu destino. O compartilhamento das responsabilidades e as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são feitos em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais. Cada um é, nesse sentido, responsável não só por si, como também pelos demais, e isso faz que se intensifique a afetividade dos relacionamentos.

O aprendizado do comportamento democrático se dá com a prática, por isso deve haver uma grande variedade de práticas de mediação e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que todos aprendam o que devem esperar de si mesmos e dos outros. Os que se formam num meio em que prevalece a democracia vivem desde cedo situações definidas por comportamentos solidários e aprendem que, embora as pessoas difiram entre si, tais diferenças são positivas, que ninguém é tão forte que não pre-

cise do auxílio dos outros e que a união fortalece o coletivo e o indivíduo. São levados a perceber que a desigualdade não é natural nem decorre da superioridade de quem manda sobre quem obedece. Percebem, enfim, que a desigualdade é injusta e só pode ser abolida pela prática da solidariedade.¹¹

Talvez os aspectos mais importantes para a constituição da escola como núcleo articulador do território educativo sejam a atitude de acolhimento e respeito e a consequente criação de vínculos entre equipe, estudantes e famílias, vínculos esses que perduram mesmo depois do fim do período estudantil. Para o bom funcionamento da escola, a união entre alunos, educadores, funcionários e famílias é essencial.

As pessoas não estão na escola para cumprir tarefas que lhes são impostas ou se submeter a critérios externos relativos à evolução do aprendizado, como promoções ou repetências. Ao contrário, todos são membros de um coletivo, responsáveis pelas decisões que afetam sua vida e reconhecidos em sua individualidade.¹² Por isso, a vigilância deve ser substituída por relações de confiança.

Um aspecto-chave das atitudes de acolhimento e respeito em um ambiente onde prevalecem as relações de confiança são as práticas de controle social. Nas escolas abertas à comunidade, tais práticas voltam-se para a restauração das relações entre as partes implicadas no conflito e também entre essas partes e a comunidade afetada por ele. Estruturando-se por meio de relações cooperativas, as escolas favorecem atitudes de respeito e, nesse contexto, as práticas de controle social visam, a um só tempo, apoiar as pessoas envolvidas em conflito e garantir que elas assumam a responsabilidade por seus atos.

Para tanto, todos os membros da comunidade escolar são estimulados a desenvolver estratégias não punitivas em suas relações – aprendizado que levam para a mediação dos conflitos abrangendo outras pessoas da comunidade. Quando necessário, o conflito é debatido coletiva e publicamente, e o grupo ajuda os envolvidos a assumir suas responsabilidades, reparar os danos, reconhecer os sentimentos de todos e passar a cuidar de si próprios, dos outros e do bem comum¹³.

Outro aspecto diretamente afetado pela abertura da escola ao território é sua organização espacial, ou o que Paulo Freire chamou de pe-

dagogicidade da materialidade¹⁴. As escolas que se abrem ao diálogo rompem com a orientação disciplinar que enfileira as carteiras de frente para a mesa do professor, a qual propõe a não comunicação entre os estudantes, e em seu lugar introduzem o trabalho em grupo e a forma circular. A abertura para o diálogo com a comunidade também abre os portões, destranca as portas, disponibiliza os recursos, integra a escola com a rua e torna público o que é público, dos livros da biblioteca ao auditório, passando pelos computadores, pelos materiais eletrônicos e por qualquer outro tipo de recurso. E isso se reflete na “boniteza das salas” de que fala Freire. Quando os recursos são de todos, todos cuidam.

Essas transformações no espaço têm ao menos outras duas implicações importantes: de um lado, estimulam mudanças nos papéis de educadores e estudantes – em roda, quando o estudante expõe suas experiências e reflexões, o educador escuta; quando os estudantes trabalham em grupos, o educador participa à medida que é solicitado, não mais como aquele que professa o conhecimento diante de uma plateia passiva, e sim como aquele que escuta, aprende e orienta –; de outro, incentiva o autoaprendizado – quando as portas das bibliotecas se abrem e os livros saem dos plásticos, os computadores saem da sala de informática e se distribuem pela escola, a quadra fica disponível e há, enfim, liberdade de acesso e uso sobre os recursos pedagógicos, os estudantes desenvolvem habilidades fundamentais para o exercício autônomo de suas pesquisas. Mas, no território educativo, os espaços e recursos da escola não ficam disponíveis apenas para estudantes e professores, abrem-se também para a comunidade em geral, que passa a utilizá-los e participar de sua gestão.¹⁵

Não é apenas o espaço escolar que se transforma quando a escola se abre para a comunidade. O tempo, por exemplo, também se flexibiliza. Quando a diversidade local é incluída no projeto político-pedagógico da escola, o dia não precisa mais ser fragmentado em aulas de 50 minutos, assim como os anos não precisam necessariamente ser fragmentados em séries. Não se espera que pessoas da mesma idade sejam iguais em habilidades, interesses e talentos, tampouco se aposta na homogeneidade para o progresso do aprendizado. Ao contrário, a aposta se faz nos estímulos e desafios que a convivência com os diferentes possibilita, e o tempo se organiza conforme

as necessidades da aprendizagem. Dessa forma, quem sabe ler ajuda os que ainda não estão alfabetizados; quem não conhece algum assunto pergunta para quem conhece. Com liberdade para pesquisar o que é de seu interesse, cada estudante compartilha com os demais suas paixões e seus talentos.

Isso tudo significa que o território educativo tem implicações definitivas sobre a organização curricular. Quando a escola se abre, as diversas culturas de seus estudantes, educadores e da comunidade onde está inserida tornam-se o ponto de partida de seu projeto político-pedagógico. Com essa base, a solidariedade é o elo que possibilita a produção de conhecimento, que, embora não reproduza, certamente dialoga com a cultura acadêmica.

Os estudantes realizam seus projetos usando a solidariedade como um organizador coletivo da atividade escolar, ao somar seus saberes aos de educadores, colegas e outras pessoas de sua comunidade, cada um com suas múltiplas experiências. Assim, os saberes, sejam específicos ou genéricos, constroem solidariamente a sabedoria coletiva. O território educativo promove, enfim, o que Arroyo chamou de outra pedagogia, que parte de outros sujeitos.¹⁶

Ao se abrir para a comunidade, a escola não só transforma os papéis de estudantes e educadores e abre seus portões, como também se abre para o mundo, trazendo pessoas da comunidade para desenvolver projetos, promovendo trilhas educativas¹⁷ que incluem a cidade como campo de pesquisa, intervenções no território, participação nas organizações comunitárias e parcerias com outras comunidades educativas.

Condições da rede intersetorial para a educação integral

O pressuposto das tecnologias disponibilizadas pelo Bairro-Escola é o reconhecimento da responsabilidade conjunta do Estado, da sociedade, da família e dos próprios jovens no processo de seu desenvolvimento integral, e a missão do Bairro-Escola é promover o aprimoramento das condições necessárias para isso. A desarticulação entre os serviços públicos nos diferentes níveis de governo (municipal, estadual e federal), a descontinuidade entre os segmentos do ensino (Infantil, Fundamental, Médio e Superior) e a desarticulação das organizações que compõem o sistema de garantia de direitos da criança, do adolescente e do jovem são fatores que impedem

o desenvolvimento integral dos jovens brasileiros. As organizações que têm como público-alvo as crianças e os adolescentes partem de concepções muito diferentes do desenvolvimento humano, de educação e de direito, e operam numa lógica fragmentada e competitiva. Como diz Arroyo:

Essa velha dicotomia, de um lado o direito a viver, ao cuidado deixado por conta da família, da esfera privada, da mãe, sobretudo, ou deixado por conta das instituições como creches, orfanatos, Febens. (...) [De outro lado], o direito a aprender, ao conhecimento, ao domínio das competências deixado por conta das escolas, dos profissionais do conhecimento, da formação para a cidadania e para o trabalho. (...) Às escolas chegam seres humanos únicos, que exigem outras concepções pedagógicas menos dicotômicas, mais unitárias da formação e do desenvolvimento humano/cidadão, total.¹⁸

Essa velha dicotomia impõe uma lógica de encaminhamentos que leva ao desperdício de diversos recursos existentes na comunidade. No caso das crianças e dos jovens, é comum que aqueles que não se enquadram no modelo de ensino vigente sejam encaminhados para os serviços de atendimento psicopedagógico e psiquiátrico ou para o Conselho Tutelar¹⁹. A ausência de resultados acaba levando a novos encaminhamentos, dessa vez para outras escolas. Assim, mesmo que todos os serviços públicos disponíveis sejam acionados eles não surtem efeito positivo, já que são simplesmente destituídos de função educadora.

Para que o território se torne educativo, é necessário que se forme uma rede de proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem orientada pelos princípios da educação integral. Tal rede possibilitará o alinhamento de agendas e a unificação de cadastros e sistemas de informação em uma lógica de colaboração e transparência. Como princípio orientador, a rede de proteção social desenvolverá estratégias de integração dos agentes locais visando à superação da lógica dos encaminhamentos pela abordagem integrada, priorizando a criação de equipes multidisciplinares de referência para cada um dos atendidos e suas famílias.

O Bairro-Escola possibilita articular diversas iniciativas voltadas para a infância, a adolescência e a juventude com as políticas de educação inte-

gral ao apoiar a formação de redes intersetoriais e interdisciplinares, integrando as escolas a organizações não governamentais, Conselhos Tutelares, centros de referência, de apoio e de formação da saúde, assistência social e justiça. É essa integração que promove a territorialização de políticas, programas e ações que fortalecem as famílias, as comunidades e as escolas.

Além da constituição das redes de proteção social, há outra articulação intersetorial necessária para constituir territórios educativos: aquela que possibilita a diversificação das oportunidades educativas, via integração de políticas, programas e projetos educativos de áreas diversas, como cultura, esporte, meio ambiente, artes, direitos humanos, comunicação e saúde. Para que isso ocorra é preciso que a diversidade cultural do território seja reconhecida, mapeada, valorizada e divulgada. Mais uma vez, a escola desempenha aqui um papel articulador quando assume uma proposta curricular que, de um lado, legitima, valoriza e integra ao conhecimento acadêmico a cultura tradicional e as diversas manifestações culturais, e, de outro, estabelece parcerias com organizações e programas de diversos setores na perspectiva de seu desenvolvimento curricular.

Dessa forma, o Bairro-Escola contribui para, como descreve Moll, a organização de “territórios educadores a partir da escola e de articulação de arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais”²⁰. A convergência para o território de políticas públicas nos diversos campos estrutura princípios orientadores comuns e colabora para a formação de territórios educativos constituídos de experiências realizadas nas distintas organizações da sociedade civil, abrangendo toda a rede educativa e de proteção social. Para isso, no plano educativo local, é fundamental criar bases territoriais para a integração dos programas de diversas secretarias, órgãos da prefeitura, e também programas dos níveis estadual e federal.

Tais bases, por fim, precisam ser construídas com base em um diagnóstico consistente relativo às políticas, aos equipamentos e aos programas disponíveis no território.

UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO NA ESTRATÉGIA DO BAIRRO-ESCOLA²¹

IARA ROLNIK XAVIER, SOCIOLOGA, É CONSULTORA EM DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS.

A base da estratégia do Bairro-Escola – um arranjo territorial de políticas, escolas, famílias e comunidades para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens – está na inter-relação de duas concepções sobre educação: a educação integral e o território educativo²². Mesmo que seja consenso que o Bairro-Escola se realiza na articulação entre a escola (como instituição, como espaço, como sujeito) e seu entorno (definido como a área onde está localizada), não existe um desenho ou definição *a priori* sobre os limites territoriais de seu desenvolvimento ou mesmo da identificação das bases necessárias para sua implantação.

Portanto, a pergunta central é: quando falamos sobre Bairro-Escola, a que entorno territorial estamos nos referindo? Qual é a escala (ou escalas) de atuação dessa estratégia? Apesar de se chamar Bairro-Escola, nem sempre o que está colocado é o limite do bairro propriamente dito. As experiências já realizadas mostram que em muitos casos os limites territoriais e seus parâmetros são definidos pela prática durante o processo de desenvolvimento da estratégia e não partem necessariamente de um território demarcado. Mesmo quando isso ocorre, essa demarcação territorial pode envolver muitas escalas ao longo do tempo começando em um lugar, se expandindo ou diminuindo, dependendo de como se dá a dinâmica do processo. Em iniciativas cujos proponentes do Bairro-Escola são instâncias governamentais (como é o caso das subprefeituras ou outras instâncias locais), a operacionalização da estratégia também pode ocorrer em formas territoriais muito distintas. Elencamos algumas dessas experiências que servirão para a discussão que se segue.

Alguns exemplos de atuação do Bairro-Escola

No projeto O Centro é uma Sala de Aula, realizado entre 2005 e 2008 – uma parceria entre a Subprefeitura da Sé²³ da Prefeitura de São Paulo, o Aprendiz, a empresa Comgás e a produtora Casa Redonda –, o

ponto de partida territorial foi a região da Subprefeitura da Sé onde a proposta era estimular o uso do patrimônio histórico e cultural ali presente pelas escolas da região. Posteriormente, a iniciativa ampliou-se para escolas de outras regiões, buscando democratizar para toda a cidade seu centro histórico. Para tanto, em uma perspectiva de cidade educadora, os equipamentos do Centro precisaram desenvolver novos procedimentos e atitudes de recepção de crianças, adolescentes e jovens, e os professores tiveram de reconhecer o valor desse patrimônio e a possibilidade de seus estudantes o explorarem cotidianamente²⁴.

Na Barra Funda, distrito também localizado na região central de São Paulo, por exemplo, o desenvolvimento do projeto Nossa Barra, em confluência com a Plataforma dos Centros Urbanos do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), estruturou um Grupo Articulador Local que realizou um diagnóstico sobre esse território e desenvolveu um plano de ação para o Bairro-Escola.

Nesse caso, o território foi delineado, em princípio, de acordo com o entorno da empresa financiadora, a TGestiona, que criou outro projeto, o Cônego Convida, que levava o nome da rua onde se encontra sua sede. Posteriormente, o território se expandiu para outros bairros e distritos próximos, tendo como base a localização das organizações participantes da rede formada para essa atuação.

Na Chácara Sonho Azul, em M'Boi Mirim, distrito localizado na zona sul de São Paulo, onde as ações tiveram início em 2007, o entorno da Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul – catalisadora das articulações comunitárias e dos potenciais educativos locais para a promoção das condições de vida das crianças – constituiu o território inicial do Bairro-Escola. Ali foram feitas intervenções artísticas que chamaram a atenção das lideranças comunitárias e dos moradores. Com o tempo, constituiu-se um grupo articulador local, com a participação de pessoas ligadas a associações de moradores de diversos bairros. Mais tarde, também a partir da Plataforma dos Centros Urbanos, esse grupo uniu-se a outro, composto principalmente por pessoas ligadas a associações de bairro e, assim, ampliou-se o raio do Bairro-Escola, que passou a incluir diversos bairros e vilas, na região conhecida pelo nome de Fundão do Jardim Ângela.

Em outra experiência, em Recife, o Programa Bairro-Escola foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (Seel), o Instituto Avon e o Aprendiz. A fase piloto, em 2009, aconteceu em dois territórios da região central da cidade, onde as escolas e as jovens lideranças estruturaram um grupo articulador que realizou diversas ações com o objetivo de integrar a escola aos territórios em questão. Para a expansão do Bairro-Escola para toda a cidade, a Seel articulou três outros programas, voltados à ampliação da jornada escolar e à abertura das escolas às comunidades nos finais de semana. Os coordenadores desses programas nos territórios passaram a estimular a criação dos grupos articuladores locais, encarregados do diagnóstico participativo e da elaboração de planos de ação.

Como mostram os exemplos relatados (e outros já vivenciados pela Associação Cidade Escola Aprendiz), nas experiências de Bairro-Escola, as referências territoriais e suas nomenclaturas podem variar muito: um bairro, uma comunidade, uma favela, uma metrópole. São inúmeras as formas como o território aparece descrito nos relatos dessas experiências: bairro educador, Bairro-Escola, cidades educadoras, comunidades educadoras, território educativo, espaços educativos, comunidade, entorno, contexto, microterritórios, dimensão hiperlocal, regiões.

Na prática, todas essas nomenclaturas funcionam. Mas o que de fato estão querendo dizer? O que está por trás desses nomes? Quando dizemos cidade educadora, estamos de fato pensando na cidade como um todo? Ou estamos nos referindo a “pedaços das cidades”, em uma escala mais pertinente ao desenvolvimento do Bairro-Escola? Qual é o significado do território para o programa?

A imprecisão desse desenho territorial, no entanto, não acontece à toa e tampouco denota qualquer tipo de fraqueza ou incoerência da estratégia do Bairro-Escola do ponto de vista conceitual. Ao contrário, ela é reveladora de um aspecto importante da perspectiva territorial que se coloca em questão: desenhar-se com base na experiência de vida das pessoas, das instituições e de todos os envolvidos e na relação que estabelecem com o espaço em questão, e não partindo de um desenho dado *a priori*.

Na busca de bases mais firmes para essa discussão, procuramos ver como é pensado o território de acordo com duas referências importantes no contex-

to do Bairro-Escola: a Carta das Cidades Educadoras e o programa federal Mais Educação. A primeira, fruto de um movimento de cidades educadoras que teve início na Espanha na década de 1990, é inspiradora do Bairro-Escola e representa um dos documentos-base do conceito de território educativo. Já a segunda é uma política pública de âmbito nacional que se constitui “como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação integral”.²⁵

Na Carta das Cidades Educadoras, o limite territorial, ou aquilo que se compreende por cidade, é o limite do município. Ou seja, a instância responsável pela concepção e prática dos princípios que regem essa estratégia é a administração municipal, como fica claro nos trechos a seguir:

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea. (Carta das Cidades Educadoras – princípio 2)

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas. (Carta das Cidades Educadoras – princípio 7)

O Mais Educação também tem como escala operacional o nível do território. O programa viabiliza nas escolas públicas municipais e estaduais, que a ele aderem por opção, recursos para estruturar projetos e tem como princípio a inclusão de atores e espaços das comunidades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Nessa proposta, os territórios nascem do cotidiano das crianças e dos adolescentes, e também de seus acessos a oportunidades de aprendizagem. Partindo das escolas, os territórios perpassam os serviços,

programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente e ciência e tecnologia²⁶. Assim, mesmo que o programa se estruture em torno de uma política municipal ou estadual de educação, o centro de sua operação é a escola (os recursos vão direto para essa instituição) e, como seu objetivo é a ampliação da jornada escolar, impõe-se a utilização de outros espaços para além desse equipamento, com uma visão sobre seu entorno.

Essas duas fontes inspiradoras nos levam a pensar o território do Bairro-Escola sempre a partir dessa relação entre a escola e seu entorno, ainda que sob a gestão do município. Mas essas mesmas experiências nos informam que esse parâmetro não pode ser estanque, ou seja, não pode engessar algo que não é engessável por princípio – a escala territorial –, correndo o risco de criar uma estratégia equivocada para esse fim. A tentativa, portanto, não é encontrar uma definição fechada, mas tentar delinear o que é comum em todas essas experiências em torno das concepções sobre a noção de território, para que possam orientar outras que virão. É preciso também construir um debate ainda pouco explorado sobre os limites territoriais necessários para o empreendimento de ações voltadas ao desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens para além da estratégia do Bairro-Escola.

Recortar o território seguindo qualquer tipo de lógica produz significado e influencia profundamente as relações sociais que pretendemos observar. De acordo com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos:

A escala é o primeiro grande mecanismo de representação/distorção da realidade (...). Um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala e, em muitos casos, mudar de escala implica mudar o fenômeno. Tal como na física nuclear, a escala cria o fenômeno²⁷.

Ao refletir sobre o território no Bairro-Escola, somos guiados pelas seguintes questões:

- Qual é o desenho territorial capaz de potencializar uma forma de olhar a favor da estratégia Bairro-Escola?
- Qual deve ser o contorno do território do Bairro-Escola?
- É possível pensar em um limite territorial mínimo? Existe um limite máximo?

- Por conta da necessidade de obtenção de dados, esse desenho deve ter diálogo com as divisões formais/administrativas do território. Que diálogo é esse? Existe a possibilidade de pensar em uma delimitação territorial universal ou padrão para todos os processos de Bairro-Escola?

Para prover uma leitura do território capaz de nos trazer o conhecimento a respeito das condições que possibilitam o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, é preciso adotar uma perspectiva que, de um lado, rompa com a ideia de descrever territórios por meio de seus conteúdos (como meros receptáculos, cenários sobre os quais se organizam as relações sociais) e, de outro, busque a aproximação do olhar ao cotidiano, à vivência das pessoas que constroem esses espaços. Essa perspectiva acompanha os debates recentes sobre as concepções em torno de território e sua interface com o desenho de políticas públicas setoriais que entendemos ser o centro da questão.

Nossa aproximação com o conceito de território parte do princípio de que, ao nos referirmos ao espaço usado pelas pessoas, estamos tratando, ao mesmo tempo, de conteúdo, de meio e processo das relações sociais. De acordo com o geógrafo brasileiro Milton Santos, o território não deve ser tratado em si mesmo como um conceito, e o maior exercício deve ser feito em relação ao uso que se faz dessa noção. O autor afirma que:

O território em si pra mim não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam²⁸.

Seguindo essa lógica, é fundamental, em primeiro lugar, contrastar a visão topográfica e burocrática (forma tradicional) que entende o território como espaço físico geopolítico com aquela que é capaz de compreendê-lo como produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais²⁹.

Essa noção de território, o território usado, remete a uma construção feita por meio da relação entre este e as pessoas que dele se utilizam³⁰. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas, e não por qualquer estrutura anterior a esses processos.

O cotidiano das pessoas (e sua relação com o local) é, assim, elemento intrínseco ao processo de construção e reconstrução do território. Ainda segundo Milton Santos:

Na vida de todos os dias, a sociedade global vive apenas por intermédio das sociedades localmente enraizadas, interagindo com seu próprio entorno, refazendo todos os dias essa relação e, também, sua dinâmica interna, na qual, de um modo ou de outro, todos agem sobre todos³¹.

De acordo com o autor, a identidade, ou o “sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”, é elemento central na concepção de território, já que é o “fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”³². Por ser calcado na experiência das pessoas e naquilo que exercem e projetam sobre os lugares, o território ao mesmo tempo “envolve dimensões concretas, materiais (as próprias experiências vividas), como também as dimensões idealistas, de representação do espaço em que se vive”.³³

Assim como as relações identitárias, as de vizinhança – centrais para pensar em fortalecimento de vínculos sociais e proteção social³⁴ – incidem fortemente na distribuição das pessoas sobre o território³⁵. Essas relações também vão pautar a interação da população com os serviços que ocorrem no nível local³⁶. O argumento central aqui é o de que a visão sobre essa complexidade em torno da ideia de território enriquece o campo das políticas públicas e procura ultrapassar a frequente segmentação de demandas (a partir de uma visão sobre a vida, não se podem separar as esferas de atuação) e a focalização de ações (ações voltadas a um grupo-alvo que não levam em consideração as influências do território em que estão inseridas).

Essa perspectiva sobre o território é o ponto de partida para pensar o Bairro-Escola. Sua conceituação, no entanto, não é simples: a dimensão territorial do Bairro-Escola é influenciada, ao mesmo tempo, pelas divisões administrativas – que organizam nossos espaços do ponto de vista das políticas, tais como municípios, distritos, ainda que rompam com elas; pela organização territorial das escolas; e pela lógica de vida das pessoas. Além disso, o recorte deve ser elástico o suficiente para não quebrar ou distorcer

lógicas do território que sejam caras ao Bairro-Escola, o que faz que este possa ser periodicamente refeito caso se perceba que está perdendo sentido.

Os cinco princípios norteadores para a delimitação territorial

Com base nessa discussão, elencamos cinco princípios norteadores para essa delimitação territorial no contexto do Bairro-Escola. Por se tratar de propostas gerais, estas devem ser passíveis de revisão para cada experiência em questão.

I. Priorizar o olhar para o microterritório

O primeiro princípio norteador para a noção e delimitação territorial do Bairro-Escola é o olhar para o microterritório. Entendemos que é com esse recorte que se consegue a aproximação com a dimensão da vida das pessoas, das relações estabelecidas pelos sujeitos em seu cotidiano, e esse é o espaço em que cada um costuma circular para ir à padaria, ao supermercado, passear na praça, fazer suas atividades cotidianas relacionadas a trabalho, lazer etc. Um território que se percorre a pé, onde se conhecem as calçadas, as pessoas, os muros, as árvores.

Com esse olhar, o antropólogo José Guilherme Magnani, no debate que realiza em torno do conceito de pedaços, manchas e trajetos urbanos, propõe:

(...) variar o ângulo, olhar desde outro lugar, apreciar a cidade do ponto de vista daqueles que, exatamente por causa da diversidade de seu modo de vida, se apropriam dela de forma também diferenciada. Estas formas de apropriação não são o resultado de escolhas individuais, nem são aleatórias: são resultado de rotinas cotidianas, ditadas por injunções coletivas que regulam o trabalho, a devoção, a diversão, a convivência e que deixam suas marcas no mapa da cidade. O resultado é um desenho bastante particular e que se sobrepõe ao desenho oficial da cidade: às vezes rompe com ele, outras vezes o segue, outras ainda não tem alternativa senão adequar-se.³⁷

Nesse trecho estão colocados os dois desafios principais em relação à aproximação com o microterritório: de um lado, a captura desses terri-

tórios de pertencimento, de identidade, e, de outro, a tentativa de romper com o eixo cadastral ao qual submetemos nossa forma de olhar a cidade (o “desenho oficial”), já que a vida das pessoas é mais do que um endereço localizado³⁸. Além disso, acreditamos que é esse micro que informa sobre o todo da cidade (e não o contrário) e é nessa dimensão que pautamos as políticas públicas na forma como elas chegam ao território, como se materializam na vida das pessoas.

Mas qual é o tamanho desse microterritório? Ele é passível de uma operacionalização enquanto delimitação do espaço? Essa delimitação precisa é difícil de alcançar, como argumenta Aldaiza Spozati:

Via de regra se tem uma representação da cidade a partir do trajeto da circulação entre o bairro onde se mora e aquele onde se trabalha, estuda ou mantém vínculos de amizade, culturais e afetivos. A visão da totalidade de uma cidade é, quando muito, enquistada em órgãos técnicos das prefeituras. Agregar partes e todo enxergando diferenças é algo de difícil aquisição.³⁹

Não estamos acostumados a pensar em microterritórios, muito menos do ponto de vista operacional, de gestão. Tomando como ponto de partida o caso de São Paulo, vemos que até 1995 não havia estudo que considerasse a desagregação geográfica da cidade. A divisão em distritos foi sancionada apenas em 1991. Mesmo assim, a maioria dos distritos de São Paulo é de porte das cidades médias brasileiras (100 a 200 mil habitantes) e, apesar de terem essa escala, são submetidos a um governo central, à prefeitura do município. Os distritos não se aproximam em nada de uma visão micro da cidade, e isso reflete também as inúmeras lógicas territoriais que nela operam, até mesmo com diversos bancos de dados, cadastros e malhas urbanas existentes e simultâneos que são também desconectados.

Refletindo sobre as menores divisões oficiais possíveis da malha urbana de São Paulo, existem 38 administrações regionais, 96 distritos, 270 zonas origem-destino (áreas utilizadas pelo Metrô), 309 setores fiscais, 461 paróquias, 1.489 bairros, 13.120 setores censitários, 45 mil quadras, 46 mil logradouros (ruas), 2,5 milhões de lotes de IPTU, 3,551 milhões de

domicílios⁴⁰. Isso sem contar 19 áreas de gerência da Sabesp, 93 distritos policiais, 41 zonas eleitorais, 13 diretorias regionais de ensino da rede municipal, outras 13 diretorias regionais de ensino da rede estadual, e assim por diante. Essas divisões fazem sentido para pensar nos territórios do Bairro-Escola? De qual delas queremos nos aproximar?

Inspirando-nos na nomenclatura da estratégia, nos acercamos primeiro da noção de bairro. A divisão da cidade em bairros não é regulamentada do ponto de vista administrativo oficial⁴¹ e, numa cidade como São Paulo (centro do nosso exemplo), onde existem 1.489 bairros registrados, tampouco se pode aproximar da escala micro no ponto que desejamos: o que é o bairro de Pinheiros, por exemplo? Quantos microterritórios podem estar incluídos nesse espaço? No entanto, quando falamos “meu bairro”, sempre atribuímos uma ideia de familiaridade ou proximidade a uma parte do conjunto da cidade, sobretudo uma cidade como essa, que não permite qualquer tipo de identificação, tamanho o gigantismo. Ou seja, o sentido que está por trás da ideia de bairro, e não seu traçado na cidade (ou a divisão que produz), é o que nos interessa: essa ideia de uma vida em comunidade, mesmo que seja somente no plano da utopia.

Portanto, a divisão territorial dos bairros serve como um ponto de partida importante para essa delimitação territorial, mas entendemos que o uso de tal noção está relacionado mais ao seu conteúdo teórico – situando-se entre o ideal genérico da vida social comunitária e o caos da cidade moderna⁴² – do que operacional.

De acordo com o sociólogo argentino Ariel Gravano, a ideia de bairro surge com a necessidade de nomear uma situação de diferenciação e desigualdade dentro do todo (macrounidade) da cidade. Ou seja, é um indicador de segregação no uso do espaço urbano por diversos atores sociais, e aqui entendemos segregação como a distinção de uma parte em relação ao todo. A noção de bairro também é utilizada pela necessidade de expressar determinados valores que fazem a convivência e a qualidade de vida urbana em comunidade e revelam tanto os aspectos considerados negativos da cidade moderna como as utopias e mudanças desejadas – e possíveis de imaginar e realizar.

Esse é o sentido que queremos preservar, tomando os devidos cuidados para nos distanciar da ideia de que esse micro corresponde a um

espaço homogêneo. A valorização da dimensão hiperlocal respeita a dimensão cotidiana, do espaço de vida, mas não deve ser confundida com a ideia de que no espaço ocorre qualquer tipo de coesão (não é por ser micro que é homogêneo).

II. Focar as condições para o desenvolvimento integral de crianças e jovens

Um segundo princípio norteador da visão territorial do Bairro-Escola é a aproximação da rede socioassistencial voltada à criança, ao adolescente e ao jovem. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a proteção social:

(...) é um importante instrumento de política pública para enfrentar a exclusão social, a desigualdade e a pobreza. Ela abrange tanto o seguro social como a assistência social. A última pode ser proporcionada na forma de manutenção da renda e/ou em transferências em espécie bem como em serviços sociais⁴³.

A caracterização dessa rede de proteção deve se dar por um olhar que integre os direitos de crianças, adolescentes e jovens ao processo de educação integral, ou seja, do ponto de vista de seu potencial educativo ou diversificação das oportunidades educativas. A rede socioassistencial e intersetorial refere-se aqui a organizações não governamentais, instâncias e serviços do governo dos mais diversos setores, como saúde (AMA, UBS, hospital etc.), assistência social (Cras, Conselhos Tutelares etc.), cultura (museus, bibliotecas, centros culturais, pontos de cultura, telecentros etc.), esporte (quadras, centros poliesportivos), educação (clubes-escola, escolas, centros de pesquisa), justiça, segurança, praças, parques. Esse conjunto reflete, como definem Mauricio Êrnica e Antonio Batista, a ideia de equipamento social: “Entende-se por equipamento da área social uma instituição público-estatal, privada ou do terceiro setor cujo objetivo é contribuir para a realização de um direito social”⁴⁴.

Uma primeira questão sobre o reconhecimento da rede socioassistencial no território é que a proteção social não está vinculada necessariamente a uma base territorial. Isto é, a busca por esse “círculo protetivo mínimo” nem sempre se materializa num espaço físico concreto. A se-

gunda questão é que essa rede ultrapassa os equipamentos da assistência social propriamente dita, sendo esta uma política em construção e em processo de afirmação.

A territorialização dessa política – tal como ocorre na saúde, por exemplo, segundo uma lógica organizacional representativa com base em critérios populacionais etc. – ainda está em processo. Não existe essa noção de que a proteção social deva estar materializada num território, mesmo que a política pressuponha a existência de equipamentos públicos de assistência também nos diversos espaços da cidade. A política de assistência também assume a perspectiva de que a proteção social se realiza por meio de diversos mecanismos, como as relações de vizinhança e as relações familiares, para além dos serviços, dos equipamentos e da dinâmica dos programas.

As ações dos equipamentos ou instituições que fazem parte do que se entende como rede socioassistencial voltada à criança e ao adolescente não se restringem a esse público. É o caso, por exemplo, das Unidades Básicas de Saúde (UBS), do Centro de Referência de Assistência Social (Cras), das igrejas, e assim por diante. A perspectiva da educação integral busca fazer que esses equipamentos se reconheçam e sejam reconhecidos como agentes educativos.

Assim, é importante compreender essas organizações por dois prismas: o primeiro é daquelas que atuam de modo ampliado no território e, entre outras atividades/serviços, contemplam, entre seu público, crianças e adolescentes. O segundo seria composto daquelas que realizam, no rol de suas ações, atividades específicas para crianças e adolescentes, e/ou são capazes de articular essas atividades, como os Cras. Tais equipamentos não atendem somente crianças, mas podem providenciar sua inserção em grupos socioeducativos realizados ali mesmo ou em outras instituições.

Certamente, os serviços de saúde presentes em um território são fundamentais na garantia do direito à saúde de crianças e adolescentes, o que engloba imunização, consultas, prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, entre outras iniciativas. As UBS, com os agentes da saúde e o Programa Saúde da Família, podem realizar ações que colaboram diretamente para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, mesmo que o contato e as tentativas de articulação com esse público sejam mais pontuais, episódicos. No entanto, para instituições que tenham

como foco atividades socioeducativas, por exemplo, como um museu com atividades específicas para crianças e adolescentes, ou os grupos socioeducativos para crianças e adolescentes organizados por um Cras, deve haver um esforço maior de articulação e mobilização para a integração na rede de proteção integral.

Assim, a inclusão dessa rede nos processos do Bairro-Escola deve partir de algumas premissas:

- É necessário fazer um levantamento da rede socioassistencial do ponto de vista da produção de conhecimento, investigando como ela se coloca. É possível saber dos ativos do território antes de entrar nele, mesmo que essa informação seja completada *a posteriori*.
- É preciso captar serviços e políticas que não estão territorializados (do ponto de vista físico) ou que não se encontram no território específico em questão, mas incidem nele.
- Do ponto de vista do potencial educativo da rede, devem-se acessar os equipamentos e ativos que não necessariamente se reconhecem como educativos, e não os “mais óbvios” (equipamentos particularmente voltados ao público infantojuvenil). Nessa visão, o desafio é, portanto, ir além da proteção.

III. Tomar a escola como elemento central do território

Por algumas razões básicas, a escola é o ponto de partida para a definição territorial do Bairro-Escola. Entende-se, portanto, que essa instituição é referência para o público-alvo do Bairro-Escola, ocupando posição privilegiada como local para onde converge a experiência diária de crianças, adolescentes e jovens.

Além disso, devido à sua capilaridade no território da cidade, as escolas são um dos principais equipamentos público-estatais de referência para as famílias, sobretudo em locais onde inexitem outros equipamentos. De acordo com Ananda Grinkraut et al., “A educação é uma das políticas sociais de maior alcance populacional e territorial, abrangendo regiões não atendidas por nenhum outro equipamento público, que não uma escola”⁴⁵.

Isso leva muitas das questões que afetam a vida das famílias a se expressarem nesses equipamentos sociais, como mostram Mauricio Êrnica e Antonio Batista⁴⁶:

(...) os problemas inerentes à vulnerabilidade social das famílias e do território se manifestam nas escolas, chamando-as a um posicionamento sem que elas tenham recursos para fazer frente a esses desafios, o que termina por bloquear as condições de realização das atividades propriamente escolares (...).

No entanto, se é verdade que a distribuição das escolas por toda a cidade pode possibilitar ao Estado uma proximidade com toda a população, essa potencialidade depende da forma como as políticas educacionais se propõem a dialogar com outras políticas, não somente para garantir o acesso à escolarização, mas também para viabilizar estratégias para o desenvolvimento integral das novas gerações. As experiências atuais não têm mostrado esse diálogo. Em pesquisa recente, Mauricio Érnica e Antonio Batista revelam que:

Os dados mais contundentes a esse respeito referem-se ao isolamento da escola em relação a outros equipamentos da área social em situações emergenciais, como, por exemplo, naquelas em que a população é vitimada pelas enchentes na região e as escolas são usadas em seu socorro. Outros episódios são aqueles em que conflitos que se dão fora da escola acabam por repercutir em ocorrências de violência no interior da escola, como em casos de vingança ou de acertos de contas entre indivíduos ou grupos rivais. Porém, os educadores relatam ainda episódios de dificuldades para lidar com alunos que vivem em situações-limite produzidas pela violência, pela precariedade das condições de saúde ou de habitabilidade de seus lares. Em todos esses casos, a escola precisa lidar com essas necessidades, sem poder contar com o apoio de uma rede de serviços públicos bem estruturada e facilmente acessível.

É justamente para superar esse isolamento que o Bairro-Escola propõe a escola como centro do território educativo.

IV. Considerar crianças, adolescentes e jovens que estudam e crianças, adolescentes e jovens que moram nos territórios

A dimensão territorial do Bairro-Escola tem como foco crianças, adolescentes e jovens que estudam no território e aqueles que moram

ali, mas estudam em outros bairros, estejam fora da escola ou já tenham ultrapassado a idade escolar.

Assim, embora faça parte da estratégia do Bairro-Escola a aproximação com as escolas fisicamente instaladas no território (como relatado no princípio anterior), o olhar para crianças, adolescentes e jovens do território deve ultrapassar esse ambiente. Interessa também à dimensão territorial do Bairro-Escola o entorno da escola e as condições de vida de quem vive e circula nesse local cotidianamente. Esse fato faz que seja ampliada a visão territorial restrita ao ambiente das escolas, mesmo que sejam pontos de partida essenciais.

V. Assegurar o princípio da replicabilidade

Esse é um princípio central para a definição dos contornos territoriais do Bairro-Escola. Em cada caso em que se inicia seu desenvolvimento, faz-se necessária uma reflexão sobre os sentidos territoriais das experiências e, preservando os princípios aqui descritos, deve-se adequar a leitura do território aos seus contornos específicos.

Assim, os princípios da definição territorial para o Bairro-Escola devem servir como parâmetro para outros projetos e processos em contextos distintos.

Operacionalização da delimitação territorial

Embora os princípios citados delimitem os contornos conceituais do significado de território para o Bairro-Escola, é necessário, que dessa reflexão possam decorrer aplicações práticas e operacionais para a elaboração de uma base cartográfica concreta. Para além da definição dos limites territoriais da estratégia como um todo, essa base vai orientar a delimitação territorial para a construção do diagnóstico do Bairro-Escola, uma etapa essencial de seu desenvolvimento.

O maior desafio para essa aplicação operacional consiste no fato de que o desenvolvimento conceitual do território para o Bairro-Escola não é simples de ser convertido em um mapa com um perímetro exato demarcado, como procuramos demonstrar na discussão anterior. Além disso, qualquer operacionalização desses princípios esbarra no diálogo com as divisões e a desagregação espacial das informações das bases de dados disponíveis para cada situação.

Sendo assim, com base nesses princípios e considerações, no âmbito da elaboração do projeto-piloto de Diagnóstico Socioterritorial do Bairro-Escola⁴⁷, foi definido um método de aproximação e delimitação do território que pudesse, de um lado, incorporar essas questões e, de outro, responder ao pragmatismo operacional necessário ao desenvolvimento do diagnóstico. A metodologia desenhada seguiu quatro passos.

I. Definição de um distrito de atuação

Em primeiro lugar, deve-se selecionar uma divisão territorial para servir como ponto de partida da delimitação do território. No caso de São Paulo, onde foi feita a primeira aplicação-piloto dessa metodologia, foram escolhidos três distritos do município em que o Aprendiz atua, no Bairro-Escola Fundação do Ângela (cujo distrito de referência seria o próprio Jardim Ângela, localizado na região sul), no Bairro-Escola Vila Madalena (cujo distrito de referência seria Pinheiros, na zona oeste) e no Bairro-Escola Centro, no distrito de Santa Cecília.

II. Levantamento de todas as escolas presentes no distrito selecionado

Com o distrito-sede do território selecionado, o próximo passo é arrolar uma lista com todas as escolas nele existentes, observando sua cobertura dos níveis de ensino (Infantil, Básico, Fundamental e Médio). A lista, composta de escolas públicas e privadas, foi obtida na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

III. Definição de uma escola central

Levando em conta essa lista, deve ser escolhida uma escola central, ou mais de uma em cada território, caso seja necessário cobrir os dois principais níveis de ensino – Fundamental e Médio, com base em alguns critérios predefinidos. Esses critérios, que ainda merecem um trabalho de definição que possa ser replicado em outras experiências, giraram em torno da priorização de escolas articuladoras, com potencial democrático e alinhadas com o princípio da educação integral. São exemplos disso aquelas que mobilizam uma rede de proteção e dela participam, que fortalecem o potencial educativo do território, envolvem a comunidade na construção do currículo etc. Consideramos também escolas que se interessavam pela questão, ainda que não tivessem feito esse percurso.

Mesmo que fossem selecionadas duas escolas por conta da cobertura dos níveis de ensino, a metodologia considerou que apenas uma seria definidora do raio. No caso do piloto realizado, a definição das escolas não se deu com base necessariamente nesses critérios – ainda que eles tenham sido cobertos –, mas com base na aproximação já existente entre a escola e o Aprendiz, o que permitiria uma entrada mais facilitada nessas instituições. Em cada um dos territórios já havia uma relação estreita entre o Aprendiz e alguma escola.

IV. Definição de um raio de 2 quilômetros ao redor da escola central escolhida

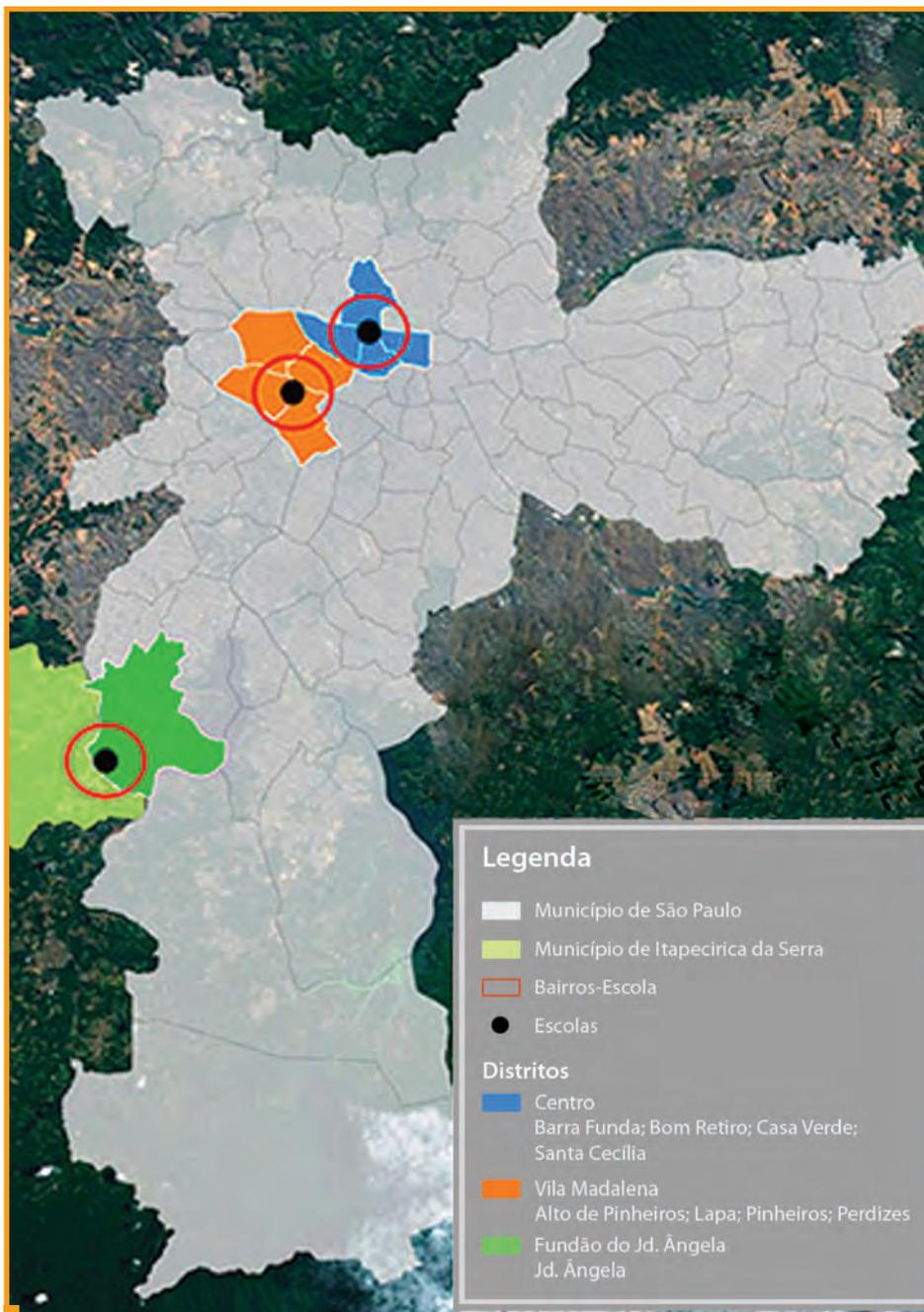
Considerando o endereço da escola central escolhida em cada um dos três casos, foi delimitado um raio de 2 quilômetros: o círculo traçado a partir desse raio delimitou o território que serviu como base para o desenvolvimento da pesquisa e posteriores intervenções.

A delimitação territorial de 2 quilômetros não é arbitrária. Ao contrário, como desenvolvemos anteriormente, é congruente com significados importantes para o conceito de desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, e está de acordo com a regulamentação da setorização de matrículas da rede pública de ensino. No caso rede municipal de São Paulo, o critério para a matrícula escolar é um raio de 2 quilômetros medido pelo CEP (Código de Endereçamento Postal) do local de moradia declarado pela família. Do ponto de vista metodológico, esse critério permite uma regra universal, capaz de ser replicada em diversos contextos e que garante, ao mesmo tempo, a relação com os conceitos do Bairro-Escola apresentados. Esse método buscou também apoio e inspiração em outras iniciativas de delimitação e diagnóstico de territórios do ponto de vista da educação integral que enfrentavam o mesmo desafio, principalmente o CulturaEduca, resultado do Mapeamento das Iniciativas de Cultura e Educação e da parceria entre o Instituto Lidas, a Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura (MinC) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). No CulturaEduca, “membros dessas instituições formam um Comitê Gestor que está debatendo as relações entre cultura e educação e as possibilidades de levantamento de dados sobre essas relações”.⁴⁸

De acordo com a metodologia do projeto:

(...) para uso do portal CulturaEduca, um território educativo é o espaço físico e simbólico do entorno de uma escola pública. A área deste entorno é variável – de 1 a 5 km, dependendo da região – mas sempre considera uma extensão apreensível pelos cidadãos em sua vivência cotidiana. Dentro de cada área, busca-se identificar equipamentos e iniciativas socioculturais que contribuam para a educação permanente de crianças, jovens, adultos e idosos. Pode ser uma biblioteca, um sarau, uma galeria de arte, um galpão onde acontecem oficinas, uma roda de samba, um museu, um campo que vira feira ou uma praça ou uma rua, qualquer espaço/tempo relevante para a comunidade.⁴⁹

Procuramos, neste artigo, definir parâmetros para a discussão em torno do conceito de território, tomando como ponto de partida a experiência concreta de desenvolvimento do diagnóstico do Bairro-Escola, em que o enfrentamento da questão territorial se tornou obrigatório. Essa discussão, que certamente ultrapassa em complexidade o que aqui foi apresentado, incide em questões como a demarcação de mínimos territoriais para proteção social; o conceito de território educativo; os contornos territoriais ao redor das escolas adequados à gestão de programas de educação integral; e a articulação entre os conceitos de território e educação. Entendemos que esse debate, até hoje bastante calcado nas experiências práticas desenvolvidas, não se encerra aqui, sendo nossa intenção apenas circunscrevê-lo para provocar sua exploração e continuidade.



Mapa da cidade de São Paulo com a delimitação dos três Bairros-Escola

O BAIRRO-ESCOLA VILA MADALENA

IZABEL MARQUES, PSICÓLOGA, É PESQUISADORA
ANALISTA DA CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

A Vila Madalena se localiza na região oeste de São Paulo. Do ponto de vista da divisão administrativa do município, faz parte da Subprefeitura de Pinheiros, integrando o distrito de mesmo nome. Trata-se de um território heterogêneo, no interior do qual coexiste uma diversidade de condições socioterritoriais, mas que, quando olhado em seu conjunto e, sobretudo, em relação ao resto da cidade, torna-se uma das áreas mais privilegiadas de São Paulo, tanto no que se refere às condições de vida de seus habitantes quanto à sua localização, oferta de serviços públicos e privados, infraestrutura e transporte.

O nome Vila Madalena possui forte valor simbólico na cidade, associado à concentração de bares, restaurantes, galerias de arte e ateliês que reforçam seu aspecto boêmio e artístico conhecido em todo o Brasil. No bairro destacam-se também escolas – tanto privadas quanto públicas – cujas propostas educativas são inovadoras. A região ainda é reconhecida por sua vocação comunitária, evidenciada pela organização de feiras locais, como a tradicional Feira da Vila – de artesanato, produtos e alimentos –, realizada, sempre no mês de agosto, com mais de 500 barracas espalhadas por seis quarteirões. Simultaneamente a esses movimentos, nas últimas décadas o bairro tem passado por um crescente processo de verticalização de alto padrão e gentrificação que o tornou alvo de especulação imobiliária e tem alterado suas características, mesclando as que foram citadas a uma forte concentração da elite financeira da cidade.

As histórias da Associação Cidade Escola Aprendiz e da Vila Madalena (sobretudo em relação a seu valor simbólico) estão bastante associadas: se o Aprendiz é lembrado por sua atuação no bairro, é também marcado pelos anos ali.

O Aprendiz iniciou suas atividades na Vila Madalena em 1998, com projetos de comunicação e criação de *sites* por alunos de escolas pú-

blicas e particulares da cidade. Os projetos na área de comunicação tiveram continuidade ao longo de toda a história da organização, formando, com os projetos na área de cultura, a espinha dorsal de suas estratégias pedagógicas e comunitárias.⁵⁰

Alguns projetos que merecem destaque

I. 100 Muros

A linha de projetos mais próximos da cultura, especificamente da arte urbana, nasceu em 1999, com o 100 Muros⁵¹ – um marco para a instituição do ponto de vista de sua visibilidade. A partir dessa iniciativa, o Aprendiz passou a ser reconhecido por suas intervenções criativas, como a aplicação de mosaicos e azulejos em muros da cidade, incluindo escolas, becos e praças.

O projeto nasceu da insatisfação com a qualidade da educação brasileira, centrada na transmissão vertical professor-aluno. De acordo com seus idealizadores, essa má educação também se tornava visível na atitude de crianças, jovens e adultos em relação às ruas e à cidade. Isto é, havia nessa época a constatação de que a mesma postura dos jovens de “receber passivamente” o conhecimento podia ser testemunhada em sua relação com a cidade: falta de intervenção social, passividade política e pouca participação comunitária. O 100 Muros procurou modificar esse comportamento por meio de intervenções artísticas, alterando o espaço público e estreitando as relações entre educação, comunidade e cidade.

Fruto de uma parceria entre Aprendiz, Fundação Bank Boston e Fiat e com o apoio da Unesco, o projeto se caracterizou pela diversidade de seus participantes. Crianças e jovens de várias escolas, tanto públicas como particulares, moradores de abrigos, participantes de projetos sociais e interessados (de qualquer idade, filiados ou não a alguma organização) planejavam e executavam juntos as intervenções (revitalização dos muros). O nome do projeto apresentava ainda um jogo de palavras com a concepção de uma cidade “sem muros”, sem fronteiras entre comunidade e a educação, sem barreiras entre as pessoas, idades ou organizações. O esforço do Aprendiz nessa época era, portanto, provocar uma mudança de olhar sobre a cidade, abrindo a possibilidade de exercer a cidadania por meio da arte e da revitalização urbana.

Nesse mesmo ano teve início uma série de intervenções no Beco da Praça Aprendiz das Letras, na Rua Belmiro Braga, em frente à então sede do Aprendiz. Cerca de 60 jovens grafiteiros e artistas fizeram intervenções artísticas (grafite e pintura dos muros), e o espaço recebeu manutenção. Foram organizados encontros periódicos com os grafiteiros e artistas, e a cada seis meses o beco era repintado. Nessa época, o beco e a praça – localizados entre as ruas Belmiro Braga e Padre João Gonçalves – apresentavam condições muito ruins de limpeza e eram frequentados por agentes do tráfico de drogas, o que os associava a um lugar violento e perigoso. A limpeza inicial do beco foi realizada pela Prefeitura de São Paulo, mas com o passar do tempo (e o uso do espaço pelos artistas) a manutenção do espaço ficou a cargo da Associação Cidade Escola Aprendiz. O trabalho de recuperação desses espaços públicos teve também o apoio do Grupo Pão de Açúcar, e ao final dos trabalhos o beco tornou-se uma “galeria a céu aberto”, com painéis de grafite que expressam a força da arte urbana na cidade. A Praça Aprendiz das Letras, antes deteriorada, passou a funcionar como um espaço para oficinas de arte.

Nessa fase inicial, o Bairro-Escola Vila Madalena, assim chamado posteriormente, desdobrou-se em estratégias de transformação e revitalização de espaços públicos e privados por meio de intervenções artísticas, o que trouxe consequências diretas e indiretas na forma de os cidadãos se relacionarem com a cidade e com o espaço público. Com o tempo e o amadurecimento dos projetos de Bairro-Escola, essas ações de intervenção ganharam complexidade, incluindo a mobilização comunitária, a articulação de parcerias locais e estratégias de promoção da educação integral de crianças, adolescentes e jovens do território.

Desde a década de 1980, a **paisagem urbana de São Paulo** vem se transformando em uma imensa tela em que artistas gravam mensagens, identidades e histórias. Os grafites e pixos paulistanos ganharam projeção internacional e tornaram-se uma das características mais marcantes da produção cultural da cidade. Disponível por curtos espaços de tempo – afinal, as imagens se reinventam constantemente –, a arte urbana paulistana converte os espaços das cinco regiões da cidade em verdadeiras galerias a céu aberto. Polo cultural de São Paulo, a Vila Madalena certamente é um dos expoentes

do grafite, e seus muros pintados e desenhados são parte da identidade do bairro e das pessoas que o frequentam ou nele habitam.

É preciso destacar que o Bairro-Escola não é um conjunto de intervenções pontuais sem diálogo com agentes e redes; as intervenções são disparadores e/ou resultados de processos de articulação e parcerias locais. Ao mesmo tempo que há estratégias de formação de crianças, adolescentes e jovens, também se repensa o desenvolvimento local, o reconhecimento do espaço, os usos e a circulação das pessoas no território. Nesse sentido, o Beco da Rua Belmiro Braga, onde se iniciaram as primeiras intervenções do Aprendiz, com o tempo passou a ser gerido em diálogo com todos os agentes que o utilizam, como coletivos de artistas, grafiteiros, moradores e organizações. O Bairro-Escola se torna mais complexo à medida que vai além de intervenções pontuais, passa a incluir formação de redes de parceria e começa a explicitar com mais clareza seus objetivos de fomentar a vocação educativa do território.

Assim, se no momento de sua formação o Aprendiz se dedicou primordialmente a oferecer projetos de intervenção artística e cultural na região da Vila Madalena, ao longo dos anos começou a envolver cada vez mais a comunidade nesse processo. O grande interesse de crianças, adolescentes e jovens do território em participar das intervenções do 100 Muros – e, portanto, em repensar a cidade – foi um dos fatores que originaram um dos projetos mais emblemáticos da organização: o Escola na Praça.

II. Escola na Praça

O projeto iniciou suas atividades em 1999, ali mesmo na Praça Aprendiz das Letras, com o financiamento do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fumcad) e se encerrou em 2012, tendo, ao longo dos anos, funcionado com diversas metodologias. Nos primeiros anos, o objetivo atender crianças e adolescentes entre 4 e 14 anos, vindos de escolas da Vila Madalena, para atividades de comunicação, esportes e artes. Um dos parceiros mais próximos foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Olavo Pezzotti, que encaminhava seus alunos para atividades complementares. Com o passar do tempo e a crescente complexidade das ações do Aprendiz, o Escola na

Praça deu início às “trilhas educativas” pelo bairro, ou seja, percursos educativos que integravam os interesses dos alunos, os currículos das escolas e demais espaços educativos do território, ao mesmo tempo que articulava uma rede de apoio (serviços de saúde e assistência social) voltada para a infância e a adolescência.

O nome do projeto, Escola na Praça, traz a dimensão de seu objetivo central: fazer que os processos educativos possam acontecer em toda a cidade (e não apenas nas salas de aula de uma escola). Dessa forma, a praça, entendida como símbolo de bairro ou do espaço da cidade, se torna um campo de ensino-aprendizagem privilegiado. Partindo do entendimento de que o conhecimento não se restringe aos conteúdos curriculares da escola, no desenvolvimento do projeto são considerados os saberes e fazeres locais e comunitários.

III. Oldnet

Ainda em 1999, o Aprendiz concebeu e implementou o Oldnet, um projeto que propõe o encontro intergeracional de idosos e adolescentes por meio do ensino de informática. Em seu primeiro ano de existência, a iniciativa foi posta em prática no Lar Golda Meir (atualmente Residencial Israelita Albert Einstein), lar de idosos na Vila Mariana, em parceria com o Colégio Bialik, escola particular localizada em Pinheiros.

Na rotina do projeto, adolescentes estudantes do Bialik ministravam aulas para os idosos residentes no Lar Golda Meir. Mais tarde, as atividades passaram a ser realizadas dentro do Café Aprendiz, restaurante que fica ao lado da sede da Associação e mantido até 2011 para captar recursos e, ao mesmo tempo, servir de espaço-laboratório para experiências pedagógicas. Desde a fase de implementação, o público do Oldnet foi composto de idosos e adolescentes moradores ou frequentadores do território – ou de locais vizinhos.

Na medida em que coloca o idoso como educando e o adolescente como educador, o projeto explicita a concepção de educação ao longo da vida e do processo de ensino-aprendizagem como uma dinâmica horizontal e de mão-dupla. A proposta traduz a noção de que a educação é responsabilidade de todos, desconstrói os limites da educação restritos à sala de aula e transforma diversos espaços da cidade em espaços de aprender.

Os resultados efetivos do Oldnet deram origem a um movimento de expansão do programa em escala mundial. No início de 2006, a iniciativa estabeleceu uma parceria com a empresa global de processadores AMD no intuito de multiplicar esse modelo inovador e mundialmente viável para a inclusão digital de idosos. Dessa parceria nasceu o *site* Oldnet (disponível em: <www.oldnet.com.br>, acesso em: dez. 2014), além de um CD-ROM que visa disseminar a metodologia para todo o mundo. Desde então, o Oldnet já foi replicado em diferentes países e, ainda em São Paulo, pela Universidade de São Paulo (USP – Campus Leste, na Faculdade de Gerontologia), e recebeu, em 2009, o prêmio do Banco do Brasil na categoria “Tecnologia Social Efetiva”.

IV. Trilhas Urbanas e Repórter Aprendiz

Em 2004, o Aprendiz criou um novo projeto, o Trilhas Urbanas, que propunha a formação de jovens agentes de cultura (vindos de escolas públicas e particulares do território) por meio da pesquisa de técnicas artísticas (grafite, mosaico, colagem, lambe-lambe, entre outras), de intervenções urbanas e de mapeamentos de oportunidades educativas e culturais do território. De certo modo, esse projeto consolidou as diversas iniciativas de formação de jovens por meio da arte desenvolvidas desde o início da organização.

Na mesma perspectiva, em 2007, nasceu o Repórter Aprendiz, que resgatou e ampliou os objetivos das diversas iniciativas da organização na linha de formação de jovens pela educomunicação.⁵²

Trilhas educativas: uma nova tecnologia educativa para aproximar a escola e o território

Com o desenvolvimento e o amadurecimento do Aprendiz – e a concepção de Bairro-Escola –, começou a ficar claro que o grande diferencial do trabalho com crianças, adolescentes e jovens está em sua metodologia. Devido a isso, o Aprendiz formulou ao longo dos anos o que denominou “trilhas educativas”, uma tecnologia que consiste na elaboração de percursos pedagógicos que integram os conteúdos dos projetos da escola aos do território. Pelos princípios das trilhas, os projetos partem do interesse dos educandos e cumprem etapas de mapeamento do entorno (do bairro ou parte dele) e interação com a comunidade (moradores, trabalhadores

ou frequentadores da região). Na concepção do Bairro-Escola, a circulação pelo bairro e pela cidade não é considerada “passeio”, ou simplesmente “atividade cultural”: está na base conceitual de território educativo.⁵³

A Vila Madalena foi e é, nesse sentido, território corresponsável pelo aprendizado de centenas de crianças e jovens que frequentaram os projetos do Aprendiz, em todos os anos de sua história. É um território privilegiado de experimentações e laboratórios educativos da Associação. Ao caminhar pela Vila Madalena, lá estão os mosaicos (do 100 Muros), a praça sendo utilizada pela comunidade (onde antes havia um beco praticamente abandonado), idosos que aprendem informática com adolescentes dentro de um restaurante (do Oldnet, que já criou e apoiou outras iniciativas e projetos comunitários). A ampliação das oportunidades educativas foi, portanto, uma das marcas mais fortes do Bairro-Escola Vila Madalena, com um histórico de projetos e intervenções de caráter comunitário.

Concebidos inicialmente como metodologia educativa do projeto Escola na Praça, aos poucos os fundamentos das trilhas passaram a contornar todos os projetos e formações da instituição.

A Vila Madalena como território cultural: o papel da cultura no Bairro-Escola

Em 2010, uma das casas-sede do Aprendiz foi reconhecida como Ponto de Cultura, e pode-se dizer que sua atuação no território foi um importante eixo estratégico da consolidação do Bairro-Escola na Vila Madalena.

Os Pontos de Cultura fazem parte do Cultura Viva, um programa do Ministério da Cultura que fomenta parcerias comunitárias culturais no território. A concepção dos Pontos de Cultura dialoga intimamente com os princípios do Bairro-Escola, uma vez que se baseia na gestão compartilhada entre poder público e comunidade local e tem por objetivo articular e catalisar projetos já existentes no território, valorizando saberes locais.

De fato, a valorização e a “visibilização” de artistas locais e da produção cultural do território foram um salto qualitativo do Bairro-Escola na área da cultura. É importante mencionar que na primeira fase de atuação do Aprendiz ainda não havia um canal de diálogo aberto com as escolas. No início as atividades comunitárias eram consideradas em

opostas ao currículo escolar, ou seja, pensava-se que não havia integração entre as oficinas e trilhas educativas e a escola de origem das crianças e adolescentes.

Com o amadurecimento institucional, essa oposição foi sendo gradualmente superada e a nova concepção de trilhas educativas interativa com o currículo (e a gestão) da escola começou a tomar corpo. Quando uma nova abordagem conceitual começou a substituir ou expandir a anterior, surgiram novas práticas, ações e frentes de trabalho (e vice-versa): nessa fase, portanto, o Aprendiz passou a realizar projetos com e nas escolas do bairro.

O Aprendiz de fato inaugurou uma ação mais consistente e dialógica com as escolas do território a partir de 2007, com o projeto denominado Desafio Max. Nesse ano, a Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, conhecida como Max, recorreu à Associação Cidade Escola Aprendiz para auxiliá-la a evitar um possível fechamento, em virtude de uma queda significativa no número de matrículas, espaços pouco utilizados e equipe docente bastante reduzida.

O risco de fechamento tinha alguma relação com dificuldades pedagógicas importantes: nessa época estava em vigor na escola um programa estadual de escolas de tempo integral, o Ensino de Tempo Integral (ETI), que propunha atividades no contraturno. No entanto, as oficinas propostas, ministradas por professores (da rede ou de fora da rede) que se inscreviam para a função, nada mais eram do que a continuação das atividades curriculares. Os alunos entravam na escola às 7h e saíam às 16h, e as atividades do contraturno tinham como temas Experiências Matemáticas, Hora da Leitura, Saúde e Qualidade de Vida, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas. Apesar de denominadas “oficinas”, as atividades seguiam o mesmo formato disciplinar das aulas do currículo tradicional, funcionando praticamente como reforço escolar. A desmotivação dos alunos impactava na frequência às aulas e colaborava para a evasão, o que punha o funcionamento da escola em risco.

A parceria com o Aprendiz, assim, surgiu do desafio de integrar essas atividades oferecidas aos alunos no período do contraturno ao plano pedagógico da escola, aproximando-as de uma concepção de educação integral; estas, de fato, deveriam trazer inovações metodológicas, não acontecer no

formato disciplinar e relacionar-se minimamente com o interesse dos estudantes. Juntos, Aprendiz e Max deram início a um projeto que atuou por meio de várias frentes, incluindo diagnóstico dos motivos para a queda no número de estudantes, mutirões comunitários de recuperação da escola e articulação de parcerias para a realização das oficinas.

Uma das estratégias mais efetivas para evitar o fechamento da escola foi a revitalização de um espaço que havia sido projetado para abrigar um teatro, mas funcionava como depósito de arquivo morto de documentos da Diretoria de Ensino Centro-Oeste. O espaço foi reformado e adaptado, dando lugar ao Teatro da Vila, que durante o dia era utilizado pela escola como um local de atividades educativas e à noite oferecia programação cultural variada aberta ao público – *shows*, peças de teatro, dança e saraus de poesia.

Uma das estratégias mais efetivas para evitar o fechamento da escola foi a revitalização de um espaço que havia sido projetado para abrigar um teatro.

O Teatro da Vila não foi um teatro comum, e o diferencial dessa iniciativa não estava apenas na utilização de um espaço escolar antes ocioso. Ele foi criado e gerido pelos princípios do Bairro-Escola, uma vez que contou com a gestão, ao mesmo tempo, da escola, da Associação de Pais e Mestres, de agentes da comunidade, instituições culturais e moradores, coletivos e artistas locais, formando um comitê gestor.

Os desdobramentos da criação e da gestão do Teatro da Vila chegaram a influenciar a escola em seu projeto político-pedagógico, por meio da criação de oficinas culturais e novos usos do espaço durante as aulas. Os alunos passaram a poder optar participar de alguma oficina oferecida pelo sistema estadual de educação ou por um parceiro da região. Em 2009, primeiro ano de realização dessas oficinas em parceria com a comunidade, foram oferecidas oficinas de samba, moda, tear, cinema, iluminação, sonorização, Círculo de Leitura, DJ. As oficinas propostas nessa nova fase da escola não eram mais continuações das aulas curriculares (“reforço escolar”), mas atividades educativas que faziam uso do espaço cultural escolar (o Teatro da Vila), aproveitando os saberes locais como oportunidades de aprendizagem.

Pode-se dizer que as ações do Max em parceria com o Aprendiz atingiram seus objetivos: em 2008, o número de estudantes aumentou de 250 para 450, e o uso do espaço da escola foi transformado. A Escola Técnica Estadual (Etec) Guaracy Silveira, localizada em Pinheiros – conveniada ao Centro Paula Souza –, passou a ocupar o espaço do Max trazendo seus alunos para o prédio, o que tinha como objetivo combater a ociosidade das salas de aula em alguns períodos, além de aproximar o Ensino Técnico e o Ensino Fundamental e Médio da escola. Depois da parceria com a Etec, houve aproveitamento completo das vagas.

Nessa fase, o Max pôde experimentar a aproximação do currículo escolar com a cultura local e a participação comunitária. Uma das grandes descobertas dessa experiência foi de que não apenas o currículo da escola deve se abrir para o bairro, mas a gestão escolar precisava ser repensada, abrindo-se para a comunidade. O projeto Escola do Bairro conquistou essas mudanças com a abertura da escola para uma gestão mais democrática, a mobilização do grêmio dos estudantes e a participação de membros de toda a comunidade escolar (pais, funcionários, professores, gestores e parceiros) nas decisões pedagógicas e administrativas.

Em 2010, o Desafio Max recebeu o nome Escola do Bairro Vila Madalena e ganhou sustentabilidade: a empresa BrasilPrev apoiou financeiramente o projeto por meio do Fumcad. Em 2011, a escola aderiu ao novo programa de educação integral da rede estadual de ensino, passando a desenvolver por conta própria seu projeto político-pedagógico. No mesmo ano, o Teatro da Vila foi fechado por problemas de infraestrutura, mas o coletivo de grupos artísticos que o geria manteve-se e passou a desenvolver projetos em outras escolas públicas da cidade.

As intervenções e projetos de Bairro-Escola em Pinheiros efetivamente deram um salto qualitativo ao se aliarem à escola. O sucesso do projeto Escola do Bairro Vila Madalena não apenas deixou evidente que o Bairro-Escola precisa ser apoiado por uma rede de parcerias com objetivos comuns, como também nos ensinou que a escola é um parceiro privilegiado na sustentação dessa rede, uma instituição-chave com condições de disparar e catalisar ações integradas e aproximar os diversos setores. O diálogo com o poder público dá amparo legal e político aos

projetos e permite que as redes formadas tenham continuidade, recursos e espaços minimamente garantidos.

Mas não bastam o diálogo entre comunidade e escola e a abertura da escola para a comunidade: é preciso criar e fomentar redes articuladas que sustentem o Bairro-Escola, e na Vila Madalena a mobilização e a articulação da rede sociopedagógica têm sido estratégias para seu fortalecimento.

No contexto da formação de redes e articulação comunitárias, destaca-se o processo de autoformação local. Em setembro de 2008, o Sesi Vila Leopoldina e a Supervisão de Cultura da Subprefeitura de Pinheiros solicitaram ao Aprendiz uma formação em Articulação Comunitária, a ser ministrada para funcionários do Sesi e da Rede Itaim. Essa demanda inicial acabou se transformando e deu lugar a uma formação conjunta, em que todos formavam todos. A chamada Autoformação Local Pinheiros constituiu-se como um grupo de cerca de 60 participantes, oriundos de diferentes bairros da área de abrangência da Subprefeitura de Pinheiros, entre sociedade civil, representantes do setor público e privado das áreas da assistência social, saúde, cultura e educação, e universidades. O objetivo dos encontros era integrar as diferentes organizações de Pinheiros e apresentar linhas de ação, projetos ou potenciais educativos voltados ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Atividades de mapeamento e diagnóstico também serviram ao grupo como ferramentas para conhecer melhor o território e planejar caminhos integrados de colaboração. Três grandes eixos temáticos orientaram os projetos e as ações integradas: Promoção da saúde e proteção à vida; Trabalho e juventude; e Cultura urbana sustentável.

Após dois anos de debate, em fevereiro de 2010 o grupo finalizou uma Carta de Princípios, documento que sintetizou as metas da Autoformação Local para o território explicitando o esforço para promover o Bairro-Escola, o desenvolvimento local e a articulação de projetos voltados para crianças e adolescentes. Um dos frutos dessa articulação foi a criação da Agência Comunitária de Notícias de Pinheiros, espaço virtual de notícias e debates sobre questões locais e aberto à participação de todos os interessados pelos potenciais e desafios da região.

A partir de 2011, parte da rede Autoformação Local Pinheiros passou a se mobilizar em torno do Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (Foca) Pinheiros, espaço público de debate de políticas voltadas

à criança e ao adolescente na área de abrangência da Subprefeitura de Pinheiros. Desde então, reivindicações e sistematizações dos debates são levadas para conferências regionais, municipais, estaduais e nacionais sobre os Direitos da Criança e do Adolescente.

A articulação do Foca Pinheiros, no início bastante difícil e com pouca participação, só foi possível com os esforços do Aprendiz e com o engajamento do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) Pinheiros e da Diretoria Regional de Ensino do Butantã. Atualmente, o Foca Pinheiros conta com uma rede bem articulada e inclui a participação de escolas da região, abrigos e ONGs, como a Emef Olavo Pezzotti, a Emef José Dias da Silveira, a Emef Maria Antonieta D'Alkmin Basto, a Supervisão de Saúde Pinheiros/Lapa, o Conselho Tutelar e representantes de organizações sociais, como a Iniciativa Local e o Programa Educar.

Cada vez mais as pautas refletem os interesses e questões das crianças e adolescentes do território, e a participação desse público tem sido mais expressiva. Também se destaca o grau de autonomia do Fórum, que não depende do Aprendiz ou de qualquer instituição em particular para se mobilizar, tendo alcançado um funcionamento sustentável. A mobilização local é uma conquista do Bairro-Escola Vila Madalena, e atualmente existem outras iniciativas no território nas quais o Aprendiz ocupa um papel de apoiador ou participante – e não mais necessariamente de proponente. No caminho para a sustentabilidade das ações, moradores, organizações, escolas e lideranças se articulam e se organizam em rede, voltados para os mesmos objetivos, ou seja, a criação e a implementação de um projeto educativo de bairro, em que todos se corresponsabilizam pelo desenvolvimento integral das crianças e adolescentes do território.

Um exemplo dessa articulação ocorreu em 2012, quando o escritório de arquitetura DBB (Davis Brody Bond) – Arquitetura da Convivência apresentou à comunidade da Vila Madalena um estudo sobre o território, destacando suas fragilidades e potencialidades, como a diversidade de atores e a vocação para a convivência, e também as possíveis soluções para as condições de trânsito, circulação e segurança. Esse estudo nasceu de um debate iniciado anos antes, ainda em 2009, quando o Aprendiz procurou o escritório para a elaboração de um novo desenho para o Beco da Rua Belmiro Braga.

Em seguida, a iniciativa se desdobrou em uma série de debates com diversos atores locais (moradores, representantes dos setores públicos, privados e organizações do terceiro setor) que culminou em um Plano de Bairro para a Vila Madalena, chamado *A Vila que queremos*. O Aprendiz participou dos encontros, e o acompanhamento do Plano foi amplamente divulgado pelo *site* da organização voltado integralmente às questões do bairro: o VilaMundo⁵⁴, outra estratégia para o fortalecimento da comunicação no território, em complemento à Agência Comunitária de Notícias de Pinheiros. Criado em 2010, o VilaMundo é um projeto de jornalismo local, desenvolvido por uma equipe de jornalistas da instituição que usa ferramentas de comunicação para aproximar pessoas e integrá-las ao território da Vila Madalena e seu entorno. O *site* nasceu com o propósito de destacar indivíduos, iniciativas e organizações que fazem da Vila Madalena um bairro mais educativo e inteligente.

A articulação comunitária e a formação de uma rede integrada com propósitos comuns têm sido estratégias-chave para a consolidação do Bairro-Escola Vila Madalena, com comitês e fóruns locais em ação, setores da saúde conversando com agentes de educação, trabalho e juventude, oportunidades educativas no território abrindo portas para crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Certamente, a Vila Madalena, se ainda não é em sua totalidade um Bairro-Escola, já tem os alicerces necessários para a efetivação de um plano educativo local que apoie o desenvolvimento integral de todas as pessoas que nele estudam, habitam ou o frequentam.

O mosaico do Bairro-Escola Vila Madalena

Entrevistas feitas por Julia Dietrich, jornalista e gestora de programas na Associação Cidade Escola Aprendiz

Um dos primeiros projetos da Associação Cidade Escola Aprendiz foi o 100 Muros, iniciativa que, como o próprio nome indica, buscava unir os edifícios, públicos e privados, à cidade, em uma espécie de comunhão entre as ruas e seus prédios. Para tanto, foram instalados mosaicos coloridos em cem paredes da região de Pinheiros. Nessa intervenção artística estava o germen do Bairro-Escola. Por meio de estratégias de articulação – sejam

elas culturais, políticas ou de comunicação –, diferentes atores de um território são convidados a olhá-lo e a pensá-lo em relação a seus potenciais educativos, compondo uma comunidade educadora.

Assim como no 100 Muros, em que os edifícios recebiam intervenções que propunham a reconfiguração do espaço público, no Bairro-Escola os indivíduos se tornam “interventores” convidados a recriar os espaços onde estão e seus próprios papéis na sociedade. Dessa forma, as pessoas em rede passam a se conectar com um propósito comum, criando um complexo e intrínseco mosaico. Cada indivíduo, empresa ou organização é uma peça única, com características e vontades específicas, mas que, ao se unir às outras peças, forma um novo desenho, com novas formas, funções e composições. Nessa perspectiva, para a multiplicação dos pontos de vista sobre a trajetória do Bairro-Escola, buscamos alguns representantes desse mosaico, ou seja, algumas das peças que, em diferentes setores, da universidade à juventude mobilizadora, tentam entender quais foram os avanços, as dificuldades e principalmente as características dessa multifacetada região chamada Vila Madalena.

I. A assistência social como peça-chave do Bairro-Escola

Miriam Tronolone, supervisora do Cras de Pinheiros, vem atuando nos últimos anos com programas e políticas que focam principalmente os abrigos para crianças de 0 a 17 anos e o Presença Social nas Ruas (PSR), um serviço de educação social que trabalha com crianças e adolescentes em situação de rua ou de trabalho infantil.

Julia Dietrich: *É muito comum ouvirmos que você foi uma das principais responsáveis por reavivar o Foca em Pinheiros. Como se deu esse processo?*

Miriam Tronolone: Vim trabalhar aqui em Pinheiros em 2004, depois de ficar bastante tempo na zona leste. Desde então, eu participava das Conferências Lúdica e Convencional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Antes disso, já havia ocorrido uma tentativa de promover o Foca, mas não foi para a frente.

Na Conferência de 2005, surgiu uma proposta, aprovada por unanimidade, de que o Fórum fosse recuperado. Fomos estudar e percebemos que outras regiões da cidade tinham fóruns muito atuantes e que esse era um instrumento fundamental para monitorar, discutir e efetivar uma política local para a infância e a adolescência.

Junto a um grupo de pessoas de organizações e escolas da região, nós, da assistência, nos organizamos e começamos um processo de articulação efetivo para a realização do fórum. A resposta foi muito positiva e o processo começou a funcionar. Lógico que nas primeiras reuniões éramos muitos adultos e poucas crianças e adolescentes. Hoje é o contrário! Fechamos 2011 com mais de 80 crianças em uma reunião.

De 2005 a 2009, no intervalo das conferências bianuais, buscando que a mobilização para o tema continuasse, a assistência social, as escolas, os conselheiros tutelares e as organizações sociais realizaram Jornadas dos Direitos da Criança e do Adolescente, com caráter lúdico e de discussão. Depois, o Foca passou a funcionar mensalmente, assumindo também uma função deliberativa.

Julia: *Quem são os principais envolvidos no processo de mobilização para os direitos da criança e do à adolescente em um território?*

Miriam: É Eu acho que é fundamental que as organizações sociais e os movimentos, além dos moradores de maneira geral, participem dos espaços deliberativos e de discussão, já que são eles que representam a sociedade civil. Nós, como funcionários públicos municipais, representamos a instituição pública e também precisamos estar presentes – é necessário que todas as áreas (saúde, assistência, educação) estejam representadas e participem ativamente das atividades. Mas, fundamentalmente, a sociedade civil deve se apropriar cada vez mais desse espaço e tomar a frente para que o Fórum não fique vinculado à instituição pública ou privada.

Julia: *Como você vê Pinheiros? Quais são as características desse território em relação à infância e à adolescência?*

Miriam: Pinheiros tem uma característica bastante interessante e muitas vezes diversa da cidade: é uma região de certa forma rica em recursos

e grandes organizações de ponta. Mas, ao mesmo tempo, os moradores têm uma participação muito pequena no que concerne ao território.

Os que mais participam dos serviços públicos da região – assistências e escolas principalmente – são moradores das periferias que não têm acesso a esses recursos em suas localidades ou que acreditam que os recursos em Pinheiros têm maior qualidade. Se por um lado você tem muitos recursos na região (um fator que atrai as pessoas e favorece a mobilização e a participação), por outro você tem dificuldade de ter gente que efetivamente frequenta, estuda, faz cursos, atividades culturais e esportivas, mas não é moradora da região.

Especificamente em relação à infância e à adolescência, por ser uma região de alto poder aquisitivo, é muito difícil encontrar representantes dessa faixa etária. Eles têm uma vida muito cercada, fazem mil atividades, não frequentam espaços públicos.

Essa dualidade dificulta a participação e a organização em qualquer política local, independentemente de ser relacionada à infância e à adolescência. Por isso, acredito que, nos últimos anos, percebemos que a organização dos movimentos de uma frente da sociedade tem de ser diferente para se adequar a essa realidade. É preciso mobilizar esses atores que moram longe, mas fazem uso desses serviços em diálogo, com os moradores que vivem na região, mas não utilizam os recursos.

Julia: *Especificamente em relação à assistência, como funciona o trabalho em Pinheiros?*

Miriam: A gente tem uma área que faz o atendimento direto na assistência, o Cras, cuja direção tem percebido uma procura maior dos serviços do órgão nos últimos tempos por parte dos moradores. Um dos atendimentos que o Cras oferece é a inclusão em programas de transferência de renda, que só pode ser feita para quem mora efetivamente na região. Então, de certa forma, hoje estão mais mapeados os bolsões de baixa renda, onde há uma necessidade mais imediata da presença da assistência social. Algumas pessoas começaram a procurar informação, e sentimos que aumentou a vigilância em relação às violações de direitos humanos, intensificando uma rede de informação da assistência que torna possível atuar mais diretamente onde estão os problemas sociais.

Alguns pontos de moradia de cortiço que já têm essa referência na assistência social pedem o programa de transferência de renda e são acompanhados, permitindo que identificássemos os pontos de maior vulnerabilidade. Efetivamente, houve aumento da demanda e da organização do trabalho, além da formação para uma melhor identificação e resposta às demandas.

Julia: *E em relação à violência contra as crianças e os adolescentes? Como isso se apresenta em Pinheiros?*

Miriam: A maior parte das denúncias de violência fica mais com o Conselho Tutelar. Quando essas crianças são atendidas na rede de Assistência Social, nos Centros da Criança e do Adolescente, foram abrigadas ou estão em situação de rua, isso chega à assistência porque já é uma questão mais grave. Nesse contexto, a assistência trabalha muito próxima ao Conselho, de forma articulada.

Como Pinheiros tem esse desenho de crianças e adolescentes muito protegidos da visão dos órgãos públicos, ainda é muito difícil mapear as violações nesse perfil. Quando chegam ao Conselho Tutelar, isso se dá por denúncias de pessoas próximas às famílias, e sabemos que os conselheiros têm muita dificuldade de se aproximar dessas crianças. Os dados da cidade mostram que a violência doméstica está em todas as classes sociais, mas, quando a família está em situação de vulnerabilidade ou é usuária assídua dos serviços públicos, essas violações conseguem ser identificadas com muito mais facilidade.

Julia: *Há muito tempo se discute o papel educativo de diferentes organizações, indivíduos e equipamentos no território. Como a assistência vê e assume esse papel?*

Miriam: De maneira geral, a assistência social se organiza como uma política pública que tem diretrizes e objetivos que claramente apontam para políticas nacionais e municipais de cunho educativo. Essas políticas definem quais ofertas você quer que aquele usuário do serviço público e da assistência tenha. Contudo, independentemente do serviço, seja ele para adultos, famílias, crianças ou socioeducativo, o compromisso com a educação está pautado, regulamentado, e responde às metas claras que devem ser cumpridas. O trabalho educativo,

socioeducativo e social – por lei e conceitualmente – está dentro de todas as ações da assistência.

Julia: *E o Conselho Tutelar? Também ocupa esse papel?*

Miriam: Eu acho que o Conselho Tutelar, se cumpre seu papel não só no atendimento individual e na garantia dos direitos, mas também no encaminhamento e na requisição dos serviços, tem fundamentalmente um papel educativo. Em Pinheiros, o Conselho tem ampliado seu papel e participado dos espaços coletivos, estabelecendo relações com a rede social, das organizações, e dos serviços públicos.

Julia: *Quais são os próximos passos para intensificar as relações educativas em Pinheiros?*

Miriam: Acredito que o desafio de Pinheiros seja propiciar às pessoas que vivem e frequentam a região possibilidades de usufruir e aproveitar as relações educativas que ali se estabelecem. Acontece muita coisa no território, mas ainda não conseguimos que quem vive na região tenha objetivos comuns, com uma convivência intensa, além de vínculo formativo e educacional.

Julia: *E em relação aos direitos da criança e do adolescente?*

Miriam: Infelizmente, a área da infância e adolescência ainda tem muitos desafios. Estamos longe da garantia plena dos direitos. Acho que qualquer ação, seja ela profissional ou uma participação individual, que possa favorecer tanto a garantia quanto a melhoria dos direitos e das conquistas dos nossos direitos é fundamental. Em cada ação eu procuro ver onde é possível avançar ou contribuir para que os direitos da criança e do adolescente sejam pautados e garantidos.

Julia: *E qual é a importância da articulação de diferentes atores sociais nesse cenário?*

Miriam: Vivemos situações muito complexas, em que muitos direitos são violados. Nessas situações, é preciso atuar conjuntamente. Sem a participação e a colaboração, ficamos muito frustrados e desanimados. E, na hora em que juntamos a saúde, a assistência, a educação, os movimentos, os setores e serviços, realizamos processos mais efetivos. Acredito muito

na participação direta da própria criança e do adolescente e das pessoas que militam nessa área, que estão envolvidas diretamente com a efetivação desses direitos.

II. Pesquisa e extensão: a universidade em sintonia com o território

David Calderoni é psicólogo, mestre e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Na mesma universidade, realizou pós-doutorado em Psicologia Social. Hoje é um dos responsáveis pela criação do Núcleo de Psicopatologia, Políticas Públicas de Saúde Mental e Ações Comunicativas em Saúde Pública (Nupsi) da USP. É também poeta e participa ativamente de projetos sociais com foco em economia criativa e outras práticas solidárias. Em seu *site* (www.davidcalderoni.art.br) encontram-se seus artigos e suas produções sociais e acadêmicas.

David participou desde o início da Autoformação Local, fórum comunitário que reuniu por cerca de três anos mais de 50 organizações e indivíduos de Pinheiros para elaborar propostas e atuar coletivamente no desenvolvimento integral das pessoas da região.

Julia Dietrich: *Como você vê o território de Pinheiros? É um território fechado? Ou é disponível para ações comunitárias?*

David Calderoni: De um lado, é um território espremido, nucleado; é uma “pequena Pinheiros” circunscrita pelos corredores financeiros da [Avenida] Paulista e da [Avenida] Faria Lima e pelos corredores comerciais da [Avenida] Rebouças e da [Rua] Cardeal Arcoverde. Por outro lado, é um potencial comunitário descomunal que compõe uma “grande Pinheiros”, congregando diferentes perfis – o inter-humano, de relações de vizinhança, de um Brooklin residencial e de serviços, que passa pela Vila Olímpia, cujas residências cedem lugar a uma Via Funchal de cambistas e vai dar no lado ímpar, cultural, peripatético, da Paulista do Conjunto Nacional e do Parque Trianon.

A disponibilidade para ações comunitárias depende de variados fatores. Acredito que é preciso investir em bancos comunitários em que circulem moedas locais, a exemplo do Banco Palmas, com os quais seria possível quebrarmos o monopólio dos corredores financeiros capitalistas

e confrontarmos as grandes corporações comerciais. Não basta depender dos fomentos das fundações e organizações internacionais; é necessário direcionar esses fomentos para a formação, acumulação e distribuição sustentáveis de uma riqueza autonomista.

Na formação social capitalista, em que o modo de produção capitalista predomina sobre os modos de produção públicos e solidários, os recursos em prol de uma sociedade mais justa passam em grande medida pelos governos e pelas grandes empresas. Ocorre que vivemos uma quadra histórica imensamente mais favorável do que nos anos anteriores, quando vicejam no Brasil e no mundo organizações populares não capitalistas. Isso permite somar os fomentos das empresas e dos governos ao *know-how* histórico das organizações financeiras solidárias, tal como o Banco Palmas.

O Banco Palmas é uma iniciativa de financiamento colaborativo, uma prática socioeconômica solidária no Conjunto Palmeira, um bairro popular, com 32 mil moradores, situado na periferia de Fortaleza (CE). *Grosso modo*, segundo apresentado pelo *site* da iniciativa, o banco tem a missão de “implantar programas e projetos de trabalho e geração de renda, utilizando sistemas econômicos solidários, na perspectiva de superação da pobreza urbana”. Associado ao Instituto Palmas, uma organização da sociedade civil que busca disseminar práticas de economia solidária, congrega também uma rede nacional de bancos comunitários para troca de experiências e possibilidades de gestão ⁵⁵.

Julia: *Você participou da Autoformação Local. Como foi esse processo? Quais foram as principais conquistas? E as dificuldades?*

David: Aponto uma conquista real: a Autoformação Local se deu com a concretização do Projeto Exploratório Lúdico, uma invenção democrática que permitiu que instituições sociais públicas articuladas contra-hegemonicamente abrissem brechas para serviços formativos, até então pautados pelo controle estatal disciplinar, para uma nova lógica, a da brincadeira.

Partindo de demandas dos profissionais da Escola Estadual Alfredo Bresser, o **Projeto Exploratório Lúdico** nasceu como forma de propor trabalhos que envolvessem os pais das crianças e repercutissem na melhoria do aprendizado e da sociabilidade dos alunos, que, segundo sua justificativa, “cada vez mais solicitam desses profissionais desafios em suas atividades diárias”. Assim, criou-se um espaço lúdico para envolver pais e professores, aproximando a escola da comunidade, para e discutir e repensar o próprio cenário escolar. Aproveitando material lúdico enviado pela Secretaria da Educação e o apoio dado pelas organizações articuladas na Autoformação, como a Fundação Vanzolini, e com a supervisão da psicóloga Denise Cardellini, do Centro de Saúde de Pinheiros, foram trabalhadas, por meio do brincar, técnicas de mediação que aproximassem as crianças atendidas por escolas de Pinheiros de seus pais e professores, o que incentivou o diálogo saudável entre os diferentes atores da educação.

A Autoformação se desdobrou ainda em outros projetos ligados ao Nupsi e à Faculdade de Saúde Pública da USP. Por mais que o projeto de articulação da Autoformação tenha se encerrado, aprendemos que as finanças solidárias são impossíveis sem a amizade e a confiança, e que quando essa confiança permite o convívio franco na conjunção de processos socioconstrutivos libertários podem nascer e crescer os projetos de finanças solidárias, como os que citei anteriormente.

Sinto-me parceiro do Aprendiz, como inventor de cidades que sejam escolas de democracia.

Julia: *Comente a Oficina do Medo e dos Sonhos em relação ao processo de articulação comunitária. Qual é o papel dos praticáveis?*

David: A Oficina do Medo e dos Sonhos exemplifica o poder dos praticáveis como uma experiência bem-sucedida de autorreflexão que resgatou o tempo dos sentidos do encontro entre as pessoas. Generalizando, eu diria que o equilíbrio entre autonomia e cooperação, díade estruturante da solidariedade criativa das invenções democráticas, requer garantir economicamente a autonomia, sem o que a cooperação se torna insus-

tentável. Nessa perspectiva, o papel dos praticáveis só se completa se, além de gerar focos de organização democrática, vierem a consolidar outras formas de sustentação material. Nesse sentido, o grande praticável se dá no campo das finanças solidárias.

De acordo com a metodologia proposta pelo Nupsi, **praticáveis** são, como o próprio nome indica, estratégias que podem ser colocadas em prática, exequíveis, realizáveis, e dar passagem; são transitáveis e viáveis. Buscando a ação coletiva entre pessoas que congregam os mesmos sonhos, os praticáveis são bases organizacionais de apoio para desempenhar papéis protagonistas e coadjuvantes, com base em arranjos criativos de procedimentos educativos e sociais (como Círculos de Paz e Planos de Autoformação Local).

Saiba mais sobre os praticáveis no *site* do Nupsi (<http://nupsi.org/projetos/autoformacao-pinheiros>).

Julia: *Qual é a importância da articulação entre diferentes instituições em um território? De que forma isso beneficia uma comunidade?*

David: A importância das redes consiste na solidariedade democrática, beneficiando as comunidades pela concretização da lógica republicana, em contraposição à lógica totalitária que tende a reduzir a esfera pública à ordem estatal.

Julia: *Estando em uma universidade, qual é a importância desse processo para a academia?*

David: A equidade, para não ser mero jogo hierárquico entre igualdade e desigualdade, passa pela promoção dos modos dialógicos de interação das diferenças. Sem isso, o ideal de unidade da diversidade tende à homogeneidade e ao consenso burocráticos. Duas grande forças que convergem ao diálogo criativo das diversidades e diferenças consistem na prática da extensão universitária e nos trabalhos artísticos, propiciando “pesquisações” que põem em ato a formação de comunidades baseadas no desejo de comunicação de singularidades e norteadas na e pela democratização da alegria.

III. Articulação pressupõe sapato baixo!

Roberta Oliveira foi articuladora institucional da Associação Cidade Escola Aprendiz. Formou-se e atuou como professora na Educação Infantil, trabalhou na Fundação Orsa e em projetos parceiros do Aprendiz com a comunidade do Coliseu, no Itaim Bibi. Conhece como ninguém a região de Pinheiros, é parceira dos moradores e voz presente na Subprefeitura de Pinheiros. É também cantora, compositora e membro ativo do Grêmio Recreativo Kolombolo Diá Piratininga, que anima não só as ruas da Vila Madalena, como de toda a cidade de São Paulo, resgatando e celebrando o samba paulista.

Julia Dietrich: *Como você vê o território de Pinheiros?*

Roberta Oliveira: O território de Pinheiros é extremamente complexo. As pessoas estão aqui, mas não são daqui. Considerando quem mora aqui, vejo que é uma região de pessoas abastadas, onde há muito comércio, inúmeras ONGs e instituições, e a dificuldade é fazer que essas pessoas e equipamentos se vejam, se reconheçam em um único espaço, como uma força comum.

Julia: *Qual é a proposta para que essas pessoas se vejam, se reconheçam?*

Roberta: Buscar que as pessoas se vejam e se reconheçam como uma força única é por si só um salto enorme – é essa força conjunta que se apresenta como possibilidade de transformar um território. Ao propormos essa articulação, buscamos que as questões individuais possam se tornar questões coletivas, mobilizando e modificando a estrutura do território. Problemas individuais – a calçada, o alcoolismo do pai, o trânsito para sair de casa – tornam-se problemáticas de um território que permitem a discussão sobre o modo de vida de um lugar, as demandas reais de uma população, e evidenciam as questões sociais que fundam esses problemas individuais.

E uma continuidade desse processo, na perspectiva do Aprendiz, é fazer que essas pessoas se vejam como potenciais educativos. Ou seja, mesmo que elas não desempenhem funções objetivamente educativas, que elas possam se perceber como complementares de uma atividade educacional.

Julia: E como o Aprendiz busca compreender esse território e encontrar as pessoas?

Roberta: Em nossa experiência percebemos que os dados gerais sobre o território não estão disponíveis. É muito difícil encontrar dados regionalizados; todos os dados oficiais ficam camuflados ou aparecem como irreais. O Conselho Tutelar da região não consegue acessar as famílias de alto padrão do território e, nos dados, consta que quase não há problema de violência doméstica ou violência contra crianças nas classes altas em Pinheiros, o que é uma inverdade. Assim, o Aprendiz teve de encontrar mecanismos para perpassar a subnotificação e a ausência de dados para compreender melhor esse território.

A forma de fazer isso foi por meio das parcerias estabelecidas com outras instituições e equipamentos públicos do território. As organizações juntas começaram a compartilhar informações. Descobrimos muito com os agentes, equipamentos e organizações de saúde, e com os ativos culturais locais, que são uma grande frente desse território. Descobrimos, por exemplo, que há uma enorme oferta cultural na região, mas há escassez de público; em muitos casos, o público é de fora da região.

Dessa forma, entendo que encontramos um caminho coletivo com outras instituições e indivíduos do território, ao articularmos Grupos Articuladores Locais com vontade de compartilhar conhecimentos. Aqui em Pinheiros aprendemos muito com a Autoformação Local e com o Foca.

Julia: O que isso tem gerado?

Roberta: A bola da vez é discutir um modelo de gestão comunitária de bairro. Aqui na região temos pessoas muito esclarecidas, que conhecem muito determinados aspectos sociais (trânsito, urbanismo, meio ambiente, arte, cultura, educação), mas olham pouco para o todo de forma integrada. Nossa proposta agora é estar junto aos movimentos, indivíduos e organizações que pensam ou querem pensar coletivamente o território como um todo. Para nós, do Aprendiz, isso se mostra fundamental na medida em que temos como proposta discutir a educação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Estamos discutindo essencialmente qualidade de vida. Quando falamos em educação integral, falamos que esse território precisa ter em todos seus espaços a garantia do atendimento, inserção e perspectivas de futuro para

crianças e adolescentes. Ao tratar disso, precisamos congregiar diferentes forças que tornem essa premissa de qualidade de vida uma proposta de Estado.

Julia: *E quais seriam as demandas prioritárias nessa perspectiva?*

Roberta: Hoje, com base em nossas experiências, entendo que temos uma grande demanda de produção cultural. Precisamos entender a diferença dessa produção com entretenimento e com a cultura de um território. Vejo que parece algo de garimpo: extraem-se o público e a localização, mas se devolve muito pouco.

Vejo também um esforço muito grande da assistência social de se articular com outras instituições, mas noto que eles têm muita dificuldade porque a população não permite esse acesso. E, como já disse anteriormente, a população daqui não usa os serviços e equipamentos públicos.

Julia: *Quais são as possibilidades de ação?*

Roberta: Primeiramente, entendo que veículos de comunicação comunitária são fundamentais para divulgar produções, serviços e oportunidades desse território. É preciso dizer quem são as pessoas daqui, sem ter o lucro como fim, mas como um serviço propriamente comunitário. Por isso, entendo que sites como o VilaMundo e a Agência Comunitária de Notícias mexeram e têm mexido muito com a estrutura e a dinâmica do território, o que é bastante positivo.

Outra proposta interessante são os projetos que lidam com a juventude que faz uso desse território. Na maioria das escolas públicas da região e em boa parte das particulares, os jovens não são daqui, vêm de outros bairros. Mas, ao mesmo tempo que é difícil para a administração pública ter Pinheiros como um bairro de passagem, há algo de positivo nessa configuração: os jovens que passam por aqui saem contaminados com as experiências e as disseminam em suas regiões.

Vejo também que o “boca a boca” ainda é superimportante. A Vila Madalena, por exemplo, ainda é muito provinciana. As pessoas se comunicam sobre o bairro quando estão tomando cerveja, passeando, visitando lugares.

Mas, para o cidadão que não necessariamente faz parte de uma organização ou instituição que tenha como premissa o saber e o valor comunitário, qual é a vantagem de estar em rede?

Existe muita coisa acontecendo. Quem faz dificilmente trabalha isolado. Um exemplo é alguém que quer fazer um show, mas não consegue ou não pode fazer sozinho. Quando há o convite para que outros participem da construção ou da concepção da atividade, há uma enorme possibilidade de expansão dessa proposta. Vejo o exemplo do Kolobolo, do qual faço parte. Nós concebemos juntos o trabalho e, desde o início, já estamos divulgando a atividade. É muito mais fácil dessa forma, e o retorno é sempre mais positivo.

Julia: *Há quem diga que é difícil falar com as pessoas de Pinheiros, que os prédios são fechados, que o que é local é muito difícil de encontrar. Como você vê isso?*

Roberta: É uma realidade, mas tudo é fechado até que se encontre uma fresta. É preciso ficar muito atento a qualquer possibilidade de abertura. Pode ser uma criança que jogou a bola dentro de um prédio e precisa ir buscá-la. É preciso estar junto nesses momentos, e, muitas vezes, isso se dá da forma mais inusitada possível.

Julia: *Outra questão é que Pinheiros não é um bairro. É uma região que reúne inúmeros bairros. Como estabelecer uma relação comunitária entre eles?*

Roberta: Acho que a maior dificuldade é que os bairros que compõem os distritos são muito particulares. Alto de Pinheiros é de rico, Itaim é de velhinhos e grandes empresas, Vila Madalena é de artistas mais “doidinhos”. É preciso descobrir o que cada um espera e o que cada um tem para oferecer. E cabe à mediação, seja do Aprendiz ou de outras instituições, descobrir até que ponto cada parte se complementa. Um exemplo claro é o Centro de Memória do Itaim, que pode contribuir com todos os distritos com uma forma de valorização dos territórios locais. O Foca já faz essa intersecção. Nos últimos anos, conseguimos que organizações e instituições de distritos pudessem compartilhar suas experiências com o coletivo.

De acordo com os dados da Subprefeitura, **Pinheiros** compreende os distritos de Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jardim Paulista e Pinheiros, tem 259 mil habitantes, dos quais 50.072 têm entre 0 e 29 anos de idade. Conhecidos bairros da cidade, como Jardins, Vila Madalena e Vila Olímpia, pertencem à região, que tem alto poder aquisitivo e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), quando comparada aos outros distritos de São Paulo.

Julia: *E como você faz isso? Como encontra e medeia essas possibilidades?*

Roberta: Só uso sapato baixo, chininho, porque é preciso andar bastante. Não se faz esse tipo de articulação dentro de uma sala. É preciso sair, caminhar, encontrar possibilidades. Para estar perto do inusitado, é preciso estar disponível, e estar disponível só se dá nas ruas, vivendo a cidade verdadeiramente.

Julia: *Mas como garantir isso para outras organizações?*

Roberta: Tenho uma vantagem porque disponho de horas de trabalho estipuladas para acompanhar o Foca, para estar nas ruas. E é isso que precisamos buscar para os próximos anos: que as instituições reconheçam o Foca como espaço das organizações, como parte integrante da vida dos adultos e crianças. Que sejam indicadas e participem as pessoas que realmente queiram e conheçam a política de infância e adolescência, e tenham disponibilidade de tempo para isso. Temos avançado muito em garantir que o Foca tenha reconhecimento de um espaço legítimo e democrático de articulação. Começamos o ano passado com um adolescente e terminamos com 72.

Julia: *E a escola na perspectiva de um plano educativo local?*

Roberta: A escola se vê na obrigação de ser inserida na comunidade. Queremos que a escola vá aos espaços que estão sendo gerados. Quando buscam, encontram o Foca, por exemplo. E isso nem sempre é um processo tranquilo. Em espaços como o Foca, destituímos o micropoder. A escola acha que perde seu poder educativo sobre o aluno e que os fóruns não são espaços onde o aluno aprende. Pelo contrário, é nesses espaços que o aluno desenvolve seu poder de argumentação, é convidado a pensar sobre sua sociedade e tem voz ativa. Ele recebe e devolve conhecimento. Acredito que ainda precisamos avançar no diálogo com as escolas, e muito já conseguimos. A Emef Olavo Pezzotti, a Emei Zilda, a EE Carlos Maximiliano e outras tantas são grandes parceiras na proposta de uma nova concepção para esse território.

Julia: *Quem mais não pode faltar?*

Roberta: Assistência social não pode faltar. Escrevemos projetos juntos. Além deles, precisamos de todos os segmentos. Precisamos de todos os perfis – esporte, educação, cultura, saúde. É preciso ter o governo como uma força multisetorial e plural. As ONGs também têm de participar,

aprender o código do poder público. Todos os parceiros que querem expandir seu trabalho e principalmente o público-alvo. As pessoas, os jovens, as crianças, os idosos têm de participar senão corremos o risco de não atender às demandas reais da comunidade. No início, no Conselho da Rua Belmiro Braga, na Vila Madalena, eu intermediava todos os processos com o poder público. Hoje, eles são autônomos e se comunicam diretamente com as diferentes áreas do poder público. Uma vez que os caminhos são apresentados, as pessoas se apropriam de acordo com suas necessidades e demandas. Não podemos criar demandas novas, precisamos é entender os caminhos que atendam à complexidade dessas demandas atuais.

IV. Arte é articulação: desafios em uma das regiões mais culturais da cidade

Jiddú Pinheiro é ator e fez várias aparições em peças teatrais, telenovelas e filmes brasileiros. Além de sua carreira artística, é sócio-fundador do Centro Cultural B_arco e participa ativamente de diversas atividades de articulação para comunicação e cultura na região. O B_arco é um espaço formativo e cultural que oferece diversas oportunidades educativas na região e um dos organizadores da Balada Literária, tradicional evento para a promoção da literatura lusófona na cidade.

Julia Dietrich: *Como o B_arco percebe o território de Pinheiros?*

Jiddú Pinheiro: Pinheiros é uma região bastante complexa e muito diversa. São vários públicos frequentando os diferentes bairros, usufruindo diferentes serviços e oportunidades. Ao mesmo tempo, embora existam grupos e coletivos bastante ativos, vejo que as pessoas se comunicam pouco nesse território. São várias as iniciativas, mas elas normalmente são individuais.

Julia: *Nessa perspectiva, que avanços o B_arco vê na articulação do território?*

Jiddú: Acho que isso tem avançado nos últimos anos. Com as iniciativas colaborativas, o discurso da internet, do “fazer junto”, algumas organizações, centros culturais e coletivos têm se organizado para propor novas atividades. Um exemplo bem-sucedido é a Balada Literária, da qual participamos nos últimos anos. A Balada reúne diferentes atores desse

território em uma atividade comum, e o trabalho surte muito efeito. Podemos ver que o público já espera essa proposta, participa, entende a importância do colaborativo. Ao mesmo tempo, ainda temos grandes dificuldades de comunicação. Acredito que o Aprendiz tem ajudado bastante nesse sentido, aproximando instituições e propondo que elas se comuniquem, troquem experiências e avaliem conjuntamente o território onde estão inseridas.

A *Balada Literária*, iniciada em 2006, foi idealizada pelo poeta Marcelino Freire, morador e frequentador assíduo dos centros culturais, livrarias e bares da Vila Madalena, e tem por objetivo promover autores de língua portuguesa e aproximar música, artes plásticas e, claro, festas de encontros e disseminação da literatura.

O Centro Cultural B_arco e a Livraria da Vila foram tradicionais parceiros do evento.

Julia: *O que vocês do B_arco acreditam que precisa ser feito? Para onde é preciso avançar?*

Jiddú: Nós, do B_arco, estamos nos aproximando cada vez mais de outros atores, independentemente de serem da área de cultura. Mas sinto que, uma vez que já estamos reunidos, que percebemos pontos e vontades em comum, precisamos agir coletivamente. Isto é, precisamos sair do campo do discurso e realizar atividades práticas. Acredito que, mais que o discurso, por melhor que ele seja, as atividades congregam, agremiam novos atores. Uma vez que se vê algo acontecendo de verdade, o indivíduo ou organização se sente mais apropriado e se estimula a participar.

V. A juventude inova: as cinco regiões da cidade estão na Vila Madalena

O Coletivo *Reagente* é composto dos jovens Ananda Radhika Meron Postiglione, Bianca Souza, Carine Nascimento, Donizete Gomes, Jéssica Moreira, Sabrina “Sabiá” Martins, Sabrina Alexandre Silvestre e Phelipe Lopes. Estudantes do Ensino Médio, Ensino Técnico e universidades em São Paulo, a partir de 2010 eles articularam e desenvolveram ações e intervenções culturais, ambientais e educativas na região de Pinheiros⁵⁶.

Julia Dietrich: *O grupo de vocês nasceu em Pinheiros. Qual é a ligação com esse território?*

Coletivo Reagente: Nós somos todos jovens que participaram do Repórter Aprendiz, uma formação em comunicação comunitária do Aprendiz, mas nenhum de nós é daqui da região. Nosso grupo tem gente de todas as regiões de São Paulo, de Itaquera, de Cidade Tiradentes, da Lapa, de Pirituba, do Brás, de Perus, do Jardim Ângela... Somos de vários lugares, mas nos conhecemos, nos encontramos e começamos a aprender juntos em Pinheiros. O grupo nasceu aqui, pois que nos descobrimos enquanto coletivo, que aprendemos juntos e percebemos a possibilidade de exercitar o que havíamos aprendido e, de certa forma, devolver esse aprendizado à sociedade.

Acreditamos também que atuar em Pinheiros foi consequência de nossa formação. Desde o início, fomos apresentados a diferentes pessoas e organizações aqui do território, aprendemos a andar nas ruas da região, a descobrir e mapear possíveis parceiros. E entendemos ainda que Pinheiros é uma região aberta às pessoas e grupos de fora. Desde quando começamos nossos trabalhos, nunca nos perguntaram se éramos ou não daqui, atuamos como se fôssemos daqui e, de certa forma, entendemos que, em razão de o coletivo ter nascido aqui, o grupo é de Pinheiros e reúne toda a cidade de São Paulo em sua criação. O grupo é uma espécie de Largo da Batata 57!

Julia: *Quais ações realizadas vocês acreditam que tiveram mais impacto na região?*

Coletivo Reagente: Bom, ainda quando éramos do Repórter Aprendiz, fizemos um plantio de árvores de fita-crepe para alertar a população sobre a produção excessiva de CO₂ no planeta. Essa ação convocou as pessoas, tivemos muitos comentários no *blog* que lançamos para a ação e até ficamos sabendo que um grupo de jovens em Minas Gerais decidiu fazer uma ação similar.

Como Coletivo Reagente, por parte de um edital que ganhamos no Programa Aprendiz Comgás, oferecemos formações de comunicação para uma escola municipal e Centros da Criança e Adolescente (CCAs) aqui em Pinheiros. Essa ação teve certamente um impacto na vida dessas instituições, as crianças puderam se expressar e foram ainda mais reco-

nhecidas dentro desses espaços. Foi muito bom ver que as turmas que atendemos tiveram a mesma sensação de estar sendo ouvidas que nós tivemos no início de nossa própria formação.

Julia: *E quais são os próximos passos?*

Coletivo Reagente: Vivenciamos processos bem importantes. Primeiro na formação, depois na organização de nossas atividades e na estruturação do coletivo. Colocamos em prática ideias, escrevemos projetos, recebemos financiamento, prestamos contas. Foi um ritmo acelerado de atividades e, por dois anos, vivemos intensamente nosso coletivo. Agora, estamos em uma segunda fase. Continuamos juntos, estudando, nos encontramos com frequência, participamos de uma ou outra oportunidade e, como estamos em cursos técnicos ou faculdade, tentamos compartilhar entre nós o que aprendemos para dar sequência a novas ações. Desde nossa formação, também atuamos em outras regiões da cidade e, agora, queremos tentar propor ações em Pinheiros que possam ser replicadas em outras regiões, e vice-versa.



Conferência Lúdica de 2012 em Pinheiros.



Jovens em atividade de mobilização na Vila Madalena.



Beco da Praça Aprendiz das Letras em 1997.



Galeria a céu aberto no Beco da Praça Aprendiz das Letras.

O BAIRRO-ESCOLA CENTRO

WENDY VILLALOBOS, INTERNACIONALISTA E ATRIZ,
É GESTORA DE PROJETOS DA CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

O centro de São Paulo - O território do encontro

“Ouço tambores ao fundo... Tento ignorar o som, pois preciso concentrar-me para escrever... Fecho a janela, Ok, o som parece diminuir, vamos lá...”

Falar do centro nos traz uma primeira questão: o que é o centro? Quais são os traçados geográficos, linhas, bairros, subprefeituras que o formam? Essas definições, presentes em papéis, não necessariamente conseguem representar toda a complexidade de uma cidade em constante mudança e crescimento. Por isso, precisam ser repensadas de tempos em tempos.

Nos últimos anos, o surgimento de expressões como “centro novo” e “centro expandido” e as diferentes noções de especialistas quanto aos bairros que comporiam a zona central da cidade parecem demonstrar isso; bairros surgem e desaparecem em textos e documentos, dependendo da perspectiva (ou do interesse?) de quem os define.

Atualmente, segundo a Prefeitura de São Paulo⁵⁸, a região central está sob administração pública da Subprefeitura da Sé, sendo composta dos distritos: Bom Retiro, Santa Cecília, Consolação, Bela Vista, República, Liberdade, Cambuci e Sé⁵⁹. Ao mesmo tempo, outra perspectiva que distingue um “centro velho” de um “centro novo” tem se fortalecido nos últimos anos. Segundo Villaça, as elites são responsáveis por essa definição espacial de “novos centros”, que incluíam áreas como a região da Avenida Paulista e da Avenida Berrini, sendo uma reação à tomada do centro por camadas mais populares: “A realidade é que a classe dominante considera que o centro que for seu (e não o da maioria) será o centro da cidade”⁶⁰.

Embora a definição espacial seja de suma importância para a consecução de políticas públicas e mesmo para a compreensão histórica das mudanças de uma cidade, deixaremos essa tarefa para os órgãos oficiais e, no artigo aqui proposto, nos limitaremos a falar do centro como uma ideia, como um

espaço com significados para as pessoas que vivem e passam por suas ruas, sem nos ater aos limites geográficos. De que centro falamos? O que existe nesse espaço real e imaginário? É certo que o centro de São Paulo, como a maioria de outros centros de capitais do Brasil e do mundo, possui algumas características gerais comuns: maior concentração de comércios e de meios de transporte, presença de patrimônio histórico, acesso a serviços etc., mas ainda assim generalizações não conseguem traduzir todas as milhares de particularidades encontradas na região central dessa megalópole.

Ao pensar as especificidades de São Paulo, talvez a primeira teoria generalizadora que possamos rejeitar seja a que defende que a segregação nas cidades médias e grandes ocorreria segundo círculos concêntricos, com os mais ricos no centro e os mais pobres na periferia. Para Marques⁶¹, a divisão espacial social não é homogênea. É desse modo que características comumente atribuídas à periferia podem ser encontradas no centro, assim como o inverso também é possível. Pensando em extremos, a existência de empreendimentos de alto padrão em regiões mais afastadas da cidade, em geral condomínios fechados com estrutura própria, como mercados, lojas, altos muros e cercas que os separam do mundo e da pobreza que existe fora, são um exemplo disso. Por sua vez, nas regiões centrais da cidade, a existência de cortiços e prédios ocupados, ademais da grande quantidade de pessoas em situação de rua, demonstra que a vulnerabilidade social se faz presente.

A diversidade socioeconômica dentro de cada região da cidade reforça ainda mais a concepção de Marques. É assim, por exemplo, que a taxa de mortalidade da população entre 15 e 34 anos pode ser de 39,6 por cem mil habitantes no Bom Retiro, ao passo que é de 93,4 em Santa Cecília. Do mesmo modo, a renda domiciliar média mensal do Bom Retiro é de R\$ 1.967,69, e a de Santa Cecília é de R\$ 3.761,21⁶².

Outro fator a ser considerado é a necessidade de pensar o centro partindo-se de um contexto mais amplo, como um território que não é rígido e que se relaciona diretamente com os processos que são desenvolvidos na cidade. Ou seja, é necessário perceber que o centro de São Paulo está localizado na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo, no Brasil e, por consequência, na América Latina, e que as ações e os processos históricos que se desenvolvem em cada um desses espaços de algum modo afetam os outros, em uma grande teia de conexões. Ao mesmo tempo, é impos-

sível pensar no centro da cidade do modo como está constituído hoje (e que segue se constituindo) sem levar em conta a forma como as políticas públicas têm se desenvolvido na cidade durante todo o século XX e início do XXI. E é assim, por exemplo, que, ao reconhecer o processo de degradação ao qual o centro tradicional de São Paulo tem sido submetido ao longo dos anos, temos de considerá-lo um processo que advém de projetos e concepções urbanas de cidade, decisões políticas e relações de interesses.

Se o centro de São Paulo é um território que pertence a todos os moradores da cidade – diariamente, um fluxo gigantesco de pessoas se desloca de outros bairros para o centro por diversos motivos: conexões entre diferentes meios de transporte, trabalho, lazer, acesso a serviços etc. –, é também um território de seus moradores, muitas vezes esquecidos quando associamos a região exclusivamente ao uso comercial. Mas quem são esses moradores? Algo é inegável: a palavra “diversidade” é fundamental para descrevê-los. Moradores tradicionais dos bairros, das ocupações, dos cortiços, pessoas em situação de rua, migrantes, imigrantes, refugiados, comerciantes formais e informais, catadores de materiais recicláveis, ambulantes, crianças, jovens, idosos e tantos outros de diferentes classes sociais e origens. É exatamente por toda essa mistura que o multiculturalismo, entendido como a convivência de diversas culturas, representa uma característica fundamental da região.

Uma caminhada e algumas conversas com moradores do centro provavelmente seriam suficientes para aferir, a partir de seus sotaques e idiomas, que são provenientes de diversas localidades. Além dos migrantes que vêm dos diversos estados do Brasil em busca do sonho de uma vida melhor, os imigrantes também estão muito presentes. Se fizermos um pequeno recorte e pensarmos no caso de um único bairro, o Bom Retiro, já teremos claro que São Paulo merece a alcunha que em algum momento lhe foi dada, a de “cidade dos mil povos”.

Segundo Toji⁶³, a história do Bom Retiro está diretamente conectada com a vinda e presença dos imigrantes. Entre 1870 e 1920, muitos italianos, espanhóis e portugueses, ao desembarcar na Estação da Luz, em vez de irem para as plantações de café no interior, optaram por ficar na região. Já a partir da Primeira Guerra Mundial, lituanos, poloneses, russos, armênios e gregos, em geral de origem judaica, também se fixaram no Bom Retiro.

Os coreanos vieram a partir de 1970, e os latino-americanos, principalmente bolivianos, paraguaios e peruanos, chegaram entre 1980 e 1990.

O crescimento econômico e social que nosso país tem alcançado nos últimos anos, somado à crise econômica que atingiu muitos países e ao endurecimento de políticas migratórias, em especial na Europa e nos Estados Unidos, faz que o Brasil atualmente seja visto como um “El Dorado” e torne-se o destino de uma nova leva de imigrantes e refugiados vindos de muitas partes do mundo. É desse modo que em um processo permanente de migração, entre passado e presente, o centro tem se formado com bagagens culturais que imprimem seus sotaques, conhecimentos, costumes etc. Para Semprini⁶⁴, a palavra diretamente conectada ao multiculturalismo é “diferença”. Diante do “diferente”, manifestações de preconceito, violência e medo do desconhecido ganham força – essa é uma realidade também presente no centro e que não pode ser ignorada.

Como moradora da Luz, no instante em que escrevo este artigo, escuto pela minha janela uma música vinda de algum local próximo. Logo passo a escutar também microfones que me permitem identificar que se trata de uma celebração dos moradores da Ocupação Mauá.

O prédio da Ocupação Mauá, abandonado por seu proprietário por mais de 20 anos (com impostos não pagos desde 1973), serve atualmente de moradia para 237 famílias. Estas, com recursos próprios, pintaram a fachada do imóvel, algumas áreas internas e trocaram as tubulações de esgoto. Ainda assim, durante anos, lutaram contra ameaças constantes de reintegração de posse. A festa hoje é pela desapropriação do prédio, que teve início em junho de 2013, quando o prefeito Fernando Haddad assinou o decreto de interesse social, e concretizou-se agora, com o depósito de R\$ 11 milhões correspondentes à compra do prédio pela Prefeitura.

A alegria de agora contrasta com a lembrança das muitas manifestações que ouvi ao longo dos anos pela minha janela: por quantos anos esses moradores foram ignorados em suas necessidades de moradia e direito a um lugar digno para se viver? Por quanto tempo as políticas privilegiaram o capital acima de tudo?

Nos últimos anos (principalmente na década de 90 e princípio dos anos 2000), grandes e importantes equipamentos culturais e espaços pú-

blicos foram criados ou passaram por processos de restauração e mudanças na região central: Vale do Anhangabaú, Parque da Luz, Pinacoteca de São Paulo, Sala São Paulo, Museu de Arte Sacra, Museu da Energia e Museu da Língua Portuguesa, entre outros.

Ainda que o processo de revitalização e ampliação de equipamentos seja necessário, grande parte deste foi desenvolvido sem considerar o contexto social ou delegando-o a um segundo plano. Feitos com intervenções pontuais, sem se considerar o todo, parte desses equipamentos e espaços acabaram por resultar em soluções passageiras, embelezamentos para alguns, ou estruturas que não se integraram verdadeiramente ao entorno. Assim, por exemplo, por muitos anos a Sala São Paulo, um imponente edifício que abriga a sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, considerada como uma das salas de concerto com melhor acústica no mundo, se tornou uma ilha, vizinha à região conhecida como Cracolândia. Durante muito tempo, não era raro ver nos dias de concerto as ruas “confortavelmente limpas”. As crianças e os adultos que consumiam o crack à luz do dia e moviam-se como zumbis pela região já não estavam ali, ao mesmo tempo que imponentes carros chegavam e entravam diretamente no estacionamento do edifício, para que seus passageiros não fossem importunados.

A consagração desse modo de se pensar a cidade pareceu ter continuidade por meio do projeto conhecido como Nova Luz (criado em 2005 pela gestão José Serra – Gilberto Kassab), que focava o polígono formado pelas avenidas Ipiranga, São João, Duque de Caxias, Cásper Líbero e Rua Mauá, e que provocou grandes questionamentos diante do modo como foi implementado, sem um real diálogo com os moradores e comerciantes da região. Em 2012, o site oficial apresentava o projeto da seguinte forma:

(...) um projeto inovador de requalificação urbana que a Prefeitura de São Paulo vai entregar à Cidade em abril de 2011. Já em desenvolvimento, a iniciativa prevê, entre outras ações, a valorização dos prédios históricos, reforma das áreas livres públicas, criação de espaços verdes e de lazer e a melhoria do ambiente urbano da região. A proposta da Prefeitura de São Paulo é construir um projeto que respeite os valores e a cultura local, com a colaboração e envolvimento de todos.⁶⁵

A necessidade de o município intervir em uma região que há anos tem sido ignorada pelo poder público e que, por isso, encontra-se em uma situação de grande degradação e vulnerabilidade não pode ser questionada; pelo contrário, deve ser considerada uma obrigação. Todavia, devemos pensar no modo como isso estava sendo feito. A ação policial realizada em 2012, que ficou conhecida como Operação Cracolândia, parece ser um claro exemplo de que o caminho seguia distante do ideal. A dispersão dos usuários de drogas por bairros vizinhos indica que pouco ou nenhum trabalho foi realizado para que essas pessoas tivessem a possibilidade de viver uma realidade social diferente.

Para realizar um projeto de “utilidade pública” pouco questionada, o poder público usa a tática da propagação do medo para justificar suas intervenções e, com o auxílio da mídia corporativa, estigmatiza o bairro da Luz sob a denominação de “Cracolândia”, ignorando toda a diversidade de usos e ocupações ali existentes. Parece ignorar também que a Cracolândia, antes de ser um território (o bairro), é uma situação, uma paisagem social que não vai se extinguir sob o projeto de cosmética urbana que é o Nova Luz, mas antes se deslocar ou se espalhar para outros territórios, dando surgimento a “Novas Cracolândias”.⁶⁶

Raquel Rolnik, arquiteta, urbanista e relatora especial da Organização das Nações Unidas no Brasil para o direito à moradia adequada, constantemente destaca que o programa Nova Luz era tecnicamente muito precário e que estabelecia um processo de gentrificação. Segundo o antropólogo Heitor Frúgoli, a gentrificação tem como base a revitalização das áreas centrais das cidades, a expulsão dos moradores originais de baixa renda e a criação de novos enclaves residenciais habitados por grupos sociais de maior poder aquisitivo⁶⁷. Segundo essa lógica, de prevalência do poder econômico, os “indesejados” devem apropriar-se dos espaços que lhes são devidos, na periferia, garantindo aos grupos de maior poder aquisitivo o “direito” a um acesso à cidade mais agradável.

Em 2013, a nova gestão da Prefeitura de São Paulo revogou o Projeto Nova Luz e instaurou na região conhecida como Cracolândia o programa Braços Abertos. Segundo a página oficial da Prefeitura, “a iniciativa

tem como finalidade proporcionar aos dependentes que moram naquela região o resgate da integridade humana, oferecendo tratamento, assistência, moradia e trabalho”⁶⁸.

É a partir de todas essas características e diferentes propostas políticas que o centro se configura como um território dual: de grande riqueza e pobreza, comercial e de habitação, moderno e antigo, de passagem e de moradia, privado e público, de encontros e confrontos. Em uma mão, a degradação dos bairros, violência, problemas de moradia, pessoas em situação de rua; na mão oposta, a grande oferta de equipamentos culturais, o fácil acesso a serviços, transportes e comércio. Se essa situação pode gerar uma maior dificuldade para os pensadores e implementadores de ações e políticas, sejam eles do governo ou da sociedade civil, também é representativa da riqueza e da diversidade do espaço, pleno de potencialidades. Sim, há muito a ser feito mas também há muito há ser alcançado.

Os tambores voltam a soar por minha janela. A festa da vitória de hoje parece ser um aviso de que as forças populares do centro exigem mudanças e já não podem ser caladas. É assim que o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), o Baixo Centro e tantos outros movimentos, associações, ONGs e moradores lutam por um maior cumprimento do direito à cidade, pela necessidade de resignificação e utilização alternativa do espaço público, pelo direito à moradia (uma afirmação política do direito de se viver próximo ao local de trabalho e com maior acesso a serviços), enfim, tudo o que possa significar uma vida mais digna para todos os que vivem de algum modo a realidade do centro de São Paulo.

É isso, por hora vou parar de escrever. Vou me juntar à rua. É lá que o centro se mostra por inteiro, vivo.

Da teoria à prática

“...para mim, é impossível existir sem sonho.

A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco”

Paulo Freire

São muitos os que desenvolvem ações cujo objetivo é, de algum modo, contribuir para a melhoria do centro de São Paulo e a vida de seus moradores. Um desses muitos atores é a Associação Cidade Escola Aprendiz que

desde 2005 atua na região central de São Paulo desenvolvendo o Bairro-Escola, um sistema que apoia o fortalecimento e a promoção de territórios educativos, nos quais famílias, escolas e comunidades se articulam para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

A criação de um espaço educativo que vai além dos muros das escolas, amplia as possibilidades de aprendizagem ao valorizar os conhecimentos e saberes de todas as pessoas que fazem parte de um território. Ainda que o centro tenha bairros com perfis muito variados, alguns com uma vida comunitária mais intensa, outros em que seus moradores não se inter-relacionam com tanta intensidade e frequência, não se pode negar que eles estão ali, com suas histórias de vida, memórias e ações. Partindo desse pressuposto, o Bairro-Escola possui uma característica fundamental: o trabalho em rede para a construção de uma rede educativa de desenvolvimento integral⁶⁹, que possibilite às pessoas reconhecerem-se e atuarem como sujeitos políticos e cidadãos.⁷⁰

Ao longo de anos, redes, organizações locais, moradores e uma escola – todos da região central da cidade - aderiram à proposta de criação de um território educativo, o Bairro-Escola Centro.

I - O Centro é uma sala de aula

A primeira atuação do Aprendiz no centro de São Paulo aconteceu entre 2005 e 2008 por meio do projeto O Centro é uma sala de aula, em parceria com a Subprefeitura da Sé, a empresa Comgás e a produtora Casa Redonda – Cultura, Educação e Arte. Esse projeto promovia a formação de professores da rede pública que participavam em encontros itinerantes pelos equipamentos de cultura da região, e posteriormente faziam o mesmo percurso com seus alunos, possibilitando o acesso de crianças e jovens aos recursos históricos e culturais do território.

Essa experiência inicial de democratização dos potenciais educativos do centro foi essencial para a abertura de canais de comunicação entre a cultura e a educação no território⁷¹.

II- A Rede Nossa Barra

A experiência com o projeto O Centro é uma sala de aula mostrou a potência da região para o Bairro-Escola não só pela presença dos prin-

cipais equipamentos de cultura da cidade mas pela disposição de suas equipes em participar de articulações que promovam a diversificação e a democratização das oportunidades educativas. No entanto, ficou clara a necessidade de desenvolvimento de iniciativas voltadas mais especificamente para a aproximação entre essa potência cultural e crianças, adolescentes, jovens, suas famílias e escolas da região central.

Foi com esta intenção que em 2008 uma nova ação foi desenhada a partir da parceria entre a Cidade Escola Aprendiz e a empresa TGestiona (parte do grupo Telefônica), localizada na região da Barra Funda. O projeto teve início com oficinas artísticas (mosaico e grafite) para crianças e jovens. Posteriormente, ganhou um caráter de articulação comunitária por meio da estruturação de uma rede local, com organizações não governamentais, empresas, equipamentos públicos e representantes da comunidade. Com a formação desse grupo de mobilização, nascia a Rede Nossa Barra. A região de atuação, inicialmente delimitada pela linha férrea e as avenidas Rudge e Pacaembu, expandiu-se ao longo do tempo a partir do ponto de localização das organizações participantes da Rede, mantendo como foco principal as ruas dos distritos da Barra Funda e de Santa Cecília.

Naquele ano, o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) lançou a Plataforma dos Centros Urbanos (PCU), iniciativa de abrangência nacional para “articulação, fortalecimento e desenvolvimento de políticas públicas, programas e ações voltados para a garantia dos direitos de cada criança e de cada adolescente que vive nos centros urbanos”⁷². Percebendo a convergência de objetivos e a oportunidade de fortalecimento da iniciativa, a Rede Nossa Barra inscreveu-se na PCU e definiu seis metas, que foram desenvolvidas durante dois anos, com o objetivo de trabalhar em prol dos direitos de crianças e adolescentes no território.

A importância estratégica da escola para o sucesso das iniciativas voltadas ao público infantojuvenil levou a rede a buscar a aproximação com a Escola Estadual Canuto do Val, localizada no limite entre os distritos da Barra Funda e de Santa Cecília, que oferece o segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O início dessa aproximação se deu com o projeto Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo, coordenado pelo Unicef em diversas regiões⁷³. Nesse projeto, edu-

cadres da Cidade Escola Aprendiz e da ONG Viração, coordenaram oficinas de educomunicação que possibilitaram à comunidade escolar conhecer melhor o seu entorno e desenhar estratégias de comunicação local.

Durante os anos de 2010 e 2011, a Rede desenvolveu diversas ações orientadas pelas metas da PCU, como a formação de um coletivo de comunicação comunitária local, o Seminário Desenvolvimento Empresarial e Social para a Barra Funda, a revitalização de espaços públicos com intervenções artísticas e mutirões na Escola Canuto do Val, com apoio de organizações locais.

Em 2012, a Rede Nossa Barra foi certificada pelo Unicef como uma rede que trabalhava em prol da garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Com a conclusão do Projeto Plataforma dos Centros Urbanos, a maior parte da rede se desmobilizou, mas, ainda assim, alguns participantes decidiram continuar compartilhando informações e realizando trocas de ideias sobre a região.

O ponto mais forte da articulação local passou a ser a escola Canuto do Val, cujo interesse em ampliar as oportunidades para seus alunos e a relação com a comunidade permitiu a construção de uma relação dialógica, na qual escola e Aprendiz pensavam juntos as possibilidades de ampliação das oportunidades de educação integral e desenvolviam diversos projetos colaborativamente. Hoje a escola segue de modo autônomo a busca pelo fortalecimento da gestão democrática e a ampliação de sua relação com seu entorno.

III- O Grupo Articulador da Luz

O microterritório da Rede Nossa Barra, acabava por não abarcar muitos dos equipamentos que participaram do projeto “O Centro é Uma Sala de Aula”, que se localizavam em grande parte na região da Luz e Bom Retiro. Considerando isso, o Aprendiz, em 2010 com recursos aportados pelas empresas IBM, Porto Seguro e CCR no Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (Fumcad), começou a mobilizar moradores, instituições locais das áreas de educação e cultura, assim como instituições potentes para projetos participativos e comunitários, convidando-os a construir um território educativo. Desse modo, constituiu-se um Grupo Articulador Local (GAL), com diversas pessoas e organizações, advindas principalmente dos bairros de Santa Ifigênia, Campos Elíseos e Bom Retiro. Entre os participantes, podemos destacar o predomínio de reconhecidos equipamentos de cultura da

região, tais como Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu de Arte Sacra, Museu da Energia e Sesc Bom Retiro, entre outros. A presença de representantes de instâncias governamentais também foi uma realidade: membros de diferentes secretarias participaram ativamente das reuniões, possibilitando laços mais diretos com o poder público.

Festival Bairro-Escola Centro, ações educativas com a escola estadual João Kopke e um projeto de percursos culturais e oficinas de comunicação com jovens das ocupações da Luz foram algumas das atividades desenvolvidas pelo GAL até 2013. O projeto com os jovens das ocupações ia além das oficinas de comunicação, incluindo um roteiro de visitas aos equipamentos culturais da região. Logo de início, ficou clara a contradição no que se referia ao uso e apropriação da cidade: enquanto diariamente centenas de pessoas se deslocavam de outros bairros para visitar os equipamentos culturais da região, a maioria dos jovens nunca os tinha visitado, mesmo vivendo a poucos metros de distância, nem mesmo nos dias de entrada gratuita. A possibilidade de conhecer esse novo mundo despertou a curiosidade e a imaginação dos jovens, que ao final relataram, de modo geral, terem apreciado muito a experiência.

Percebendo a necessidade de estimular a participação juvenil nas ações de articulação e mobilização já iniciadas pelo GAL Luz, a Associação Cidade Escola Aprendiz decidiu levar para a região o Programa Aprendiz Comgás. Com base em um levantamento inicial sobre as organizações que atuam com jovens no território, efetivou-se um intenso processo de divulgação do projeto, e então foi formada uma turma constituída principalmente por estudantes da escola João Kopke e do Liceu de Artes e Ofícios. Os grupos realizaram projetos voltados para enfrentar a problemática do *bullying* nas escolas, aproximando-as dos equipamentos de assistência social e de direitos humanos do território. Além disso, organizaram jogos cooperativos e realizaram um documentário sobre os jovens das comunidades boliviana, coreana e judaica do bairro do Bom Retiro.

Uma parceria entre a Cidade Escola Aprendiz e a empresa Comgás, o Programa Aprendiz Comgás (PAC) foi realizado de 2000 a 2012, com foco na formação de jovens de 14 a 18 anos interessados em desenvolver projetos sociais em suas comunidades. A metodologia utilizada priorizava o desen-

volvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à realização de projetos de transformação social. Durante seus doze anos de atuação, o PAC envolveu mais de três mil jovens, executores de cerca de 700 projetos. A metodologia desenvolvida ofereceu subsídios para a formação de professores da rede estadual, das escolas técnicas e de ONGs de diversas cidades do estado de São Paulo⁷⁴.

Após cumprir um papel de articulação local estabelecendo laços de cooperação, o GAL Luz não tem mais realizado reuniões e as ações na região passaram a ser desenvolvidas de modo autônomo pelas organizações que participaram da rede.

IV- Trilhas da Cidadania

O projeto Trilhas da Cidadania – A Língua Portuguesa pela Cidade, teve início em 2012 por uma parceria do Aprendiz com a Editora Moderna e Caritas Arquidiocesana de São Paulo. Logo de início, recebeu o apoio do Museu de Arte Sacra de São Paulo, membro ativo das iniciativas do GAL Luz, que cedeu o espaço para a realização das atividades.

O projeto, que segue vigente, foi concebido no contexto de crescimento da chegada à cidade de pessoas que deixam seus países, seja de modo forçado ou voluntário, seja por motivos econômicos ou políticos, e tem como objetivo apoiar a integração de imigrantes e solicitantes de refúgio por meio do ensino da língua portuguesa, aspectos da cidadania e cultura brasileira.

O processo educativo baseado nas trilhas educativas vai além da sala de aula, com a realização de percursos e interações com a cidade, tendo como base os interesses dos participantes. É desse modo que os alunos conheceram e seguem conhecendo diversos espaços culturais, de lazer e históricos da cidade, como o Museu da Língua Portuguesa, o Parque da Luz e o Páteo do Colégio, assim como locais de grande importância para seu dia a dia, como o Centro de Apoio ao Trabalho (CAT).

Atualmente, além das aulas, o projeto desenvolve a sistematização de sua metodologia para o compartilhamento com pessoas e organizações interessadas em ampliar a oferta de cursos similares, que partam da perspectiva de uma cidade educadora.

Um território educativo em construção no centro

O Bairro-Escola é uma construção constante e, por isso, um longo caminho ainda deve ser trilhado, mas já existem importantes ganhos que podem ser destacados. Entre várias tentativas, movimentos e articulações, hoje a região central (e alguns distritos próximos) conta com diversas organizações de diferentes setores e indivíduos que se conhecem, eventualmente se apoiam e demonstram interesse em participar em ações de conexão entre educação e cultura, que contribuam para o fortalecimento de um território educativo. O poder público local também se mostra não apenas disposto a colaborar, como também interessado nas articulações que o Bairro-Escola propõe.

Construção de “pontes”, articulação, trabalho coletivo, ação colaborativa, redes sociais, tantos nomes que partem de uma mesma ideia: juntos somos mais fortes e podemos encontrar formas alternativas de se pensar a cidade. Ainda que existam dificuldades – e é fundamental que estas sigam sendo enfrentadas –, o processo de construção de um território educativo pode se valer de suas potencialidades, como é o caso da intensa presença cultural na região, marcada pela diversidade de seus moradores, por seus equipamentos culturais e pelos movimentos de ocupação cultural das ruas, que ganharam força nos últimos anos. A cultura parece apontar como um laço que pode fortalecer as redes na construção de um espaço educativo que vá além das escolas e que se nutra das memórias e significações das comunidades.

É possível a construção de um centro que cada vez mais caminhe para ser a intersecção dos desejos e das necessidades dos cidadãos da cidade, renovando-se, recriando-se e ressignificando-se, sempre que necessário.

O mosaico do Bairro-Escola Centro

*Entrevistas feitas por Angelita Garcia e Priscila
Fonseca, com edição de Julia Dietrich*

Em 2008, após desenvolver projetos e atividades na Vila Madalena, o Aprendiz, em parceria com a T Gestiona, levou sua proposta de Bairro-Escola à Barra Funda. Como parte das ações na região, a fim de propor um projeto educativo local para o território, o Aprendiz reuniu diferentes lideranças locais em um espaço de compartilhamento e troca de experiências.

Dois anos depois, com o primeiro grupo em funcionamento, o Aprendiz, dessa vez em parceria com a IBM, iniciou processo semelhante no bairro da Luz, na região central da cidade, e novamente estruturou uma rede reunindo atores do poder público, privado e comunitário com foco em cultura e educação.

Com o desenrolar dos projetos – na Barra Funda e na Luz –, em 2011, optou-se por convergir as ações no sentido do Bairro-Escola Centro e, conseqüentemente, integrar as duas redes que atuavam de forma semelhante em locais próximos, muitas vezes administrados pelos mesmos órgãos públicos regionais.

Essa rede, que combinava elementos e culturas territoriais diversas, atuou fortemente na região central. Em relações que se estabeleceram em ações práticas nos territórios e em estudos sobre os bairros centrais da cidade, estabeleceu-se uma trama de oportunidades e diálogos fundamental para a experiência do Bairro-Escola.

Dessa forma, as pessoas em rede, conectadas com um propósito comum, criaram um complexo e intrínseco mosaico, no qual cada indivíduo, empresa, organização é uma peça única, com características e vontades específicas, mas que, ao se unir às outras peças, forma um novo desenho. Sozinhas, tais peças assumem uma função, mas juntas, além de preservadas as funções individuais, surgem novas composições.

Nessa perspectiva, buscando compreender os pontos de vista sobre a trajetória do Bairro-Escola na região central, entrevistamos alguns representantes desse mosaico: agentes que, de diferentes formas, tentaram transformar suas ações com o objetivo de coordená-las em um processo colaborativo e de permanente ensino e aprendizagem.

I. A escola em transformação do território

José Souza, “Zeca”, atualmente coordenador da Escola Estadual Buenos Aires. Na época do projeto na Barra Funda, o docente atuava na Escola Canuto Do Val, da qual hoje é colaborador.

Aprendiz: *Como foi a receptividade da proposta na escola?*

José Souza: A nossa primeira relação com o Aprendiz foi um tanto conturbada. Na época, em 2009, eu tinha acabado de apresentar a proposta do projeto Nossa Cara, uma ideia de intervenção no espaço escolar realizada pelos estudantes. Eu queria trazer à escola a discussão de que era preciso envolver os alunos com o espaço que já é deles, incentivando a relação de pertencimento do jovem com a unidade escolar. Com a chegada do Aprendiz, e depois de muitas reuniões, aceitações e recusas (parte dos docentes não concordava com a proposta do Nossa Cara), nós começamos a atuar conjuntamente, buscando conversar justamente sobre essa relação de pertencimento do estudante na escola. Começamos devagarzinho, discutindo, compartilhando, porque não se começa um trabalho desse tipo “de cara”, sem clareza da comunidade.

Por seis meses trabalhamos essa questão da relação do aluno, do professor com a escola que pertence a eles. Antes do Aprendiz, começamos bem devagar, encorajando que nossos estudantes trouxessem coisas da casa deles, como sobras de tinta, objetos para restauro etc. Começamos pequenas interferências no espaço, restauração de móveis, e, de repente, com o fortalecimento da atuação do Aprendiz, conseguimos alçar outros voos, fechamos uma parceria gostosa. O Aprendiz abriu as portas para algumas empresas que se interessaram pelas propostas do Nossa Cara, e assim o projeto aconteceu. Hoje nos orgulhamos muito dele, e acredito que a Canuto, com essa ideia do Nossa Cara de intervir e inovar, abriu suas portas para a parceria com maior tranquilidade, fato que, antes, não acontecia.

E o diálogo com a escola? Quais ações foram realizadas para além do Nossa Cara?

Quando começamos com a proposta do Nossa Cara, não tínhamos nenhuma base de relações nem sabíamos por onde começar. Então o Aprendiz apareceu e surgiu uma articulação interessante, em diálogo com o que precisávamos, mas não foi algo planejado; aconteceu de forma natural. Eu lembro que o Aprendiz começou com pequenas ações, como a construção de um jornal-mural com os estudantes, algumas oficinas de arte e comunicação e, a partir daí, estendeu para uma proposta maior. Nós agregamos o Nossa Cara à proposta que já existia de articular internamente. Foi nossa primeira ação de articulação interna, e, com o suces-

so das ações, conseguimos trazer, de fora, outros envolvidos que não havíamos planejado antes. A escola, nesse ano, fez uma parceria gigantesca com o Grupo Telefônica, o que trouxe muitos benefícios.

Em outubro de 2011, o Dia dos Voluntários Telefônica uniu cerca de 2 mil pessoas em atividades planejadas ao longo de sete meses com a comunidade da Barra Funda e o apoio do Instituto Elos. A escola Canuto do Val foi o ponto de encontro, e lá se misturaram funcionários do grupo Telefônica, alunos, professores e funcionários da escola, e muitas pessoas da comunidade. Ao todo, foram cinco locais que receberam a presença dos voluntários: a escola Canuto do Val, o Centro de Saúde Escola Barra Funda, a praça do Areião, a praça Embaixada Nordestina e o Abrigo Auxiliadora.

As praças, que possuíam poucos bancos e atrativos em geral, passaram a ter vida, com muito mais árvores, flores e plantas, bancos com material reciclado, brinquedos para crianças e decoração especial. Na escola e no Centro de Saúde, a reforma incluiu pintura de todos os muros, construção de um deck para exercícios físicos, reforma do laboratório, construção de móveis e organização do arquivo⁷⁵.

Vale dizer ainda que nós não tínhamos a noção da extensão da proposta. Não tínhamos a noção de que existia um grupo todo articulado que casaria com algumas ideias e propostas da nossa escola. Na verdade, eu até confesso que a minha visão sobre o Aprendiz não era tão construtiva, e aí, depois que conheci a organização e a proposta do Bairro-Escola, entendi que tínhamos muitas possibilidades de construção e que a escola e o bairro ganhariam muito com isso.

E a relação com os equipamentos culturais da região?

O Canuto é uma escola que, embora localizada ainda em uma região central da cidade, está longe fisicamente de muitos pontos culturais. Ou seja, está fisicamente desfavorecida em uma série de coisas, porque é uma região cercada por empresas, galpões, e sem muitas possibilidades educativas e culturais. Entendo que o bairro não tem um caráter comunitário: aqui existe uma dificuldade, ou existia uma dificuldade, dessa relação comunidade/escola, escola/comunidade. Tivemos de travar uma

briga feia pra fazer essa aproximação, desfazer concepções e mostrar tanto para a escola quanto para a comunidade o que elas ganhavam com essa aproximação.

E o que você vê como necessário nesse sentido?

Na realidade, para que haja uma resposta, primeiro precisaríamos de um diálogo e uma proposta. O que a gente sente é que existe uma distância nesse sentido, e eu não sei a razão disso, isto é, qual foi o motivo inicial dessa distância. É algo que tem raízes profundas na estruturação do sistema educativo.

Mas, paralelamente, há mais do que desconhecimento das escolas em relação à oferta de possibilidades. Os programas de diálogo entre escolas e equipamentos culturais são muito restritos. Alguns permitem que o professor leve uma turma por mês, mas na minha escola tenho dez turmas, só de uma série. Isso gera um problema de gestão muito grande dentro da escola para o aluno, para o professor, para a direção. É oferecido, mas muito limitado. Sentimos que ficamos em dívida com os estudantes que não vão.

Outro ponto é que essas propostas nunca são pensadas coletivamente, e imagino que os problemas estejam justamente aí. Eu sei que a rede [de ensino público] é muito grande, mas não vejo isso como um impedimento. Talvez eu seja um idealista dentro da educação, mas entendo que os grupos responsáveis pela educação não dialogam. Um exemplo são as apostilas, criadas sem o envolvimento do professor em sala de aula, e que na maioria das vezes são elaboradas por teóricos que não têm a vivência daquilo que a escola necessita do material. O professor tem de lidar com esse material sem ter ajudado no processo da sua construção. E esse é só um exemplo; o mesmo vale para os programas, iniciativas etc. Ainda precisamos avançar muito nisso.

Essa desarticulação também acontece na própria escola?

Sim. Essa é uma questão do hábito da escola, e não um problema específico do Canuto, ou de outras escolas, é uma questão que precisa ser discutida e repensada na rede de ensino. A escola em que hoje atuo possui quatro núcleos: temos a AACD, que atende aproximadamente 70 alunos, o Fundamental, o Médio e um Centro de Línguas que oferece inglês, francês, alemão e italiano. São grupos totalmente divididos den-

tro da mesma escola. O Canuto tem essa dificuldade, tenho certeza que outras também têm. Então, de repente, se a escola consegue dialogar dentro dos seus próprios muros, talvez a gente consiga sanar essa questão com a relação externa.

Mas até que sane essa questão interna vai ser muito difícil, tanto é que o Aprendiz, ao chegar a nossa escola e fazer uma proposta, encontrou várias barreiras, várias paredes erguidas, desconfiança. E até que se transponha tudo isso, vira um trabalho desgastante, tanto que alguns lugares nem vão adiante; poucos acabam tendo uma abertura, pois isso exige esforço de todos os envolvidos. Mas é sempre assim, porque nós temos o hábito de criar barreiras, e não dialogar.

E os resultados desse processo?

Entendo que precisamos construir a ideia da escola como espaço da comunidade. Antes de começar a proposta do projeto Nossa Cara, nós ficamos seis meses no Canuto trabalhando esse conceito de que a escola pertence à comunidade e que a cadeira que o aluno quebra pertence a um grupo social ou à comunidade escolar e o beneficiado da comunidade escolar é o próprio aluno, e de que quando ele lesa a escola, ele lesa a ele mesmo. E é bacana quando eles tomam para si esses valores, porque daí começam a pensar coletivamente. Nós ficamos desde o início do Nossa Cara, até um tempo atrás quando eu estava à frente do projeto, um ano e seis meses sem ocorrência de pichação na escola. Foi trabalhado com o aluno que aquilo pertence a ele.

E, assim como disse do sistema, tem outra questão que eu vejo como um problema na maioria das escolas: se a estrutura geralmente não é pensada com o aluno, que sentimento de pertencimento ele vai ter? Coloca uma cor cinza na parede porque é mais fácil de limpar, é mais mecânico; a estrutura das cadeiras é da forma que eu quero, a escola é pintada ou construída da forma como o diretor almejou, como o engenheiro pensou. O estudante nunca vai pertencer a uma estrutura que não dialoga com ele. Quando você começa a colocar a mão do aluno nisso, como fizemos, a parede que estava suja e pichada e ele mesmo pintou vira do grupo. E eles próprios criam uma estratégia de negociação, porque "o que eu fiz ninguém vai mexer". Entendo que o projeto nos convida a ver que é

necessário criar essa relação de pertencimento nas escolas, uma visão de escola como uma comunidade.

E em relação à aprendizagem?

Quando o aluno se sente parte desse coletivo, ele se impõe. Quando ele começa a fazer parte do processo, ele sente que aquilo ali é dele, e de determinada forma ele expõe aquilo de que gostaria, ele expõe aquilo que falta. Nós tivemos uma experiência bem pontual nesse sentido, e eles começam a organizar junto e colocarem como necessário que fossem consultados. Hoje eu vejo no Canuto os alunos serem consultados sobre uma série de coisas. Tem um grupo que a gente chama de alunos mediadores que participa junto, elabora junto e é consultado pelos professores e pela direção. Esses alunos se sentem importantes e representam os demais. Quando passam a ter o processo da construção e se sentem parte, eles são consultados e se tornam, então, a própria escola.

E quando você vê que a relação comunitária com a escola não funciona?

Quando chegam projetos sem espaço para a escola dialogar vejo que ela se sente usada. Eu entendo isso porque na verdade a minha visão é do lado de cá, de dentro da escola. Quando a proposta vem pronta, ela não vem com o intuito de agregar e adentrar a realidade da escola, que talvez esteja calejada; durante muitos anos, o espaço escolar foi muito vulnerável. Várias propostas externas vieram para favorecer os equipamentos e os parceiros, e a escola, durante muito tempo, foi lesada nesse sentido. Antes de estabelecermos a relação com o Aprendiz, eu mesmo não via benefício nenhum nessas relações, achava até que na maioria das vezes atrapalhava o andamento cotidiano. Mas foi feito um trabalho com a escola, pela escola e a partir da escola.

O Aprendiz nos proporcionou uma relação de diálogo com um grupo local, que até já havia feito ações na escola anteriormente. Antes, eles iam lá e apresentavam o que queriam fazer, faziam e pronto. Através do Nossa Cara, nós fizemos uma proposta diferente, e o grupo apoiou com base no que nós pedimos. A ação aconteceu, teve uma devolutiva e surtiu um efeito muito positivo.

Como é pensar um projeto educativo para o bairro? O que você vê com essa possibilidade?

Eu acho que a escola tem um papel crucial nessa questão porque ela trabalha diretamente com uma cobrança de pessoas, de valores, de con-

ceitos, então ela pode construir ou auxiliar nesse processo de construção de indivíduo politizado, de indivíduos que se comprometem com a sociedade e com a própria escola, e que levam isso além.

Ou, ao mesmo tempo, essa mesma escola pode alienar as pessoas! É um universo perigoso, pois ela pode fazer as pessoas ficarem presas ali no seu mundinho. Analisando a escola de dentro e com foco nessa relação construída, eu vejo muitos pontos positivos. No Canuto, por exemplo, eu acho que o papel do Aprendiz tem de ser finito, e nós não estamos preocupados. Mas, para isso, precisamos investir nesse tempo juntos, nesse tempo de construção coletiva.

Nós temos alguns exemplos. Um de que gosto muito é o de uma aluna que saiu da escola, participou com o Aprendiz durante um tempo nas atividades de comunicação, recebeu uma bolsa de estudo para estudar em uma escola particular e poder jogar handebol, mas negou essa bolsa porque tinha um projeto em nossa escola e hoje segue uma grande articuladora dentro do Canuto. Ou seja, os frutos surgem e essas pessoas – nossos alunos e professores – estão dando continuidade. E o nosso papel é este: encontrar quem dará continuidade às ações que iniciamos. E aí, de longe, a gente observa o que eles são capazes de fazer.

II. A arte e educação articuladas à comunidade

Gabriela Aidar, coordenadora do Programa de Inclusão Sociocultural, do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, atua com grupos em situação de vulnerabilidade social que não costumam frequentar as instituições oficiais de cultura.

Aprendiz: *Como teve início a parceria da Pinacoteca com o Bairro-Escola?*

Gabriela Aidar: Eu conheci o Bairro-Escola porque fui procurada pela equipe do Aprendiz e fui apresentada ao projeto. Isso aconteceu no início de 2010, mas parece mais, porque fizemos muita coisa em pouco tempo! A proposta do Aprendiz dialogava diretamente com a nossa proposta no Educativo da Pinacoteca, da ideia de trabalho em rede e de parceria. A partir desse contato, indicamos algumas organizações que já eram nossas parceiras e começamos a participar de um grupo articulado de discussão e ações.

Nós entendemos que essa articulação é fundamental. Desde que eu estou na Pinacoteca, há nove anos, já participamos de várias iniciativas em rede. Já participamos de iniciativas da Secretaria da Habitação, de uma iniciativa chamada Perímetro de Reabilitação Integrada do Habitat (PRI) que foi bem interessante e que articulava as entidades locais, lidava com questões de habitação, mas com uma perspectiva mais ampliada. Eu participo até hoje do Conselho Gestor do Parque da Luz, que articula algumas entidades locais e participei mais pontualmente do projeto do IPHAN, sobre Multiculturalismo no Bom Retiro, entre outras atividades. Entendo que nosso trabalho no Educativo da Pinacoteca depende disso, dessa colaboração com outros setores.

Proposto pelo programa nacional do patrimônio imaterial (IPI/IPHAN), que viabiliza projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão do patrimônio imaterial, o projeto **Multiculturalismo em Situação Urbana** foi um inventário de referências culturais do bairro do Bom Retiro. Por ter articulado diversas instituições e movimentos locais, foi uma das referências para o desenvolvimento do Bairro-Escola⁷⁶.

E como foi a relação com a escola Escola Estadual João Kopke?

A escola João Kopke é nossa vizinha. Ela é a unidade mais próxima da Pinacoteca, quase em frente à Sala São Paulo. Mas percebemos que, mesmo próximos fisicamente, havia uma distância simbólica considerável entre as instituições. E, quando começamos a nos reunir no grupo, percebemos que havia uma falha de comunicação entre nós e a escola. Lembro que a escola indagava “Mas esses equipamentos de cultura oferecem até formação para os professores?”.

E os programas que existem para estimular essa relação?

Sim, existem algumas iniciativas da própria Secretaria de Educação, como o programa Cultura é Currículo, e várias outras gestões do poder público já viabilizaram ações semelhantes. Mas penso que tem de haver um movimento de ambos os lados. Da parte dos equipamentos, talvez falte uma comunicação mais efetiva, mas sinto também que muitas vezes falta que a própria escola tome uma atitude proativa no sentido de procurar e colocar as suas demandas para os equipamentos.

O programa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é composto de três projetos:

O primeiro, **Lugares de Aprender**, disponibiliza material de apoio pedagógico para professores e apresenta uma sequência de atividades para o ensino de disciplinas curriculares, entre as quais se incluem visitas a instituições culturais, centradas em eixos temáticos presentes na proposta curricular das séries e algumas disciplinas.

O projeto **O Cinema Vai à Escola – O Uso da Linguagem Cinematográfica na Educação** fornece às escolas de Ensino Médio um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica.

Por fim, o **Escola em Cena** tem como objetivos organizar ações para o acesso de alunos e professores a produções de teatro e dança, além de orientar as escolas para que essas atividades culturais sejam articuladas significativamente ao desenvolvimento do currículo.⁷⁷

É algo que converso muito com os educadores sociais. Eu trabalho prioritariamente com iniciativas da educação não formal, inclusive formação de educadores sociais, e às vezes eles dizem: "Eu não levo meu grupo no museu porque não sei como vai ser, como o grupo vai ser recebido, eu não sei se vai ter alguma coisa interessante...", e eu falo: "Você também pode propor essa agenda para os equipamentos, especialmente para os equipamentos públicos". Se você fala que tem um grupo com tais características – por exemplo, adultos em situação de rua –, e que é preciso trabalhar com determinados temas, nós podemos pensar juntos, e o equipamento tem que responder a isso. Então acho que tem de haver movimento de ambos os lados, de pedir, demandar, levar questões e construir.

Você vê isso em outros espaços culturais?

Sim. No GAL Luz, discutimos que cada grupo deve ser único e ter sua própria personalidade, e nós temos muitas instituições participando, equipamentos culturais, equipamentos públicos, o que torna nosso grupo muito institucionalizado. Isso tem suas vantagens e desvantagens, mas o que nos interessa discutir é essa perspectiva da educação integral que não passa apenas pela educação formal e a gente tem ten-

tado se organizar dessa forma por outras frentes, tem desenvolvido ações por meio de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), tentado com uma ONG que trabalha com grupos de migrantes, e eu acho fundamental essa discussão. Precisamos efetivamente transpor essas dificuldades estruturais de outras formas. E eu acredito que a articulação em rede é o caminho para isso.

Museus da região da Luz e UBS Bom Retiro uniram esforços para melhor atender a comunidade. A proposta foi simples: proporcionar aos agentes de saúde a apropriação desses equipamentos culturais por meio de visitas monitoradas, conhecendo seus espaços, propósitos e atividades. O objetivo era que os agentes pudessem se sentir à vontade para ser frequentadores e estender o convite às famílias atendidas por eles. Durante dois meses os agentes de saúde se dividiram em grupos e puderam conhecer o Museu da Língua Portuguesa, o Memorial da Resistência, o Arquivo Histórico Municipal, o Museu da Energia e a Pinacoteca. Muitos deles, embora passassem em frente a esses espaços diariamente, nunca haviam visitado os museus, mas nem por isso se sentiram pouco ambientados. Para a continuidade dessa ação, a Pinacoteca distribuiu ingressos para grupos de até seis pessoas a serem compostos das famílias atendidas pelos agentes. Essas ações resultam de uma pesquisa realizada no ano anterior, com 600 famílias do bairro pelo grupo O que É Cultura, formado por técnicos e educadores do Museu da Língua Portuguesa, do Memorial da Resistência, do Arquivo Histórico Municipal, do Museu da Energia e da Pinacoteca. A partir daí, foi possível perceber que para atingir o público local eram necessárias outras formas de divulgação, sendo essa aproximação com os agentes de saúde uma boa oportunidade de ambos os públicos se apropriarem desses espaços de cultura⁷⁸.

E, paralelamente, acho interessante poder pensar em todos esses profissionais – de diferentes instituições, de educação, cultura, saúde, etc. – como educadores. Há um olhar, “viciado” de nossa parte, de que educador é professor, mas com o grupo, no nosso caso, quando o agente de saúde está fazendo essa parceria com os equipamentos culturais de levar as famílias, de organizá-las, e de pensar como isso se insere no trabalho de saúde, é uma prática educativa, e ele é um educador.

O que você acha que precisa ser transformado dentro das escolas para fortalecer esse laço educativo?

Precisamos mudar essa atitude passiva; precisamos sentar e pensar o que podemos fazer juntos. Não é nem o que eu posso te dar e nem o que eu vou tirar de você, é o que podemos fazer juntos. Esse é o desafio de mudar essa percepção do trabalho em rede dentro das escolas. E eu reconheço que eu sou ignorante nesses processos, porque até então a escola não era o meu principal interlocutor; falo a partir da experiência que o Bairro-Escola me trouxe.

E para você, como é pensar um projeto educativo para o bairro? O que você vê com essa possibilidade?

Entendo que esse é um processo muito interessante e que, na verdade, qualquer iniciativa educativa deveria partir disso. Estamos olhando muito para a nossa realidade, e, apesar de o grupo do Bairro-Escola Luz ser composto de muitas instituições, temos uma preocupação em tentar dialogar com o que nos circunda, com a realidade em que estamos. Falar um pouco dessas questões da habitação na região, desses grupos socialmente marginalizados, falar com a escola.

Quando pensamos em um projeto educativo para o bairro, é para aquele lugar e por mais tempo; percebo que o grupo cria e amplia continuamente sua rede de interlocutores, mas sempre é preciso aprofundar, fortalecer a agenda. Contudo, temos o desafio de ainda depender muito do Aprendiz para essa articulação e sistematização dos nossos processos. Precisamos que todos estejam na mesma proposta, mesmo com as nossas demandas individuais de trabalho, de cada organização. Mas a sustentabilidade desses processos segue “um nó”; precisamos aprender a desvendar isso.



Festival Bairro-Escola no Parque da Água Branca, 2011.



Festival Bairro-Escola Centro no Museu da Energia, 2011.



Visita de estudantes à Pinacoteca, 2010.



Intervenção criativa de jovens na Estação da Luz.

O BAIRRO-ESCOLA FUNDÃO DO JARDIM ÂNGELA

AGDA SARDENBERG, PSICÓLOGA, É COORDENADORA EXECUTIVA DA CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

No extremo sul do Jardim Ângela, um dos distritos mais populosos de São Paulo, localiza-se uma das áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica da cidade no que diz respeito à infraestrutura urbana e ao acesso às políticas públicas de saúde, assistência e educação. O Fundão do Ângela – região denominada dessa forma por seus moradores – corresponde à área de atuação do Bairro-Escola desde o ano de 2007, e compreende os bairros Chácara Sonho Azul, Chácara Bananal, Bombeiro, Jardim Capela, Vila Guiomar, Jardim Arizona, Jardim Vera Cruz, Jardim Aracati, Jardim Horizonte Azul e Vila do Sol.

Com base nos dados encontrados pelo Diagnóstico Socioterritorial do Bairro-Escola⁷⁹, que reforçam a constatação dos moradores acerca da insuficiência e precariedade dos equipamentos públicos, a região vê somada às suas necessidades mais prementes a complexa equação de lidar com importantes questões ambientais, haja vista estar inserida em uma área de proteção ambiental. A história do Fundão, de acordo com Marques⁸⁰, remete à ocupação de uma chácara de 27 mil metros quadrados, dividida em 240 lotes, no início dos anos 1990. À época, não havia no território infraestrutura básica nenhuma, como rede de esgoto ou energia elétrica.

Passados mais de dez anos de sua primeira ocupação, em 2003, uma pesquisa do Laboratório de Habitação da USP⁸¹ feita em colaboração com moradores da região apontava que indicadores de vulnerabilidade permaneciam altos em comparação com regiões menos periféricas da cidade. Como exemplo disso, enquanto alguns locais da região sul do distrito do Jardim Ângela apresentavam de 15 a 30% dos chefes de família sem rendimento, na maior parte do território considerado como Fundão esse número chegava a até 50%. Esses dados são alarmantes quando comparados ao distrito de Pinheiros, por exemplo – nele, no mesmo ano, 45,96% dos chefes de família ganhavam mais de 20 salários mínimos (SM) e apenas 7,09% recebiam menos do que três.

Em 2010, dados da Unidade Básica de Saúde da Vila Calu, localizada na região, demonstravam que 67,65% das famílias ainda não possuíam rede de esgoto, 41,34% faziam uso de fossas, e 25,71% ainda viviam com o esgoto a céu aberto⁸².

A história de exclusão social a que foi relegada essa região, em uma área ambientalmente sensível, é bem retratada no trecho a seguir:

Em 1975, a Lei de Proteção aos Mananciais estabelece critérios rígidos para a ocupação das áreas de contribuição do reservatório por loteamentos. A criação da lei não foi acompanhada de fiscalização e o resultado é o aparecimento de grande número de loteamentos clandestinos. A ilegalidade a que são submetidos os moradores dessas áreas desde então se soma à precariedade da infraestrutura urbana na consolidação de uma periferia extremamente excluída, em que a ausência do poder público se faz notar, desde a configuração viária à falta de equipamentos públicos, passando pela aceitação do descumprimento da legislação vigente.⁸³

Como estratégia de enfrentamento à carência de infraestrutura básica, a região do Jardim Ângela, e sobretudo do Fundão do Ângela, passou a se caracterizar pela forte atuação de movimentos sociais que reivindicavam melhores condições de vida e influenciavam as práticas cotidianas de sua população na periferia⁸⁴. Associações de moradores, grupo culturais, saraus de poesia, coletivos jovens, entre outros, passaram a fazer parte da cultura de reivindicações e transformações do território, sugerindo estratégias de enfrentamento das situações de vida e conquista dos direitos sociais básicos.

História de articulações

A atuação da Associação Cidade Escola Aprendiz na região do Fundão do Jardim Ângela teve início em 2007. Na época, o diretor da Escola Municipal de Educação Infantil Emei Chácara Sonho Azul, Antonio Norberto Martins, solicitou à organização o estabelecimento de uma parceria para o desenvolvimento de ações de intervenção comunitária na região. O intuito era transformar a relação da comunidade com a es-

cola e com os espaços públicos, resgatando a identidade local, a partir de intervenções artístico-culturais. A expectativa era de que essa atuação fortaleceria o vínculo dos alunos com a escola, tornaria o espaço escolar mais convidativo aos pais e à comunidade, e as pessoas passariam a se relacionar com os espaços públicos do entorno de outra maneira, a partir de processos coletivos de revitalização dessas áreas. Dessa forma, foram realizadas com a comunidade oficinas de arte urbana, viabilizadas a partir do projeto Escolas Irmãs (financiado por recursos de empresas incentivados via Lei Roaunet).

Em 2009, com o apoio da empresa Prosegur e por meio do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente, tais iniciativas passaram a compor um rol de estratégias mais contínuas e abrangentes, na perspectiva do fomento às condições para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens do território. Tratava-se do projeto Pró Bairro-Escola Sonho Azul, cujo objetivo era realizar ações em rede e com as escolas. Nesse contexto, o Aprendiz passou a contribuir para o fortalecimento de um grupo que acabava de se formar com o apoio da Plataforma dos Centros Urbanos (PCU), lançada pelo Unicef. O programa alinhava-se ao Bairro-Escola na medida em que buscava um processo de articulação local em torno da defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens da região, e revelava-se como estratégia consistente de articulação.

Chamado de Grupo Articulador Local, esse coletivo era composto de lideranças locais, gestores de equipamentos públicos da região e organizações da sociedade civil, e atuava no Fundão do Ângela como descrito anteriormente. Ao longo do processo da PCU, dois grupos articuladores da região fundiram-se, ampliando-se o raio do Bairro-Escola do Fundão do Ângela.

O grupo obteve o apoio do Aprendiz no que tange ao desenvolvimento de algumas das tecnologias que compõem o Bairro-Escola. Ao buscar a potencialização da cultura local e a apropriação coletiva dos espaços públicos por meio da cultura, fortalecendo a perspectiva da educação integral, a tecnologia dos arranjos culturais gerou impactos imediatos na comunidade. Nesse aspecto, uma produtora cultural social sediada no distrito do Jardim Ângela desde 2000, A Banca, destacou-se como

grande catalisadora do Bairro-Escola, trabalhando com música e a cultura *hip-hop* como ferramentas de inclusão cultural, social e econômica para jovens em situação de risco e contribuindo para mapear e desvelar a riqueza cultural daquela localidade, além de apoiar as ações desenvolvidas nas escolas da região.

Nas palavras de Macarrão, um dos responsáveis pela associação:

Teve o sentido de entrar na escola, num contato diferente, voltando para a escola que a gente estudou e não era bem visto (risos), voltando para trocar uma ideia, a gente podia abrir a escola no final de semana, tinha uma verba pra fazer, começamos a entender disso, prestação de contas, uma verba pra executar, pensar num objetivo...

(...) Todo mundo fala que os caras matam pra caramba, olhar os caras que não estavam fazendo isso, mas estavam a fim de ler livro, escrever livro, tirar foto, por mais que não tivesse acesso, estavam a fim daquilo (...) Olhar pra esses caras e falar "O que vocês estão fazendo é foda!" (...) Foi essencial pra gente ver que fazíamos educação também, olhar de fora, ver teoria e estudar e escrever.⁸⁵

A força do *hip-hop* como linguagem de empoderamento dos jovens da região é destacada por Gisele Porto⁸⁶(2012):

Nos últimos trinta anos, ritmo e poesia pavimentaram uma larga avenida pela qual jovens vêm desfilando ideologias e denúncias, em pequenas bandas, cortejo orquestrado por *hip-hoppers*, artistas, líderes ativistas, militantes da periferia. (...) O *hip-hop* hoje é uma cultura expandida que dialoga, influencia e se alimenta de outros movimentos: a cultura marginal, a cultura periférica, a economia criativa e solidária, os projetos sociais e culturais, os saraus... A poesia cantada e agora a poesia falada tornaram-se instrumentos de um "novo tráfico" do conhecimento, burlando a proibição velada à produção e ao acesso aos bens culturais imposta à periferia.

Ainda na perspectiva dos arranjos culturais, espaços antes degradados do Fundão do Ângela – tais como a escadaria que liga a Chácara Sonho Azul à Vila Calu –, ao continuarem a ser revitalizados pelas intervenções artísticas coletivas e mobilizar coletivos locais, como o mencionado, chamaram a atenção do entorno.

A comunicação comunitária também pôde contribuir para que essas mesmas ações ganhassem visibilidade. Um *site* comunitário de notícias foi desenvolvido, e moradores puderam produzir suas próprias notícias, fortalecendo a comunicação, em uma perspectiva local de desenvolvimento. Seminários, oficinas comunitárias e encontros com a comunidade trataram de temas como os desafios da questão ambiental no território, a questão das pessoas com deficiência e o fomento à cultura local, entre outros.

Alguns desafios apresentaram-se. No que tange à articulação local, foi difícil envolver os equipamentos públicos nas discussões sobre o território. O discurso dos representantes dessas instituições era o de que, justamente pela falta de equipamentos na região, uma sobrecarga de trabalho era imposta aos seus gestores e representantes, o que dificultava a participação dessas instituições em fóruns locais, tais como o Grupo Articulador Local. A despeito disso, mostraram-se disponíveis para apoiar as ações. Já a participação de lideranças locais, pelo contrário, foi intensa: pessoas que atuavam há muito tempo nos movimentos sociais de reivindicação de moradia e transporte, por exemplo, frequentavam assiduamente as reuniões. Exemplo disso foram as lideranças do bairro Jardim Vera Cruz, membros do Grupo de Amigos Fé Luz, da Associação do Jardim Arizona e artistas locais que desenvolviam ações comunitárias voltadas para o fortalecimento da cultura.

Com o tempo e a forte presença dessas lideranças, a capacidade de ação local ampliou-se. Em 31 de maio de 2011, foi realizado o encontro Seminário de Infraestrutura Urbana: Do Outro Lado da Ponte, com o objetivo de reunir gestores públicos, moradores e estudantes da região e debater, de forma mais ampla, as principais questões do território quanto a cultura, saúde, mobilidade e meio ambiente.

A participação de cerca de 50 estudantes do Ensino Fundamental II da escola Honório Monteiro no seminário surpreendeu a equipe organizadora na época. Por iniciativa do professor Herculano, com longa traje-

tória de militância no Jardim Ângela, e da coordenadora pedagógica Deise, moradora e ex-aluna da escola, os estudantes da escola caminharam pelas ruas do bairro a fim de participar do seminário e relataram o desejo de que a instituição pudesse se tornar um espaço mais democrático e significativo para as crianças e os jovens, elemento essencial para a construção de comunidades educativas por meio do Bairro-Escola.

Também era desejo da escola debater outros problemas enfrentados cotidianamente pela instituição, e que afetavam diretamente os estudantes, como salas superlotadas, falta frequente de professores e ausência de equipamentos de saúde, cultura e lazer na região. O Seminário gerou resultados importantes. Entre eles, figuram como principais a maior visibilidade do Grupo Articulador Local na região e a aproximação entre este e órgãos, equipamentos e programas do governo, assim como com a escola mencionada.

De agosto de 2009 a dezembro de 2012, o Aprendiz foi ainda responsável pela formação dos Agentes Jovens da Escola Estadual Samuel Morse, também localizada na região, que fazia parte do Projeto Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco, do qual o Aprendiz era parceiro. O PJF visava à redução da evasão escolar e à melhoria do desempenho dos estudantes, e, nesse contexto, o Aprendiz foi responsável por formar seis jovens de cada escola atendida pelo projeto, entre elas a Samuel Morse.

Os estudantes, todos do Ensino Médio, recebiam a formação do Aprendiz sobre Criação de Espaços de Diálogo na Escola, a fim de permitir que eles expressassem seus interesses e desejos e que estes fossem realizados no dia a dia da escola. A constituição de espaços de diálogo promove um ambiente pedagógico mais democrático, mais favorável ao aprendizado e fortalece os vínculos dos estudantes com a escola e com a comunidade a partir da produção coletiva e colaborativa de veículos de comunicação.

A escola e a rede

A partir do momento em que adquiriu mais clareza quanto a seu objetivo – o de buscar condições para o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens da região, na perspectiva de um trabalho em rede –, o Grupo Articulador Local passou a se denominar Rede da Juventude, Criança e Adolescente, ou simplesmente Rede Juca, e a se articular com a escola

Honório Monteiro. Um exemplo dessa articulação foi a elaboração coletiva do Festival Bairro-Escola, a pedido dos alunos, que teve como tema a articulação de educação e cultura. A partir de encontros entre estudantes, professores e integrantes da rede, algumas oficinas foram definidas, assim como suas linguagens (teatro, grafite, música, percussão africana) e os temas de debate, sendo um deles a questão dos conflitos ou a violência na escola.

Do processo, rico em termos de mobilização da juventude e da escola, um grupo de jovens passou a se reunir para discutir questões relacionadas à juventude e ao que poderia ser feito para que a escola promovesse esse debate. Dessa forma, durante 2012, teve início a mobilização dos estudantes para a criação do grêmio estudantil na escola Honório Monteiro. A proposta, realizada com o apoio do Aprendiz, contou com o incentivo da gestão escolar e da Rede Juca.

Como uma das ações do grêmio, de outros estudantes envolvidos e do Aprendiz, um espaço abandonado da escola foi revitalizado, tornando-se um centro cultural dos jovens, aberto também à comunidade. Essa conquista empreendida pelos estudantes mostrou-se bastante significativa na medida em que não havia um espaço na escola destinado especificamente às suas atividades e apresentações, e a abertura à comunidade fez dele um espaço de conquista do território.

Também como consequência dessas ações de articulação, e a pedido da escola, iniciou-se um processo de apoio à elaboração de seu projeto político-pedagógico, de forma democrática. A partir da discussão com professores, e na tentativa de consolidar um conselho escolar participativo, tal medida pôde contar com a participação do grêmio, eleito democraticamente no mesmo período, e de alguns coordenadores pedagógicos da escola.

Muitos foram os desafios enfrentados no trabalho de articulação com as escolas. Na medida em que o processo democrático ainda não se instaurava de fato, em alguns casos, a mobilização interna dependeu de figuras-chave, como o professor que havia mobilizado os alunos em 2011 para a participação no Seminário, ou a antiga coordenadora pedagógica, que nesse momento atuava novamente como professora.

As contradições passaram pelas vicissitudes do processo democrático. Eventualmente, pelo fato de a comunidade ter se fortalecido e passa-

do a questionar mais fortemente medidas junto ao poder público, houve maior resistência de alguns desses equipamentos quanto ao avanço de uma gestão participativa de fato.

No ano de 2013, por meio do Programa Aprendiz Comgás, que passou a oferecer aos jovens estudantes da região oportunidades de elaborarem ações de intervenção comunitária de sua autoria no território, o Aprendiz viu surgirem propostas coerentes com esse objetivo. A partir de parcerias com o território, os jovens estudantes da escola Honório Monteiro propuseram mostras de cinema em espaços públicos, seguidas de debate em torno de temas de interesse para a comunidade; criaram rádio comunitária; promoveram a reforma de uma biblioteca do bairro; e propuseram intervenções criativas nos espaços ociosos da escola. Tais propostas confirmaram a potência da juventude para a continuidade das ações do Bairro-Escola. Da mesma forma, a Rede Juca, mesmo sem o apoio direto do Aprendiz a partir do segundo semestre de 2013, manteve uma composição diversa e sustentou seu diálogo frente às escolas, à subprefeitura e a outros equipamentos do território, com o objetivo de manter a articulação da rede de desenvolvimento integral do território. Atualmente, essa articulação conta com o apoio, em especial, da escola municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul, responsável por, em 2007, acionar o Aprendiz para dar início às ações no território.

A escola mantém-se como equipamento articulador de oportunidades educativas na região, liderando processos de mobilização em torno da garantia do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens do Fundão do Ângela. O território demonstra, assim, grande potencial para o desenvolvimento estruturado de um Plano Educativo Local.

O mosaico do Bairro-Escola Fundão

Entrevistas feitas por Joseh Silva, Gustavo Ghanam e Gisele Porto, com edição de Julia Dietrich, Roberta Tasselli e Helena Singer

O Bairro-Escola busca gerar condições que possibilitem a educação integral. Para tanto, cria oportunidades de formação do sujeito no sentido de integrar diferentes saberes, espaços e tempos educativos que possibilitem o desenvolvimento de suas diversas dimensões, fortalecendo sua autonomia e sua responsabilidade diante do mundo.

Parte importante desse processo é mapear e desvelar a riqueza cultural de um território, promovendo a interlocução dos ativos culturais locais com as organizações educativas. No Jardim Ângela, bem como em outras partes da região Sul da cidade de São Paulo, a riqueza cultural constitui um mosaico de manifestações artísticas, religiosas e políticas que envolvem jovens e adultos em processos de tomada de consciência, afirmação de identidades e conquista de direitos.

Uma das peças mais importantes é o *hip-hop*, que sintetiza a arte urbana em grafite, poesia, música e dança. A arte compartilhada conscientiza, marca posicionamentos políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e integra processos educativos. Ocorre assim, na participação em grupos de *rap*, *saraus* etc., a tomada de consciência das condições históricas, antropológicas, sociológicas.

As novas expressões culturais retomam e fortalecem a longa luta de resistência, os anos de aprendizado de mobilização, articulação e conquista dos direitos básicos da cidadania. Aprendizado da militância por causas diversas – transporte, moradia, saúde e educação, causas de quem sempre lutou por uma comunidade melhor para todos. Uma história presente nos discursos e ações das lideranças comunitárias de hoje. Tanto as lideranças quanto os movimentos culturais da juventude são reconhecidos pela comunidade como instrumentos de enfrentamento e elaboração criativa das condições de pobreza e, portanto, grande potencial para o Bairro-Escola. Nessa perspectiva, para multiplicação dos pontos de vista sobre a trajetória do Bairro-Escola Fundão do Ângela, buscamos alguns representantes desse mosaico – algumas das peças que em diferentes grupos, da liderança comunitária à juventude mobilizadora, tentam entender quais foram os avanços, as dificuldades e principalmente as características dessa multifacetada região chamada Fundão.

I. O saber popular, o movimento social e a conquista de direitos

Maria dos Anjos nasceu em agosto de 1954, em Poté, Minas Gerais. Veio para São Paulo ainda bem jovem, para trabalhar em casa de família como babá. Depois, retornou a Minas, mas São Paulo a chamou novamente e, entre idas e vindas, está na capital paulistana há mais de 50 anos. Hoje Dona Maria

é dirigente da Associação de Moradores do Jardim Vera Cruz e membro do Conselho Gestor da Educação e do Conselho da Saúde.

Luiz Fernando Herculano nasceu em setembro de 1957, foi registrado em Volta Redonda, no estado do Rio, mas vive em São Paulo desde os 8 anos de idade, sempre na região Sul. Aos 14 anos, começou a trabalhar como *office boy*, depois tornou-se desenhista em uma metalúrgica, quando se iniciou na militância política. Formado historiador, foi diretor da Casa de Cultura de M'Boi Mirim e professor da Escola Estadual Honório Monteiro da Silva.

Aprendiz: *Quando você se instalou na Piraporinha, com era o lugar?*

Herculano: Quando nós chegamos aqui, praticamente tinha apenas uma linha de ônibus. O ponto final era embaixo do Viaduto do Chá e tinha um ônibus de manhã, um no meio do dia e um à tarde. Alguns usavam mais bicicleta, outros se deslocavam a pé. Em relação à infraestrutura nos bairros, não tinha quase nada. O cenário era de poucas casas e muito mato, muita árvore.

E a senhora, D. Maria, quando chegou ao Vera Cruz, como era o lugar?

D. Maria: Não tinha água tratada, apenas água de poço artesiano, e também não tinha transporte que chegava até o Vera. Os moradores tinham que descer até a Estrada do M'Boi Mirim, mas aí começaram as lutas, e assim conseguimos levar a primeira linha de ônibus.

As lutas no Vera Cruz começaram pela associação que estava um pouco desorganizada porque a gente, na época, era muito pobre, naquela época as coisas eram um pouco piores. A associação não sabia como era uma organização, mas hoje as pessoas já participam de cursos, têm mais uma noção de como trabalhar numa associação, e naquele tempo a gente ia em cima das necessidades.

Essa associação foi fundada em que ano?

D. Maria: Eu não sei, porque quando cheguei ao Vera Cruz ela já existia. Não tinha uma sede, funcionava em casas de aluguel. Era um grupo de pessoas que lutava pelo transporte e se dava o nome de associação. Então comecei a fazer parte e era muito difícil, porque naquele tempo

a gente não ia à subprefeitura, a gente ia até a regional. Através da luta do transporte aprendemos muito e vimos que não era só transporte que precisava. Precisava também de escola porque, para as crianças irem à escola, as mães tinham que sair três ou quatro horas da manhã de casa, como eu fiz. Então também lutamos para conseguir escola para cá. E aí surgiram as escolas, também com ajuda dos padres, porque algumas reuniões aconteciam dentro das igrejas.

E no Jardim Vera Cruz, qual era a igreja que apoiava?

D. Maria: A igreja era a Sagrado Coração, mas naquele tempo não era uma igreja, era uma casa de oração. A gente fazia as reuniões nessa casa e também no Instituto Rural, mas fisicamente a igreja que tinha era na Piraporinha.

Herculano: A dona Maria está lembrando uma época, pouco antes de Dom Emilio dividir a Diocese, porque a Diocese era em Santo Amaro, eles dividiram para Diocese de Campo Limpo, e aí o movimento, segundo algumas pessoas dizem, acabou quebrando porque era um espaço de luta amplo e esta nova Diocese acaba abafando, querendo colocar pano quente nas lutas que havia aqui. Foi um período de muita briga porque o bispo não queria que tivesse reunião dentro da igreja, mas o povo acabava brigando para ter. Antes de dividir a Diocese, a igreja era na Piraporinha e depois vai para o Parque do Lago. Quando dividiu novamente, passou ser a igreja de Nossa Senhora do Guadalupe. Segundo algumas pessoas, isso foi fragmentando mais ainda, porque você não tem um centro de encontro maior. Quando era só na Piraporinha, quase não cabiam as pessoas. Era interessante porque havia uma efervescência de ideias, e nós tínhamos que direcionar todas as questões: uma era moradia, outra era saneamento básico, luz etc. Era interessante porque se pegava um ônibus da Jurema, enchia, ia para a frente da prefeitura para o povo cobrar. Então, segundo o entendimento desses mais críticos, inclusive eu, com a divisão da Diocese, isso foi fragmentado.

Dona Maria: Mas eu observo também que essa esvaziada se deu porque as pessoas pararam de correr atrás, elas se acomodaram. Antigamente não tinha escola, não tinha creche, hoje ainda não tem, mas naquele tempo era bem pior, não tinha nada mesmo, as ruas ainda eram de terra, elas não tinham água encanada, não tinha transporte. Então quando

chegaram luz, asfalto, algumas escolas, as pessoas acharam que estava ótimo, aí é que elas se enganaram muito, porque só fazer a infraestrutura não é o suficiente. Tem que fazer a estrutura e ter a qualidade, tem que ter professor de qualidade. Eles fazem a estrutura e não tem nenhum professor, como eles já fizeram na nossa região, fizeram a escola e não tem o professor para dar aula para os alunos. Nós lutamos juntos, não só o Fundão como é chamada nossa região, mas também com o pessoal da Piraporinha. O que aconteceu é que o progresso não chegou até o Fundão.

E a senhora começou a lutar pelo transporte e percebeu que existem outros problemas que poderia trabalhar como educação, saúde etc.

D. Maria: A nossa luta continuou não só no Vera Cruz, mas também pelos bairros do entorno, porque eles passam pela mesma dificuldade. A gente começou a lutar pela educação, contra a falta de escola, porque a gente vê muitas crianças que entravam na escola com 8 ou 9 anos porque não tinha vaga, e quando surgia uma era muito longe, muitas vezes o pai não tinha condições de pagar uma escola próxima, e essa criança acabava ficando sem estudar.

Quando a senhora chegou ao Vera Cruz havia quantas escolas?

D. Maria: Tinha só o Cardeal Rossi, que não era uma escola, mas um espaço da igreja que eles chamavam de Instituto Rural, que não comportava 200 pessoas. Então lutamos para fazer a [Escola Estadual] Amélia Kerr, mas não comportou todas as crianças que estavam fora da escola, e aí foi outra luta. Anos depois, para trazer a [Escola Municipal de Ensino Fundamental] Blota Junior, depois foi outra luta para construir o Amelinha. Isso foi uma conquista do movimento através de abaixo-assinado, participações nas reuniões, as lutas na subprefeitura e às vezes até por meio de manifestações. Quando a gente não é atendida através de um ofício, a gente vai para as ruas pedir e mostrar para as autoridades que elas têm a obrigação de nos atender.

Por último, nós conquistamos o CEU [Centro Educacional Unificado]. Onde é o CEU Vila do Sol era uma antiga fábrica de embalagem de cosméticos que deu emprego para quase todos que moram no Vera Cruz. Essa fábrica ficou muitos anos no Vera Cruz, eu não sei dizer quanto tempo, mas quando cheguei ao bairro eu já a encontrei. Com a chegada da invasão, teve um atrito com o dono da fábrica, e por isso ela foi desa-

tivada e ficou um galpão abandonado. Isso coincidiu com o governo da Marta [Suplicy], que estava voltado para construir os CEUs. Então nessa época a gente pediu e fez ofícios. Mesmo no final do governo da Marta, ela foi lá e colocou uma faixa informando que ia construir o CEU, porém não ganhou a reeleição e não teve como construir. Como o povo queria, comecei a fazer reuniões na minha casa, chamei um grupo de mulheres e discutíamos não só a questão do CEU, mas da creche, de reciclagem, abordávamos outras coisas e pedíamos que as pessoas decidissem o que seria melhor para aquele local. Eu sempre deixava minha palavra por último, porque eu defendia o CEU e não queria influenciar ninguém. Algumas defendiam que lá poderia ser um campo de futebol, outras diziam que poderia ser um ponto de reciclagem, outras que poderia ser uma creche, uma loja, um sacolão. Mas quando era colocada a ideia do CEU, todas queriam. Assim ficou decidido que íamos fazer o CEU e nisso se levantou a questão de fazer abaixo-assinado, tinha pessoas da igreja que a gente convidava para as reuniões e nos ensinaram como fazer um cabeçalho e fomos para a rua. As pessoas que estavam envolvidas vestiram a camisa da responsabilidade e conseguimos 10 mil assinaturas. Depois, fomos até as escolas e levantamos o número de crianças que estavam na fila de espera por vaga. Foi constatado que 5.623 estavam fora da escola e da creche. Juntamos tudo isso com as 10 mil assinaturas que nós tínhamos e movemos uma ação civil pública. Nessa época, tivemos uma reunião com o subprefeito, que tinha acabado de assumir M' Boi Mirim. Falei para ele que nós queríamos o CEU onde havia a fábrica desativada, ele respondeu que lá não ia ser feito o CEU porque a gestão deles não tinha projeto para fazer CEU, nem nessa, nem em região nenhuma, e eles não iam dar andamento nos projetos da Marta. Se eles fizessem alguma coisa ali não seria o CEU. E então naquela reunião eu me senti bem indignada com a resposta, aí falei para ele que nós tínhamos movido uma ação civil pública, e ele respondeu: "Se vocês ganharem, a gente faz", então eu disse para ele que nós íamos ganhar, sim, e em nome Jesus ele ia fazer... E ganhamos.

Mas quando eles terminaram, entregaram o CEU pela metade, funcionando só a creche. O problema é que eles entregaram as salas sem professores, aí nós, lideranças, nos juntamos e fomos até a Secretaria de Educação pedir professor, e foram mandados 22 professores.

No começo da gestão tivemos problemas, porque a gestora que eles colocaram não era uma pessoa que tinha um compromisso com a comunidade, o CEU foi pensado porque ele oferece escola, cultura, esporte e lazer. Essa pessoa que veio não tinha esse compromisso de acolher o povo. Foram atitudes como essa que me levaram a entrar no Conselho Gestor. A própria coordenadora de Educação pediu que eu me candidatasse a conselheira, mesmo sem entender direito como fazer a luta do Conselho, mas a vontade de ver a coisa funcionar bem me fez entrar, e procurei me aprofundar no estatuto para saber como fazia para reivindicar dentro das leis.

Herculano: a ideia era que o coordenador tinha que conhecer a população e a realidade da região. Isso acabou se perdendo porque esses são cargos políticos, cabides de emprego. Esses que ocupam cargos não articulam com a população. É o que vem do governo e pronto.

Eu acho que acontece com dona Maria a mesma coisa que acontece comigo: aparece uma demanda e a gente abraça. Quando eu vou militar no movimento negro, porque eu estou no sindicato, e aparece uma situação de racismo na fábrica, começo a participar de discussões, de reuniões, e me aprofundo. No sindicato eu acabo sendo um dos representantes da oposição dentro do movimento negro. Eu vejo uma diferença do movimento e do Estado: o movimento visualiza e tenta resolver o problema muito mais rápido que o Estado. E isso cria um choque entre o conhecimento popular e o técnico. Por exemplo, a dona Maria cita a questão da escola. Será que um técnico da educação nunca esteve lá, para ver que precisava construir escola? Então eu imagino que falta faz esse conhecimento do saber popular. Até cair a ficha deles, o número de 5 mil já virou 15, 20, 30 mil crianças fora da escola.

Herculano, você saiu do movimento sindical e veio para a Casa de Cultura num período em que o Jardim Ângela foi considerado o bairro mais violento do mundo. Como era militar nessa época?

Herculano: Por mais que a gente atue em diversas frentes, precisa ter um norte, e esse norte eu encontrei na cultura. Eu cheguei à Casa de Cultura em 95 e participei da direção por duas vezes. Em 97, eu já estava engajado, não era da direção, mas já estava engajado, e aí, quando a Marta chegou ao governo, acabei ficando na subprefeitura, na supervisão de cultu-

ra. Porque algumas pessoas achavam que era importante ter pessoas da comunidade, não na Secretaria, mas na própria comunidade para desenvolver esse trabalho na cultura e na supervisão. Então acabei ficando na supervisão de cultura por um período curto porque era o final da gestão da Marta, porque era um processo complicado para negociar entre os grupos, principalmente dentro do partido. Hoje eu deixei a diretoria da Casa de Cultura e vim para a educação acreditando que se pode fazer esse alinhamento entre cultura e educação.

A Casa Popular de Cultura da Região de M'Boi Mirim foi fundada em 10 de março de 1984 por uma rede de entidades e movimentos sociais. Transformou-se no primeiro polo cultural do bairro de Piraporinha-zona sul e foi mantida e administrada pela comunidade. Em 1992, vinculou-se à Secretaria Municipal de Cultura (SMC), fazendo parte do Projeto Casas de Cultura do Município de São Paulo. Atualmente, a Casa possui uma programação diversificada seguindo uma linha sociocultural e educativa e desenvolvendo várias atividades, como cursos, oficinas, workshops, palestras, espetáculos teatrais e musicais para toda a população.⁸⁷

A minha ansiedade de vir para a comunidade era justamente pela questão da violência. Quando eu voltava da militância do centro [que fazia junto ao sindicato], via a juventude com a cara no chão e os policiais com a arma em cima e a molecada sem arma nenhuma, às vezes indo para um baile ou coisa parecida. Esse processo existiu, eu tive amigos dos meus filhos e amigos meus que eu vi morrendo e isso me entristecia bastante. É lógico que havia várias hipóteses para a violência no Ângela, mas era um fato, ela existiu realmente. E esse foi o momento do recuo da educação porque ela fecha os muros e a cultura vai à frente. Por exemplo, a gente fazia, em lugares que as pessoas achavam extremamente violentos, shows até 10, 11 horas da noite e nada acontecia. Apostamos nesta questão da cultura para transformar a vida das pessoas. Lógico que era um sonho romântico, mas eu acho que a gente conseguiu com a ajuda de outras pessoas, igrejas, sindicatos que emprestavam filmes que a gente passava em alguma comunidade. Pedia licença em um bar, passava o filme pra gente discutir.

D. Maria: na hora de procurar um emprego, nós não éramos aceitos porque eles diziam que a gente morava em uma região muito violenta. Às vezes, até na hora de arrumar vaga na escola, lá no centro, falavam que não iam pegar as crianças daqui porque eram muito bagunceiras.

Dona Maria, como está a luta hoje?

D. Maria: A luta continua com a mesma intensidade de antes. Eu faço parte do Conselho Gestor da Educação e a gente continua lutando para ser construídas escolas, porque numa região onde nós temos 6 mil crianças fora da escola, não tem cabimento não ter escola. Essa é minha visão como conselho. Outra coisa que eu vejo é que às vezes o poder público traz o equipamento e as crianças não têm acesso, como ocorre com o Telecentro. Eu participei de duas escolas como conselheira, e pude perceber que tem sala, mas as crianças não têm acesso porque eles limitam o uso da criança naquela sala de informática.

Outro conselho de que faço parte é o da Saúde, que deixa muito a desejar na região. Eu vejo a nossa saúde muito desagradável. Não é fácil a gente ver uma senhorinha esperar dois ou três anos para passar por um especialista e, às vezes, quando consegue, não adianta mais. Eu tenho observado que da Ponte do Socorro pra lá tem uma qualidade e para cá, outra. Você passa numa consulta e para conseguir o retorno é cinco meses depois, porque não tem médico. A gente vê crianças com problemas e às vezes não tem médicos para atendê-las. Isso me deixa muito indignada. Nossas crianças são inteligentes e necessitam de uma oportunidade. Eu faço essas lutas, mas não tenho muito conhecimento de ler. O mundo melhor é com uma educação de qualidade para as nossas crianças.

II. A cabeça que pensa a partir do lugar que os pés pisam

José Jailson da Silva nasceu na cidade de Catende, no estado de Pernambuco. Mora na Chácara Bananal desde 1998, onde é presidente da Associação de Moradores e agente comunitário da saúde junto à Unidade Básica de Saúde (UBS).

Aprendiz: *Quando e por que você começou a participar de movimentos e ações?*

José Jailson da Silva: Comecei a participar praticamente a partir de 2001, no grupo de jovens da igreja católica Nossa Senhora de Guadalu-

pe. No grupo se discutia muito a questão religiosa, mas sempre se falava também de algumas questões locais, principalmente da violência e das drogas. Foi aí que comecei a participar e buscar um sentido maior para minha vida aqui em São Paulo. Conheci algumas pessoas que foram lideranças aqui na região, como o Padre Juarez, com quem eu conversava bastante sobre os problemas da região, e, a partir daí, busquei cada vez mais me interessar pelos movimentos de comunidade.

E hoje, em que tipo de luta você está envolvido?

Luto pela própria comunidade onde moro. Comecei a participar da vida da comunidade, a acompanhar as lideranças que passaram por lá, e hoje estou envolvido na organização da Associação de Moradores, da qual sou presidente. Em dezembro de 2005 comecei a trabalhar como agente comunitário de saúde, na UBS do Jardim Capela, onde enxerguei ainda mais os problemas da comunidade, das famílias, e isso me fez procurar entender mais esse movimento. Aí comecei a conhecer as lideranças de outros bairros da região, a me envolver no conselho gestor da saúde, representando os trabalhadores, e comecei também a conhecer outros movimentos: sindical, político, MTST... Não sou militante, mas acompanho algumas reuniões e lutas deles.

E quando foi que o movimento o animou?

Em algumas ações que conseguimos fazer, como um protesto na Sehab, que é a Secretaria de Habitação, que está com um projeto de urbanização do Jardim Arizona e que, em dado momento, não queria continuar com a obra na Rua da Carvoeira. Então, nós fizemos um protesto e depois as obras foram retomadas. Hoje nós vemos lá as ruas asfaltadas. Isso foi uma das coisas que me animaram, porque a gente viu que valeu a pena ter lutado. Outro movimento que me animou bastante foi quando eu coloquei nome para disputar a eleição da Associação de Bairro em maio deste ano e recebi 413 votos, sendo eleito como Presidente. Foi minha primeira eleição para este trabalho. Até então eu trabalhei, militei muito, mas sem estar vinculado a uma entidade ou associação de bairro.

Houve algum curso, formação ou capacitação oferecida pelo movimento que fez sentido na sua vida?

As capacitações e os cursos que fiz foram sempre por minha iniciativa. Quando me tornei agente comunitário de saúde, houve uma preparação

para fazer o trabalho da unidade básica de saúde com a população, o que ajuda, porque traz muita informação do trabalho comunitário. E também tenho participado de reuniões extracomunidade, com outras organizações sociais, civis, e até o poder público. Tudo isso tem me dado bastante conhecimento pessoal e comunitário, o que tento aplicar no meu trabalho. Então, essas capacitações eu fiz mais pelo âmbito do meu trabalho de agente comunitário, e também por eu ter procurado algumas entidades como Centro de Direitos Humanos e Educação Popular (CDHEP), Fórum em Defesa da Vida e a Rede Nossa São Paulo. Essa articulação que faço fora da comunidade tem me trazido bastante conhecimento, e com certeza ajuda bastante na minha forma de trabalhar com a comunidade.

A raiz do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular (CDHEP) está no final dos anos 1970, época da ditadura militar, quando as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram criadas pela Arquidiocese de São Paulo. As violações dos Direitos Humanos, sobretudo por parte da “ordem” estabelecida, contra os grupos de oposição que ressurgiam na sociedade civil eram flagrantes.

Como em outras partes do país, na Região Episcopal de Itapeverica da Serra, também foi formada uma Comissão Pastoral dos Direitos Humanos. Com a mudança das conjunturas política e eclesial, a Comissão Pastoral tornou-se uma organização não governamental, ampliando e diversificando suas atividades, sendo a questão da violência uma das principais.

Desde sua fundação, o CDHEP articula com a população local e com as lideranças dos movimentos sociais, eclesiais e populares a realização de oficinas, debates e seminários relacionados ao tema da violência.

Uma das suas principais frentes de atuação é a Escola de Lideranças (EL), que oferece quatro programas de formação: 1. Desenvolvimento de lideranças; 2. Formação e articulação da temática criança e adolescente; 3. Seminários e debates conjunturais e pontuais; 4. Cine-CDHEP, provocando o debate ou a aquisição cultural⁸⁸.

O Jardim Ângela ficou muito famoso por conta da violência nos anos 1990. Como foi passar por esse período?

Acompanhei o final da década de 90, pois cheguei aqui somente em 98. E realmente era uma violência descomunal, era muita chacina, então o Ângela

foi declarado, de 97 para 98, o bairro mais violento do mundo, com 112 homicídios para cada cem mil habitantes. Era uma calamidade, uma epidemia de matança de pessoas, por várias razões, mas principalmente pelo tráfico de drogas. Foi um momento muito sangrento, em que víamos muitas pessoas morrerem, sem muitas vezes saber a razão, e era uma realidade muito triste. Nós andávamos com muito medo, voltávamos para casa cedo, não podíamos ficar na rua a qualquer hora da noite, era um momento muito complicado, uma realidade de guerra civil, algo descontrolado mesmo.

Para finalizar, deixe alguma mensagem. Uma frase, um pensamento, uma reflexão que você teve durante esses anos de militância.

A militância comunitária e a política sindical não são tarefas fáceis, mas são atividades muito significativas e gratificantes do ponto de vista que você exercita, no sentido mais profundo, que é vivenciar as situações em que a comunidade está inserida. Então, é uma experiência muito rica no sentido de você se envolver com os problemas do bairro e das pessoas e procurar as respostas com elas. Há muitos obstáculos, muita disputa política interna, pessoas querendo descaracterizar o trabalho da liderança que está ali. São situações de confronto, de disputa pela comunidade, e você tem que saber lidar. É muito bom ser útil, trazer conquistas. Então, nesse sentido, vale a pena suportar tantos boatos, às vezes informações que são colocadas na comunidade para descaracterizar o trabalho que você faz, porque quando você busca o melhor para a comunidade, esse boato também se dilui muito rapidamente. Com a mesma velocidade com a qual ele aparece, também vai embora, porque as pessoas acabam percebendo e distinguem quem tem o trabalho honesto e transparente daquele que tem outras intenções, apenas.

A outra mensagem que eu deixo também é que é muito bom fazer parte da comunidade onde eu moro; conhecer aqui a Emei Chácara Sonho Azul, que é uma referência para a comunidade; trabalhar também com outras lideranças da região, na UBS, onde a própria comunidade busca os serviços de saúde; poder conhecer parceiros como o Aprendiz, a Prosegur, a Fundação Carlos Chagas, que também tem procurado e se interessado pela nossa comunidade. É muito bom ver pessoas que estão lá fora, mas olhando pra gente aqui. Esse intercâmbio nos enriquece e nos dá ânimo para continuar trabalhando e esperando que cada vez mais o poder público se faça presente na nossa região, trazendo aquilo que só ele pode trazer: toda a infraestrutura para os bairros,

todos os serviços públicos de qualidade aos quais a gente tem o direito e, nesse sentido, quero continuar trabalhando e aprendendo com as pessoas com as quais eu participo de reuniões e também no desenvolvimento de algumas atividades. Também não posso deixar de mencionar o escritório modelo da PUC, através do qual nós temos uma parceria com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, e eles também nos acompanham na questão da terra.

Queria finalizar com uma frase de uma liderança da região, o Padre Jaime: “Nossa cabeça pensa a partir do local que nossos pés pisam”.

O padre irlandês **Jaime Crowe** iniciou, em 1987, sua atuação na Paróquia dos Santos Mártires, no Jardim Ângela. Naquele mesmo ano, junto a instituições e outras lideranças locais, organizou no Dia de Finados uma passeata pela paz que reuniu cerca de 5 mil moradores. A manifestação terminou no Cemitério São Luís, onde os mortos da região são enterrados. Depois disso, o padre começou a articular parcerias com ONGs, prefeitura, polícia e universidades. Uma das prioridades envolvia a melhoria da segurança dos moradores.

O trabalho resultou na criação, já no ano seguinte, da **Sociedade Santos Mártires**, associação que coordena uma rede de entidades encarregadas de prestar serviços a aproximadamente 10 mil pessoas na área. Há desde creches até atendimento psicológico para mulheres agredidas pelo companheiro.

Além disso, a associação fortalece a organização da sociedade civil local via participação no Fórum em Defesa da Vida, no Fórum Regional de Assistência Social de MB/CL, no Fórum da Educação, no Fórum da Criança e do Adolescente, na Rede Nossas Crianças, no Fórum da Inclusão, no Fórum de Mulheres, no Fórum do Álcool e Drogas, nos Movimentos de Moradia, no Fórum Mova, no Movimento Nossa São Paulo Outra Cidade, na São Paulo Sustentável, entre outras iniciativas⁸⁹. <http://www.santosmartires.org.br/>

III. Mudando a rota: fazer algo melhor do que limpar o banheiro dos caras no Centro

DJ Bola e Macarrão são os gestores da Produtora Cultural Social A Banca, sediada no Fundão Jardim Ângela e foi formada em 2000 com o objetivo de realizar eventos e desenvolver a música e a cultura *hip-hop* como ferramentas de inclusão cultural, social e econômica para jovens em situação de risco.

Como surgiu A Banca?

DJ Bola: Queria conhecer outras coisas e possibilidades de viver dentro da quebrada. Em 93, mais ou menos, a rapaziada fazia festa de rua. Numa época de muitos homicídios, quem mais morria e se matava eram os jovens de até 25, 26 anos. Conhecendo a rapaziada que estava dominando essa cultura, foi aí que me encontrei. Comecei a participar dos eventos, a fazer *rap*. Em 96, do som de Drão (grupo da época), quem ficou se converteu, virou evangélico. Eu continuei o trabalho na quebrada. Comprei meu equipamento de som, financiado numa porrada de vezes e, a partir daí, comecei a fazer minhas festas na rua junto da rapaziada que estava procurando identidade, respeito, espaço para ter sua voz, para reclamar, se sentir bem, catar menininha. Juntava com samba e fazia festa de rua no sábado, quando o chicote estralava mesmo. Mas a gente queria fazer um evento com identificação total com a gente, e dar um nome para isso. Galera que não fazia, mas ouvia música, uma porrada de jovens a um milhão no mundo, procurando alguma coisa para se enturmar, se identificar, se encaixar e se mostrar. A gente ia fazer os eventos de *hip-hop*, mas queria dar um nome para essa ideia. Aí surgiu A Banca. Não sabíamos se era produtora, coletivo. Eram uns trinta. Conseguimos articular com o poder público. Sem noção. Mas fomos bater na Secretaria de Cultura. Atrás de palco, tinha um programa de rádio do *rap*. Fizemos o primeiro evento de *hip-hop*, abrimos o espaço e, a partir daí, outros eventos.

Como você começou a participar d'A Banca?

Macarrão: Já trampava com música, mas sem emprego fixo. [Comecei a trabalhar] com A Banca através de oficinas do Sou da Paz. Eles estavam fazendo um trabalho no Capão de empreendedor social e perguntaram se eu não queria trabalhar. O trampo social que a gente fazia era nossa sobrevivência. Não era batalhar pelo direito, era mais para sobreviver e fazer o evento sem treta. Eles falaram: “Quer ir *trampar* com a gente? Você tem que continuar a fazer o que já está fazendo, continuar colando nas atividades culturais da quebrada, só que agora mapeando jovens a fim de fazer trabalho cultural dentro de uma turma só, uma turma do Cenafoco no Jardim Ângela”. Comecei a conviver com A Banca e outros coletivos. O Bola foi um dos caras de 2000 que viram nisso uma maneira de eu continuar fazendo som, trabalhar e multiplicar. Colocar uma ideia que tem na mente, colocar num papel, adequar em um edital, não perder a característica nessa trajetória de acessar lei de incentivo, acessar o direito que não via na escola.

O Centro Nacional de Formação Comunitária (Cenafoco) era uma das ações previstas no Plano Nacional de Segurança Pública do Governo Federal e, em São Paulo, foi implementado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social, o Instituto Sou da Paz e as comunidades locais.

O Instituto Sou da Paz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que está sediada em São Paulo e há mais de 10 anos trabalha pela prevenção da violência no Brasil, procurando influenciar políticas públicas nessa área.

Como foi a aproximação d'A Banca com as escolas?

DJ Bola: Com as oficinas e os eventos, começamos a entender o tamanho da bagunça que a gente fazia na quebrada; o tamanho do impacto para as pessoas que iam assistir. Estávamos trazendo cultura, entretenimento, um espaço para as pessoas tocarem. Através do curso Cenafoco veio a sacada de como tirar ideia da cabeça e transformar num projeto. Quando fomos pensar no projeto, vimos a questão da educação. Daí, fomos executar o primeiro projeto na escola. Um projeto que era resultado do curso. No final do curso, tinha que pensar em alguma ação de todo o aprendizado que a gente teve. Pensei nas oficinas de DJ, a primeira história de cultura com educação e cidadania.

Macarrão: Teve o sentido de entrar na escola, num contato diferente, voltando pra escola que a gente estudou e que não era muito bem vista [risos]. Voltando pra trocar outra ideia, a gente podia abrir a escola no final de semana. Tinha uma verba para fazer, começamos a entender disso, prestação de contas, uma verba para executar, pensar num objetivo, estratégia, ter nota fiscal. Isso a gente não tem na escola. Esse contato com educação foi desse jeito também: tratar com o diretor que não queria abrir a escola e você queria e se responsabilizar por ela. Esse contato com a educação foi uma sacada, já nascemos sentindo falta. Se não funcionava, como poderíamos fazer funcionar e cobrar isso? Abrir a escola e falar pros caras: “Deixando os moleques aqui perto, vocês conseguem trocar altas ideias. Não adianta bloquear um moleque que é um puta articulador, não vai adiantar. Ele ainda vai dominar sua sala contra você. Trabalha com o cara, ajuda o cara, abre espaço, troca ideia”.

Foi essencial pra gente ver que fazíamos educação também: olhar de fora, ver teoria, estudar e escrever. Pra quem viveu essa juventude fodida no Jardim Ângela, de violência, foi importante. Pessoas de fora e de dentro também terem a sacada com a juventude e olhar pros caras. Todo mundo falando que os caras matam pra caramba. Olhar os caras que não estavam fazendo isso, mas estavam a fim de ler livro, escrever livro, tirar foto, por mais que não tivessem acesso. Seja ouvindo rádio, comprando um vinil dos Racionais MC's, a fim de ir para uma festa e voltar.

Racionais MC's é um grupo brasileiro de *rap* fundado em 1988 na periferia da cidade de São Paulo por Mano Brown, Ice Blue, Edy Rock e KL Jay. Suas letras discutem temas como crime, pobreza, preconceito social e racial, drogas e consciência política.

Estávamos querendo fazer e havia pessoas dando oportunidade. Na escola, o diretor diz: “Estamos tentando tirar os caras da escola, e vocês querem colocar os caras para dentro?”. Eu sei que o que está escrito é limpar o banheiro dos caras no Centro, mas eu quero fazer outra coisa. O que precisa pra fazer outras coisas? Será que tem outro jeito? Quero uma vida mais tranquila, mas não vale a pena na *biqueira*, com arma na mão. É perigoso, sinistro. Não consigo pegar um carro-forte. É perigoso pra caramba colocar um monte de vida em risco, minha, da minha família. Achar esses caras a fim de sair do quadrado, pegar busão lotado, queimar pneu e atrapalhar todo mundo. Sair fora e olhar pra dentro, se enxergar e ver que não vale a pena, por cinco contos, andar com arma na *cinta*. Não vale a pena, mesmo com a menina na garupa.

IV. Professores, estudantes e comunidade mais unidos

Deise é moradora da região desde que nasceu. Foi estudante e depois professora e coordenadora pedagógica da Escola Estadual Honório Monteiro.

Nilcy é estudante da Escola Estadual Honório Monteiro.

Como vocês avaliam as ações feitas como parte da construção do Bairro-Escola?

Deise: Vejo muitas mudanças. A participação nas oficinas e no grupo de jovens vem impactando o comportamento dos estudantes, que ficaram

mais comprometidos com a escola e com mais facilidade de se expressar. Além disso, os novos aprendizados que nós, educadores, temos discutido estão colocando em xeque as metodologias pedagógicas tradicionais, muitas vezes desestimulantes para os alunos.

Nilcy: Junto das minhas amigas, comecei a realizar apresentações culturais no intervalo e, com isso, comecei a pensar mais sobre os problemas da escola e da região.

Qual a importância da participação dos jovens?

Deise: Vou dar um exemplo. No dia do festival, quando os meninos representaram uma peça, eu me peguei chorando, emocionada. E então percebi, olhando pros lados, que todos estavam muito emocionados. Ver os estudantes contando uma história que tinha a ver com eles, que foi criada e representada por eles, mexeu muito com as pessoas que estavam ali e fazem parte do cotidiano da periferia.

Nilcy: No fórum que fizemos na comunidade sobre as questões do bairro gostei muito da minha mesa sobre o grêmio. Conheci mais pessoas de outros turnos e juntamos várias ideias para fazer aqui na escola. Nada de grandioso, mas colocar música no intervalo, não som, mas levar violão e cantar no intervalo. Discutimos várias ideias e conhecemos pessoas.

E na escola, as atividades comunitárias como o festival e o fórum geraram algum impacto?

Deise: Sim. O que eu percebi como coordenadora é que em grande parte os alunos que participaram tiveram uma melhora muito grande em relação aos amigos e com os professores. Eles estão conseguindo expor melhor o que sentem, o que querem para a escola. Infelizmente, na rede estadual, não há um espaço assim, em que os próprios alunos possam ter essa relação. Ao mesmo tempo, com as oficinas e com o festival, nós começamos a mostrar que a escola não é só para alunos ou dos professores; ela é também da e para a comunidade. No festival, isso ficou bem claro. Não eram só os estudantes vendo as apresentações. A comunidade estava lá, estava na escola.

Nilcy: Discutimos gostos e quem se apresentou está superconhecido na escola. Isso tá sendo muito legal, estamos mais juntos.



Crianças brincando na Emei Chácara Sonho Azul.



Vista do Fundão durante Festival Bairro-Escola.



Escadão do Fundão após intervenção comunitária, 2010.



Encontro de grupo articulador do Fundão, 2009.

O BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS

CLÁUDIA CRUZ SOARES É PESQUISADORA
DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA PAISAGEM E FOI
EDUCADORA NA CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

Contando para nós⁹⁰ a história da comunidade, a liderança comunitária Cleide Alves relata que em 1971 a Prefeitura, sob o comando do prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz, retirou 153 famílias da Vila Prudente⁹¹ para a construção de anéis viários sobre o Rio Tamandateí na própria região, e as alocou “provisoriamente” na área próxima ao hoje Hospital Heliópolis. Na gestão do prefeito Olavo Setubal, em 1978, aconteceu uma ação semelhante, só que dessa vez foram 66 famílias. Hoje a comunidade de Heliópolis está consolidada no município de São Paulo, em seu 1 milhão de metros quadrados e com 125 mil habitantes (IBGE, 2002).

Uma comunidade intensa, com uma organização comunitária que se diferencia das outras comunidades justamente pela forma como as lideranças e os moradores se organizaram para enfrentar as mazelas do cotidiano nesses mais de 40 anos. Lugar ermo, onde não havia saneamento básico, escolas, postos de saúde e habitação. A falta de boas condições para viver transformou-se em fortalecimento, em bandeiras de luta por moradia, educação, transporte, saneamento básico e saúde.

As transformações ocorridas no bairro e as iniciativas das lideranças e dos moradores com relação ao território configuraram o sentido de pertencimento dessas pessoas e desses grupos. Encontramos em Heliópolis uma realidade dinâmica, com quem tem sua vida e seus laços sociais entrelaçados com a paisagem.

As manifestações e organizações populares e o fortalecimento dos movimentos sociais ocorridos na década de 80 no Brasil também influenciaram Heliópolis, e os resultados alcançados por essa comunidade podem ser vistos por meio dos equipamentos sociais que existem lá hoje, como creches, escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Técnico, além de postos de saúde.

As formas de participação dos habitantes com relação às decisões locais também ganham destaque, como as assembleias de moradores, as

caminhadas pela paz ou as corridas, tudo isso nas ruas estreitas de Heliópolis. Mas os moradores não lutaram sozinhos: contaram com parcerias dos partidos políticos (muitas vezes de esquerda); com universidades, como a USP e a Pontifícia Universidade Católica, com seus diretórios acadêmicos e assessorias jurídicas; com ONGs estrangeiras, como a ActionAid, e nacionais, como a Cidade Escola Aprendiz.

Toda essa dinâmica propiciou às lideranças a percepção de que a educação é o caminho para transformar a sociedade e começar a construir Heliópolis como um bairro educador. Nesse processo, alguns momentos foram e continuam marcantes, como o envolvimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Presidente Campos Salles com a comunidade, a Caminhada pela Paz e a reivindicação e a conquista de um Polo Cultural e Educacional de Heliópolis.

A conquista da educação

Na proposta das lideranças comunitárias de Heliópolis, a escola tem fundamental importância no processo de construção de um bairro educador. Os espaços de educação formal na comunidade são lugares que tradicionalmente têm o objetivo de ensinar, com currículos preestabelecidos por diretrizes nacionais de educação, mas em Heliópolis alguns equipamentos estão ligados à luta comunitária por ser conquistas das reivindicações das lideranças, principalmente das mulheres. Ter escola significa educação para as crianças de mães e pais que assim podem trabalhar, mas também significa o desejo de que os filhos e filhas tenham um futuro melhor, muitas vezes diferente do seu.

Em 1960, na região foi construído o primeiro colégio municipal, ao lado da Igreja São João Clímaco, onde hoje está a Emef Presidente Campos Salles. A primeira creche conquistada pela comunidade do Heliópolis foi a Parque Heliópolis, hoje Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Batista Cepelos, que foi inaugurada no dia 21 de junho de 1979, próxima aos alojamentos “provisórios”. Como, porém, uma única creche não dava conta da demanda, as mães continuavam a se reunir e a reivindicar por mais equipamentos sociais no local. As mães “crecheiras” viviam momentos de superlotação em suas casas, e o Movimento dos Sem Creche

foi crescendo conforme a necessidade que se colocava à frente. Segundo Gohn, o Movimento de Luta por Creches se iniciou também no final da década de 70, na mesma época da conquista da primeira Emei de Heliópolis.

Na época, a luta por creches levou a prefeitura paulistana a expandir a rede de creches públicas, então com quatro unidades apenas, lançando um plano para a criação de quinhentas unidades. Mas, logo no início dos anos 1980, deixou-se de priorizar as creches sob administração direta, em razão de seus altos custos, e retomou-se a política de convênios com entidades, como as filantrópicas e religiosas, e disso resultou outro movimento social, o das creches conveniadas⁹².

Em Heliópolis, a escola não é vista pelas lideranças comunitárias só como equipamento educacional; ela precisa ser o lugar de envolvimento comunitário, utilizado pela comunidade escolar, mas que faz a ponte com a comunidade local, sendo um equipamento na paisagem que pode propiciar a participação das pessoas. Durante as lutas conjuntas com os grupos da Teoria da Libertação⁹³, as lideranças compartilharam das reflexões de Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido*, em que explicava que a instituição de ensino funciona com um perfil alienador, com ações desumanizadoras, e que a prática da “educação bancária” não é uma tendência só da educação formal, mas sim uma prática da estrutura social caracterizada por ações assistencialistas e “massificantes”⁹⁴.

Dentro da estrutura de educação formal, aquela que é regulamentada por lei, certificadora, organizada segundo diretrizes nacionais de educação e desenvolvida nas escolas, verificamos que na região que compreende Heliópolis e Sacomã encontramos 41 unidades educacionais para atendimento das crianças a partir do seis meses a jovens e adultos. Para as crianças até seis anos, foram mapeados 21 Centros de Educação Infantil (CEIs) e cinco Emeis. Referente às Escolas Estaduais em Heliópolis, encontramos: Professor Ataliba de Oliveira, Manuela Lacerda Vergueiro, Professora Eurydice Zerbini, Professor Gualter da Silva, Professor Astrogildo Silva, Jacques Maritain, Francisco Meirelles e Alexandre de Gusmão totalizando oito unidades. As Emefs são: Luiz Gonzaga do Nascimento, Antonio de Alcântara Machado e CEUs Meninos e Presidente Campos Salles, resultando em quatro unidades. As escolas profissionalizantes são duas, uma do Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (Senai) e uma Escola Técnica do Centro Paula Souza (Etec), inaugurada em agosto de 2009.

Perfazendo um total de 41 equipamentos de educação formal, numa população de 65 mil na faixa-etária de zero a 25 anos, estes não suprem a demanda educacional. Encontramos nas casas ou nas ruas crianças brincando, andando de bicicleta, mas sem ter para onde ir, pois as praças e os campos não existem mais. São crianças pequenas e também em idade de escolar, em idade de alfabetização. São adolescentes sentados às portas das casas, nos bares ou nas *lan-houses*, idosos cuidando de seus netos e netas nas pequenas garagens das casas, todos como se estivessem à espera de algo. Enquanto isso, alguns moradores ouvem a Rádio Heliópolis FM.

Ocupando as ruas, construindo as marchas – A Caminhada pela Paz

Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e por ter acompanhado essa marcha e como outras marchas históricas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados Sem Terra. Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio em seu tempo histórico de marchas. Marchas dos que não têm escola, marchas dos reprovados, marchas dos que querem amar e não podem, marchas dos que se recusam uma obediência servil, marchas dos que se rebelam, marchas dos que querem ser e estão proibidos de ser. Eu acho que afinal de contas as marchas são andarilhas históricas pelo mundo.⁹⁵

Paulo Freire

Empenhadas em continuar o legado de Paulo Freire, as lideranças da União de Núcleos, Associações e Moradores de Heliópolis (Unas) desde o início do movimento de moradia já realizavam muitas marchas e caminhadas pelo Heliópolis. Conforme a liderança Solanje Agda, que conta que as mulheres saíam andando de Heliópolis até o centro de São Paulo, “eram as lideranças femininas que participavam da Marcha das Margaridas”⁹⁶. A apropriação dos espaços públicos se deu por meio de caminhadas

para mostrar à comunidade a importância do envolvimento para combater as situações de desigualdade social e mostrá-las à sociedade.

Hoje a Caminhada pela Paz, que começou em 1999, ganha mais participantes a cada ano. Essa manifestação nas ruas de Heliópolis surgiu como um gesto da comunidade em aclamar pela paz, pela educação, pela solidariedade e pela justiça. Naquele ano, a adolescente Leonarda havia sido assassinada na porta da Emef Presidente Campos Sales pelo ex-namorado. O motivo: ciúme. Segundo Braz Nogueira, a caminhada “nasceu da vontade de conhecer as ruas e vielas de Heliópolis, mostrando à comunidade uma situação que não poderia acontecer novamente: o assassinato de uma adolescente”.

Para concretizar essa ideia, ele foi conversar com as lideranças João Miranda, presidente da Unas, e sua esposa, diretora da Unas e líder comunitária Genésia Miranda. Compreendendo imediatamente a proposta, ambos aceitaram o desafio e, em três meses, organizaram a primeira caminhada com o tema Queremos Paz! Violência Nunca Mais. Desde então, anualmente a Caminhada da Paz acontece, chegando nos últimos anos a quase 15 mil pessoas nas ruas.

Ao longo desse tempo, a caminhada adquiriu grande adesão da população da região, o que contrasta com os fatos apresentados pela mídia, que não noticia esses acontecimentos e prioriza as notas de violência, de forma pontual e descontextualizada. E essa apresentação pela mídia não ocorre só em Heliópolis. Não estamos dizendo, aqui, que não é para noticiar os fatos que acontecem nas comunidades, mas criticamos, sim, o modo como eles são apresentados aos telespectadores. A falta de atenção e cuidado da imprensa nos mostra sua predisposição de veicular notícias que chamem a atenção da sociedade, representando a periferia de forma violenta e estigmatizada. Não há pautas que noticiem experiências exitosas, com atores ativos e com propósitos de mudança.

Hoje, para a Caminhada acontecer, todo ano um novo comitê é eleito, e há uma organização que conta com um planejamento e com a participação das entidades locais, das escolas e do comércio. A organização da próxima caminhada sempre começa quando a caminhada do ano termina. Além da Paz e da Educação, os participantes da caminhada elegem um tema através das escolas e entidades, e esse tema torna-

-se transdisciplinar, pois é discutido em todos os lugares de aprender de Heliópolis, ou seja, dentro e fora da escola:

A caminhada é importante porque ela traz uma integração entre a comunidade, as escolas e os projetos sociais. Ela contribui, pois para ela ser montada ela depende disso, depende da participação de todos, eu acho muito interessante. A questão da violência aqui era grande. Depois que começamos a fazer a Caminhada da Paz, onde os adolescentes e a comunidade começaram a participar, você nota que há uma diferença, pois antes só participavam os equipamentos (escolas e projetos sociais) e agora ela foi evoluindo. Nesse sentido ela contribui, hoje todos querem participar da caminhada, as famílias, as escolas, outros projetos. As escolas que nunca participaram ligam para saber qual o tema do ano, qual o tipo de trabalho que há para se fazer, como podem participar. Acredito como educadora que os adolescentes conhecem muitas pessoas e vão dizendo e chamando uns aos outros, dizendo que a caminhada é legal, que vai ter a Caminhada da Paz, um vai puxando o outro. Temos muitos jovens aqui que vieram por indicação de outros, pois eles vem participar dos projetos por causa das ações que são realizadas aqui na comunidade.⁹⁷

A caminhada tem seu início e final em frente à Emef Presidente Campos Salles, em um percurso de 4,5 km, com duração de 3 horas e meia.

Entrando em Heliópolis por ruas estreitas, caminham moradores, lideranças comunitárias, padres, pastores, crianças e adolescentes, diretores e coordenadores de creches e escolas, professores, parceiros, políticos, convidados, moradores de outros bairros, como Ipiranga, Pinheiros e Vila Mariana, e de outras cidades, como São Caetano, Diadema e Carapicuíba. A caminhada passa por carros e motos estacionados nas calçadas, por famílias que a acompanham de suas casas, observando todo o movimento, enquanto outras pessoas esperam para começar a andar junto, e roupas secando nas janelas dividem espaço com cartazes com frases e enfeites pedindo paz. As pessoas conjuntamente compartilham a paisagem de Heliópolis.

Assim, a caminhada adentra o coração de Heliópolis com carros de som que levam músicas, poesias e falas das lideranças aos ouvidos e corações das pessoas, chamando a comunidade para participar da caminhada, explicando qual a importância desse momento, dando voz aos moradores da comunidade para dizer quais são os seus desejos para Heliópolis se tornar um bairro que educa. As lideranças ao microfone convidam as pessoas a participar dos encontros de Moradia, dos Movimentos da Educação, do Movimento dos Sem Creche ou do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova).

“A caminhada é importante porque Paz é tudo e se você não tem emprego, educação, você vai ter paz? É essa luta que temos na nossa comunidade e é essa questão do direito à educação, à moradia. Como teremos paz se você não tiver essas coisas básicas?”⁹⁸

A relação escola-comunidade na paisagem de Heliópolis

A Emef Presidente Campos Salles se destaca nesse conjunto de instituições formais, pois é um equipamento que ao longo desses anos vem construindo, através da participação e da interação com a comunidade, uma educação que tem potencial transformador. O diretor Braz Nogueira, nascido em Córrego das Cruzes, interior de São Paulo, faz questão de contar, em suas entrevistas, a sua história na educação e no Heliópolis:

Eu andava 12 quilômetros para chegar à escola e isso eu só valorizei depois que eu estava na área da educação. Escolhi a Emef Presidente Campos Salles porque buscava uma melhor qualidade de vida, pois queria trabalhar perto de casa e, se possível, ir a pé ou de moto. Mas na Diretoria de Ensino, no momento da escolha, a descrição que eu ouvia dos meus colegas sobre a escola Campos Salles não era das melhores: “A escola é uma das piores da região, ainda mais onde fica/ os alunos são indisciplinados/ a escola está caindo aos pedaços”. Mesmo assim, aceitei o desafio. E desde 1995 insistência, persistência e o acreditar na educação fizeram que eu,

com uma equipe de professores e a comunidade, mudasse as características e a forma da atuação da Emef. Não foi fácil, pois encontramos resistência na equipe de professores e nos alunos. Ainda hoje, alguns professores não participam dos projetos comunitários. Aqui a situação precisava mudar, pois as crianças se tratavam de forma violenta no seu dia a dia através de xingamentos e brigas, e na comunidade era uma época em que aconteciam muitas chacinhas, e hoje eu vejo que avançamos nessa comunidade.

Para transformar a realidade escolar, pensando numa transformação social, o diretor conversou com duas coordenadoras pedagógicas e dois professores que concordaram que, para haver uma mudança, precisavam estar junto à comunidade de forma efetiva, realizando ações e projetos. Por isso, periodicamente eles realizavam reuniões com os pais, mães e lideranças comunitárias para pensar em uma escola diferente. Dessas reuniões, foram criadas quatro comissões que tinham a responsabilidade de pensar a relação escola-comunidade e realizar as visitas nas casas das crianças e adolescentes, cujo objetivo era proporcionar à equipe escolar uma maior aproximação da comunidade. As saídas a campo, ou seja, na comunidade, proporcionaram aos professores e ao diretor um novo olhar, pois eles perceberam que não conheciam de fato a realidade dos seus alunos, moradores da favela.

A visita nas casas das crianças me fez perceber o modo como a criança vive. O ir até a casa delas era perceber de forma sensível por onde a criança passava todos os dias. Além do mais, senti que uma relação de confiança começa ali entre nós professores e os responsáveis pela criança.⁹⁹

Desde 2002, a partir da sugestão de uma professora em reunião pedagógica, os professores começaram a estudar as escolas democráticas e suas propostas educacionais. Já em 2005, Braz participou do curso de Atualização em Educação Comunitária, promovido pelo Aprendiz, pela USP Leste e pela Prefeitura de São Paulo, no qual ele e Ana Eliza Siqueira, diretora da Emef Amorim Lima, eram professores convidados. A Amorim Lima já estava empreendendo a transformação inspirada pela Escola

da Ponte¹⁰⁰ e compartilhou com os participantes essa experiência, o que o motivou a pôr a proposta em ação.

A ideia foi construir um projeto que atendesse a demanda da comunidade, mas que fosse de qualidade para todos e para cada um, respeitando a individualidade e proporcionando os trabalhos coletivos e solidários. Durante dois anos de estudo, a partir do segundo semestre de 2007, baseada no conceito da Escola da Ponte, a Emef adaptou a proposta à realidade local e iniciou um projeto diferenciado na construção do conhecimento, derrubando as paredes de algumas salas de aula e diminuindo o tempo das aulas convencionais (aquelas em que os alunos ficam por 45 minutos sentados nas carteiras enfileiradas). As aulas agora são em grandes salões, com carteiras em formatos circulares, permitindo maior aproximação dos alunos em grupos de no máximo quatro crianças, em atividades de 30 a 40 minutos. Os alunos trabalham com roteiros de estudo, as dúvidas são compartilhadas e a busca por uma resposta é realizada primeiro no grupo; caso não seja encontrada, o professor orienta na pesquisa e na resolução do problema.

Em cada salão há uma comissão de alunos com o objetivo de despertar futuras lideranças comunitárias; os projetos são elaborados e executados coletivamente cumprindo o planejamento pedagógico; e assumindo como atividades pedagógicas constantes a interação com a cidade, como em saídas pela comunidade, sessões de vídeo, visitas monitoradas aos parques da cidade. A comunidade escolar atua hoje com grupos compostos de professores voluntários, alunos, familiares e lideranças que compreendem cada vez mais o histórico da comunidade e o que acontece, criam alternativas para solucionar os problemas, tudo isso com mais de cinquenta projetos. Aos finais de semana, a escola está completamente aberta para a utilização de seus espaços internos (salas, cozinhas, pátios) e externos (quadras e áreas livres), com uma comissão de mães, pais e professores, além de voluntários da comunidade que dão aulas de artes, músicas e esporte para as crianças, adolescentes e adultos.

Contribuiu para a apropriação comunitária do espaço escolar a participação da Campos Salles no projeto Escolas Irmãs, da Cidade Escola Aprendiz, no qual, ao longo de oito oficinas com estudantes, funcionários, professores e pais, eram estudadas diversas técnicas artísticas e

eram produzidos e instalados mosaicos na fachada e em outros espaços da escola escolhidos pelos participantes.

Além do Aprendiz, a escola conta com parcerias de empresas e fundações como a Lego Education e a Fundação Telefônica, mas sua principal parceria, como enfatiza o diretor, é a própria comunidade. Por isso, para transformar a realidade de uma comunidade Braz Nogueira afirma que “tudo passa pela educação”.

As lideranças de Heliópolis sempre tentam interagir, levar projetos para as outras escolas estaduais e municipais, mas há uma dificuldade na entrada de atividades extracurriculares, e esse problema muitas vezes está ligado à gestão que a escola tem, pois às vezes há diretores que não querem compactuar com atividades que possam ocorrer fora da escola, com propostas que extrapolem os muros da escola, onde o poder não fica centralizado somente nas suas mãos, onde as responsabilidades também são compartilhadas.

Em 2009, o diálogo entre a Escola Estadual Manuela Lacerda Vergueiro e as lideranças jovens ganhou força e foram realizados alguns projetos esportivos e ambientais em comum, significando talvez uma mudança de postura ou outro olhar dos gestores da escola para a comunidade.

O Polo Educacional e Cultural de Heliópolis

De 2005 a 2007 as lideranças comunitárias negociaram por inúmeras vezes com o poder público nas esferas municipal, estadual e federal o que fazer numa área que já possui uma Emef e uma Emei. A primeira ideia foi ser uma área que não tivesse muros, à qual a comunidade tivesse livre acesso. Já conhecido da comunidade, o arquiteto Rui Ohtake foi convidado para pensar o projeto desse polo que agregaria uma escola técnica, dois centros de Educação Infantil, um auditório, um cinema e uma escola de música.

A prefeitura de São Paulo, em 2008, designou como Bairro Educador o projeto do Centro Educacional e Cultural de Heliópolis (CECH), que consistiu em juntar em um mesmo espaço os mais diferentes níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Médio, com uma Escola

Técnica Estadual (Etec), uma escola de música e um centro cultural voltados às demandas locais. Mas o conceito de bairro educador já vinha sendo utilizado pelas lideranças comunitárias da Unas que decidiram que a bandeira de luta seria a educação, pois tem um potencial transformador que emerge das reflexões e ações de uma comunidade de forma mais abrangente, integral e humanizadora.

Toda essa riqueza comunitária não apareceu sozinha. Claro que a predisposição das lideranças em transformar, desmitificar o Heliópolis da violência é o grande impulso local, mas tudo isso ganhou força e amplitude pelos interlocutores e pelas parcerias estabelecidas ao longo desses anos, pois são 40 anos de debates e diálogos com o poder público nas esferas municipal, estadual e federal, com partidos políticos como PT, PCB, PDT, PSDB, entre outros, com universidades como USP, PUC, Mackenzie, com diversas ONGs, como Ecoar para a Cidadania, Sou da Paz, Associação Cidade Escola Aprendiz, com as igrejas, com empresas como Petrobras, Houlcim e muitas outras. Algumas parcerias mais intensas, outras mais rápidas, mas não menos importantes, pois todas essas articulações, ou ações, compõem o processo de aprendizagem *in loco* do que é ser cidadão.

Percebemos que, por meio da articulação das lideranças, grande parte dos moradores está presente e participa das ações propostas pela Unas e de outras associações de moradores ou de outros parceiros. Podemos refletir sobre uma apropriação do espaço público pela comunidade por meio das entidades, mas também por meio dos processos propostos, pois esse é o território onde as lideranças, com os moradores, discutem, planejam e organizam esses espaços, contemplando práticas de diferentes grupos (como mães, negros, jovens, desempregados, homossexuais, entre outros). São ações pensadas com base na realidade, nas necessidades e nos desejos da comunidade, refletindo em uma construção social de formato participativo no território.

Os educadores comunitários dos Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CCA) e dos Centros de Educação Infantil (CEI) relataram que participam ativamente das ações sugeridas pela Unas, mas também propõem ferramentas para um bairro educador. Contam que, ao observar e compreender o bairro, por meio dos processos de forma-

ção, atividades de reconstrução da memória do bairro, criação de mapas afetivos, atividades cartográficas do bairro com entrevistas com as famílias das crianças e adolescentes, com os moradores e comerciantes, eles estabeleceram vínculos mais cooperativos com a comunidade e, no processo, conheceram famílias, ruas e vielas com as quais não tinham contato e das quais não tinham conhecimento anterior. E esse novo saber adquirido quando transformado e conscientizado pode gerar sentimento de pertencimento e, mais adiante, fortalecer a elaboração e a realização de projetos.

Essa forma de pensar e agir, ou seja, na reflexão e na ação, possibilita construir novas práticas educativas na paisagem de Heliópolis. Por isso, valorizar as experiências de vida dos moradores, perceber a sua relação com o lugar e vivenciar, se possível, o modo de vida são atitudes que nos fazem perceber como as pessoas estão carregadas de sentimentos e emoções com relação ao lugar onde vivem.

Essa percepção e essa valorização são de extrema importância para a sensibilização do educador que atua com as comunidades. Como diz Freire, “tudo que acontece no mundo tem muito a ver comigo”. Como educadora, essa “experiência partilhada” com quem produz diariamente o cotidiano de Heliópolis me presenteou a possibilidade do conhecer por meio do saber ouvir e sentir as histórias vividas e contadas pelos moradores; em uma experiência rica, no processo de conhecer o Outro¹⁰¹, de conhecer a paisagem e compreender o Outro.



Jovens na Caminhada pela Paz, 2009.



Caminhada pela Paz, 2009.



Antonia Cleide, presidente da Unas.

- 1 O campo político-conceitual da educação integral é apresentada na coletânea organizada pela pesquisadora Jacqueline Moll, então diretora de Currículos e Educação integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: MOLL, Jacqueline (org.). *Caminhos da Educação integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- 2 “Um Olhar sobre o Território na estratégia do Bairro-Escola”.
- 3 ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jacqueline (Org.). op. cit., 2012. p. 33-45.
- 4 SAITO, Cecilia. *Ação e Percepção nos processos educacionais do corpo em formação*. São Paulo: ECidade/Hedra, 2010.
- 5 GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 [Versão original: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983].
- 6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 7 ÁVILA, Ivany Souza. *Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral*. In Jacqueline Moll (Org.). 2012, op. cit., p. 258-266.
- 8 SINGER, Helena (Org.). *Pesquisa-Ação Comunitária*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 1. 2011.
- 9 TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, 31(3): 443-466, set-dez, 2005.
- 10 As referências aqui a um novo paradigma e ao desperdício dialogam com a proposta do sociólogo português Boaventura Sousa Santos de um novo paradigma, um paradigma do senso comum, por uma vida prudente. Este novo paradigma supera a racionalidade técnico-científica pela valorização da racionalidade estético-expressiva, reconhecendo as intertextualidades para a produção de projetos locais emancipatórios. Estes projetos baseiam-se na democracia participativa, em sistemas de produção alternativos, no multiculturalismo, nas formas alternativas de circulação do conhecimento e na internacionalização das lutas sociais. A experiência social mundial nestas áreas é ampla e variada, mas é constantemente desperdiçada. SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. 1. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito, a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.
- 11 SINGER, Helena. *Aprendendo em Liberdade*. In: Angela Maria Souza Martins; Nilda Marinho da Costa Bonato. (Org.). *Trajetórias Históricas da Educação*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 100-103.

- 12 SINGER, 2009, op. cit., p. 105-107.
- 13 SINGER, 2009, op. cit., p. 109-114.
- 14 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- 15 SINGER, 2009, op. cit., pp. 103-104.
- 16 ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- 17 SINGER, Helena (org.). *Trilhas Educativas*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 2, 2011.
- 18 ARROYO, 2012, op. cit., 255.
- 19 Criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o Conselho Tutelar é composto de cinco membros eleitos pela comunidade para acompanhar as crianças e os adolescentes e decidir, em conjunto, qual deve ser a medida de proteção para cada caso.
- 20 MOLL, Jacqueline (org.). A agenda da educação integral. Compromisso para sua consolidação como política pública. In MOLL, Jacqueline (org.), 2012, op. cit., p. 129-156.
- 21 Texto inicialmente escrito no âmbito do relatório final do “Diagnóstico socioterritorial do Bairro-Escola: Um olhar sobre microterritórios educativos”, disponível em: <<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/diagnosticobairroescola>>. Acesso em: dez. 2014.
- 22 COSTA, Natacha. “Educação, cidade e democracia: a agenda do Bairro-Escola”. In: SINGER, H. (org.) *Territórios Educativos: Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola*, vol. 1, 2015.
- 23 Fazem oficialmente parte da subprefeitura da Sé os distritos de Bela Vista, Bom Retiro, Consolação, Liberdade, República, Sé e Santa Cecília.
- 24 GOULART, Bia. *Centro SP: uma Sala de Aula*. São Paulo: Casa Redonda/Peirópolis, 2008.
- 25 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: dez. 2014.
- 26 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, op. cit.
- 27 SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez (6ª Edição), 2007. p. 202.
- 28 SANTOS, Milton. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 22.
- 29 GONDIM. MONKEN, Mauricio; IÑIGUEZ ROJAS, Luisa; BARCELLOS, Christovam; PEITER, Paulo; NAVARRO, Marli B. M de Albuquerque; GRACIE,

- Renata. O território da Saúde: A organização do sistema de saúde e a territorialização. In: MIRANDA, Ary Carvalho de; BARCELLOS, Christovam; MOREIRA, Josino Costa; MONKEN, Mauricio. *Território, ambiente e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 237-255.
- 30 KOGA, Dirce. *Medidas de cidades. Entre territórios de vida e territórios vividos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35.
- 31 SANTOS, 2000, op. cit., p. 122.
- 32 SANTOS, Milton. O território e o dinheiro. In: *Território, Territórios*. Niterói: PP-GEO / AGB, 2002.
- 33 KOGA, op. cit, p. 37.
- 34 KOGA E NAKANO. *Perspectivas territoriais e regionais para políticas públicas brasileiras*. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 85. São Paulo: Cortez, 2006.
- 35 SANTOS, apud KOGA E NAKANO, 2006, op. cit. p. 173.
- 36 GONDIM et all, 2008, op. cit.
- 37 MAGNANI, José Guilherme. Rua, símbolo e suporte da experiência urbana. Versão revista e atualizada do artigo A rua e a evolução da sociabilidade, originalmente publicado em *Cadernos de História de São Paulo* 2, jan/dez 1993, Museu Paulista- USP. Disponível em: <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/rua_simbolo%20e%20suporte%20da%20experiencia%20-%20magnani.pdf>. Acesso em: dez. 2014.
- 38 SPOZATI, Aldaiza. Território, Exclusão/Inclusão Social. In: Congresso Internacional de Geoinformação – GEO Brasil, São Paulo, Palácio das Convenções do Anhembi, 2000a; SPOZATI, Aldaiza (Coord.). *Mapa da Exclusão / Inclusão da Cidade de São Paulo 2000: Dinâmica Social dos anos 90*. São Paulo, PUC/SP-POLIS-INPE, 2000b.
- 39 SPOZATI, 2000b, op. cit.
- 40 KOGA, Dirce. *Medidas de cidades. Entre territórios de vida e territórios vividos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- 41 Ao contrário dos distritos, os bairros da cidade de São Paulo, bem como no interior dos municípios do entorno metropolitano, não são áreas delimitadas oficialmente por um órgão governamental.
- 42 GRAVANO, Ariel. *El Barrio en la Teoría Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio, 2005.
- 43 PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Centro internacional de políticas para o crescimento inclusivo. “Porque a proteção social?”. Disponível em: <www.ipc-undp.org/PagePortb.do?id=156&active=3>. Acesso em: dez. 2014.

- 44 ERNICA, Mauricio e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, nº 146, 2012. p. 650. De acordo com os autores, existem também os equipamentos ligados aos direitos civis como segurança pública, por exemplo.
- 45 GRINKRAUT, Ananda; NAKAGAWA, Carolina; CAMPAGNUCCI, Fernanda e SILVA, Uvanderson Vitor da. Panorama das desigualdades educacionais na cidade de São Paulo. In: AÇÃO EDUCATIVA. *Educação e desigualdades na cidade de São Paulo* (Em questão; 8). São Paulo, 2013.
- 46 ÉRNICA & BATISTA, op. cit., p. 650.
- 47 Disponível em: <<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/diagnosticobairroescola>>. Acesso em: dez. 2014.
- 48 Disponível em: <<http://culturaeduca.cc>>. Acesso em: dez. 2014.
- 49 Ib idem.
- 50 Os projetos e as tecnologias sociais desenvolvidos pela organização na área de comunicação estão sistematizados nas seguintes publicações: CIDADE ESCOLA APRENDIZ/SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Eu escrevo, alguém responde*. São Paulo, 2002; CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Expressões digitais: língua, mídia e responsabilidade social no ensino médio*. São Paulo, 2002; REDE CEP. *Educomunicação: comunicação e participação para uma educação de qualidade*. São Paulo: Unicef/Instituto C&A, 2008; REDE CEP. *Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo: sistematização da experiência em Educomunicação*. São Paulo: Unicef, 2010. SINGER, Helena (org.) *Comunicação Comunitária*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 201, Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, v.3.
- 51 KLOTZEL, Ruth (coord.). *100 Muros: A Reinvenção da Rua*. Estúdio Infinito, São Paulo, 2003.
- 52 Sobre a tecnologia educativa sistematizada a partir deste projeto, que foi reconhecida pelo MEC como potencial para a educação integral, ver REMIÃO, Isys & SOUZA, Gustavo. Repórter Aprendiz. In SINGER, Helena (org.). *Articulação Escola-Comunidade*. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, vol. 5, São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2014. p. 71-99.

- 53 Sobre esta tecnologia educativa, que foi reconhecida pelo MEC como potencial para a educação integral, ver SARDENBERG, Agda & EUZÉBIOS Fo, Antonio. *Trilhas Educativas: uma proposta de reorganização curricular em diálogo com os saberes comunitários e com o interesse dos educandos*. In SINGER, 2014, op. cit., p. 17-33.
- 54 Disponível em: <www.vilamundo.org.br>. Acesso em: dez. 2014.
- 55 Conheça mais sobre a experiência no site do banco, disponível em: <www.banco-palmas.org.br>. Acesso em: dez. 2014.
- 56 Os vídeos do Coletivo Reagente encontram-se nos canais disponíveis em: <www.youtube.com/user/reporteraprendiz> e <www.youtube.com/user/agencia-pinheiros>. Acessos em: dez. 2014.
- 57 O Largo da Batata é o principal ponto de referência da região de Pinheiros, por concentrar ali terminais de metrô e ônibus por onde passam, estima-se, mais de um milhão de pessoas por dia, vindas das diversas partes da zona Oeste da cidade no sentido de seu centro.
- 58 Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos>. Acesso em: dez. 2014.
- 59 Antes de 2002, entretanto, para a prefeitura os distritos do Brás e Pari também compunham oficialmente essa região. Atualmente, esses distritos fazem parte da Subprefeitura da Mooca.
- 60 VILLAÇA, Flávio. *São Paulo: segregação urbana e desigualdade*. São Paulo: Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2011.
- 61 MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Senac, 2005.
- 62 Fundação Seade. *Informação dos distritos administrativos da capital*, 2010.
- 63 TOJI, Simone. Bom Retiro: o multiculturalismo dentro e fora da sala de aula. In: SCIFONI, Simone. (Org.) *Bom Retiro: memória urbana e patrimônio cultural*. São Paulo: Iphan, 2007.
- 64 SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.
- 65 Disponível em: <www.novaluzsp.com.br/projeto.asp>. Acesso em: dez. 2014.
- 66 ROLNIK, Raquel. Territórios em disputa – Conversa com Raquel Rolnik. In: Coletivo Política do Impossível (Org.) *Cidade Luz: Uma investigação-ação no Centro de São Paulo*. São Paulo: PI, 2008.
- 67 FRÚGOLI JR., Heitor. *Centralidade em São Paulo: Trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Edusp, 2006.

- 68 Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/noticias/?p=165047>. Acesso em: dez. 2014.
- 69 Disponível em: <www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Acesso em: dez. 2014.
- 70 Partimos neste artigo do conceito de “Cidadão” proposto por Augusto Boal: “Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma”.
- 71 GOULART, Bia. *O Centro SP Uma Sala de Aula*. São Paulo: Petrópolis, 2008; CASA REDONDA PRODUÇÕES, “O Centro de São Paulo é Uma Sala de Aula”. São Paulo, 2008.
- 72 Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/QA_PCU.pdf>. Acesso em: dez. 2014.
- 73 REDE CEP. *Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo: sistematização da experiência em Educomunicação*. São Paulo: Unicef, 2010.
- 74 CIDADE ESCOLA APRENDIZ & COMGAS. *Tecnologia Social para Juventude, Programa Aprendiz Comgás*, São Paulo, 2013, 2 vol.
- 75 Saiba mais em: <<http://nossabarra.agenciacomunitaria.org.br/2011/10/21/2296>>. Acesso em: dez. 2014.
- 76 Disponível em: <www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=104>. Acesso em: dez. 2014.
- 77 Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: dez. 2014.
- 78 Saiba mais em: <<http://luz.agenciacomunitaria.org.br/2011/06/29/equipamentos-de-cultura-da-regiao-da-luz-e-bom-retiro-buscam-a-participacao-da-comunidade-local-e-convidam-a-ubs-bom-retiro-para-conhecer-os-museus>>. Acesso em: dez. 2014.
- 79 ROLNIK, Iara & PATRONE, Paula (org.), 2014. “Diagnóstico socioterritorial do Bairro-Escola: Um olhar sobre microterritórios educativos”, São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, disponível em: <<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/diagnosticobairroescola/>>. Acesso em: dez. 2014.
- 80 MARQUES, Eduardo. *Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp/ Centro de Estudos da Metrópole, 2010, apud CARMO, Milena Mateuzi, “Um Bairro-Escola em Construção no Jardim Angela” – Relatório de Pesquisa. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2011.
- 81 LABORATÓRIO DE HABITAÇÃO E ASSENTAMENTOS HUMANOS DA FAUUSP (LABHAB). *Programa Bairro Legal: Plano de Ação Habitacional e Urbano*. São Paulo, 2003.
- 82 CARMO, op. cit.
- 83 LABHAB, op. cit.

- 84 Ib. idem.
- 85 Ver depoimento completo de Macarrão e outras lideranças do Fundão, no “Mosaico do Bairro-Escola do Fundão”.
- 86 PORTO, Gisele, “Arranjos de educação e cultura na paisagem urbana: o caso do Jardim Ângela” – Relatório de Pesquisa. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2011.
- 87 Disponível em: <<http://cpcmbui.blogspot.com.br>>. Acesso em: dez. 2014.
- 88 Informações disponíveis em: <<http://cdhep.org.br>>. Acesso em: dez. 2014.
- 89 Para mais informações sobre a Sociedade Santos Mártires, visite: <www.santos-martires.org.br>. Acesso em: dez. 2014.
- 90 SOARES, C.C. Heliópolis. Práticas educativas na Paisagem. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado, 2010.
- 91 O *Diário de São Paulo*, em 1º de outubro de 1950, relatou uma pesquisa feita pela Divisão de Estatística e Documentação da Prefeitura de São Paulo sobre as primeiras favelas já existentes em São Paulo. Nela constam a favela Ordem e Progresso hoje erradicada, na Barra Funda, zona central do município, a favela do Vergueiro (também erradicada), na zona sul, e a de Vila Prudente, ainda existente na zona leste.
- 92 GOHN, M. G. *A força da periferia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985. p. 132.
- 93 A Teologia da Libertação surgiu principalmente como uma reação moral à pobreza causada pela injustiça social naquela região. A expressão foi cunhada em 1971 pelo peruano padre Gustavo Gutiérrez, que escreveu um dos livros mais famosos do movimento, *A Teologia da Libertação*. Outros expoentes são Leonardo Boff, do Brasil, Jon Sobrino, de El Salvador, e Juan Luis Segundo, do Uruguai. “A teologia da libertação é um movimento teológico que quer mostrar aos cristãos que a fé deve ser vivida numa práxis libertadora e que ela pode contribuir para tornar esta práxis mais autenticamente libertadora.” MONDIN, B. *Os teólogos da libertação*. São Paulo: Paulinas, 1980. p. 25.
- 94 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- 95 Última entrevista de Paulo Freire realizada em sua casa pelo grupo da PUC/RJ. 17 de abril de 1997. Disponível em: <www.paulofreire.ufpb.br>. Acesso em: dez. 2014.
- 96 Homenagem a Margarida Maria Alves, liderança paraibana que morreu na luta. Nome de um dos CEIs da comunidade.
- 97 Depoimento de Flávia Gomes, 28 anos, cantora e liderança coordenadora do projeto Agente Jovem. Junho de 2008.

-
- 98 Depoimento de Antonia Cleide, liderança comunitária, antiga moradora e hoje presidente da Unas.
- 99 Depoimento da professora Luciana.
- 100 A Escola da Ponte fica em Santo Tirso, Cidade do Porto, Portugal. “A escola privilegia a comunicação, liberta a criança da rigidez de espaços e mobiliário tradicionais, encoraja a comunicação entre alunos e professores.” Para conhecer mais, ver ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
- 101 Outro em grafia maiúscula, respondendo ao sentido de alteridade.



Território educativo, bairro educador, cidade educadora. Diversos são os nomes dados a um conjunto de estratégias articuladas por comunidades e governos para garantir os direitos básicos das novas gerações. Em comum, a visão de que a escola sozinha não é capaz de oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento das pessoas em suas dimensões intelectual, física, afetiva e social.

Os territórios educativos integram poder público, famílias, escolas, rede de proteção e agentes da cultura em torno de um projeto comum, voltado à transformação do lugar em um ambiente que favoreça o pleno desenvolvimento de todos.

Este livro traz algumas experiências desenvolvidas em diferentes contextos da cidade de São Paulo na última década. Seus relatos, feitos por pesquisadores e agentes comunitários, podem estimular mais iniciativas no mesmo sentido, transformando os bairros, as cidades e o país em lugares que reconheçam seu papel educador e efetivamente acolham nossas crianças e nossos jovens.

ISBN 978-851609808-7



788516

09808-7