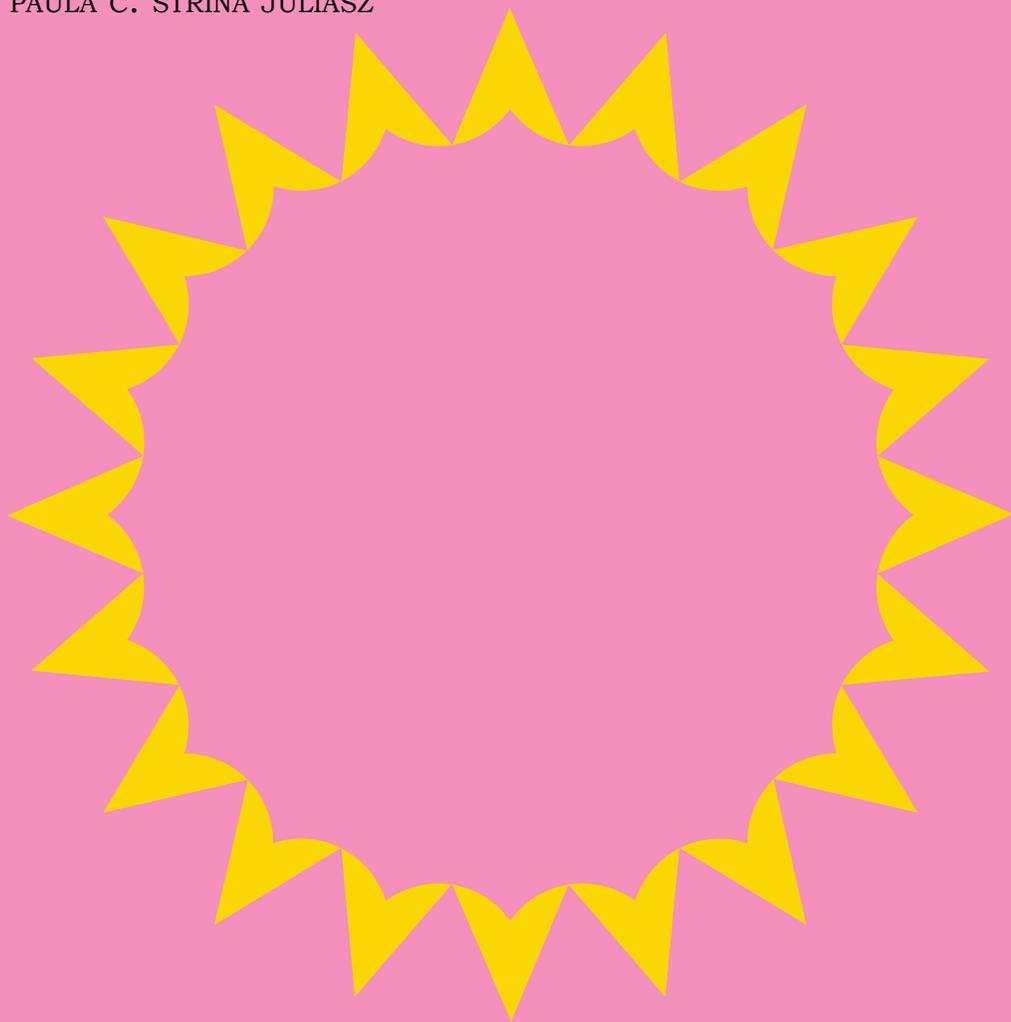


Mapear educar territorializar -

A implementação do Núcleo de Arte Educação Ambiental na Ilha do Bororé, Zona Sul de São Paulo

JORGE BASSANI

PAULA C. STRINA JULIASZ



Mapear educar territorializar

**A implementação
do Núcleo de Arte
Educação Ambiental
na Ilha do Bororé**



Universidade de São Paulo
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

Bassani, Jorge

Mapear educar territorializar : a implementação do Núcleo de Arte Educação Ambiental na Ilha do Bororé, Zona Sul de São Paulo / Jorge Bassani, Paula C. Strina Juliasz -- São Paulo : FAUUSP, 2024. (Coleção Caramelo)

p. : 152

ISBN: 978-65-89514-64-0 (Físico)

ISBN: 978-65-89514-62-6 (Digital)

DOI: 10.11606/ 9786589514626

1. Educação ambiental 2. Territorialização (Estudo e Ensino) 3. Cartografia (São Paulo, SP) I. Ilha Bororé, (São Paulo, SP) II. Núcleo de Arte e Educação Ambiental (São Paulo, SP) III. Juliasz, Paula C. Strina IV. Título.

CDD 574.507

Serviço Técnica de Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons BY-NC-SA.

Mapear educar territorializar

A implementação do Núcleo de Arte Educação Ambiental na Ilha do Bororé

JORGE BASSANI
PAULA C. STRINA JULIASZ
(Org.)



doi 10.11606/ 9786589514626

sumário

8 Prefácio

FRANCISCO CABANZO

CAPÍTULO 1

16 O NAEA – O que é como ideia pedagógica e estudo territorial

19 O NAEA – entre o projeto,
os propósitos e as práticas

22 Prática – os blocos, as
oficinas e seu desenvolvi-
mento

CAPÍTULO 2

28 A Ilha do Bororé – O Território

CAPÍTULO 3

**40 Relatos das
atividades – Oficinas**

CAPÍTULO 4

56 Sobre os métodos

57 Uma reflexão sobre os
métodos

59 Formação continuada

64 Procedimentos

71 Procedimentos para a
arte-educação ambiental

78 Bases e horizontes
metodológicos

85 Resultados

89 Considerações finais

90 Avaliação qualitativa:
Resultados e desdobramentos

91 Quantidades e qualidades

93 Resultados diante dos
objetivos da pesquisa

95 Resultados e consequências
derivados do NAEA

95 Percepção e reflexão

98 Materialidades

98 Cadernos de campo

105 A Ilha em Mim – Bienal de
Arquitetura de São Paulo

107 Na Ilha – Agência Jovem
de Notícias

108 Pesquisa e dispositivos

**114 Referências
bibliográficas**

119 Anexos

121 1 - Projeto original

133 2 - Caderno de orientação

Mapear educar territorializar

A implementação do Núcleo de Arte Educação Ambiental na Ilha do Bororé, Zona Sul de São Paulo

JORGE BASSANI

PAULA C. STRINA JULIASZ

Textos e imagens:

CAROLINA M. CLASSEN

EDDY ANTÔNIO CARVALHO NETO

HELOISA B. RIBEIRO

JORGE BASSANI

LETÍCIA S. BORÉM

MARIANA R. PARDO

PAULA C. S. JULIASZ

Produção:



Apoio recebido junto ao Edital 02/2021 - Inclusão social e diversidade na usp e em municípios de seus campi, da **Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo**

Prefácio

FRANCISCO CABANZO

Universidad El Bosque - UEB, Bogotá (Col).
Professor no curso de Arquitetura,
vinculado e co-coordenador do programa
de pesquisa e extensão Usme-Sumapaz

Preâmbulo (exórdio): preparar o humor, a atitude, a disposição, o encorajamento e/ou o desânimo, que vêm da alma, da alma ou do espírito (humano e não humano).

Há alguns dias, ouvi alguém dizer que um bom prefácio, como qualquer apresentação, deve ser breve, e esse é o meu objetivo ao apresentar este trabalho. Por isso, tentarei não me alongar ao preparar o humor do leitor, convidando-o, neste preâmbulo, a sintonizar sua atitude e sua disposição, a ser encorajado, o ânimo (*animus*), como uma ativação daquilo que vem da alma, a gerar empatia em sua alma ou espírito (humano e não humano).

Humor, semblante, disposição, condição, atitude, espírito, mas o texto gostaria de enfatizar temperamento, entusiasmo, impulso, , fortaleza, resolução, engenhosidade, vivacidade, uma qualidade que possui um tipo, ou em seu caráter, , idiossincrasia, ou natureza do leitor, algo intrínseco, pessoal, identidade, essência, espírito (lat. *Spiritus*), espectro, susto, aparência, fantasma, visão, gênio, duende (Lorca), a alma (lat. *anima*, lat. *tardio pneuma*), (sobrenatural) sopro, vigor, espírito, respiração, impulso vital, sopro de vida, inspiração, estímulo que impulsiona o ato poético, poiesis ou criação, dar vida, impulso racional que ordena o universo (fil), humano/divino, a psique (gr. *psyché*), soma (lat. *summa*, gr. *sôma*), a totalidade do indivíduo, inclui o corpo em sua totalidade material, oposta à psique, corpo/vida.

Aliás, antes de iniciar, devo agradecer o espírito generoso no gesto de compartilhar o conhecimento contido neste livro por parte de todos os autores e participantes do processo do Núcleo de Arte Educação Ambiental (NAEA): o Grupo de Estudos Mapografias Urbanas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (GEMAP-FAU) e o Laboratório de Ensino e Material Didático de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (LEMADI-FFLCH), ambos da Universidade de São Paulo (USP), que trabalharam por conta própria, na pessoa de todos os sujeitos vivos e não vivos envolvidos neste interessante exercício de participar conjuntamente da conjugação de um novo verbo em ato poético: o verbo '*naear*'. Também preciso declarar que, antes de ler este livro, já me animava a devorá-lo pelo fato de ser fã de tudo que se cozinha nas margens, nas bordas, nos limites, na liminaridade etc. não só do território, mas do conhecimento e da cultura. Porque olhar para além dessa linha é um risco, uma vez que parece um precipício, mas é também uma janela para se inclinar para frente de um novo horizonte, e devo dizer que é assim.

Agora, posso indicar que a partir da leitura antecipada deste livro, um privilégio, é obrigatório ao leitor que se aventurar a lê-lo depois de mim o desenvolvimento da ideia que surgiu como uma

epifania, como uma revelação, quando percebi que ações do verbo ‘*naear*’ são conjugadas:

Eu *naeo*,
você *naeas*,
ele (ela, elu) *naea*,
nós *naeamos*,
você *naea*,
eles (elas, elus) *naeam*.

‘*Naeear*’: verbo que efetiva o ato de educar, para ensinar e aprender a aprender, como sujeitos enraizados em seu próprio território, Bororé, Grajaú.

Nesse sentido, ‘*naear*’ resulta da junção de três ações: a pedagógica, a metodológica e a avaliativa. À primeira vista, é algo óbvio se não considerar a particularidade da conjugação desse verbo no território. A experiência sistematizada do ato de ‘*naear*’ é particular, porque é feita com uma inclinação ética, política e estética individual, visando lançar luz sobre as políticas públicas e os responsáveis pelo Estado. Por exemplo, administradores da educação pública em áreas vulneráveis e altamente complexas, como é o caso do território e das paisagens culturais da Ilha do Bororé, Grajaú,[:] localizada no extremo sul da cidade, na subprefeitura de Parelheiros, Área de Proteção Bororé-Colônia, na bacia da Billings, reservatório e refúgio de mata atlântica, áreas urbanas de bairros e caminhos atravessados pelo trecho sul do Rodoanel, residentes representados por seus atores, E.E. Adrião Bernardes, José Carlos, Casa Ecoativa, Associação Imargem, Tim, Cogu Li, Lu, Jai, ResciclAlimentos.

Outra particularidade, consequência da abordagem anteriormente destacada, está nas decisões tomadas que enfatizam as estratégias e táticas do ensino informal na sua versão contínua e complementar, ligada à educação pública no meio rural e, especialmente, à educação para a cidadania e à educação ambiental responsável.

Pedagogia: saberes ao redor de como educar para ensinar

A ideia de ‘*naear*’ é uma forma de compreensão sobre como conseguimos encontrar nosso lugar no mundo, nos articular a ele, viver e descolar nossa existência, cuidando de nós mesmos e do mundo. Isso por meio de uma experiência dialógica e significativa em nível ambiental, coletivo e pessoal, focada em como partilhar esse

conhecimento com outros seres (vivos e não) numa construção vital. Serve como testemunho, pegada e caminho para construir um lugar que nos liga com a vida, a Pacha Mama e o cosmos na sua dimensão política, poética, recreativa, ética e estética.

Metodologia: autoconsciência sobre como aprender a aprender

O ‘*naear*’, como esse processo de descoberta, parte de uma atitude crítica e reflexiva, sistemática e lúdica, poética e experimental, aproveitando as formas de aprender baseadas em técnicas e conhecimentos da tradição, do contexto sociocultural e da ciência, sem cair no império da razão, ou da arte, sem cair no império do ego. No geral, sem incorrer no benefício e na acumulação pessoal, da subjugação ou submissão de outros sujeitos, traindo o princípio libertador que fundamenta a aventura do conhecimento e o sentido da própria existência enquanto seres sociais e ambientais. No contexto deste trabalho, ‘*naear*’ contempla diversas operações que abrem um espaço de ‘territorialização’ (e reterritorialização)¹, destravando o uso de diversos dispositivos ativados, como: oficinas (caminhadas, encontros e catarse); cadernos de campo (registrar e rerepresentar); arte-educação e rodas de conversa (pedagogias e saberes para dialogar); e mapeamentos (representar, estudar, classificar, diagramar, comunicar, conviver, dividir, afeiçãoar).

Avaliação: como ato de reflexão crítica sobre a aprendizagem

No regresso, o ato de recolher os próprios passos ao longo do caminho percorrido na aventura do conhecimento do território, num contexto sociocultural – hoje ‘rurbano’², amanhã sabe-se lá qual... -, um conhecimento útil para confrontá-lo de forma poética com outros passeios possíveis, outras trilhas, outros caminhantes, outros ‘*tumbaos*’³, outros destinos, tecidos em outros lugares que, quando contrastados, evidenciam as particularidades daquela forma única e particular de ser e estar no mundo: o Bororé.

‘O patrimóniavel’ adquire significado naquele determinado lugar, porque é aquele conjunto de experiências e práticas sociais e artísticas que constituem uma herança de saberes vivos, experienciais e coletivos. Esse é um conhecimento de particular valor, por ter sido construído de baixo para cima, a partir da ação participativa, refletido criticamente como um ato acadêmico de contraste com

outras metodologias, como estratégias para construir um lugar como área de conhecimento, num cadinho que permite decantar impurezas e encontrar a essência de um universo de possibilidades. E isso parece uma contradição, mas não é, porque nessas experiências está a alma do conhecimento e o espírito de um novo futuro.

Essa herança do 'patrimoniável' surge, no Bororé, das avaliações de um ato de autoconsciência coletiva do '*naear*', no qual esse saber é analisado em sua potência e inércia, em sua possibilidade e dificuldade, mas principalmente em seu significado. Um sentido teleológico e escatológico, num momento delicado para a espécie humana, que habita o planeta Gaia no final da antroposfera e da reação globalizada de Pacha Mama.

Este livro é valioso. Não só pelo seu conteúdo, mas principalmente porque surge do '*naear*' como diálogo entre conhecimentos sagrados e profanos, formais e informais, especialistas e amantes. '*Naeear*', como ato de respeito epistemológico quando se deseja estabelecer um lugar como dispositivo de aprendizagem e ensino, com avaliação estabelecida a partir da equidade no conhecimento. O valor do '*naear*' como conteúdo generosamente compartilhado, pois nasce no mundo cotidiano, da vida cotidiana dos habitantes e dos estrangeiros acolhidos, que se encontram em torno de um objetivo tácito nunca pronunciado. O '*naear*' a oferecer às gerações futuras o que tem de mais valioso ao seu alcance: as suas configurações paisagísticas particulares, as culturas populares, ancestrais e rurais que se conjugam nas mais diversas formas de habitar o território, de sonhá-lo, de cuidar dele e de lutar por ele, para o 'dia seguinte', quando o desdobrar⁴ do seu destino se dará na construção de uma utopia concreta engendrada hoje, aqui e agora, impregnando o 'ainda não', o 'talvez' de Bloch, como princípio esperançoso, como um poder que anuncia um amanhã libertador e vital, como já anunciaram Freire e Fals-Borda, a partir de um pensamento decolonial.

Veneza, 9 de julho de 2024.

Notas

- ¹ Magnaghi, Alberto (2020). *Il principio territoriale*. Torino: Bollati Boringheri.
- ² Conceito introduzido pelos geógrafos franceses G. Bauer e J. M. Roux (1975). Descreve os territórios e paisagens culturais que não respondem à condição suburbana como extensão da orla urbana, mas também não são a extensão das paisagens rurais da cidade, mas, fugindo das dicotomias, emergem da coexistência híbrida de ambos os contextos. O conceito, atualmente adotado por vários estudiosos latino-americanos, serve para escapar de uma perspectiva centrada no urbano e para destacar características de resistência e adaptação para além dos modelos dicotômicos (Carneiro, 1998).
- ³ *'tumbaos'* (pl. *'tumbao'*) é um termo popular caribenho, usado para designar as diversas formas que caracterizam o movimento que as pessoas têm ao caminhar e quando dançam; representa um jeito de andar com cadência, com 'balanço', com 'sabrosura', como meus amigos, meus *'Compis corronchos'* diriam. É o que acontece do mesmo jeito com as formas populares e ancestrais de conhecimento, "*saber con sabor*".
- ⁵ O termo 'desdobramento' é utilizado para se afastar do conceito-preconceito de 'desenvolvimento', na medida em que o significado do segundo termo está fortemente vinculado ao território e é intimamente afetado pelo princípio do 'progresso' como utopia colonial-capitalista-mercantilista, acentuando os valores de competição, a extração, a transformação passiva do contexto e seus sujeitos (vivos e não vivos), a acumulação e a predação para a conquista de supremacia e domínio territorial, com consequências locais e globais insustentáveis e injustas.

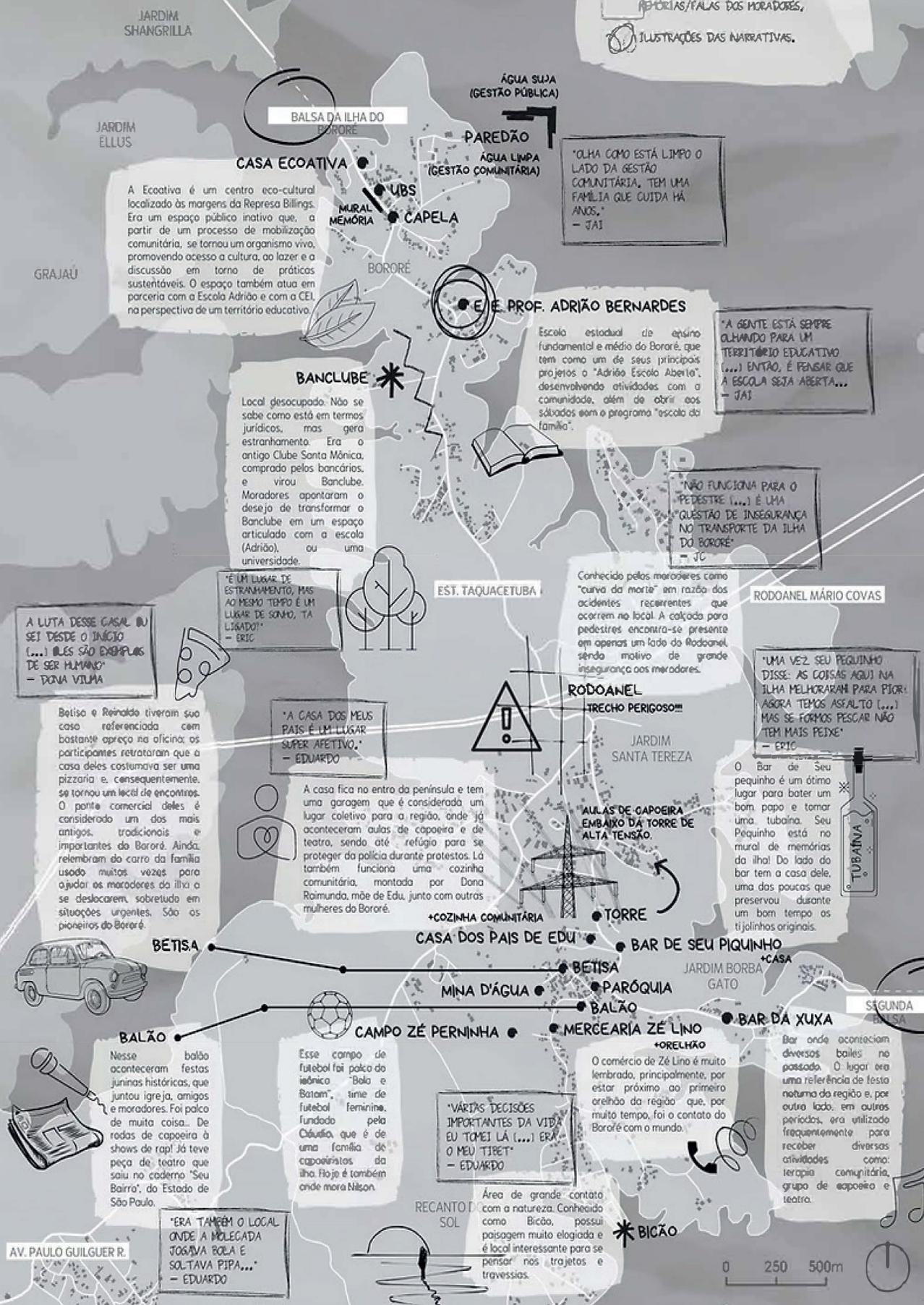
Mapa de Mariana Pardo, resultado
de oficina on-line realizada em
dezembro de 2020 no projeto de EU
BORORÉ ao Mundo.

BORORÉ: LAÇOS E TERRITORIALIDADES

Produção - em elaboração - a partir da oficina online "Laços e Territorialidades do Bororé", em dezembro de 2020, junto a moradores da Ilha do Bororé (SP).

LEGENDA:

- LUGARES APONTADOS PELOS MORADORES.
- PEQUENOS RELATOS SOBRE OS LUGARES.
- MEMÓRIAS/FALAS DOS MORADORES.
- ✱ ILUSTRAÇÕES DAS NARRATIVAS.



JARDIM SHANGRILLA

JARDIM ELLUS

GRAJAU

ÁGUA SUJA (GESTÃO PÚBLICA)

BALSA DA ILHA DO BORORÉ

PAREDÃO
ÁGUA LIMPA (GESTÃO COMUNITÁRIA)

CASA ECOATIVA

UBS
MURAL MEMÓRIA
CAPELA

"OLHA COMO ESTÁ LIMPO O LADO DA GESTÃO COMUNITÁRIA. TEM UMA FAMÍLIA QUE CUIDA HÁ ANOS."
- JAI

A Ecoativa é um centro eco-cultural localizada às margens da Represa Billings. Era um espaço público inativo que, a partir de um processo de mobilização comunitária, se tornou um organismo vivo, promovendo acesso a cultura, ao lazer e a discussão em torno de práticas sustentáveis. O espaço também atua em parceria com a Escola Adrião e com a CEL na perspectiva de um território educativo.

BORORÉ

E.E. PROF. ADRIÃO BERNARDES

Escola estadual de ensino fundamental e médio do Bororé, que tem como um de seus principais projetos o "Adrião Escola Aberta", desenvolvendo atividades com a comunidade, além de abrir aos sábados com o programa "escola da família".

"A GENTE ESTÁ SEMPRE OLHANDO PARA UM TERRITÓRIO EDUCATIVO (...) ENTÃO, É PENSAR QUE A ESCOLA SEJA ABERTA..."
- JAI

BANCLUBE ✱

Local desocupado. Não se sabe como está em termos jurídicos, mas gera estranhamento. Era o antigo Clube Santa Mônica, comprado pelos bancários, e virou Banclubê. Moradores apontaram o desejo de transformar o Banclubê em um espaço articulado com a escola (Adrião), ou uma universidade.

"NÃO FUNCIONA PARA O PEDESTRE (...) É UMA QUESTÃO DE INSEGURANÇA NO TRANSPORTE DA ILHA DO BORORÉ"
- JC

"É UM LUGAR DE ESTRANHAMENTO, MAS AO MESMO TEMPO É UM LUGAR DE SONHO, TA LIMADO!"
- ERIC

EST. TAQUACETUBA

Conhecido pelos moradores como "curva da morte" em razão dos acidentes recorrentes que ocorrem no local. A calçada para pedestres encontra-se presente em apenas um lado do Rodoanel, sendo motivo de grande insegurança aos moradores.

RODOANEL MÁRIO COVAS

A LUTA DESSE CASAL OU SEI DESDE O INÍCIO (...) ILUS SÃO EXEMPLOS DE SER HUMANO"
- DONA VILMA

"A CASA DOS MEUS PAIS É UM LUGAR SUPER AFETIVO."
- EDUARDO

A casa fica no entro da península e tem uma garagem que é considerada um lugar coletivo para a região, onde já aconteceram aulas de capoeira e de teatro, sendo até refúgio para se proteger da polícia durante protestos. Lá também funciona uma cozinha comunitária, montada por Dona Raimunda, mãe de Edu, junto com outras mulheres do Bororé.

RODOANEL TRECHO PERIGOSO!!!

"UMA VEZ SEU PEQUINHO DISSSE: AS COISAS AQUI NA ILHA MELHORARAM PARA PIOR. AGORA TEMOS ASSALTO (...) MAS SE FORMOS PESCAR NÃO TEM MAIS PEIXE"
- ERIC

Betiso e Reinaldo tiveram sua casa referenciada com bastante apreço na oficina: os participantes retrataram que a casa deles costumava ser uma pizzaria e, consequentemente, se tornou um local de encontros. O ponto comercial deles é considerado um dos mais antigos, tradicionais e importantes do Bororé. Ainda relembram do carro da família usado muitas vezes para ajudar os moradores da ilha a se deslocarem, sobretudo em situações urgentes. São os pioneiros do Bororé.

O Bar de Seu Pequinho é um ótimo lugar para bater um bom papo e tomar uma tubaina. Seu Pequinho está no mural de memórias da ilha! Do lado do bar tem a casa dele, uma das poucas que preservou durante um bom tempo os tijolinhos originais.

BETISA

CASA DOS PAIS DE EDU

TORRE

BAR DE SEU PEQUINHO



MINA D'ÁGUA

BETISA

PARÓQUIA

JARDIM BORBA GATO

BALÃO

CAMPO ZÉ PERNINHA

MERCEARIA ZÉ LINO

BAR DA XUXA



Nesse balão aconteceram festas juninas históricas, que juntou igreja, amigos e moradores. Foi palco de muita coisa... De rodas de capoeira à shows de rap! Já teve peça de teatro que saiu no caderno "Seu Bairro".

Esse campo de futebol foi palco do iebônico "Bola e Batam", time de futebol feminino, fundado pela Cláudia, que é de uma família de capoeiristas da ilha. Hoje é também onde mora Nilson.

"VÁRIAS DECISÕES IMPORTANTES DA VIDA EU TOMEI LÁ (...) ERA O MEU TIBET"
- EDUARDO

O comércio de Zé Lino é muito lembrado, principalmente, por estar próximo ao primeiro orelhão da região que, por muito tempo, foi o contato do Bororé com o mundo.

Bar onde aconteciam diversos bailes na passada. O lugar era uma referência de festa noturna da região e, por outro lado, em outros períodos, era utilizado frequentemente para receber diversas atividades como: terapia comunitária, grupo de capoeira e teatro.

"ERA TAMBÉM O LOCAL ONDE A MOLEGADA JOGAVA BOLA E SOLTAVA PIPA..."
- EDUARDO

RECANTO SOL

Área de grande contato com a natureza. Conhecido como Bicão, possui paisagem muito elogiada e é local interessante para se pensar nos trajetos e travessias.

BICÃO ✱

AV. PAULO GUILGUER R.

0 250 500m

SEGUNDA BALSA

CAPÍTULO 1

O NAEA – o que é como ideia pedagógica e estudo territorial

Quando somos chamados a pensar nas possíveis saídas para um desenvolvimento sustentável, somos também provocados a sistematizar nossas ações e a nos percebermos nas situações reais do cotidiano, vivenciadas em uma metrópole como São Paulo. Sem cair no mais do mesmo, ou na execução de um emaranhado de atividades, no contexto escolar, centralizadas no fazer e expor, tomamos por fundamento a prática social como parte da educação, uma vez que aquela não está fora da escola, fora dos sujeitos ou ausente deles.

Na escola, o desenvolvimento do conhecimento pode fornecer instrumentos para a compreensão e a transformação da realidade, extrapolando a simples transmissão de informações e mobilizando a contextualização de assuntos caros para a formação humanizadora. O contexto não é um cenário artificial, pois a realidade é concreta; por isso, um ensino territorializado pode criar meios para uma prática social interdisciplinar e consciente. Com base nesses princípios, o Núcleo de Arte Educação Ambiental (NAEA) foi projetado como uma forma de encontro entre sujeitos que pensam o território por meio da paisagem e do patrimônio.

O estudo territorial demanda partir da prática social e reconhecer as relações entre os sujeitos (professores, estudantes e pesquisadores) como formativas. Pode-se compreender a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011) como uma possível abordagem pedagógica para sustentar o trabalho educativo que problematiza e busca a transformação das práticas sociais já existentes. Para a pedagogia histórico-crítica, a prática social é o ponto de partida, mas também o de chegada. Ela é comum a professores e alunos e envolve a relação sujeito-mundo, a existência do ser social e a necessidade de compreender tal existência.

E o que é a prática social no contexto do Bororé? Para começar a desenvolver uma resposta a essa pergunta, é importante saber que a Ilha do Bororé é um conjunto de pequenos bairros situados no extremo sul do município de São Paulo e é integrante da Área de Proteção Ambiental (APA) Bororé-Colônia. Além disso, o território conta com a participação ativa de um grupo de docentes e discentes da Universidade de São Paulo (USP), por meio de trabalhos de extensão universitária com trocas constantes com a comunidade, que progrediram para uma instância de produção comum, com a participação de sujeitos e organizações importantes para o bairro, como a Escola Estadual Adrião Bernardes e o coletivo ambientalista Casa Ecoativa.

Tem-se, como ponto de partida, um território na periferia de São Paulo constituinte de uma APA, o que demanda uma prática interdisciplinar dos estudos urbanos e territoriais, mobilizando jovens do ensino médio a reconhecerem as potencialidades, os problemas e as ações existentes no território.

Dessa forma, a prática social como partida e como chegada significa a tomada de consciência sobre o território, de modo que a escola se constitua como mediação fundamental para encontros entre pessoas e o conhecimento.

Buscamos apreender a constituição do território, a partir dos seus usos, do seu movimento conjunto e de suas partes, reconhecendo as respectivas complementaridades. Daí falarmos em divisão territorial do trabalho, circuitos espaciais de produção e círculos de cooperação, que permitem, ao mesmo tempo, pensar o território como ator e não apenas como palco, isto é, o território no seu papel ativo (Silveira, 2011, p. 156).

A prática é social e feita no e com o território; ou seja, ela é produto, meio e condição de reprodução das relações sociais. Assim, promover o pensamento e a reflexão sobre o território tem também o sentido de analisar os seus processos históricos e reconhecer seus sujeitos. O bairro deixa de ser uma simples localização, um ponto ou uma área no mapa, e passa a ser problematizado como resultado do processo mais amplo de produção social.

A parceria intraterritório, sem dúvidas, são formas que levam às práticas sociais mais completas e, assim, a problematizações mais profundas, uma vez que tais práticas são feitas com e no território. Os momentos intermediários entre a partida e a chegada envolvem, então, a problematização, a instrumentalização e a catarse, no sentido de procurar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e a fim de que ocorram a apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários e a incorporação dos instrumentos culturais.

Esses elementos são categorias que estruturam a concepção das atividades. Eles não são compreendidos por nós como etapas, pois, para a formação humana, eles efetivamente acontecem quando estão relacionados, uma vez que a problematização ocorre a partir e com a prática socioterritorial – e com os conhecimentos que temos e buscamos ampliar.

A problematização consiste em identificar e reconhecer as questões que necessitam de resolução no âmbito da prática social e, em

consequência e com intencionalidade, identificar quais conhecimentos precisamos dominar. Desse modo, trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos. A instrumentalização, por sua vez, não consiste em operação técnica, mas na apropriação do conhecimento sistematizado, que dialoga com as vivências dos sujeitos, que pensam sobre a prática socioterritorial e as problematizações advindas dessas reflexões.

No NAEA, por meio de oficinas construídas com intencionalidade, tais instrumentos dependem das relações entre todos os sujeitos com o conhecimento e com o próprio território. Reconhecer a paisagem e seu arranjo – composto por habitações, transporte, parte alagada e área de proteção ambiental – equivale a construir uma forma própria de pensar a realidade, pois considera as diferentes relações que engendram uma determinada configuração na paisagem. A paisagem pode ser problematizada e reinterpretada após a compreensão dos diferentes elementos e das relações que constituem uma determinada paisagem urbana.

A partir disso, o momento da catarse consiste na “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008, p. 57). A catarse pressupõe movimento e transformação do sujeito, uma vez que esse conhecimento elaborado não representa mais um tipo imediato de percepção, extrapolando assim a prática socioterritorial anterior. Esse momento pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, pois ocorre um movimento de transformação de conhecimento.

Consequentemente, a prática social como ponto de partida passa a ser também territorial, uma vez que o próprio território constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática interdisciplinar do NAEA, envolvendo, assim, uma dimensão política.

O NAEA – entre o projeto, os propósitos e as práticas

O que permanece e reverbera entre o projetar e o realizar? Este livro começa com essa simples pergunta analítica sobre os elementos que antecipamos e programamos para a realização do NAEA na escola.

Projetamos a atuação do núcleo a partir de parcerias já firmadas

em atividades de extensão universitária realizadas anteriormente pelo Grupo de Estudos Mapografias Urbanas, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (GEMAP-FAU). Assim, o NAEA constituiu-se primeiro como um projeto-piloto com características próprias de extensão universitária, envolvendo alunos de graduação e pós-graduação; uma ideia estabelecida por esse histórico já vivenciado por oito anos pelo GeMAP-FAU na Ilha do Bororé, bairro situado em uma península na Represa Billings, no extremo sul da cidade de São Paulo.

O projeto apresentado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP (PRCEU-USP) propôs a criação de um núcleo de educação ambiental e artística na Escola Estadual (E. E.) Professor Adrião Bernardes, sob a tutoria triangulada do GEMAP-FAU, da E. E. Adrião Bernardes e da Casa Ecoativa. Dessa forma, ao estabelecer diálogos sobre o território e a prática social na escola, a participação da universidade também ampliou-se, uma vez que o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI-GEO/USP), do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP), também passou a participar do planejamento e inseriu-se no debate acerca da necessidade de uma educação territorializada e da formação de jovens de forma contextualizada.

Não podemos deixar de considerar que o planejamento ocorreu ainda com o distanciamento social e uso constante de máscaras nas atividades presenciais, devido à pandemia da Covid-19. Destacamos esse período, quando nos deparamos com o desafio de resgatar e construir o território, uma vez que este não está dado *a priori* – ele se constrói na relação entre os sujeitos mediatizados pela linguagem. Assim, estabelecemos e fortalecemos a parceria com os movimentos artísticos e ambientais da Ilha.

Planejamos nossas ações como um projeto-piloto com duração de um ano para a implantação do núcleo na escola, com ênfase na aplicação de linhas metodológicas definidas a partir da longa experiência do GEMAP no território do Bororé e, principalmente, da articulação com os parceiros na comunidade. Ao longo deste texto, apresentaremos o aporte teórico-metodológico do desenvolvimento do projeto com todos os parceiros.

É importante ressaltar que esses parceiros são os agentes coletivos, autônomos e independentes do Bororé, que apontam sistematicamente para as grandes potencialidades do bairro para o desenvolvimento econômico e ambiental sustentável, não só

com os projetos de disseminação dos métodos da permacultura e da agricultura urbana, mas também com ideias que precisam de mais apoio e fôlego para se efetivarem. A proposta do NAEA no Bororé se coloca como importante passo para um projeto consistente e possíveis ações seguintes.

Entre o projetado e o realizado, podemos indicar mudanças e desdobramentos, mas sobretudo encontramos os propósitos e os princípios permanentes da educação territorializada e da formação continuada de sujeitos da Ilha, na condição de cidadãos e cidadãs habilitados e habilitadas para a conservação do patrimônio ambiental e cultural do Bororé.

Para isso, o projeto foi construído a partir da relação entre universidade (estudantes de pós-graduação, graduação e professores), escola pública (estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e professores) e parceiros atuantes em questões socioambientais e artísticas do bairro. As ações efetivas ocorreram por meio de oficinas, com base na concepção de parceria em torno da educação ambiental e da arte-educação, nas linguagens expressivas do território e na necessidade do reconhecimento das paisagens e dos patrimônios.

O projeto teve o objetivo de construir o Núcleo de Arte Educação Ambiental a partir da E. E. Prof. Adrião Bernardes, na Ilha do Bororé, com a finalidade de promover a formação continuada de jovens locais para o patrimônio e o meio ambiente. Dessa forma, associado à fundamentação do núcleo, o projeto objetiva a preservação da cultura do Bororé e do ambiente da APA Bororé-Colônia, bem como o incentivo às práticas que conduzam à sustentabilidade econômica e ambiental na Ilha do Bororé.

Também buscamos compreender a relação de nossa proposta com os Objetivos de Desenvolvimento Social da Agenda 2030 da ONU, tais como:

- Educação de qualidade;
- Cidades e comunidades sustentáveis;
- Consumo e produção responsáveis;
- Agricultura sustentável;
- Parcerias e meios de implementação.

O projeto reconhece a importância da escola pública para desenvolver atividades educativas voltadas para o meio ambiente e a sustentabilidade, assim como para promover a educação a partir do território e a formação consciente sobre a cidadania. Dessa forma, por meio das atividades do NAEA, a parceria buscou

fomentar e divulgar a produção de agricultura familiar e subsidiar projetos de turismo de base comunitária na Ilha, em atuação intensa de atores coletivos do território. Parte dos trabalhos de educação ambiental dos jovens será efetivada por organizações independentes, principalmente por meio da Casa Ecoativa; e as atividades artísticas terão o apoio do coletivo de artistas e arte-educadores Imargem.

O projeto dirigiu-se a toda comunidade da Ilha do Bororé, com o intuito de que a atuação do núcleo repercutisse de forma sensível na proteção do patrimônio ambiental, construído e cultural da APA Bororé-Colônia.

Ao longo deste livro, apresentaremos nossas ações/oficinas e os procedimentos metodológicos. Mas, antes, cabe localizarmos o território do qual tratamos, onde estamos. Em suma, este texto consiste no resultado de ações desenvolvidas neste projeto, com o objetivo de divulgar nossas práticas e nossas metodologias, no NAEA, sobre educação ambiental, artística e patrimonial, esperando expandir o diálogo com outras áreas de proteção no estado de São Paulo.

Prática – os blocos, as oficinas e seu desenvolvimento

O NAEA propõe a reflexão e a prática de alternativas para a educação básica, principalmente acerca do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, a partir do território, do cotidiano e da formação cidadã. Portanto, ele preconiza núcleos inseridos e permeáveis ao cotidiano escolar em qualquer região da cidade. Tamanha pretensão necessita de ensaios e averiguações dos métodos e resultados de modo contínuo.

Nesse sentido, realizamos, com o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, por meio do edital ODS-ONU (2021), um projeto-piloto entre agosto de 2021 e julho de 2022 na E. Prof. Adrião Bernardes, localizada na Ilha do Bororé, subdistrito do Grajaú, em São Paulo. Nessa experiência assentam-se os relatos e as avaliações que compõem esta publicação.

Além de colocar em prática as suas propostas para a educação a partir do território e do cotidiano dos estudantes das escolas públicas em seus ambientes, o projeto-piloto do NAEA na Ilha do Bororé teve como objetivo avaliar os métodos e resultados alcançados com a experiência prática. No âmbito dessa avaliação, um ponto seria fundamental: a adesão da instituição escolar e dos sujeitos que a compõem ao projeto, e sua presença no cotidiano das atividades normais de ensino e das relações entre os e as estudantes.

Sobre esse ponto fundamental, é necessário esclarecer algumas questões do próprio projeto e das condições das escolas públicas em São Paulo e no Brasil. A primeira questão é que o projeto do NAEA fixa-se na ideia de formação continuada, não numa atividade de exceção ou de um evento. Ou seja, é uma proposta de política para a educação inscrita na rotina escolar, tanto na grade curricular, quanto nas atividades fora da sala de aula; e mesmo de convívio e aproximação entre professores e alunos – como era, a título de exemplo, a proposta de “Ciclo autoral”, conduzida pela Prefeitura Municipal de São Paulo na gestão de Fernando Haddad para o ensino fundamental.

Isso implica que todos os sujeitos envolvidos na ideia do núcleo sejam próprios daquele ambiente escolar. Ao mesmo tempo, é claro, o projeto propõe diálogo intenso com outras instituições e com outros sujeitos do território; mas a condução no cotidiano da escola deve ser feita pelos que nela atuam regularmente – caso contrário, se afasta da noção de formação continuada.

O projeto-piloto na Ilha do Bororé foi realizado em parceria com a escola e com os sujeitos do território, mas sua formatação e coordenação geral esteve a cargo de sujeitos externos à escola e ao território: professores e estudantes da USP.

Em relação às condições das escolas públicas, as questões que se colocam são imensamente conhecidas: infraestrutura deficiente; precarização do trabalho do professor, como a carga excessiva realizada em períodos fragmentados na escola e a pouca possibilidade de manter projetos além do apertado tempo de aulas; e dificuldades dos alunos e das alunas em participar de atividades além do período das aulas, por exemplo.

Tendo em vista essas questões, empenhamos especial atenção à forma como o projeto-piloto se colocaria na escola, avaliando posteriormente como seria a adesão de diretoria, professores e alunos à proposta do NAEA. Esse cuidado permeia o planejamento do projeto-piloto em todas as suas etapas. Em termos práticos, ele foi contemplado em três situações do planejamento:

1. aplicar o projeto-piloto em um território com que o grupo da USP tivesse uma relação profunda, e onde fôssemos reconhecidos como parceiros de ações;
2. convidar sujeitos com notória presença no território para coordenar algumas das atividades – sujeitos com os quais, principalmente os estudantes, se identificassem de imediato. Participaram nessas condições os coletivos Casa Ecoativa e Imargem;

3. criar uma programação que trouxesse o cotidiano, a paisagem e o ambiente dos estudantes e professores para todas as atividades. Por outro lado, o programa para o projeto-piloto deveria atender a uma estrutura criada para o projeto de formação continuada. A estrutura concebida com essa finalidade pressuporia colocar em movimento professores e estudantes, encadeando percepção > cognição > reflexão (pensamento crítico) > proposição (ação). A partir da territorialização na vivência cotidiana articulada, o projeto visaria a expandir o currículo escolar.

Para tanto, o NAEA foi estruturado em quatro blocos:

- Bloco 1: Paisagem e ambiente;
- Bloco 2: Cuidados com a terra;
- Bloco 3: Expressões do território;
- Bloco 4: Patrimônio cultural, material e imaterial.

Os quatro blocos têm como premissa a articulação com os conteúdos das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio. Eles permitem integrar as os programas escolares com atividades conjuntas, de diversas turmas, em espaços comuns da escola e fora dela. Assim, o NAEA propõe uma formação continuada e articulada, não só com os conteúdos, mas, principalmente, com professores, alunos e, também, com a comunidade, com os sujeitos que produzem territorialidades² no seu cotidiano, colocando a perspectiva de um ensino ativo e participativo; a perspectiva de uma formação do cidadão, do ator político no seu ambiente de vida.

O projeto-piloto no Bororé foi um desenvolvimento experimental. Por meio dele, procurou-se avaliar e refletir sobre as possibilidades da proposta de formação continuada e de práticas contínuas incorporadas – tanto no que é próprio da escola enquanto instituição de ensino, como também no que a supera, nas relações com a comunidade e o seu lugar de existência.

Portanto, não se tratou de uma prévia, ou de um início de trabalho permanente na escola, visando a alterações na estrutura do ensino praticado pela escola. Isso dependeria de um trabalho extensivo, que conseguisse incorporar outras escalas da instituição, como diretorias de ensino e secretaria da educação. Mas, em sua condição experimental, o projeto deveria contribuir para a avaliação dos métodos empregados e para as políticas públicas voltadas à educação. Nessa condição, a formatação e os métodos empregados no projeto-piloto foram de exceção, ainda distantes das propostas de presença permanente e cotidiana na escola e de articulação com as

diversas disciplinas. Ou seja, o núcleo foi posto em prática através de oficinas, ainda sem o envolvimento de todo o corpo discente da escola, e fora das aulas regulares. Contudo, já pudemos exercitar a relação dialógica com professores e disciplinas, bem como a participação ativa de sujeitos da comunidade externa, e sua interação com a rigidez dos vínculos institucionais. Buscou-se, nesse piloto, a territorialização na escola e na comunidade, para que os alunos e as alunas se vissem como participantes e ativos em ambas.

Existem profundas diferenças entre o formato de oficinas e uma atuação permanente com professores e alunos em sala de aula – possivelmente, o maior desafio para a implementação de propostas como a do NAEA. A principal diferença diz respeito à participação dos estudantes. Não se trabalhou com as turmas de forma extensiva, e sim com um grupo de jovens interessados e elencados por professores da escola para participar, o que confere um caráter seletivo – quando não exclusivo – à atividade. Sempre ficamos muito atentos a esse diferencial – daí o entendimento experimental do projeto-piloto, visando à avaliação e crítica das propostas do núcleo.

Outra diferença que impõe reflexão é que o modelo de oficina confere ao projeto profunda liberdade em relação aos conteúdos, às práticas e aos formatos de ação educativa. Essa configuração não exige, por exemplo, controle de presença e avaliações formais e sistemáticas, o que implica maior liberdade dos estudantes no processo e, principalmente, maior empatia, por parte deles, ao que é proposto em cada atividade. Como bem sabemos, os jovens, de forma positiva, são avessos a controles e avaliações de suas condutas.

Ainda sobre a liberdade de ação no formato de oficinas, devemos considerar de maneira crítica e avaliativa o papel do educador. O cotidiano de aulas é bastante constrangedor para esse profissional, mas também é necessário para a formação educacional na instituição escola como ainda a concebemos. Formatos absolutamente libertos da regulação de aulas e classes poderiam impingir uma liberalidade perigosa para a já bastante difícil função formadora da educação pública. Em outras palavras, não é justo nem produtivo comparar a participação dos estudantes nas atividades de oficinas do NAEA com o rendimento deles nas aulas formais. O que parece fundamental enfatizar é que consideremos esse formato para vislumbrar um ambiente formativo mais pleno e participativo para todos – educadores e educandos.

As oficinas ou atividades que reúnam grupos mais extensos e diversificados que as turmas escolares formais, e além disso professores de diversas matérias, não podem contemplar toda a estrutura educativa, mas podem ter um lugar fundamental para implementar novas possibilidades e intensificar o processo pedagógico inserido em uma perspectiva política, cidadã e, principalmente, transdisciplinar. O projeto-piloto nessa escola foi bastante intenso para demonstrar essa dimensão formativa.

Ele foi estruturado nos quatro blocos citados, buscando definir campos de saberes, sem, contudo, isolá-los. Uma proposta de outro arranjo, em detrimento do que acontece nas matérias escolares, que possibilita relacionar o campo de experimentação com múltiplas matérias e suas áreas disciplinares. Também para circunstanciar esses saberes e seus agentes, a estrutura em blocos facilitou a distribuição das coordenações entre os diversos sujeitos envolvidos: pesquisadores, professores locais e coletivos territorializados no Bororé.

Os quatro blocos do NAEA apresentam, como principal finalidade, a proposição de trocas com a totalidade da grade curricular de ensino médio, com perspectivas objetivas e eficientes de interdisciplinaridade. Dessa forma, a proposta não pode ser vista como estrutura “blocada”: os blocos são peças estruturantes, mas devem sempre ser entendidos como partes de um todo. Por isso, todas as oficinas realizadas em cada bloco deixavam pistas para serem desenvolvidas em outros blocos; ou seja, cada um deles previa grande pregnância nos demais. Os blocos são organizadores para atividades diferentes e, com efeito, portas de entrada para a participação de diversos atores, da escola e fora dela. Contudo, os blocos só fazem sentido no seu conjunto, se abertos para os estudantes participarem de todos os quatro, a partir de seu próprio entendimento e suas próprias ações em cada um deles.

Em termos da ideia de formação continuada, os blocos permitem criar ambientes de trocas entre os diversos professores, reuniões de grupos diversificados de estudantes e, especialmente, atividades que intensifiquem conteúdo, por meio da transdisciplinaridade, e conduzam o estudante à participação mais ativa e congruente com seu modo de vida.

Notas

¹ Ciclo autoral é uma política para a educação nas escolas municipais de ensino fundamental (1º ao 9º anos) na gestão do prefeito Fernando Hadad (2013-16): “O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do ensino fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores de tal modo que possam compreender melhor a realidade na qual estão inseridos. [...] Capacidades que, por sua vez, são aprimoradas à medida que os estudantes do 7º ao 9º ano[s] elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), cujos temas podem se referir a problemas sociais ou comunitários, notadamente, os observados nos respectivos territórios onde moram e/ou estudam. [...] O TCA permite o reconhecimento de diferenças e a participação, efetiva, na tomada de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor” (São Paulo, [2017]).

² “[...] de acordo com nossa perspectiva, a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens ‘vivem’ ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas” (Raffestin, 1993, p. 158).

CAPÍTULO 2

A Ilha do Bororé – O Território

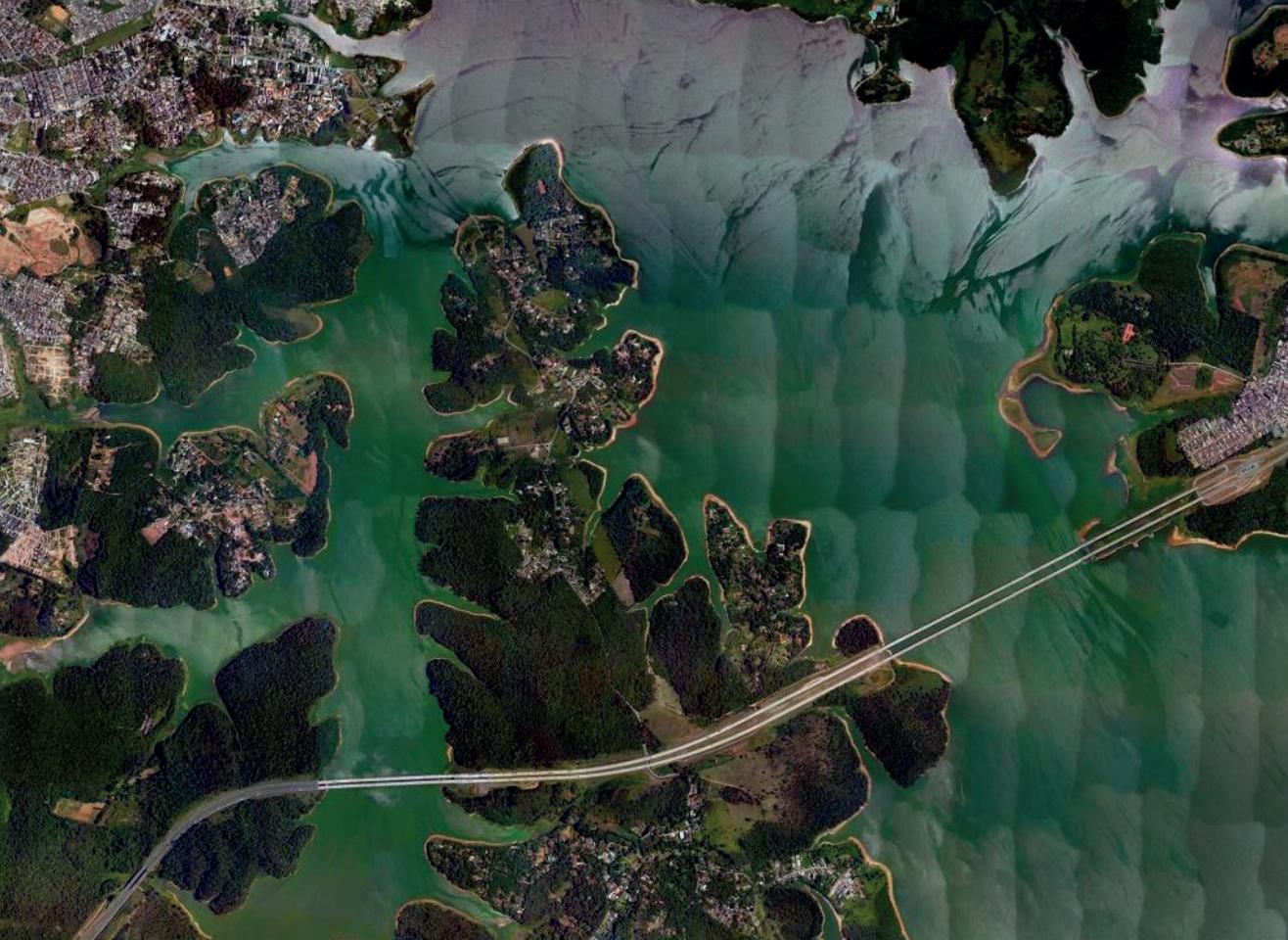


FIGURA 1
Foto aérea da
península chamada
de Ilha do Bororé.

Poucas aglomerações urbanas no mundo possuem a envergadura da cidade de São Paulo. Tomando de empréstimo a expressão utilizada pela Prof.^a Maria Adélia Aparecida de Souza (2014, p. 22), “sem dúvida alguma, um fato inusitado da metropolização mundial”. Um espaço atravessado e composto por múltiplas histórias e geografias. Dos contrafortes da Serra do Mar, à qual deve grande parte de sua formação histórica, adentrando a Bacia Hidrográfica do Alto Tietê e a Bacia Sedimentar de São Paulo, encravadas no topo do Planalto Paulista, a maior aglomeração urbana das Américas se desenvolveu através de choques coloniais e explosões de motores e máquinas.

Dos negócios cafeeiros à concentração industrial, a cidade de São Paulo adquiriu importância no mercado internacional e proeminência na representação do Brasil ao mundo. A despeito de todos os processos políticos fundamentais à estruturação da metrópole,

fato é que, a partir da década de 1930, a industrialização da região induziu um processo de urbanização extremamente acelerado. Um típico caso de urbanização do mundo subdesenvolvido: a industrialização tardia sobreposta a uma estrutura produtiva arcaica e colonial; um êxodo rural volumoso e agressivo; a macrocefalia urbana.

É em virtude desses processos que ganha corpo a periferação da cidade. Áreas adjacentes ao centro e cada vez mais distantes passam a ser loteadas e vendidas indiscriminadamente, incluídas áreas de risco e de mananciais, conurbando diferentes municípios que hoje conformam a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e definindo o mapa da cidade. Concomitantemente, para atender às demandas da crescente capital do estado, o sítio urbano de São Paulo vai sendo apropriado, movido pela expansão econômica da cidade e pelos interesses corporativistas mediados pelo Estado. A apropriação das águas desse universo tropical do Sudeste brasileiro é provavelmente o maior grau de intervenção no território e sem dúvidas o mais rico em consequências, realizada sobretudo pela empresa canadense São Paulo Tramway, Light & Power Co., com muito auxílio do lobby de empresários e políticos paulistas (Custódio, 2012).

A RMSP se desenvolveu quase que geometricamente no espaço circunscrito à Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, e suas águas foram apropriadas principalmente para a geração de energia elétrica e o abastecimento da metrópole em formação. A bacia foi completamente descaracterizada: rios foram retificados; córregos, canalizados, tamponados, revertidos, e muitos deles gradativamente desapareceram da paisagem. Grandes áreas de planícies aluviais foram aterradas, e áreas foram alagadas para a criação de reservatórios que atendessem as usinas hidrelétricas. A geografia da cidade de São Paulo moldou e foi moldada pela ocupação urbana.

É nesse sentido que merece destaque a Região/Zona Sul da capital paulista. Além de possuir a maior concentração populacional e a maior extensão em área, a porção mais peculiar do espaço da cidade também agrega as maiores áreas verdes e preservadas da cidade, se estendendo longitudinalmente ao sul, rumo à Serra do Mar. Essa área foi diretamente impactada por grandes represamentos, realizados nas primeiras décadas do século xx, nos rios que corriam para o norte, em direção ao Tietê, para abastecer as Usinas Hidrelétricas de Parnaíba, no caso da Represa de Guarapiranga (1908), e Henry Borden, nas escarpas da Serra do Mar, no caso da Represa Billings

(1927). O represamento onde hoje está localizada a Billings transformou completamente a área e os usos do território, dando novos significados a áreas de ocupação muito mais antigas.

Uma das penínsulas formadas pelo represamento é a Ilha do Bororé, um bairro extremamente peculiar da cidade de São Paulo, com uma história riquíssima, que remonta ao período colonial, e que hoje está inserida no distrito do Grajaú, sob responsabilidade da subprefeitura de Capela do Socorro. Trata-se de um legítimo representante da diversidade histórica dos usos dos territórios da cidade, e uma testemunha dos processos de transformação pelos quais passaram São Paulo e o Brasil. A paisagem atual da Ilha do Bororé é capaz de contar múltiplas histórias, e conhecê-las alimenta a realização de inúmeras possibilidades.

Aqui, delineamos o contorno do primeiro conceito que norteia os trabalhos realizados na Ilha: o conceito de paisagem. Propomos a interpretar e a reconhecer a paisagem do Bororé a partir das reflexões do professor Aziz Ab'Saber, que propõe

[...] a ideia de que a paisagem é sempre uma herança. Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. [...] Mais do que simples espaços territoriais, os povos herdaram paisagens e ecologias, pelas quais certamente são responsáveis, ou deveriam ser responsáveis. Desde os mais altos escalões do governo e da administração até o mais simples cidadão, todos têm uma parcela de responsabilidade permanente, no sentido da utilização não predatória dessa herança que é a paisagem terrestre (Ab'Saber, 2003, p. 9-10).

Uma definição totalizante, profundamente coerente com os objetivos do Núcleo de Arte e Educação Ambiental (NAEA), na medida em que incorpora uma noção histórica de formação do território, englobando processos naturais e humanos, e considerando o estado atual como patrimônio coletivo a ser preservado. A riqueza histórico-geográfica, cultural, ambiental e humana do território da Ilha do Bororé oferece múltiplas possibilidades de trabalho.



FIGURA 2
Ilha do Bororé,
Grajaú – Zona Sul da
cidade de São Paulo

A conexão com a Ilha do Bororé remonta a 2016, quando o projeto Mapografias de São Paulo, desenvolvido pelo Grupo de Estudos de Mapografias Urbanas (Gemap-FAU/USP), estendeu seus trabalhos à E. E. Adrião Bernardes, única escola pública no território da Ilha do Bororé. A partir desse projeto, GEMAP, E. E. Adrião e o coletivo Casa Ecoativa (territorializado na Ilha e atuante há muitos anos) estabeleceram um vínculo mais próximo, que levou à ampliação e diversificação dos objetivos do projeto inicial: a criação do projeto “Bororé ao Mundo” do qual culminou a elaboração do projeto-piloto de criação do Núcleo de Arte Educação Ambiental do Bororé. Portanto, o NAEA derivou do acúmulo de experiências prévias na Ilha, sobretudo das entidades locais há muito estabelecidas e inter-relacionadas, que dão significados próprios sobre o território aos moradores, permitindo a expansão das atividades do GEMAP.

Como dito anteriormente, o território da Ilha revela inúmeras particularidades. Situado às margens da represa Billings, ele foi ocupado muito antes da existência desta. Especula-se que a região, antes do período colonial, servia de passagem, aos indígenas do litoral, ao planalto paulista. Entretanto, o primeiro registro de ocupação regular remete à criação de uma Colônia Alemã (posteriormente chamada de Colônia Paulista) em junho de 1829, que configura a pri-



FIGURA 3
Mapografias de São Paulo,
trabalho de EU na Ilha do
Bororé (2017 – 2021)



meira experiência de colonização do Império Brasileiro, atualmente no distrito de Parelheiros. Essa colônia integrava um conjunto em expansão de chácaras, sítios e fazendas que ocupavam o sertão de Santo Amaro, região que se tornava um polo econômico de São Paulo, abastecendo-a com gêneros agrícolas para o comércio. Tem-se, portanto, definido esse uso tradicional das terras da região para produção agrícola e criação de animais, num contexto anterior à expansão urbana que transformou o padrão de ocupação. Há resquícios dessa ocupação antiga: o Cemitério de Colônia, construído por reivindicação dos moradores em 1840; a casa de taipa de pilão, encontrada em ruínas na estrada que liga o bairro de Colônia ao Bororé; e a Igreja de São Sebastião, construída em 1904 e tombada em 2013.

É no início do século xx que a região da Ilha adquire sua configuração atual. Após a criação do Reservatório de Guarapiranga em 1908 para regular a vazão do rio Pinheiros ao Tietê e abastecer a usina presente no último, é em 1925 que se inicia o Projeto Serra, com vistas a represar rios a norte da Serra do Mar, formando o Reservatório Billings, e bombear água através da Serra para abastecer a Usina Henry Borden em Cubatão. Trata-se de uma intervenção monumental no território, realizada pela Light & Co.

Em 1925, a Light havia adquirido todos os terrenos necessários, e, pelos decretos federais nº 16.844/1925 e 17.029/1925 obteve concessões para realizar a obra e garantir o represamento de vários outros rios [...] da Bacia do Alto Tietê em reforço do reservatório que seria criado, denominado de Billings. [...] Assinado o contrato com o Governo do Estado, a Light observou que o projeto inicial poderia ser aperfeiçoado, ou seja, poder-se-ia [...] não só aumentar a capacidade do reservatório, como conduzir até ele [...], a água aproveitável de toda a Bacia do Alto Tietê' (Custódio, 2012, p. 67).

Entre os rios represados, estão o Bororé e Jurubatuba (também chamado rio Grande), sendo que este teve seu curso revertido. Os rios Guarapiranga e Jurubatuba formavam originalmente o sinuoso rio Pinheiros, que mais tarde (1942) teve seu curso revertido; e o esgoto do Tietê e do Pinheiros foram lançados diretamente na Billings, passando a poluir suas águas – lançamento que só foi interrompido em 1992.

Os processos que levaram à configuração do território da Ilha do Bororé são os mesmos que hoje conferem a ele importância fundamental para a preservação ambiental. Trata-se de uma área de

manancial, repleta de rios e córregos que deságuam na Represa Billings, e que possui captação de água para abastecimento de parte da metrópole. Coberta por Mata Atlântica, a preservação da vegetação desempenha funções ecológicas vitais à qualidade dos mananciais e da paisagem, além da qualidade de vida na Ilha.

O território revela também as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações. No primeiro caso, os lugares são vistos como coisas, mas a combinação entre ações presentes e ações passadas, às quais as primeiras trazem vida, confere um sentido ao que preexiste. Tal encontro modifica a ação e o objeto sobre o qual ela se exerce, e por isso, uma não pode ser entendida sem a outra (Silveira; Santos, 2001, p. 247-248).

A passagem de Santos e Silveira nos revela que existe um potencial transformador relevante na ação de compreender as nuances do território em que se habita. Essa interpretação vai ao encontro dos objetivos dos trabalhos do NAEA. O território da Ilha é, há muitos anos, mobilizado pela ação, por exemplo, do coletivo socioambiental Casa Ecoativa e da Associação de Moradores da Ilha do Bororé (AMIB), reforçando o exercício desse poder da organização popular para articular e reforçar mutuamente os significados intrínsecos das vivências dos moradores e a organização do território. Como assinalam os autores:

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de *pertencer àquilo que nos pertence...* esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. [...] Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. [...] O que interessa discutir é, então, o território usado, sinônimo de espaço geográfico. E essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território (Silveira; Santos, 2001, p. 20-21).

Sob essa perspectiva, de entender o território da Ilha do Bororé enquanto território usado, cuja configuração espacial deriva em grande parte da ação dos próprios moradores, a riqueza ambiental e paisagística da área só passou a ter maior atenção do poder público com a criação da Área de Proteção Ambiental Bororé-Colônia (APA-BC). A APA é uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável,

na classificação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC).

A discussão para o reconhecimento da APA-BC ganhou corpo durante os processos para a criação da primeira APA do município, em 2001, a APA-Capivari-Monos, que abrange toda a área de responsabilidade da Subprefeitura de Parelheiros, no extremo sul do município, ao sul do Bororé. Já em 1998, a AMIB travava discussões com a prefeitura sobre projetos de educação ambiental e preservação da área.

Em 2003, os esforços e as atividades conjuntos (com forte atuação da AMIB e da Casa Ecoativa, cujo espaço foi sede para as reuniões com diversos atores) culminaram na proposta de criação da APA-BC, oficializada somente em 2006. O tempo transcorrido entre a proposta e sua aprovação deveu-se a negociações políticas envolvendo a compatibilização ambiental da obra do trecho sul do Rodoanel, sob responsabilidade da Dersa e concessionárias, e também devido à resistência oferecida por proprietários de terras da região.

Não obstante, a APA-BC foi criada com recursos de compensação ambiental da obra do trecho sul do Rodoanel, e exclui de sua área os trechos pelos quais passam o anel rodoviário. Ademais, a rodovia, que corta a APA ao meio, não possui vias de acesso ao território da Ilha, atenuando as pressões da expansão da ocupação irregular. Entre os objetivos de criação da APA-BC, estão: proteger a biodiversidade, os recursos hídricos, os remanescentes de Mata Atlântica e o patrimônio cultural; manter o caráter rural da ocupação e evitar expansão urbana; promover o resgate da memória da imigração na região, entre outros. Na área da APA-BC há também Parques Naturais com espaços de lazer, inseridos na Mata Atlântica, para usufruto dos locais e de toda São Paulo.

O Núcleo de Arte e Educação Ambiental, na perspectiva de um ensino territorializado – a partir do e para o território –, enquanto projeto de extensão universitária e de formação continuada, se inseriu na E. E. Adrião Bernardes por uma parceria, sem, no entanto, fazer parte dos componentes curriculares do ensino regular. Ele se estruturou balizado por um referencial teórico, procedimentos metodológicos organizados, e com uma intencionalidade educativa explícita. Também foi marcado pelo esforço de avaliação e reflexão permanentes das práticas e resultados. Nesse sentido, seu caráter se insere no contorno situacional que Severo (2015) define como educação não escolar (ENE), e, nesse caso, suas práticas

e atividades coincidem com a categoria de educação não formal (ENF): “conjunto de atividades que, embora formalizadas e com intencionalidade educativa explícita, são realizadas fora do sistema educativo oficial.” (Severo, 2015, p. 568).

Essa prática educacional, no contexto de educação socioambiental territorializada, adquire caráter pedagógico, na medida em que foi organizada mediante o referencial teórico-prático definido pela pedagogia histórico-crítica, anteriormente referido, e que orientou a formulação das oficinas.

A ENE adquire caráter de processo pedagógico, nesse sentido, quando suas intencionalidades são explicitadas e configuram modos da ação sistematizados com base numa concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos. Para transpor uma prática educativa não escolar ao terreno das práticas pedagógicas, torna-se necessário, inicialmente, o reconhecimento crítico das condições que organizam os contextos nos quais essa prática emerge, bem como a compreensão das intencionalidades explícitas e implícitas que dão sustentação aos seus objetivos. Diante disso, os agentes pedagógicos estabelecem, em sua práxis e em diálogo com as circunstâncias contextuais, os sentidos que reconfigurarão aquelas intencionalidades por meio da constituição de objetivos que estruturam a ação formativa (Severo, 2015, p. 573).

Um elemento central e estruturante das propostas objetivas, dos procedimentos adotados nas oficinas e na conformação do núcleo orientou as possibilidades de trabalho desde o início, enquanto ideia e materialização: o elemento cartográfico. Ainda que não se pretenda esgotar a discussão sobre o papel da cartografia nos processos educacionais, tampouco delinear uma proposta inovadora de práticas e métodos a partir dela, é fundamental apontar aspectos de sua apropriação ao longo do projeto (o tema voltará a ser retomado em outros pontos deste trabalho).

A capacidade de apreensão das diferentes totalidades referentes à escala local da Ilha, a do bairro, a do distrito, município e do estado é extremamente subsidiada pela produção cartográfica oficial e correlatas. Nas discussões internas ao grupo universitário do núcleo, um volume substancial de correlações pode ser feito, e outro volume também grande de apontamentos de diferentes naturezas.

Não se pode simplesmente transpor os materiais utilizados para outras realidades concretas, que decerto apresentam familiaridades diferentes com cartografias, no sentido amplo do termo, esperando que se estabeleçam as mesmas correlações. Também não é razoável imaginar que correlações não possam ser feitas.

Portanto, no decorrer dos planejamentos para a execução das oficinas de montagem da maquete da Ilha e dos quatro blocos, baseados também no acúmulo de experiências do GEMAP- FAU/USP, muitas foram as discussões para a seleção e utilização de mapas temáticos de diferentes tipos, dentre outras representações, para orientar discussões sobre a evolução do território da região, bem como para suscitar nos próprios alunos o ímpeto de, a partir de sua vivência cotidiana, definir lugares e trajetórias que encerrem um significado singular à sua permanência naquele território, assim como de suas famílias.

Ressaltamos, ainda, o caráter colaborativo das intenções do grupo universitário na criação do NAEA. A experiência acumulada dos agentes sociais do Bororé orienta diariamente a organização das atividades dos moradores, as diligências na interface com o poder público, e por fim o esforço de preservação ambiental do território da Ilha. O Núcleo, representado pela interação e ação integrada entre o grupo universitário, os coletivos, a escola e a comunidade, configura uma ação, ainda que experimental, de fomentar nos jovens moradores o sentimento de pertencimento ao território e o potencial de intervenção nessa realidade.

CAPÍTULO 3

Relatos das atividades – Oficinas

As oficinas se constituíram no momento de inflexão de todas as forças que agem sobre a proposta do NAEA, sejam elas relativas aos métodos, à prática ou à emergência de enunciados discursivos: das oficinas e sua práxis advêm os resultados da pesquisa-ação transformadora.

No leque metodológico do núcleo (posto em debate no próximo capítulo), as oficinas são os procedimentos que materializam os métodos, como não poderia deixar de ser. No entanto, nas formações em que foram definidas, com extrema elasticidade participativa, elas são propostas como meio (procedimentos), mas também, e principalmente, o lugar onde se problematizam os temas postos em debates. Ou seja, nas oficinas foram fundamentadas as questões do trabalho e mesmo da pesquisa do grupo acadêmico; porém, oficina é prática, atividade em que se realizam trabalhos – ela é o tempo-espaço da ação empenhada nas respostas aos problemas.

Em síntese, as oficinas foram propostas como instrumentalização que intermedeia a problematização e as respostas formuladas coletivamente, nos termos da pedagogia histórico-crítica de Saviani. As oficinas não foram concebidas como experimentação técnica para resolver um problema previamente proposto; ao contrário, elas foram pensadas como o lugar da ação que promove *problematização, instrumentalização e catarse* – em algumas vezes, cada uma em seu momento, em outras, todas simultaneamente.

As oficinas foram desenvolvidas em quatro grandes temas – os blocos, já apresentados. Também já foi apontada a sequência deles e das oficinas. O importante a esse respeito é que, também por meio das oficinas e da sequência que os alternava, os blocos se cruzam, e cada um interage com os outros. Uma oficina de um bloco não era na sequência da anterior, e sim depois de outras de outros blocos, com o objetivo de explicitar metodologicamente a porosidade entre os blocos e a interdisciplinaridade de cada grande tema. Assim, um problema desenvolvido em uma oficina seria enfrentado depois de ser atravessado e contaminado por oficinas dos outros blocos.

Essa estrutura permitiu que as temáticas centrais de cada bloco fossem abordadas em diálogo com o bloco subsequente. Os percursos realizados foram, dessa forma, não lineares, compreendendo tanto o diálogo com os sujeitos, quanto os acúmulos da respectiva oficina anterior. Com os objetivos de registro e reflexão do processo, foi proposto que os estudantes utilizassem um caderno de bordo, juntamente com algumas atividades dispa-

doras, que incluíam registros de percurso, coleta de elementos no território, desenhos e escritas livres. A percepção, o registro e a reflexão de cada estudante participante do núcleo consistiram na síntese subjetivada do conjunto diversificado de blocos e oficinas. O caderno de registro tinha a finalidade de dar expressividade e linguagem a essa diversidade.

Outro aspecto relevante no planejamento e na execução das oficinas foi que a coordenação dos trabalhos seria atribuição de grupos distintos em cada bloco, enfatizando e explicitando as diferenças entre os grupos, mesmo quando eles tinham uma origem comum. Em outras palavras, os blocos de *Paisagem e ambiente* e de *Patrimônio material e imaterial* foram coordenados por grupos vindos da USP; no entanto, eram diferentes. O primeiro era composto, em sua maioria, por geógrafos, e o segundo, por arquitetos e urbanistas. Não só o tipo de conhecimento abordado era diferente, mas também o comportamento, a linguagem, os estímulos aos participantes. O mesmo aconteceu com os coletivos locais que coordenaram os outros blocos, um mais preocupado com a questões ambientais, outro com a arte urbana e as formas de expressão dos jovens da periferia. Quem dava congruência e aderência a essa diversidade eram os próprios jovens estudantes, pois as oficinas deveriam ser os canais para que a *caosmose* (Guattari, 1992) promovida nas oficinas constituísse um único processo de subjetivação, um único *dispositivo*¹ (Agamben, 2009).

O longo período de trabalhos em extensão no Bororé e na escola Adrião Bernardes teve que ser retomado praticamente do zero em 2022, após a pandemia da Covid-19. O público de escola muda rapidamente; em quase dois anos de isolamento social, o impacto foi enorme. O projeto-piloto do NAEA se iniciou nos últimos meses desse período. Havia algum tempo que não éramos vistos pela escola, e muitos estudantes não tinham memória alguma de nossa presença por lá. Antes de iniciarmos os trabalhos do núcleo, precisávamos então estar presentes na escola.

Uma forma de estarmos presentes e sermos reconhecidos como possíveis parceiros para jogos e trocas diversas na escola, no início de um novo trabalho de extensão, sempre foi a participação do nosso grupo nas Mostras Culturais do Adrião, pois participamos das mostras em todos os anos que tivemos trabalhos na escola. No final de 2021, ela foi realizada como marco da retomada do presencial pós-pandemia. O NAEA já estava em atividade na escola, mas as oficinas estavam programadas para se iniciarem com o novo

ano letivo. O núcleo participou da mostra, então, em dezembro de 2021, ocupando duas salas de aula e um pedaço do pátio.

O NAEA se apresentou para a comunidade da escola propondo ações com participação coletiva, e se estabeleceu como um campo aberto, com dispositivos de experimentação voltados ao território, com o objetivo de ser um convite ao diálogo entre os sujeitos da universidade, os coletivos locais e a comunidade escolar. Dentre as atividades propostas, estavam cartografias coletivas e entrevistas da comunidade escolar, dispositivos de escuta e aproximação. A primeira atividade presencial do NAEA Bororé revelou a potência do imprevisto e das dinâmicas inerentes à escola. Embora as atividades se desencadeassem diferentemente do que foi imaginado, verificou-se que a fluidez e as constantes movimentações entre os espaços da escola possibilitava um encontro de troca e mobilização para as oficinas subsequentes.

A atividade inaugural, não prevista no planejamento, foi fundamental em dois sentidos. O primeiro, e mais primário, foi que a comunidade escolar tomou conhecimento do projeto, até o momento circunscrito a alguns professores e à direção da escola. Porém, o mais relevante nos resultados da atividade foi o retorno dado pelas e pelos estudantes locais para a equipe de condução do projeto. Foi alto o seu nível de envolvimento, e foram intensas as suas respostas às propostas da atividade (nesse sentido, o retorno pós-pandemia contribuiu bastante para esse desejo de sociabilizar e participar). A proposta de uma produção coletiva da maquete da Ilha criou novas perspectivas de observação e representação do ambiente vivenciado cotidianamente pelos jovens do território – perspectivas relacionadas à construção, com as próprias mãos, do seu território.

A primeira oficina planejada para o projeto-piloto do NAEA no Bororé antecedia e introduzia os quatro blocos – por isso a chamamos de “oficina zero”. Ela deu início à produção cartográfica do território, evidenciando que todo o processo de reflexão e trabalho seria o território da Ilha do Bororé. A decisão por produzir uma maquete esteve relacionada a representar com tridimensionalidade o território, permitindo que aquela fosse constantemente trabalhada, com novas inserções ao longo de todas as oficinas. A maquete (escala aproximada de 1:2500) foi realizada na Casa Ecológica, em uma atividade no sábado, com estudantes interessados do Adrião Bernardes e a participação de pessoas da Casa Ecológica, com coordenação do GEMAP e do LEMADI.

OFICINA PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL

A oficina propôs debater sobre o patrimônio cultural da ilha e ocorreu em duas salas:

SALA A

Composta unicamente de um assento em frente a uma câmera de vídeo, propôs colher a história oral e o patrimônio cultural imaterial.

SALA B

Focou no patrimônio material, os aspectos físicos espaciais da cultura e legado do Barroco, com auxílio de mapas, imagens, grafias.

Assista os depoimentos gravados na oficina!

ABERTURA

OFICINA PAISAGEM E AMBIENTE

A oficina buscou discutir e dialogar com estudantes, familiares e funcionários da escola acerca de problemas urbanos e socioambientais que poderiam ser percebidos no território, contando com cartazes expostivos, mapas e jogos.

OFICINA CUIDADOS COM A TERRA + EXPRESSÕES DO TERRITÓRIO

Contando com a participação de coletivos locais: Imagem e EcoOliva, esta oficina de artes parou na questão "o que significa viver no Barroco, a paisagem, a represa, a mata", para produção stencil e pinturas junto às crianças e adolescentes que participaram.

Jogar o jogo virtual da Ilha Barroco!



FIGURA 4
Apresentação do projeto-piloto do NAEA na Mostra Cultural da E. E. Prof. Adrião Bernardes, novembro de 2021.



Nesse sentido, é possível trabalhar com diferentes instrumentos e linguagens, como os mapas, as fotografias aéreas, as imagens de satélite e as maquetes. A maquete possibilita a compreensão de relevo e elementos da paisagem, pois sua tridimensionalidade provoca a observação de altimetria em relação a atividades que ali ocorrem. Para a realização da maquete, foram anteriormente executadas peças em papelão, com recortes dos níveis do relevo. Com essas peças, a montagem foi feita coletivamente, com sobreposição das peças, colagem, pintura e desenho de ruas – elemento esse sugerido pelos próprios estudantes, como um referencial do território. Essa produção da base do território se consolidou como um processo de partilha, despertando um novo modo de ver, materializando em tempo e espaço as ambições do NAEA na formação de jovens.

A maquete foi o primeiro trabalho executado pelo grupo de estudantes que participaram do núcleo. Ela seria utilizada como uma das bases de trabalho para os quatro blocos e foi executada coletivamente; além da ação em si, ela teve, portanto, o caráter de explicitar que todo o NAEA seria uma construção coletiva. As atividades iniciais foram insumo para estabelecimento do diálogo e para a efetiva estruturação das oficinas. A compreensão de que as ações se propunham à formação cidadã dos jovens do território, buscando a sensibilização deles sobre sua realidade, por meio de experiências vivenciais relacionadas aos temas do currículo escolar, fundamentou a opção pela estrutura dos blocos.

Dessa forma, o Bloco 1: Paisagem e ambiente se voltou à compreensão ampla de paisagem, em suas camadas sociais, políticas e ecológicas, e esteve sob a coordenação do LEMADI. O Bloco 2: Cuidados com a terra, coordenado pela Casa Ecoativa, observou elementos de meio ambiente e estabeleceu reflexões sobre a produção agroecológica na ilha, a partir do cultivo da terra. O Bloco 3: Expressões do território, coordenado pela Associação Imargem, estabeleceu leituras sobre o território a partir de múltiplas linguagens e expressões artísticas. O Bloco 4: Patrimônio cultural, material e imaterial, coordenado pelo GEMAP, apresentou aspectos relativos à memória, à identidade e ao patrimônio do Bororé, na leitura dos participantes.

Compreendendo os blocos e seus elementos temáticos, foi definido que cada um deles seria composto por duas oficinas, uma interna e uma externa à escola. Essa estrutura se consolidou a partir da compreensão da relação escola-território, como anteriormente descrita. O movimento escola-território e território-escola



FIGURA 5
NAEA: Oficina de construção
da maquete do Bororé, Casa
Ecoativa, 05/03/2022.

fortalece a relação entre ambos e do território educativo propriamente, compreendendo-o como insumo do processo – ao passo que a experiência no território elenca elementos para problematizar e construir conhecimento dentro da escola – e como suporte, de modo que é nele que ações educativas também acontecem. Já as oficinas foram pensadas em um percurso de problematização, instrumentalização e catarse, de modo que essas fases possibilitassem a experiência e sua conscientização – aspecto importante para a construção de conhecimento.

Uma vez que já abordamos essa estrutura das atividades e o seu planejamento, cabe, agora, esmiuçar cada um dos blocos. O Bloco 1: Paisagem e ambiente teve sua primeira oficina interna na E. E Adrião Bernardes, sob coordenação do LEMADI. Como oficina introdutória, propôs-se observar o território com mais profundidade, mobilizando concepções de paisagem e meio ambiente.



FIGURA 6
NAEA: Oficina 1 | Bloco 1.
E.E. Adrião Bernardes,
24/03/2022.

Compreende-se que a análise da paisagem é chave para o entendimento do espaço-tempo, dos problemas socioambientais que o transpassam e da construção de uma educação ambiental crítica. Milton Santos (2002) define a paisagem de maneira abrangente, isto é, tudo aquilo perceptível aos olhos e aos outros sentidos. A paisagem é dinâmica; compreende, além das transformações físicas e biológicas, as interferências humanas, carregando em si a história do espaço.

Essa perspectiva foi mobilizada ao longo da oficina, de modo que, em sua primeira parte, foi orientado aos estudantes que imaginassem uma paisagem e posteriormente a descrevessem. Nesse processo, também foi sugerido que eles se localizassem em diversas escalas da cidade e identificassem seu território, utilizando bases cartográficas, fotos aéreas e a maquete anteriormente produzida para as reflexões. Em um segundo momento, guiados pela questão “o que representar no mapa?”, os alunos marcaram no mapa principal alguns lugares citados na dinâmica anterior, como a balsa, a Ecoativa e a escola E. E. Adrião Bernardes. Depois, decidiram apontar a localização de onde cada um deles morava, para facilitar a posterior identificação de outros lugares. Dessa forma, foram constituídas bases com a representação coletiva desses pontos, em um processo de registro da memória coletiva que embasou as oficinas posteriores.

A segunda oficina do Bloco 1, seguindo a proposta inicial do projeto-piloto, se configurou como uma oficina externa, um momento de catarse a partir da problematização e instrumentalização (es-



FIGURA 7
NAEA: Oficina 2 | Bloco
1. Parque do Bororé,
12/05/2022.



truturadas a partir do processo de cartografia), consolidadas na primeira oficina. Os conhecimentos mobilizados em sala foram discutidos em saída de campo, com auxílio dos cadernos de campo, mapas e orientação, a fim de territorializar os temas e fomentar a identidade e uma observação crítica do território da Ilha.

A atividade foi realizada no Parque Natural Municipal do Bororé (PNMB), uma reserva de Mata Atlântica inserida na APA Bororé-Colônia, área de proteção e preservação integral, onde não pode haver uma série de atividades, somente visitação e pesquisa científica. O trajeto foi realizado pela Trilha do Aventureiro, até a administração do Parque, com volta pela Trilha do Gavião Caramujeiro. Os alunos foram instruídos para que observassem o parque desde o ponto de saída. E, como atividade de registro, foram propostas a decupagem e coleta de elementos encontrados na trilha, assim como o registro em seus cadernos de campo.

O Bloco 2: Cuidados com a terra, sob coordenação da Casa Ecoativa, insere como questões centrais a observação e valorização de áreas não edificadas do Bororé, sob aspectos relativos à preservação do meio ambiente e às atividades desenvolvidas a partir do cultivo da terra. Assim, colocam-se como temas a permacultura, agroecologia, a produção de alimentos orgânicos, o enfrentamento à insegurança alimentar e a valorização da sociobiodiversidade da Mata Atlântica.

Em contraposição ao inicialmente proposto, a primeira oficina desse bloco também ocorreu como atividade externa, tendo os estudantes e o grupo organizador se encontrado na E. E Adrião Bernardes para uma conversa inicial, seguida de uma breve caminhada ao Cogum Li, espaço de cultivo de cogumelo shimeji próximo à escola. O início da atividade se deu com uma roda de conversa sobre saúde e alimentação com os agricultores, que conduziram para o espaço de cultivo dos cogumelos, convidando os estudantes para experienciar também o cultivo. Nessa vivência na chácara, foi evidenciada uma integração entre natureza e agricultura, que chamou a atenção do grupo.

Seguindo um trajeto a pé, o grupo deslocou-se então para a Casa Ecoativa, onde foram realizadas duas atividades simultâneas: na cozinha, a Lu, da iniciativa RecicAlimentos, coordenou uma atividade culinária com os cogumelos da chácara recém-visitada, assim como com outros alimentos produzidos no Bororé, apresentando esses alimentos e seus valores nutritivos; na sala, Jai e outros integrantes da Ecoativa propuseram a produção de mapas e



FIGURA 8
NAEA: Oficina 1 | Bloco 2.
Coguli e Casa Ecoativa.
30/03/2022.

narrativas do percurso realizado. Os grupos intercambiavam entre si ao longo da atividade, até, por fim, a hora da refeição, quando foi apresentado o que foi produzido, e todos compartilharam e refletiram sobre a experiência realizada.

A segunda oficina do Bloco 2, realizada na Casa Ecoativa, propôs que os estudantes tivessem contato direto com a terra, compreendendo como tratá-la para o plantio orgânico, a partir da construção de composteiras para a produção de adubo. Iniciada com uma dança em roda, a oficina se seguiu com a realização de atividades, a partir de tecnologias adotadas pela Casa Ecoativa, sendo realizados composteiras e minhocários com baldes reutilizados, plantadas mudas em caixotes, e produzidas tintas de terra para a personalização desses últimos.

Ao longo do processo, a prática inseriu reflexões sobre bioconstrução, compostagem, reciclagem e agricultura orgânica. Já também apresentou outras tecnologias presentes na casa, como o sistema de captação de água da chuva, o biofiltro para tratamento de água marrons e os bambus como elementos de bioconstrução, inserindo a discussão sobre os ciclos naturais dos recursos e sua compreensão dentro do ciclo da natureza.

A atividade se finalizou com uma refeição preparada por Lu, do RecicAlimentos, e uma discussão sobre insegurança alimentar. Nessa ocasião, foi feito um questionamento sobre a dificuldade de parte da população em acessar alimentos, visto que é possível produzir com poucos recursos, assim como sugeriu-se que fosse realizado



FIGURA 9
NAEA: Oficina 2 | Bloco
2. Casa Ecoativa,
26/05/2022.

um mapeamento de espaços onde a prática da agricultura era realizada no Bororé, momento no qual muitos estudantes apontaram suas próprias casas.

Com o objetivo de evidenciar as expressões artísticas e culturais do território, o Bloco 3: Expressões do território buscou apresentar aos estudantes técnicas de arte urbana presentes na Ilha do Bororé e no Grajaú, assim como constituir leituras do território a partir de múltiplas linguagens. O bloco foi coordenado pela Associação Imargem, que há anos se dedica a construir reflexões sobre o território, relacionando arte, meio ambiente e história. A primeira oficina, conduzida por Wellington Neri (Tim) na E. E. Adrião Bernardes, foi organizada em quatro momentos: 1. apresentação de livros, imagens e representações de arte urbana; 2. oficina de produção de tinta de terra com diferentes tipos de solo e carvão; 3. apresentação de estênceis com mapas em diferentes escalas (bairro do Bororé, Extremo Sul de São Paulo, Município de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil); 4. a partir dos estênceis apresentados, optou-se por utilizar o mapa do Brasil para registro na parede, em uma prática coletiva.

Um dos objetivos da atividade foi que os estudantes se localizassem no mundo a partir do Bororé, por meio dos mapas em diferentes escalas, para posteriormente voltarem o olhar para o Bororé identificando seus patrimônios. Ao fim da atividade, foi utilizado o estêncil “Bororé Patrimônio” para aplicação no muro da escola, estêncil este que passou a ser presente nas oficinas sub-



FIGURA 10
NAEA: Oficina 1 | Bloco 3.
E,E Adrião Bernardes,
13/04/2022.

sequentes. Nessa atividade, a proposta foi a sensibilização sobre a técnica, mas sobretudo a reflexão da relação do lugar e o mundo, em uma perspectiva territorializada, tendo como aliados as linguagens expressivas, o grafite e o estêncil. A percepção desses recortes espaciais leva a um entendimento das múltiplas escalas para a compreensão da relação eu-mundo.

A segunda oficina do Bloco 3 concentrou-se em instigar a expressão dos estudantes acerca de seu território, a partir das técnicas anteriormente apresentadas. Optou-se, como técnica, pela utilização do grafite com estêncil, de modo que individualmente os estudantes criaram imagens e ícones do Bororé e, a partir dessa produção gráfica, realizaram estênceis para aplicação. Diante de uma restrição de tempo, juntamente com uma habilidade de remanejamento, Tim propôs que, em vez de serem produzidos os estênceis, os estudantes desenhassem diretamente no muro da escola os desenhos anteriormente realizados. Esse momento se configurou como a catarse do processo, com diversos estudantes demonstrando entusiasmo. Os registros realizados em papel compuseram, ao fim, um quadro iconográfico da Ilha do Bororé produzido por eles, com elementos da paisagem, da fauna e da flora. O Bloco 4: Patrimônio cultural, material e imaterial, coordenado pelo GeMap, teve como objetivo central inserir o olhar para o território a partir de seus aspectos de memória, identidade e patrimônio, articulando-o com a vida cotidiana dos estudantes da E. E Adrião Bernardes e a história do Bororé.



FIGURA 11
NAEA: Oficina 2 | Bloco 3,
E.E. Adrião Bernardes,
02/06/2022.

Localizada às margens da Represa Billings, a ilha do Bororé é reconhecido patrimônio ambiental, sendo parte da APA Bororé-Colônia e tendo áreas remanescentes de Mata Atlântica. Quanto ao patrimônio material, tem reconhecida a Igreja São Sebastião e Cruzeiro do Bororé, de 1904, tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT). Além desses elementos, suas manifestações artísticas e culturais também se colocam como patrimônio.

Diante desse contexto, a primeira oficina do Bloco 4 foi estruturada de modo a constituir uma cartografia do patrimônio ambiental, construído e intangível do Bororé. Utilizando a maquete do território como base, iniciou-se uma discussão sobre memória, patrimônio e território, e, a partir dessas reflexões, os estudantes foram mapeando os patrimônios do Bororé. Esse levantamento se iniciou com a identificação da escola, que reitera-se um ponto focal do território, segundo a percepção dos jovens, assim como a capela, referência histórica também mapeada no início da dinâmica. O carimbo “Bororé-Patrimônio” foi utilizado para produção de plaquinhas para inserção na maquete, sendo identificados pontos diversos. Foram realizados questionamentos, por exemplo, sobre se a Represa Billings e o cambuci, fruta típica da região, também seriam patrimônios. De maneira geral, ficou compreendido “patrimônio” como “algo muito importante para a comunidade, algo que você também cuide”, como apontado pela estudante Ellen Aparecida. Essa compreensão foi transversal em outras oficinas,



FIGURA 12
NAEA: Oficina 2 | Bloco 4.
Capela de São Sebastião,
09/06/2022.

sendo o carimbo e o estêncil “Bororé-patrimônio” apropriado em diversos momentos.

Conforme o ciclo proposto, a segunda oficina do Bloco 4 dedicou-se a uma atividade externa à escola, sendo realizada como uma atividade de levantamento da Capela São Sebastião e Cruzeiro do Bororé, visto que, além de patrimônio tombado, ela também foi elemento de pronta identificação dos estudantes, quando foram questionados sobre os patrimônios da Ilha na primeira oficina desse bloco.

Após o encontro e diálogo inicial na escola, o grupo deslocou-se para a capela, onde propôs-se como exercício o desenho da igreja e sua implantação. Utilizando a trena e o corpo como escala de referência, alguns estudantes levantaram medidas para compor os desenhos. Ao longo da atividade, os grupos construíram representações diversas: desenhos em perspectiva da Igreja, plantas, desenhos de observações, desenhos de detalhes de alguns elementos (janela e portas, por exemplo). Por fim, a abordagem do patrimônio voltou em questão como análise crítica da experiência vivida. A Igreja e o *Mural Memória do Bororé*, uma narrativa visual da história do território realizada pela Associação Imargem, foram novamente inseridos na discussão na perspectiva de patrimônio cultural. Os estênceis “Bororé patrimônio” foram aplicados na rua, nas calçadas e postes, evidenciando a importância daquele espaço como patrimônio.

Notas

¹ “Os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (Agamben, , p. 38)



FIGURA 13
 NAEA: Oficina 1 | Bloco 4.
 E.E. Adrião Bernardes,
 28/04/2022.



FIGURA 14
 Mural da Memória,
 Ilha do Bororé

CAPÍTULO 4
**Sobre os
métodos**

Uma reflexão sobre os métodos

A principal expectativa depositada no projeto-piloto do NAEA era fundamentar, na prática, a avaliação sobre métodos e metodologias direcionados para a formação continuada a partir do cotidiano no território. Mas também visávamos à avaliação dos procedimentos que passaram a ser recorrentes nessas ações circunstanciadas (como foi o projeto-piloto) em excepcionalidade no tempo e espaço, as “oficinas”. Ou seja, era preciso examinar as ações extracurriculares e extrainstitucionais que se institucionalizam por um período delimitado. Quais seriam seus alcances, não no sentido quantitativo ou meramente guiado por resultados, mas nos níveis de transformação sociocultural que engendram?

Essa expectativa deve ser fatiada em camadas, para viabilizá-la, primeiramente, como delimitação do campo de trabalho e de seus objetivos, ou seja, para considerar o questionamento: “no que consiste essa ‘avaliação metodológica’ e para que fazê-la?” Em outra camada, correlata a esta, se nós nos propomos a fundamentar a metodologia com relação à “prática”, estaremos na verdade avaliando seus procedimentos; ou, então, propondo um *caminho inverso (que vai da prática à teoria*, Saviani, 2011, p. 89), isto é, poderíamos partir dos procedimentos para pensar a metodologia e sua eficácia, considerando a prática social. Nosso encaminhamento aqui é essa segunda opção.

Outras duas camadas para viabilizar essa reflexão sobre os métodos dizem respeito às suas metas, ou finalidades: 1. as voltadas para educação continuada; 2. as dirigidas à crítica das aplicações naturalizadas no encontro temporário do externo com o interno num ambiente comunitário. Vamos, inicialmente, nos ater a essas questões, pois ambas dependem de como vamos circunstanciar aqui os termos “metodologia”, “método” e “procedimento”.

Essa circunstanciação não é uma questão formal, “metodológica”, de pesquisa; ela é, sim, embasamento para a avaliação que propomos e, também, um necessário perímetro de cada um dos termos, para evitar equívocos. Nos interessam mais diretamente os *métodos*, pois eles definem estratégias de atuação, e os *procedimentos*, que os colocam em movimento. Por que, então, falamos em avaliação *metodológica*? Ao que estamos nos referindo com esses termos? Os manuais e dicionários associam *método* ao processo, ao conjunto de planos, estratégias e ações para se alcançar uma determinada finalidade, especialmente em pesquisa e pedagogia. Os *procedi-*

mentos são as partes, etapas definidas em sua materialidade, que executam os métodos e seus princípios. *Metodologia* (“logia” > *logos*) se refere ao estudo dos métodos, à reflexão sobre os métodos, sua aplicabilidade e eficácia. Assim, dessa maneira próxima ao senso comum, utilizamos aqui esses três termos.

Isto posto, de início devemos ter em mente no que consiste essa “avaliação metodológica”, e o motivo de realizarmos este movimento de análise. O NAEA fixou métodos de trabalho, desenvolvidos em anos de exercício com extensão universitária na periferia de São Paulo e, principalmente, conhecendo e trocando experiências com trabalhos correlatos nacionais e internacionais¹, além, claro, de pesquisas bibliográficas e internéticas sobre teorias e práticas. Após a realização do projeto-piloto do núcleo, nos vemos em condições de avaliar a procedência, validade, eficiência e os resultados dos métodos aplicados no projeto.

A problematização e reflexão sobre esses métodos é a avaliação metodológica a que nos propomos. Ela consiste no olhar retroativo sobreposto aos enunciados progressivos ditados pelos métodos; e em formular bases metodológicas para a orientação do desenvolvimento do NAEA e outros trabalhos que atravessam os temas de território, educação, aprendizagem e formação do cidadão.

O NAEA não é um projeto de evento, nem tampouco projeto de extensão universitária localizado; ele propõe um dispositivo intraescolar de formação continuada e operada por professores e estudantes, com a colaboração de agentes externos vinculados à universidade. Nessas condições, ele propõe incidir no debate sobre políticas públicas para a educação. A reflexão metodológica é imprescindível, portanto, para que ele tenha esse alcance.

No rigor da ciência, parte-se da metodologia para definir os métodos, e estes elencam os procedimentos. O que surge, além desse encaminhamento, é a análise de resultados. A avaliação proposta aqui é frear nesse ponto crucial da pesquisa, quando os procedimentos rendem resultados, e olhar para trás procurando as qualidades dos métodos que determinaram esses resultados. Propomos o caminho inverso: partir dos procedimentos para pensar a metodologia e a eficácia dos métodos. Quais as vantagens desse caminho?

Evidenciar os procedimentos na formulação metodológica é de fundamental importância para nossa avaliação por três motivos: 1. nos procedimentos se estabelece a práxis, a ação transformadora dos sujeitos envolvidos no trabalho; 2. são os recortes de tempo

e espaço nos quais se operam os objetivos do trabalho; 3. principalmente, por meio deles, se estabelece a relação dialógica para a construção de conhecimento e, com efeito, do próprio trabalho no território.

Esses três tópicos determinam a fundamentação e criação do projeto do NAEA, um trabalho na interface pesquisa-extensão que propõe se aprofundar nas duas esferas e mantê-las articuladas. Ressaltam-se esses motivos porque estão relacionados às outras duas camadas que compõem esta reflexão: a teleologia da avaliação dos métodos.

Formação continuada

Como já mencionado, a avaliação dos métodos tem como finalidade a formulação metodológica do NAEA na condição de educação continuada no cotidiano escolar. Esta é uma condição complexa em todos os níveis, das estruturas administrativas e curriculares à rotina em sala de aula, ou ao vernacular de pátios e corredores. Contudo, a pedra fundamental para definir métodos com essa finalidade é que o projeto só participa do cotidiano escolar se for movimentado pelos e para os sujeitos da escola; ou seja, quem deve efetivar um projeto desses são as pessoas do lugar. Portanto, a avaliação dos métodos deve ser orientada em especial para a organização de diálogos com estes sujeitos: direção, professores e estudantes.

Das diversas escalas de complexidade, com destaque para as relações pessoais do exercício coletivo, algumas entraram na pauta da execução do projeto-piloto e devem ser tratadas aqui; outras, não. Entre estas, as questões administrativas e a relação com a estrutura do poder público para a educação², necessárias para a proposta de educação continuada, mas que se constituem em outra etapa do trabalho, distante da reflexão possível a partir deste piloto. Em relação a ele e sua experimentação no sentido da formação continuada, nos concentramos em dois tópicos: a questão do currículo e a participação de professores e alunos(as) como decisivos(as) para a construção do Núcleo permanente na escola.

É notório o distanciamento dos ensinamentos fundamental e médio brasileiros da vida de nossas crianças e nossos jovens, como também são intensos a produção crítica, os debates e as propostas de enfrentamento quanto a esse descolamento. Na raiz da questão está o que “ensinar” após a alfabetização, e surgem dúvidas correlatas: como ensinar? E como aprender? Entre as muitas³ propostas

de mudanças substanciais nos conteúdos e formas do ensino no Brasil, um grupo delas dirige-se ao território e à vida (e desafios) cotidianos como base e processo construtivo do aprender e formar-se. Com nomenclaturas como “território educativo” e “cidade educativa”, essas perspectivas prosperaram, ou não, aos ventos da ciclotimia da gestão pública.

O NAEA é uma proposta feita por pesquisadores das áreas de território e cidade pensando essas áreas no processo de formação do cidadão, do sujeito ativo na cidade e na sociedade. Isso pressupõe um organismo permanente no cotidiano da escola – ou seja, ser e estar na escola –, e não uma atividade paralela ou um evento. Portanto, o primeiro ponto programático do método previsto pelo NAEA diz respeito a esse cotidiano; na prática, ao “curricular”, sobre o qual recai o que se ensina sem se contemplar como se ensina. Também é este o ponto central, tanto das reformas e políticas públicas, quanto dos debates e das críticas sobre elas.

O currículo ganha materialidade no tempo-espço constrangido da sala de aula. Não é nela que o NAEA propõe sua atividade; no entanto, ele deve, em alguma condição, atuar com o currículo escolar, para de fato participar de seu cotidiano, do processo formativo do estudante. O método precisa prever os procedimentos e as estratégias para essa atuação conjunta, sem os limites espaciais, temporais e, em especial, das linguagens da aula em sala. Em outras palavras, a proposta deseja que a(o) estudante não confunda as atividades do núcleo com a situação passiva do aprendiz, mas consiga relacionar conteúdos e processos de aprendizagem com ela. Para pensarmos o núcleo na perspectiva de educação continuada, essa condição nos parece essencial.

Não é o objetivo aqui – nem tampouco temos instrumental para isso – avaliar a reforma que definiu a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017b) de 2017. Entretanto, sobre ela podemos discutir métodos e procedimentos do NAEA; e ela em si, também, traz elementos significativos para a discussão metodológica.

Em 2016, uma das primeiras ações do governo após o golpe do *impeachment* foi a Medida Provisória nº 746, visando à reforma no ensino médio, muito criticada por professores e pesquisadores⁴, incidindo principalmente na BNCC. As justificativas apresentadas eram, primeiro, “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho” (Brasil, 2016, p. 8) e, ainda, “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos es-

tudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)” (MP 746/2016). As disciplinas que compunham (e na verdade ainda compõem) a grade curricular anterior eram treze, e são substituídas na Lei nº 13.415/17, fruto da MP nº 746:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional (Brasil, 2017a, s. p.).

Em que pesem as críticas sobre as ausências disciplinares, a ideologia neoliberal por trás das justificativas, o encaminhamento da reforma via a autoritária MP e a limitação de cada “itinerário formativo”, o maior problema da reforma curricular é sua irrisória efetividade na transformação do ensino no Brasil e, enfaticamente, a repetição das fórmulas generalistas para condições territoriais de extrema diversidade. Como não existem programas capilarizados para a transformação escolar (políticas públicas), as direções e professores conseguem tão somente abrigar as disciplinas clássicas sob o guarda-chuva dos itinerários formativos.

A estratégia adotada no projeto do NAEA foi criar uma situação de ensino e aprendizagem que ultrapassasse os formatos de aula, mas mantivesse diálogo com as aulas e o exercício profissional de cada professor. Em vez de propor um núcleo monolítico que misturasse conteúdos vários em uma única cápsula autodeterminada no tempo e espaço, optamos por pensar sua atuação por meio dos quatro blocos já mencionados: 1. Paisagem e ambiente; 2. Cuidados com a terra; 3. Expressões do território; e 4. Patrimônio cultural, material e imaterial.

Destacam-se três traços metodológicos nessa estruturação em quatro blocos:

A partir do território (paisagem, ambiente, conflitos, cultura, hábitos), é possível compor um elenco de temas, ciências e artes que dialogue com praticamente todas as disciplinas da BNCC, estejam elas abrigadas ou não nos “itinerários formativos”, de modo que cada professor consiga enxergar sua matéria a partir do cotidiano do território e, em termos prá-

ticos, consiga incorporar às atividades do núcleo partes de seu conteúdo;

Os blocos formam instâncias de debates e práticas intercaladas que circunstanciam um campo de variadas disciplinas e que as diferenciam, de modo que as(os) estudantes tenham clareza da natureza multidisciplinar do conhecimento;

Cada bloco, e todos no conjunto, com títulos tão amplificados e abertos à interpretação, se constitui em fórum de debate e oficina de propostas, visando a problematizações e respostas no diálogo entre professores, estudantes e convidados externos. Esses fóruns constituem o que Saviani (2011) define como a “materialidade da ação pedagógica”: “problematização, instrumentalização e catarse”.

Os blocos se propõem, então, a atuar no sentido contrário dos itinerários formativos, pois abdicam das trilhas e da linearidade em prol do campo aberto a saberes diversos e porosos entre si, em cada bloco e entre eles.

Assim, a avaliação desse método de trabalho deve levar em conta três questões: 1. em que condições ele afeta a relação ensino-aprendizagem com incidência no currículo; 2. quais interfaces promovem a expansão do persistente formato da aula com professor(a) e alunas(os); 3. quais procedimentos efetivam os blocos no cotidiano escolar.

Antes de abordar essas questões, devemos ter em mente que a avaliação parte de um projeto-piloto, uma experiência localizada. De todo modo, as duas primeiras questões estão relacionadas e devem ser discutidas em duas escalas díspares, a institucional e a pessoal. A incidência no currículo, tal qual a extrapolação da sala de aula, dependem de ajustes e persistência orgânicos da direção da escola em relação ao corpo docente e, em outro sentido, em relação a diretorias de ensino. Tanto uma quanto outra questão estão associadas às programações de aulas e ao calendário escolar, na definição dos momentos em que o núcleo adentra em sala de aula e de que formas o faz, além da escolha sobre quando a turma de aula sai ao encontro do núcleo. A exequibilidade dessas definições só é possível em reuniões pedagógicas e programações periódicas conduzidas pela direção e coordenação pedagógica.

No projeto-piloto do NAEA no Bororé, não cabiam os ajustes e a persistência necessários para sua inclusão no cotidiano escolar, conforme a perspectiva apontada acima. Embora tenha sido realizado em colaboração com a direção da escola, ele continuou

sendo um organismo paralelo ao funcionamento da escola. Porém, francamente, ele subsidiou o entendimento desse organismo na estrutura escolar e, principalmente, a reflexão sobre a outra escala dessas questões: as relações pessoais construídas pelo projeto.

A estrutura em blocos e as oficinas práticas do NAEA (detalhadas anteriormente) previam canais de afirmação do núcleo no cotidiano escolar, via conteúdos e formatos. As implicações administrativas ficaram expostas no projeto-piloto e, em grande medida, já eram previsíveis e colocadas no início do projeto. Contudo, os métodos empregados na realização do projeto-piloto se dirigiam à inclusão no cotidiano das pessoas da escola, professores(as) e alunos(as).

As metas estipuladas no projeto-piloto do NAEA-Bororé foram a mobilização dessas pessoas, os sujeitos da escola, na construção do núcleo e seu enraizamento nas atividades escolares. A percepção de que a meta foi alcançada advém da adesão firme e comprometida do grupo de estudantes às atividades propostas e, com importância muito maior, do quanto eles e elas se dedicaram para agir sobre o processo de forma ativa e consciente de que deveriam conduzir os objetivos de cada atividade. Para sustentar essa percepção, temos os resultados e os registros de cada oficina (como abordamos no CAPÍTULO 3).

Dois situações devem ser esclarecidas na escala das relações pessoais em torno do NAEA: uma das(os) docentes e outra das(os) estudantes. Realizamos o projeto-piloto na escola Prof. Adrião Bernardes movidos pela longa história de parceria que temos com ela e, principalmente, com um parceiro desde o início do GEMAP no Bororé, que é o articulador dos projetos no ambiente da escola, o professor de história José Carlos Nicaccio. Contudo, o período pandêmico e a troca de direção fizeram com que fôssemos menos íntimos para a maioria dos professores e estudantes. A nova direção fez pouco esforço no sentido de interagir com o projeto (e aproveitá-lo), limitando-se a autorizar nossa presença na escola, com intermediação do prof. José Carlos, que personificou a instituição perante o núcleo.

O resultado dessa situação foi que a relação dos professores com o projeto foi pífia, já que eles se limitaram a espiar à distância o que estávamos fazendo. Como já apontamos, a sinergia entre as diversas atividades da escola, em grande parte, depende de ações da diretoria. Com os e as estudantes a reação foi oposta: eles e elas rapidamente responderam aos questionamentos propostos e, logo na sequência, passaram a formular questões e encaminhamentos.

Deve-se ressaltar que interagimos com um grupo selecionado pelo José Carlos, de 25 estudantes já bastante ativos e destacados do 9º ano. Foi ótimo para o projeto-piloto trabalhar com esse grupo muito participativo; no entanto, na perspectiva de formação continuada, o núcleo deveria atuar com um universo muito mais amplo de alunos(as). De qualquer forma, foi realizado um laboratório, um balão de ensaio para embasar reflexões sobre o encaminhamento e os métodos planejados para o NAEA, que possibilitou a avaliação metodológica a partir da prática dos procedimentos utilizados.

Procedimentos

No início deste capítulo, destacamos duas finalidades desta avaliação metodológica: a primeira mira a formação continuada, e a segunda se dirige a uma reflexão crítica dos procedimentos “naturalizados” em trabalhos que associam território e educação – seja esta institucional ou não institucional; formal ou informal; ou, ainda, o genérico “trabalho com comunidades”, normalmente realizado de fora para dentro.

Com o avanço das políticas neoliberais e o afastamento do Estado de muitas de suas atribuições históricas, a partir da primeira década deste século, proliferaram iniciativas de grupos da sociedade em algum nível de organização, com o objetivo de ocupar esse espaço vago. Organizações não governamentais (ONGs), coletivos e associações em geral (de bairros, de profissionais, universitárias) passaram, de forma sistemática, a realizar trabalhos com comunidades específicas em diversos vieses da vida social: habitação, meio ambiente, cultura, educação etc. Não cabe, neste contexto, caracterizar e qualificar essas iniciativas; elas se inseriram de forma contundente no rol das atividades que acontecem nas cidades, via voluntarismo, ativismo político, editais do poder público e institutos, ou mesmo nos “processos participativos” exigidos pela Constituição de 1988.

O que queremos trazer para o debate são os procedimentos utilizados por essas iniciativas. Eles são decorrentes de metodologias aderentes aos vieses de atuação e objetivos muito distintas entre si e, porém, muito próximas, quase repetitivas, enquanto efetiva-ação. São práticas muito parecidas, apesar de circunstâncias e finalidades distintas: mobilização da comunidade em direção ao projeto; mobilização para pautas ou reivindicações específicas; aplicação de métodos alternativos para educação; conscientização ecológica; ou amplificação de vozes subalternizadas. As propostas para a aliança

entre propósitos e ação são praticamente as mesmas, ou variações pontuais de procedimentos que se tornaram usuais nos últimos 20 anos – por isso os chamamos de “naturalizados”.

Evidentemente, temos que perguntar: quais são esses procedimentos e por que foram naturalizados? Pode-se elencar os principais em três grandes grupos, segundo suas técnicas, linguagens e discursos: 1. cartográficos; 2. corporais; 3. e orais. Observando cada um desses grupos, conseguimos relacioná-los e caracterizá-los quanto à materialidade e às referências teóricas⁵ dos diversos procedimentos, mas, principalmente, conseguimos especular sobre por que assumiram tais características e por que foram “naturalizados”.

Em 1986, André Corboz, em seu clássico artigo “Território como palimpsesto”, declarava na primeira frase: “O território está na moda”. Podemos verificar que, no mesmo momento e nas mesmas condições, cartografar também entrou na moda. A cartografia é própria do território; sua representação é ontológica, ao mesmo tempo que múltipla e concreta em sua materialidade. Provavelmente, afirmar que ela estava “na moda” era uma provocação do historiador suíço, dada a extrema frequência com que o termo passou a ser usado. São indiscutíveis, porém, a sua ascensão conceitual e a sua inserção nos enunciados dos discursos políticos, artísticos e acadêmicos a partir dos anos 1980⁶, no sentido de estender e, em certa medida, superar o conceito de *espaço* de Henri Lefebvre ou Milton Santos⁷. A cartografia seguiu o mesmo caminho: ascendeu à metodologia essencial para estudar, compreender e transformar territórios, fornecendo instrumental de linguagem, comunicação e armazenamento de informações sobre um determinado território.

Assim é, para citar um exemplo, o grupo de pesquisa intitulado Nova cartografia social da Amazônia, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que desde 2005 dedica-se à autcartografia dos povos tradicionais da Amazônia, em uma perspectiva de construção coletiva⁸.

Contudo, desde, pelo menos, a virada de século, muitos termos foram incorporados para adjetivar a cartografia. Além de *coletiva* e *social*, ela passou a ser nomeada de diversas formas: *subjetiva*, *contracartografia*, *não hegemônica*, *afetiva*, *do desejo*, *da memória*. Com essa diversidade, ela passou a frequentar com intensidade e quantidade a maioria dos trabalhos realizados com comunidades específicas, também em uma multiplicidade de formatos discursi-

vos, disciplinares e institucionais. Coletivos de artistas participando de editais, trabalhos de extensão universitária, experiências pedagógicas oficiais e/ou de ONGs e processos participativos legais, em algum momento, propõem à comunidade-alvo cartografar seu território.

Os enunciados temáticos e a materialidade do procedimento não alcançam a mesma multiplicidade disciplinar. Apesar da grande variação de possibilidades materiais do que é chamado de *carta* (textos, séries fotográficas, vídeos e até o tradicional mapa em papel são denominados em termos metodológicos de “cartografia”), a grande maioria desses mapas dedica-se ao lugar, seja físico, seja da memória ou da imaginação. Raramente, mas com frequência cada vez maior, exploram-se as condições territoriais: a terra, os corpos e as ações que a habitam.

Os meios digitais e sua popularização contribuem decisivamente para uma noção de mapa e mapeamento imediata, mecânica e alienada do sujeito que os opera. Contudo, é evidente o porquê de a cartografia fixar-se de forma permanente nos trabalhos com propostas de ativar comunidades: conhecer o próprio território é condição básica tanto para a existência como para atuar sobre ela e transformá-la – “conhecer para dominar”, já diziam os romanos imperiais.

Processos cartográficos com a utilização de mapas para visibilizar condições de vida, conflitos e expressões do território passaram a frequentar a internet a partir dos primeiros anos deste século. Mais do que simplesmente registrar e divulgar trabalhos, aqueles se propunham a difundir métodos de mapeamento crítico e participativo. Este é o caso, entre muitos, do coletivo argentino *Iconoclastas*⁹, ou do grupo de pesquisa sediado na Technische Universität Berlin, *Urban Catalyst*¹⁰.

A aplicação das cartografias críticas alcançou grande diversidade. Em que pese a vala comum dos mapas de memória ou afetivos, ou dos usos dos automapeamentos digitais, a multiplicidade de procedimentos trouxe para a cartografia coletiva as dimensões política e artística, além da práxis da pesquisa-ação, mobilizando um amplo leque de referências. Desde a psicogeografia dos situacionistas¹¹ até as práticas relacionais, passando, com destaque, pelas perspectivas descolonizadoras, a reflexão é conduzida pela vivência no próprio território.

Um segundo grupo de procedimentos metodológicos são os corporais. Assim o nomeamos porque são realizados tendo o corpo e



FIGURA 15
Mapografias de São
Paulo, projeto de EU,
Ilha do Bororé, 2018.

a sua relação com o ambiente e território como ponto de partida e de chegada, como enunciado e discurso. A principal materialização desses procedimentos se dá por meio do caminhar pelo território.

Igualmente às cartografias, esses são procedimentos naturalizados nas práticas com comunidades territorializadas, pelo seu potencial em si. Observar, vivenciar e representar o território em mapas nos leva a conhecê-lo e pertencer a ele; pisá-lo, tocá-lo, nos movimentar pelo seu chão se mostraram as experiências mais profundas de percepção ampla e, ao mesmo tempo, direcionadas da criação de laços com seu espaço e seus acontecimentos. A realidade ao alcance das mãos – e dos pés.

Com a interpretação do *flâneur* de Baudelaire por Walter Benjamin (1989), passamos a ter uma compreensão profunda das dimensões

poéticas, políticas e filosóficas do estar de corpo presente no espaço público sem fazer parte do jogo produção-consumo; o estar indolente, vagabundo e, como tal, com o máximo de porosidade. Esse ato configura o corpo sujeito aos atravessamentos de todos os fluxos do território. Com Michel Foucault (e depois Giorgio Agamben)¹², passou-se a contemplar o *devoir* do habitar o espaço comum na condição de dispositivo – aquilo cuja razão de existir é produzir subjetividades.

Muito possivelmente, estas são perspectivas do caminhar pelo território como metodologia de formação cidadã e da conscientização do habitante em relação ao seu território. Os enunciados e a formatividade desta prática também são plurais, associados às derivas, ao perambular ou à errância, mas também ao caminhar direcionado às observações e trocas específicas e disciplinares, com ou sem o auxílio de mapas, com ou sem regras definidas de percurso ou tempo. Ou seja, o que define o procedimento são as medidas e proporções de objetivação e subjetivação do caminhar. Contudo, para o ato se concretizar como procedimento, é imprescindível o registro – alguma condição de captura e portabilidade do percurso e da experiência sobre ele. E, com efeito, tanto o per-

FIGURA 16
NAEA: Caminhado
pelo Bororé.



curso quanto as trocas de vivência que ele possibilita devem ser uma experiência coletiva. Geralmente, os procedimentos corporais subentendem corpos coletivos para a vivência e construção do território. As manifestações políticas pós-Primavera Árabe no mundo todo cristalizaram a imagem das massas construindo territórios e ajudaram a impulsionar os procedimentos dos coletivos vagando pelo espaço e sua expressividade. “Se eu não posso dançar, esta não é minha revolução” – diziam os cartazes das revoltas urbanas no fim do século xx.

O procedimento exemplar do terceiro grupo, o das oralidades, é o da “roda de conversa”, praticamente comum a todos os trabalhos em diálogo com as comunidades. Os motivos são bastante evidentes: as trocas de experiências, o compartilhamento dos modos de vida e da própria história de cada um como construção do comum (Rancière, 2009). Porém, não é só nas “rodas” que a oralidade é um procedimento explorado a fundo. Há muito tempo ela é, com frequência, empregada nos estudos etnográficos, mas ganhou grande importância política nos trabalhos dos coletivos de artistas, ONGs e pesquisas nas diversas áreas das humanidades.

FIGURA 17

Roda de conversa de estudantes do Bororé na instalação *Ilha em mim* [GEMAP+ I, ARGEM], CCSP, Bienal de Arquitetura de São Paulo, 1922.



As narrativas pessoais e coletivas ganharam perfil político intenso como possibilidade de resistência aos enunciados externos e às visões caricatas das populações excluídas pelo poder e pelo capital – os que definem e formatam a história registrada hegemonicamente. Como se resiste e se demarca a própria história da comunidade e de seu território? Contando-a e compartilhando com outros internos e externos ao território. Para o pesquisador, na maioria das vezes, esta é a única forma de acesso à história do cotidiano real da comunidade; não à toa, a chamada história oral assumiu grande importância metodológica. Para a comunidade, ela a principal forma de manter sua cultura e seus hábitos vivos.

O uso à exaustão desses procedimentos tem, certamente, o aspecto negativo da repetição acrítica, do uso do procedimento como estratégia e discurso em si. Como se a ação desprovida do propósito metodológico fosse o suficiente para justificar e, principalmente, legitimar métodos. No entanto, nos interessa mais, neste momento, observar as contribuições, e mesmo a repetição, dessas práticas e sua naturalização nos trabalhos com comunidades.

A insistência nos procedimentos de mapas subjetivos, derivas, narrativas, pensar agindo e epistemologia do cotidiano, muito além de configurar um modismo, uma diluição, ao longo das duas últimas décadas, formulou um extenso acervo de experiências. Independentemente de suas amarrações metodológicas, a maioria dessas experiências se mostrou eficaz na promoção de diálogos entre pesquisadores (e agentes disciplinares diversos) com comunidades – e em especial, com seus jovens –, e igualmente em relação ao estímulo para que os sujeitos (de ambos os polos dialógicos) se olhassem a partir de seus territórios.

Passamos os últimos anos na construção deste acervo, certos de que as atividades que promovemos eram positivas em si, aproximavam pessoas, contribuía para um ambiente de discussão e expressão dos territórios. O acervo se tornou extenso e diversificado quanto aos propósitos. O que nos cabe agora é a reflexão crítica sobre essa diversidade e sua efetividade. Em outras palavras, no momento agora é de avaliar o que funciona e como funciona, no sentido de alcançar objetivos programáticos. Pôr em debate os métodos por trás ou no horizonte desses procedimentos.

Procedimentos para a arte-educação ambiental

Nós nos propomos a partir dos procedimentos para explicitar os métodos do projeto NAEA; então, vamos pô-los em debate. Porém, advertimos que não se pode avaliar métodos e procedimentos sem ter em vista suas metas. No caso do NAEA, o objetivo é construir um lugar, no universo escolar, no qual se pratique, por meio da partilha, a formação do jovem consciente e ativo na sociedade, a partir de seu território. E, também, que essa construção contribua para a formulação de políticas públicas para a educação.

Os procedimentos que o GEMAP e o LEMADI aplicaram no projeto-piloto do NAEA se aproximam muito daqueles que chamamos de “naturalizados” anteriormente. Fundamentalmente, trabalhamos com cartografia, caminhadas, observação do território e muita conversa entre os grupos participantes. São procedimentos em uso pelo GEMAP desde o início das atividades do grupo em extensão universitária em 2012. Interessa-nos, neste instante, avaliá-los em relação aos objetivos do Núcleo de Arte Educação Ambiental.

Apesar da experiência acumulada nesses anos no sentido de aprimorar e adequar os procedimentos ao trabalho de extensão em cada uma de suas edições, esta avaliação é direcionada à proposta do NAEA e seus objetivos. Seu encaminhamento é o usual em termos de pesquisa científica, uma vez que se apoia no tripé objetivos, métricas e resultados. Contudo, tratando-se de um piloto cujo principal objetivo é incidir nas políticas públicas para a educação territorializada, suas métricas são prioritariamente qualitativas, e os seus resultados, mais do que descritos, devem compor o acervo de dados que constituem, de fato, o trabalho de pesquisa.

O projeto do NAEA, definido na interface entre extensão e pesquisa, sobrepôs os dois campos em todo o processo. Todavia, no piloto, cada um deles é aprofundado em seu tempo-espaço específico. Assim, os procedimentos foram praticados nas atividades com os e as estudantes do Adrião em um típico trabalho de extensão durante as oficinas no território, enquanto a investigação científica propriamente dita apoia-se nos registros e representações das atividades por um período mais prolongado (que não se encerra nesta publicação).

No primeiro momento, na relação extensionista com a comunidade, os procedimentos devem ser revelados em conteúdos, forma e ação, para, em seguida, aferir em que medida alcançaram os objetivos e promoveram resultados. Os conteúdos movimentados pelo

NAEA estão previstos nos quatro blocos. Eles definem um conjunto de temas e abordagens, não para separar, mas para aprofundar, sistematizar conhecimentos e, principalmente, relacioná-los. O formato da atividade é chamado genericamente de “oficina” – como já foi dito, um ambiente de troca diferente da aula tradicional, para discutir temas e propor respostas por meio do trabalho prático. Nessas atividades, não se espera um recebimento passivo de informações; o trabalho se fixa na ideia de que o conhecimento e a conscientização territorial se dão pela ação, pela construção coletiva. A prática social é o eixo comum a todos que participam, pois é também territorial, o que demanda ações contextualizadas e problematizadoras.

Os blocos foram pensados em função de contemplar essas duas dimensões das atividades, conteúdo e formato. No que diz respeito aos conteúdos, cada um deles deveria atender a pelo menos um destes três objetivos: 1. relacionar ao máximo experiências e vivências com as diversas disciplinas da grade curricular da escola; 2. propor um entendimento científico e cultural para a presença no território e a observação dele; 3. sensibilizar os e as jovens de que só por meio do conhecimento podemos transformar para melhor o ambiente e as próprias vidas.

Em relação aos formatos (materialidade dos procedimentos), cada bloco previa a realização de duas oficinas com duas horas cada. A primeira destinava-se prioritariamente à formação de uma base comum entre todos os participantes, ou seja, um repertório e uma codificação que orientassem para questionamentos e tentativas de respostas ao enunciado do bloco. Contudo, não havia intenção alguma de separar teorias e práticas nas duas oficinas; ambas se compunham de trocas de instrumental teórico (ou debates) e atividades de transformação de coisas em linguagem. O par de oficinas propunha, então, relacionar o ambiente da escola ao território, sendo a primeira delas no espaço interno da escola, e a segunda, fora. Os procedimentos, como já dito, assemelham-se aos “naturalizados”; entretanto, sob vários aspectos, foram planejados (e executados) considerando três condições fundamentais para o trabalho: 1. a superação da normatização desses procedimentos; 2. o encadeamento de cada um deles ao conjunto de objetivos do NAEA; e 3. a sua contextualização numa proposta de método, explicitando aos participantes o que se queria alcançar com cada um e no conjunto. Ao mesmo tempo, era preciso exercitar um total desapego ao rigor do método, pois este existe para ser questionado também.

O planejamento visando a essas três condições priorizou a atividade molecular da oficina como condutora de todo o processo metodológico. Muitas foram as discussões de como cada uma deveria compor a programação de procedimentos em observância às três condições supracitadas. As principais opções metodológicas para isso foram: Intercalar os blocos. Em vez de realizar duas oficinas de um mesmo bloco, foi feita a opção por colocar os quatro blocos em sequência, deixando aberta a continuidade para uma nova sequência. Assim, foram realizadas as primeiras oficinas dos blocos 1 ao 4 em sequência, e depois a segunda bateria de oficinas diversificadas. Os enunciados dos blocos em torno de paisagem e ambiente, arte urbana, cuidados com a terra e patrimônio cultural não propunham temas ou recortes disciplinares, propunham campos de experimentação (a partir do enunciado) que criassem zonas de contato e diálogos em duas vertentes: com o currículo escolar (pensando na formação continuada) e com o modo de vida dos jovens locais. Colocar esses campos em blocos permitiu circunstanciar e especificar eixos de debates. Em cada uma das oficinas, levantavam-se temas e práticas que seriam ancorados para o próximo bloco, de modo que se permitisse uma compreensão do todo, isto é, dessas múltiplas especificidades atuando em conjunto;

O pêndulo entre o que se reconhece como formal e informal na educação. Esta é uma questão de exterioridade. Se cada oficina se constitui em *dispositivo*, ele deve se apresentar aos e às estudantes como tal. Simplificando, o jovem participante tem que entender o que são aquelas atividades: são um evento? Uma feira cultural da escola? Uma festinha? Nessa perspectiva, foi feita a opção pelo pendular: por um lado, as oficinas se afastavam radicalmente do formato sala de aula; por outro, elas mantinham o tom institucional, de atividade na escola e com certa sistemática de horário, programação, participação e retorno aos debates propostos. Nesse encaminhamento, mesmo dando preferência pelas atividades extramuros, optamos por equilibrar as atividades dentro e fora da escola. Da mesma forma, deixamos claro quem era o grupo da USP e explicamos o que faziam lá, diferenciando-o da comunidade escolar, da qual faziam parte;

O desenho dos blocos e seus conteúdos foi definido pelo GEMAP e LEMADI; contudo, a coordenação de cada um deles, ou seja, a responsabilidade por orientar as duas oficinas de cada bloco coube a diferentes atores. Cada bloco teve uma coordenação diferente, sendo duas delas sob os grupos da USP (FAU e FFLCH), e duas,

a cargo de coletivos da região, Ecoativa e Imargem. A opção pela coordenação mista deve-se a vários fatores, dentre os quais os dois mais importantes foram: o desapego ao rigor do método, uma vez que cada grupo tem seu próprio sistema de trabalho; e o diálogo com o território, enfatizando os saberes enraizados.

Para cada oficina, foi proposto um roteiro de trabalho com procedimentos variados e, certamente, um menu mais extenso do que o tempo de duas horas permitia. Não havia um programa fixo, cronometrado e com resultados previstos. Essa opção visava a garantir tempo e espaço para o imprevisto, para aquilo que o método não enxergava, mas ficava visível na interação com os jovens locais. As oficinas não tinham a pretensão de ensinar, nem mesmo técnicas; propunham o olhar para o mundo através de si, olhar para si. Cada participante recebeu um caderno para registrar de maneira livre suas experiências de campo e suas impressões sobre as atividades. A necessidade de colocar o diálogo como estratégia para o método é evidente e, desnecessário repetir, muito além de uma pedagogia dialógica, pois em qualquer aproximação com o território subentende-se ouvir suas vozes. Entretanto, deve-se relevar o caráter desse diálogo no projeto do NAEA. Ele é composto essencialmente pela consciência de voz coletiva, colocando o coletivo no polo de qualquer negociação. Esse diálogo não é travado com o grupo da USP, pois este deve ser capturado na construção do diálogo, mas entre as próprias vozes do território. O projeto não propunha a simples troca de ideias; propunha o desenvolvimento a partir das ideias dos estudantes. Para que estas assumissem o protagonismo do conhecimento do território, seria preciso que fossem ativas e incisivas. Os diálogos, as trocas e as disputas eram os meios para estimular a proatividade do grupo.

A sobreposição dos enunciados dos blocos e os formatos das oficinas a partir destas opções compõem as bases do método aplicado no projeto-piloto do NAEA no Bororé. Cabe, portanto, observar como os procedimentos foram conduzidos neles (projeto e método) e avaliar sua efetividade em termos pedagógicos, culturais e políticos.

Os procedimentos usuais – cartografias, derivas e rodas de conversa –, além de contextualizados no método, tiveram suas aplicações definidas pelo grupo todo, não só pela formatação dos pesquisadores e seus métodos. Essas decisões foram também tomadas pelos professores, estudantes da escola participantes do projeto e coletivos do território que coordenaram blocos. Os instrumentos de estudos do território foram apresentados parcialmente, mas

transformados para se adaptarem ao que os participantes queriam discutir sobre seu território, e de que maneira o fariam. Propostas simplistas, como, por exemplo, mapear os trajetos de casa para a escola ou os lugares importantes do bairro, não faziam sentido para o grupo, pois eram pura rotina. Mais significativo seria mapear percursos desviantes, ou então refletir por que um lugar era considerado importante, de forma genérica, e outros não.

A abertura de cada procedimento para operações do grupo (a “profanação do dispositivo”, segundo Agamben, 2009, p. 51¹³), sem fixar finalidades *a priori*, fundamentava o método de trabalho, mas também a metodologia de pesquisa. O projeto-piloto teve a perspectiva de avaliar os métodos propostos pelo NAEA, um trabalho de investigação permeado pelo acompanhamento do comportamento do grupo diante das próprias questões, e não em relação ao uso responsivo a uma ou outra técnica anteriormente previstas.

Contudo, o que está em discussão é a avaliação do método na realização do projeto-piloto, pois a partir dela é que podemos avançar na reflexão metodológica do NAEA. Esta avaliação deve ser feita à luz do objetivo de formação do núcleo para a formação continuada em escolas públicas. Ou seja, a proposta tem três componentes: o pedagógico, o cultural e o político.

Nesses três níveis, o procedimento aberto em dispositivo manipulável pela(o) estudante, bem como o método roteirizado em que aquele está inserido configuram formas de atuação nas quais o processo e sua avaliação compõem um único indissociável. Em relação ao pedagógico, configura-se a situação clássica da *pedagogia dialógica* de Paulo Freire: aprender juntos, aprender com. A oficina deve se colocar como processo, não como resposta ou carga de conteúdo. No processo de discussões e nas propostas sobre como serão os encaminhamentos do dia, coletivamente se aprende como questionar, problematizar e propor. Da mesma maneira, percebe-se que a proposição depende de instrumentos, de saberes, sejam os consagrados pelos currículos escolares, sejam os do próprio território. Juntos, descobrimos formas de acessar a herança cultural.

Isso não implica em um método frouxo ou incompleto; ao contrário, pode-se dizer que ele é absolutamente rígido em sua flexibilidade. Ele deve criar, por meio dos procedimentos, situações para o grupo manipular, para que o grupo tenha a compreensão de que o encontro só será frutífero se todos participarem ativamente – e isto tem que começar pela tomada de decisões.

Tomamos como referência o “método Paulo Freire” para a alfabetização, apresentado por Carlos Brandão pelo seu avesso:

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho (Brandão, 1981, p. 9).

Interessa-nos especialmente a questão do método construído no diálogo. Não se trata de um contramétodo, e sim de um método que se dirija ao processo, em vez de coisas e ideias prontas. Ou, mais ainda, o método é uma das ações do processo, e deve ficar evidente a todos os participantes das oficinas que o acontecimento do encontro será efetivo se discutirmos quais serão e como alcançaremos os objetivos, ou seja, se definirmos coletivamente os métodos.

Entretanto, nas observações de Brandão, estão explícitas as duas partes do diálogo, alfabetizador e alfabetizando, pedagogo (da Universidade Federal de Pernambuco) e morador dos sertões; e também é evidente que o objetivo é absolutamente focado na alfabetização. O projeto-piloto do NAEA é radicalmente diferente dessas duas condições. O diálogo não está definido por dois atores coletivos, pois esses são muitos, ao menos cinco: pesquisadores da USP, professores da escola, estudantes, coletivos do território e parceiros em cada oficina (Parque Municipal do Bororé, agricultores locais, membros da comunidade). Contudo, somente o diálogo não constrói métodos, mas atua diretamente no processo de trocas entre os diferentes grupos que amparam a tomada de decisões coletivas.

O NAEA, em seu projeto-piloto, é proposto por pessoas da USP (e apoiado pela PRCEU-USP) para uma escola pública do estado. São instituições diferentes; embora as duas sejam do estado de São Paulo, elas têm estruturas internas, objetivos e formas de atuar muito diferentes, têm lógicas próprias que atravessam significativamente seus membros, o que reflete sensivelmente no diálogo multipolar de nossas atividades. As instituições, em geral, têm essa dupla condição: por um lado, viabilizam e legitimam ações, por outro, as limitam e controlam.

O núcleo não visa a substituir ou complementar as funções escolares – bem longe disso. Por isso, falamos em “formação cidadã”, já que ele propõe que os estudantes se posicionem além da escola, mas a contemplando. A vida de cada sujeito vai além da escola, e

igualmente sua formação enquanto sujeito; mas a escola tem uma presença enorme em seus cotidianos e um papel fundamental na sua formação. A ambição do projeto do NAEA é que os jovens tomem a escola para si; que professores, estudantes e comunidade entendam a escola como dispositivo que eles devem operar para produzir subjetividades a partir da realidade vivida.

Portanto, estamos frente aos dois outros componentes desta avaliação metodológica: o cultural e o político, ambos mirando o método flexível e processual que adotamos. Estes dois eixos estão associados definitivamente: uma formação por meio do cultural é uma formação política. O NAEA propõe a formação cidadã a partir do território como lugar dos modos de vida e das expressões de seus sujeitos, ou seja, uma formação política do coletivo participante das atividades propostas, seja como forma de manutenção de hábitos e laços pessoais, seja como forma de expressar seus pontos de vista, sempre como resistência aos códigos impostos.

O método flexível aciona essa condição da participação de todas e todos no processo de formação. Sua avaliação está diretamente acoplada à maneira como as previsões do planejamento serão alteradas pelo grupo. As formas como elas serão subvertidas e em que medida “profanam o dispositivo” demonstram o grau de atividade e participação dos jovens do grupo. Entretanto, o método flexível não se restringe a eles; todos participam dessa subversão do previsto: os estudantes locais, os coletivos do território, os professores da escola e nós da universidade – todos propõem e todos aprendem com as transformações do plano.

A partir da oficina inaugural do núcleo, na qual foi executada o modelo tridimensional da península do Bororé, foi apresentada a ideia de que ela só seria construída se todos participassem. Levamos os meios, materiais e informações técnicas da topografia em mapas. Porém, a elevação de cada camada, uma sobre a outra, com as cotas do território, só foi possível com a atividade dos estudantes de lá. Essa oficina foi fundamental para aliviar a tensão dos estudantes e colocá-los na condição de sujeitos ativos no processo. Também foi fundamental para nos assegurar da eficiência do método que estávamos a propor.

Bases e horizontes metodológicos

As referências teóricas que amparam os métodos e os procedimentos do NAEA são bastante amplas (podem ser verificadas na bibliografia ao final do livro); no entanto, detalhamos nesta seção as referências fundamentais, aquelas que estritamente operaram sobre o projeto e esta avaliação metodológica.

Elas estão divididas em três grupos: 1. as voltadas à educação e à formação política; 2. as que compreendem uma cartografia crítica; 3. e as propriamente metodológicas e dirigidas à pesquisa.

No primeiro grupo, os autores fundamentais são Paulo Freire e Dervmeval Saviani. O primeiro é um clássico e sempre referenciado, mas jamais pode ser visto como “lugar-comum”. Suas contribuições são bem conhecidas e muito citadas, no entanto fogem do senso comum quando extrapoladas para outras condições, distintas de sua prática em alfabetização de adultos. No ambiente de múltiplas trocas com sujeitos de diversificada estratificação sociocultural, o método de Paulo Freire, cuja principal coluna de sustentação é o aprendizado a partir do cotidiano – de onde “nossos pés pisam” –, alcança outros níveis da “educação para a emancipação”. Se o trabalho de Freire objetivava a emancipação pela alfabetização, extrapolá-lo significa propor a emancipação pela territorialização e a consciência dela.

Sobre essa coluna também sustentamos as propostas de trabalho na sequência de oficinas propostas no Bororé. Os meios – os procedimentos – para construir essa base, e para nos mantermos sobre ela, também foram apreendidos de Freire e seu investimento no dialógico.

Além de sua dimensão política, o diálogo com os adolescentes e professores locais tem um viés francamente estratégico e metodológico em duas frentes em especial. Na primeira, a adesão dos participantes aos objetivos do projeto por meio da participação (de identificação com esses objetivos, também) garante a impregnação do cotidiano vivido pelos estudantes nas atividades propostas. A outra frente diz respeito à transferência de saberes e produção de conhecimento, pois o NAEA é um projeto na interface entre a pesquisa e extensão, concebido a partir de grupos de pesquisa da USP, e nessa condição deve acessar informações e experiências além do que já se sabe, do que já foi sistematizado nos grupos acadêmicos. O diálogo é a ferramenta mais imediata para a aproximação a outras problematizações e outros saberes e técnicas a partir do território.

Contudo, a incisão mais freiriana nos métodos aplicados nas práticas do NAEA é a processual: tanto o apego à realidade vivida quanto a prática dialógica são condições *a priori*, ou, mais ainda, plataformas para um método desenvolvido no processo, uma dinâmica que se estabelece no grupo em si e por si. Desde as primeiras ideias de Paulo Freire e sua equipe da Universidade Federal de Pernambuco, nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar, inovar e criar* a partir dele (Brandão, 1981, p. 38).

Saviani foi referência fundamental em dois momentos distintos da tomada de posições metodológicas. Em primeiro lugar, a definição da estrutura das oficinas deveria estabelecer um método de trabalho a ser replicado nos quatros blocos do projeto; no entanto, deveria ser flexível o suficiente para ser manuseada nas efetivações com o coletivo de participantes, bem como ajustar-se a modulações temáticas de cada bloco.

Essa definição apoiou-se na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), caracterizada por um processo em cinco situações de trabalho articuladas entre si: *prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final*. Considerando as *práticas sociais inicial e final* como situações do próprio campo de trabalho (a primeira, as condições socioterritoriais reais, e a segunda, os objetivos do projeto-piloto do NAEA), a estrutura das oficinas foi estabelecida no miolo da pedagogia histórico-crítica: *problematização > instrumentalização > catarse*.

Primeiramente, se colocava em debate o tema de cada uma das oficinas para ser problematizado coletivamente; em seguida eram praticadas experiências com materiais e procedimentos técnicos; para finalmente alcançar a situação de criação coletiva de expressividade e reflexão sobre o tema com os instrumentos experimentados. A mesma estrutura foi efetivada nos quatro blocos, cada um deles com suas especificidades, tanto na problematização quanto nos procedimentos expressivos.

A teoria de Demerval Saviani também esteve presente em outro momento das escolhas metodológicas: no final do processo de sua avaliação, e em dois sentidos. Um deles, relativo à indissociabilidade entre forma e conteúdo: a “oposição entre forma e conteúdo [...] seria conteudista, e, nesse sentido, desconsideraria as formas,

os processos e os métodos pedagógicos” (*ibidem*, p. 81); o outro advém da essência da pedagogia histórico-crítica, seu ponto de partida e chegada: as práticas. Nelas ancoramos as avaliações metodológicas do projeto-piloto do NAEA, isto é, partir de seus procedimentos para avaliar os métodos propostos; como também, e principalmente, avaliar os impactos do projeto-piloto a partir de seus resultados materiais e desdobramentos na comunidade escolar.

Um segundo grupo de autores fundamentais situa-se na compreensão de uma cartografia crítica. Queremos destacar dois deles para ilustrar nossas bases conceituais e críticas sobre os exercícios cartográficos propostos no NAEA: Felix Guattari (1996) e André Mesquita (2013). Embora o núcleo tenha um espectro formativo muito amplo, das artes ao meio-ambiente, seu ponto de partida é formar pelo/para/com o território e a territorialização. A caixa de ferramentas para efetivar essa questão primordial é composta por ações de representação do território em sua multiplicidade de camadas e acontecimentos. A representação jamais é um fim, trata-se de um dispositivo, um processador de subjetividades.

Nesse sentido nos aproximamos de Mesquita e Guattari. O primeiro ampara, por meio de sua tese, uma visão do mapa como instrumento de investigação e compreensão do território e, mais, como formulações críticas e transformadoras deste. Seu trabalho observa duas premissas:

A primeira é que a cartografia – disciplina dos processos de criação e produção de mapas, estudo e reflexão de seu papel político e social – sofreu uma alteração substancial a partir da metade do século xx, quando começou a ser amplamente subvertida por práticas artísticas. A segunda premissa [...] é a de que os mapeamentos efetuados pelos artistas, ativistas e coletivos investigados nesta tese compartilham, em diversos níveis, experiências de produção de conhecimento, multiplicam diferentes visões de mundo, revelam conexões invisíveis e, em alguns casos, potencializam movimentos e comunidades, ajudando-nos na orientação, na observação e na intervenção de disputas, conflitos e relações de poder distribuídas no capitalismo contemporâneo (Mesquita, 2013, p. 11).

Mapear, assim, é sempre uma atitude política e de tomada de posição. Essa abordagem nos interessou como recurso metodológico na medida em que promove novos sujeitos e novas formas de territorialização, em sentidos e por meios muito diversos, distinguindo os sujeitos e seus territórios.

A problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos... Então, não se trata de elaborar uma espécie de referente geral interestrutural... Trata-se, sim, de fazer exatamente a operação inversa, que, apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade (Guattari, 1996, p. 28).

Por fim, o terceiro grupo de referências é relativo ao encaminhamento das pesquisas no projeto híbrido de extensão e pesquisa. Antes de colocar esse lastro teórico, há duas observações necessárias sobre a maneira como o grupo de pesquisadores entende seu trabalho neste projeto: 1. métodos determinam procedimentos e materialidades, mas também conceitos e conteúdo; em outras palavras, teorias sobre métodos de pesquisa, além dos procedimentos, enunciados e discursos, sustentam a práxis¹⁴, prática e teoria no mesmo corpo; 2. pesquisas são conduzidas por sujeitos pesquisadores, e o trabalho produz enfaticamente novas subjetividades no decorrer da pesquisa; portanto nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, na interface entre pesquisa e extensão universitária, não tratamos de objetos de pesquisa, e sim de outros “sujeitos de pesquisa”; ou seja, as novas subjetividades são produzidas coletivamente.

Essas posturas do GEMAP, fortalecidas no encontro com o LEMADI, encontram amparo, especialmente, nas teorias de Kurt Lewin. O extenso trabalho do psicólogo alemão é constantemente referenciado em diversas áreas, com ênfase na *pesquisa-ação* e na aplicação da psicologia da *Gestalt*; porém, em relação ao perfil metodológico do NAEA, sua obra *A teoria do campo na ciência social* é absolutamente basilar.

Trata-se de um trabalho complexo que envereda pela matemática, física quântica e química, e apresenta-se inclusive por meio de diagramas e equações. Contudo, em determinada passagem, o autor coloca a questão objetiva, “*quais são os principais atributos da teoria do campo?*”. Ele responde com a mesma objetividade e clareza da pergunta formulada:

Las siguientes características me parecen particularmente importantes: el empleo de un método constructivo más que

clasificatorio; el interés en los aspectos dinámicos de los hechos; un enfoque psicológico antes que físico; un análisis que parte de la situación global; la distinción entre problemas sistemáticos e históricos; la representación matemática del campo (Lewin, 1988, p. 68).

Tais atributos estão na base do trabalho dos dois grupos de pesquisa da USP e orientaram os procedimentos propostos para o desenvolvimento do NAEA, tanto a estrutura em blocos interincentes (para análises da *situação global*) como, em especial, as oficinas, não em seu formato ou materialidade, mas nos mecanismos de condução dos trabalhos coletivos (priorizando o *construtivo*, diante do *classificatório*). Entretanto, os que mais devem ser evidenciados nesta avaliação metodológica a partir dos procedimentos, são: 1. *os aspectos dinâmicos dos fatos*; 2. *e a representação matemática do campo*.

Quanto ao primeiro, já foi posta em debate a fluidez das oficinas, para torná-las manipuláveis pelos participantes. Essa intencionalidade vai além da questão participativa, pois ela transmite à experiência dinâmicas imprevisíveis e imediatas, às vezes fincadas no momento, às vezes atemporais. A fluidez (quase indeterminação) reafirma os fatos e o momento vivido como acontecimento de trocas.

Já o segundo nos remete a duas possibilidades sobre a representação do campo. Uma primeira propõe o caráter matemático como sendo analítico (o mapa) do território (Lewin usa sempre o termo “ambiente”). A segunda possibilidade é a representação do campo enquanto configuração de um agrupamento de sujeitos pela e para a “ciência social” (como diz o título da obra de Lewin), ou seja, a representação de fluxos, embates, disritmias e sincronias.

A questão do grupo (do coletivo) não foi relacionada nos atributos citados de Lewin; entretanto, ela atravessa todo o pensamento (e a teoria) do psicólogo, já que ele foi o introdutor da ideia de “dinâmica de grupo” na psicologia moderna, e a condição de processo coletivo compõe *a priori* a *A teoria do campo*.

Portanto, ficou estabelecido desde o início que o NAEA existiria única e exclusivamente como experiência coletiva no desenvolvimento prático de seus procedimentos, e somente assim estes poderiam ser utilizados também como instrumento de pesquisa.

Isto exige uma determinação estratégica que associe os trabalhos práticos com os enunciados de pesquisa e com a fundamentação teórica. Nesse sentido, recorreremos a um autor mais direto quanto a

esta questão, o franco-brasileiro Michel Thiollent, em seu trabalho *Metodologia da pesquisa-ação*, que o autor introduz desta maneira:

[...] consiste em apresentar e discutir vários temas relacionados com a metodologia da pesquisa social, dando particular destaque à pesquisa-ação, enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação (Thiollent, 1986, p. 7)

Para o sociólogo, a *pesquisa-ação* só pode ser qualificada como tal “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (*ibid.*, p. 15). Ela se utiliza de métodos e procedimentos diversos, não se caracterizando estritamente como metodologia. Antes,

Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação (*ibid.*, p. 25).

O projeto-piloto do NAEA na Ilha do Bororé objetivou, entre outras coisas, fornecer dados quantitativos e qualitativos para a pesquisa orientada responder a problemas relativos à educação pelo território, e problematizar as políticas públicas direcionadas à educação que não propõem métodos de transformação.

O desenvolvimento da pesquisa assenta-se seguramente nas estratégias da pesquisa-ação, tal qual explicitada por Thiollent. Todas as atividades propostas tinham em essência a condição construtiva, uma ação de transformação amparada por uma *estrutura coletiva* engendrada na parceria de pesquisadores da USP, professores e coletivos locais. Aprofundando as considerações do autor sobre pesquisa-ação, mas também conferindo elasticidade e adesão à teoria do campo de Lewin. A estrutura coletiva, muito mais que produzir fluxos de informação, definiam os próprios problemas da pesquisa, como deveriam ser conduzidos na formulação de dados, informação e conhecimento.

Consideramos importante explicitar que, para esse encaminhamento e essas estratégias do NAEA, é fundamental a sua formatação (formato e aplicabilidade) na aliança entre extensão universitária e pesquisa. Sob muitos aspectos, essa aliança promove benefícios substanciais ao trabalho da academia. Destes, queremos destacar os que incidem na avaliação metodológica, qualificando uma e outra área.

O trabalho, a experiência e o acontecimento constituem uma unidade: o NAEA. Sua elaboração e sua efetivação são decorrentes de expedientes da pesquisa e da extensão, que não estão separados no trabalho prático. Contudo, enquanto exercício acadêmico, ou mesmo científico, existe separação. Desde a criação do projeto e a definição de procedimentos, até a veiculação, há diferenças – em especial, por ocorrerem em tempo-espacos distintos.

Nesse sentido, o hibridismo extensão-pesquisa pode ser observado em duas perspectivas. Em uma, o ponto de fuga é a ação; na outra, é a pesquisa. A ação não é a extensão, uma vez que seu maquinário é composto por uma grande diversidade de peças – entre elas, o projeto ou programa, a definição de sujeitos no projeto, o contato e o pacto com comunidades externas, o trabalho prático etc. A ação é o impulso transformador, é a instauração de um ambiente de trabalho colaborativo, de geração de perguntas e respostas, a *catarse*. Obviamente, ela pode ser quantificada, qualificada, indicada e conferida, segundo as métricas do trabalho de extensão ou de pesquisa; mas ela sempre deve ser definida *a priori* em um método, um conjunto de procedimentos.

O NAEA foi proposto, ou ambiciona ser, como um ambiente de trabalho coletivo, configurando uma ação transformadora. Para tanto, além dos diálogos promovidos pela extensão e do papel formativo do estudante universitário e dos sujeitos externos, por meio da troca, o NAEA deveria compor em seu método visões externas, analíticas, que conseguissem se colocar entre os diálogos extensionistas. Os procedimentos de pesquisa não comparecem exclusivamente como análise dos resultados da prática (como no estudo de caso); eles amparam definições dos métodos do trabalho prático, como a flexibilidade dos roteiros e a fundamentação do campo para as dinâmicas de problematização e proposição. Em síntese, pode ser dito que a mecânica de pesquisa se postou no ambiente de trabalho para elevar a partilha de saberes à condição de construção coletiva de conhecimento.

Na perspectiva do trabalho em pesquisa, o hibridismo com extensão promove as duas bases metodológicas do trabalho no NAEA: as estratégias da pesquisa-ação voltadas às dinâmicas de grupo e à participação; e a instituição do campo, dos sujeitos na pesquisa – em substituição ao “objeto” de pesquisa. Mais do que as promover, o hibridismo potencializa as bases metodológicas do projeto. Há doze anos o GEMAP realiza o projeto de extensão “Mapografias de São Paulo” em diversos territórios e, nos últimos sete, na re-

gião do Grajaú. Sua longa experiência com práticas em extensão dialógica forneceu o arcabouço de procedimentos para o trabalho. Eles expandem os horizontes da pesquisa, rompem com as lógicas de causa e efeito, pergunta e resposta, e fazem brotar outras imprevistas e inesperadas lógicas por meio da ação coletiva. Os participantes da ação movimentam a pesquisa, redimensionam e requalificam a pesquisa.

Em relação à construção do campo, da estrutura coletiva que sustenta a pesquisa-ação, todos sabemos das enormes dificuldades, e mesmo inviabilidade da formação de grupos comprometidos e interessados para aplicação de pesquisa. Mas a extensão pressupõe um relacionamento de longa duração, estabelece laços de parceria e confiança, constrói empatias e interesses recíprocos. Assim, os anos de trabalho conjunto com a comunidade do Bororé estruturaram o campo para a pesquisa-ação proposta pelo NAEA.

Resultados

Os resultados alcançados pelo Núcleo de Arte Educação Ambiental devem ser encarados nestas duas perspectivas, a ação e a pesquisa. Para qualquer uma delas, é inviável e ineficaz grandezas quantitativas, já que tanto uma quanto a outra levam o observador (sujeito) a mirar a transformação. Os resultados, portanto, devem ser avaliados a partir da experiência, e não no congelamento dela. Os objetivos da pesquisa estão relacionados à educação, ao território e ao cotidiano, propondo alternativas às políticas públicas para a educação; constituem ferramental associado às formulações enunciativas sobre a educação cidadã. A experimentação coletiva nas oficinas agora é material para a reflexão de pesquisa. O exame dos resultados que interessa está no *devoir* NAEA, ou seja, compreender quais recursos e percepções foram ativados no grupo de participantes com a experiência coletiva, tanto nos pesquisadores e universitários quanto nos jovens estudantes do Adrião Bernardes. Em suma, é importante notar quais transformações as ações do projeto-piloto do NAEA promoveram no grupo de participantes.

Notas

¹ Com destaque para os próprios trabalhos de extensão a partir da FAU/USP, Universidade Livre Colaborativa em Perus, ou Cocriança na Vila Brasilândia, ambos em São Paulo. Nós nos aproximamos também das experiências de coletivos ibero-americanos como os *Iconoclastas* (Argentina) ou o *Todo por la Praxis* (Espanha).

² As principais delas norteiam as relações dos professores com a escola e são da alçada da Secretaria de Educação, por meio das Diretorias de Ensino (regionais), como carga horária e atribuição de aulas, ou nas diretrizes curriculares da gestão municipal.

³ “O ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. [...] Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (PROEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas” (Silva, 2018, p. 7).

⁴ “Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17. [...] à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão ‘e suas tecnologias’ [...] a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi ‘resolvida’ por meio de sua presença obrigatória na forma de ‘estudos e práticas’; [...] os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as ‘possibilidades dos sistemas de ensino’ sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes” (Silva, 2018, p. 4-5).

⁵ No início do século XXI, a literatura filosófica recuperada da década anterior (Bassani, 2019), especialmente a dos chamados “pós-estruturalistas”, é corrente na geração que se propõe ao “faça você mesmo” (*do it yourself*). Destacam-se Gilles Deleuze e Felix Guattari (com os “rizomas”; o segundo por várias vezes visitou o Brasil); Michel Foucault (a “microfísica do poder”); Michel de Certeau (o “cotidiano”); mas também recuperaram-se Paulo Freire e Milton Santos para a compreensão das questões brasileiras; ou ainda alternativas entre a filosofia, a arte e a política, como os situacionistas alinhados a Guy Debord.

⁶ A renovação na Geografia, conhecida como “Nova Geografia”, esteve em processo desde a década de 1960; no entanto, em 1980, são publicadas duas obras que colocaram definitivamente o termo (e a conceituação de) “território” nos discursos em geral: *Mil platôs*, de Deleuze e Guattari (1995), e *Por uma geografia do poder*, de Raffestin (1993).

⁷ Milton Santos, associado à “Nova geografia” marxista e alinhado a Henri Lefebvre, utiliza a construção social do habitat humano como “espaço” e território como sua base natural, e a partir dos anos 1990 se configura como um dos principais geógrafos brasileiros a tematizar e aprofundar o conceito de território.

⁸ “O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) tem como objetivo dar ensejo à autcartografia dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia. Com o material produzido, tem-se não apenas um maior conhecimento sobre o processo de ocupação dessa região, mas sobretudo uma maior ênfase e um novo instrumento para o fortalecimento dos movimentos sociais que nela existem. Tais movimentos sociais consistem em manifestações de identidades coletivas, referidas a situações sociais peculiares e territorializadas” (PNCSA, [2018]).

⁹ “*Iconoclastas* é uma dupla formada por Julia Risler (PhD em Ciências Sociais) e Pablo Ares (artista gráfico autodidata) em maio de 2006, que começou como um

laboratório de comunicação social a partir do qual produzem gráficos (cartazes, publicações, cartografias, etc.) e intervenções urbanas. Atualmente, a sua atividade desdobra-se em três dimensões de saberes e práticas: artística (poéticas de produção e dispositivos gráficos), política (ativismo territorial e deriva institucional) e académica (pedagogias críticas e investigação participativa)” (Iconoclastas, [2023], tradução nossa).

¹⁰ “Urban Catalyst foi um projeto de investigação europeu sobre estratégias de utilização temporária em pousios urbanos (2001-2003), que explorou potenciais de utilização provisória em cinco metrópoles europeias em cooperação com 11 parceiros internacionais. O projeto foi iniciado por Philipp Oswalt e Klaus Overmeyer e estava domiciliado na TU Berlin” (Urban Catalyst, [s. d.], tradução nossa).

¹¹ A Internacional Situacionista (IS) foi, na década de 1960, um agrupamento heterogêneo de artistas e pensadores iconoclastas e anarquistas em torno de Guy Debord. A cidade e a vida urbana consumista eram seus alvos, e sua prática era transformar essa vivência em experiência dadaísta; seus principais recursos metodológicos, a *psicogeografia* e a *deriva*.

¹² Giorgio Agamben, em “O que é um dispositivo”, parte das diversas aparições do termo na extensa obra de Michel Foucault para sintetizá-lo em três tópicos: “a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições, filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre elementos; b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder; c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relação de saber” (2009, p. 29). Sobretudo, explicita sua razão de existir: “Os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (*ibid.*, p. 38).

¹³ “O problema da profanação dos dispositivos – isto é, da restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado nesses – é, por isso, tanto mais urgente. Ele não se deixará colocar corretamente se aqueles que dele se encarregam não estiverem em condições de intervir sobre os processos de subjetivação, assim como sobre os dispositivos, para levar à luz aquele Ingovernável, que é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga de toda política” (Agamben, 2009, p. 51).

¹⁴ Práxis, no sentido que Marx lhe atribuiu, não é a prática que sustenta a teoria, mas, ao contrário, a que formula a teoria. Vide: Bassani, 2022.

Fonte das imagens

FIGURA 1 Google Earth

FIGURAS 2 até 17 Acervo GEMAP

Considerações Finais

Avaliação qualitativa: Resultados e desdobramentos

Quantidades e qualidades

A quase totalidade das pesquisas científicas termina com exposição e análise dos resultados; e consideramos necessário que o NAEA assim proceda, para que a sua experiência, além de contemplar o caráter extensionista, implique pesquisa e produção de conhecimento.

Contudo, no caso específico deste trabalho, consideramos mais importante caracterizar e ajustar aos objetivos da pesquisa as modalidades de resultados, bem como de análises, que estão desenvolvidas na parte final desta publicação. De forma geral, tanto uns quanto as outras inserem-se na diferenciação entre análises quantitativas e qualitativas dos resultados. Apesar de muito explorada nas ciências humanas, essa diferenciação tem peso fundamental na estrutura do trabalho de pesquisa do projeto-piloto do NAEA; portanto, nos interessa sobremaneira essa caracterização dos resultados e de suas análises, pois delas resultam todo o corpo conceitual e as reflexões advindos da investigação.

O ponto fundamental para a caracterização dos resultados é que eles não se apresentam ao fim e como produção da pesquisa, mas na ações moleculares de todo o processo e nas transformações que operam em todo o grupo envolvido na pesquisa-ação. Ou seja, eles não estão, como de costume, atrelados e subjugados às hipóteses e aos objetivos da pesquisa, em um compromisso absoluto com o projeto inicial. Pelo contrário, consideramos os resultados de pesquisa aqueles que formulam novas hipóteses e redirecionam os objetivos.

Dessa forma, cada oficina molecular da pesquisa, em vez de explicitar dados passíveis de contabilidade quantitativa, constrói um todo de problematizações e respostas, compondo a experiência da pesquisa-ação e seu resultado – um ativo de pesquisa, não um passivo descritível e mensurável em quantidades. Sobre esse ativo, construímos análises multidirecionadas a contextos e situações diversos.

A diversidade de avaliações dos resultados a partir de cada ação molecular nas oficinas é multiplicada exponencialmente quando compreendemos cada ação como o resultado de um coletivo de variados sujeitos. Essa visão não esvazia a avaliação, nem a deforma enquanto pesquisa; ao contrário, a expande, pois todos os sujeitos da ação estão no mesmo “campo” de trabalho, formam o coletivo, o corpo social do território. Um investimento direciona-

do à compreensão das heterogeneidades: a heterogeneidade que caracteriza o ambiente e a paisagem, especialmente as pessoas, o mundo que habitam aqueles sujeitos.

Anteriormente expusemos nossos princípios metodológicos baseado em blocos multidisciplinares. Eles, e mais especialmente a porosidade entre eles, tinham o objetivo de, a partir da diversidade, compor uma visão do mundo ampla e multifacetada, à maneira de um prisma. Observar o mundo pela singularidade e heterogeneidade, assim como a própria pesquisa-ação, antes que um método, é uma estratégia de colocar em movimento métodos variados.

A heterogeneidade é uma estratégia direcionada às expressões das singularidades; ela se estabelece em todos os níveis dos objetivos do NAEA, tanto nas relações institucionais com a escola do Bororé como no *campo* formado pelo grupo de trabalho e pesquisa. É a partir do tratamento heterogêneo dos conteúdos disciplinares que canais adjacentes ao currículo escolar se abrem e permitem uma articulação direta com o mundo – onde cada participante escolhe estar junto e busca orientação por elementos que estejam vinculados ao seu desejo.

A diversidade e liquidez dos resultados se exprimem, e são verificáveis nos resultados materiais dos trabalhos (exemplificados mais à frente); porém, com efeito, elas impõem a heterogeneidade de suas avaliações, sempre na condição de suas qualidades e potencialidades em construir hipóteses. Essa perspectiva está prevista no planejamento flexível do projeto-piloto do NAEA, uma vez que a avaliação qualitativa é intrínseca à ação transformadora na pesquisa. Como quantificar uma experiência de jovens cozinhando coletivamente e se alimentando dos “resultados” na catarse de um processo de “pedagogia crítica”? O que fundamenta nossas avaliações são a experiência e a percepção que temos dela, coletivamente. A experiência e, mais enfaticamente, a percepção emergem à condição de formação, quando resultam de apreensões singulares em construção do corpo coletivo e político.

Para tanto, os blocos e as oficinas foram dispostos como mediadores dessa relação com o mundo e também quanto à disposição dos materiais. Havia um comprometimento para que cada encontro trouxesse diversos objetos – formas de manufaturar tinta, expressar desejos –, a fim de uma participação profundamente ativa do grupo. Essa postura ativa era estimulada e acolhida com atenção, possibilitando a cada um reposicionar sua singularidade no contexto da oficina, de maneira menos ligada às unidades avaliativas

já estabelecidas no ambiente de sala de aula e sua estrutura formal. De tal forma, o resultado da atividade, registrado (melhor, interpretado) individualmente no caderno de campo, implica resultado de pesquisa e, mais, formulação de hipóteses.

Parece fundamental trazer atenção ao lugar de encontro estabelecido durante as oficinas do NAEA, uma zona temporária autônoma, como um contragolpe que age em direção ao sistema de hierarquias antes negociadas institucionalmente. Mas, no entanto, no conjunto, as atividades do núcleo estimulam um caráter proativo perante o mundo: propondo o entendimento do sujeito em seu território e compondo o processo da formação continuada. Podemos compreender as relações no ambiente da escola como síntese de uma organização com grande virtude vigilante e disciplinar; mas, diante da sua reverberação territorial, interessa trazê-la para a centralidade da implementação de um núcleo de arte implicado pela preservação do ambiente.

Resultados diante dos objetivos da pesquisa

Os resultados que podemos avaliar neste momento estão relacionados às práticas e não são aqueles previstos no projeto de pesquisa – ainda especulativos e endógenos. No presente trabalho, nos interessa mais observar, como resultados, as percepções, as expressões e os gestos acionados nos encontros que manipularam os objetivos do projeto inicial e, com especial interesse, as anotações nos cadernos de campo.

Consideramos a importância do registro das ações, de nossas reflexões e de análises sobre os métodos desenvolvidos e resultados alcançados. Entre o planejado e o realizado, o constante diálogo entre diferentes sujeitos foi permanente para a realização do NAEA. Logo, este livro é uma forma de diálogo com leitores que buscam formas e conteúdos para desdobramentos de ações educativas territorializadas.

O diálogo, as atividades abertas e problematizadoras e as relações das experiências vivenciadas com as diversas disciplinas da grade curricular da escola demonstraram compor condições que afetam a relação ensino-aprendizagem. Os registros das alunas em seus cadernos nos revelam a expansão da aula, a autonomia na escrita e a sensibilização pelo conhecimento. Esses elementos nos levam a considerar a atividade de extensão com a comunidade como um caminho para a mobilização para transformação social.

Ao final deste livro, podemos elencar a linguagem e o território como dois elementos a serem considerados como estruturantes para a realização do NAEA e suas possíveis relações com o currículo. A oralidade, a corporeidade e as representações espaciais, enquanto linguagens expressivas do território, fundamentam atividades dialógicas e problematizações sobre a paisagem, os patrimônios, os espaços de expressões, o solo e a ação do ser social – constituído por linguagem e território, mas também produtor de linguagem e território. Essa é a produção que deve ser avaliada como resultado do plano piloto do NAEA. Esse resultado não se encerra em si, localizado apenas no tempo e espaço da oficina; mas, especialmente, apresenta-se como processo de transformação, de subjetivação, nos desdobramentos além desse espaço-tempo, no devir cidadão, mobilizado nas práticas coletivas.

A transformação social é também o transformar-se e, nesse sentido, todos os participantes (todos: pesquisadores da USP, professores da escola, estudantes, coletivos do território e parceiros em cada oficina) se modificaram. A formação é contínua, uma vez que tratamos da prática social, que não cessa. A relação que travamos com o meio externo quando há condições dialógicas e expressivas impacta e modifica nossas condições internas, de pensamentos e ações – estas retornando ao meio externo.

Durante os encontros, foram debatidas características do território por meio das nossas experiências. Nessas ocasiões, as questões elencadas insurgiram das vivências do grupo em relação às transformações da Ilha. A percepção do cultivo da terra e da transição das estações pelo alimento que brota apareceu em uma dessas conversas, posterior à visita feita no Cogu Li. O conjunto de experimentações – o ciclo de cultivos do cogumelo, o entendimento dos seus substratos e comprometimento com uma cadeia de consumo – produziu insumo para o recheio e o debate, assim como para a feitura do lanche com a parceira Lu, do ReciclAlimentos. Durante o preparo do alimento, apareciam perguntas em relação à cadeia produtiva do sítio visitado, aos saberes para o preparo, ou ao valor nutritivo dos fungos na alimentação. Posteriormente, como matéria para o debate, o cultivo de cogumelos trouxe à tona as relações familiares com pequenas hortas de cultivo, a escala do lote de suas casas, em comparação com as moradias localizadas nos centros urbanos, e a autonomia sobre o consumo de alimentos, ou seja, a autonomia sobre a própria vida.

Resultados e consequências derivados do NAEA

Percepção e reflexão

A escolha por fixar como referência de resultados de pesquisa a experiência transformadora no seu acontecimento coletivo – na catarse – propicia um aprofundado caráter crítico e, mais enfaticamente, a permanente autocrítica do pesquisador. Sem a segurança de buscar os sinais (em quaisquer linguagem e suporte) que direcionem o trabalho e sua compreensão para as hipóteses, o pesquisador adentra o nevoeiro dos multidirecionamentos sugeridos pelo campo coletivo. A saída viável para a claridade é rever seus métodos e hipóteses para que se adequem aos fluxos do debate do grupo naquele momento e naquelas condições do encontro.

De certa maneira, o que estava em relação nas atividades do NAEA não eram os blocos contendo práticas territoriais, mas a passagem de um bloco ao outro. Ou seja, como uma aposta metodológica, as pistas que cada encontro disparava, e que seriam retomadas no próximo, além dessa passagem de um bloco de saberes a outro, compunham uma postura ativa, em que cada participante buscava perceber o conhecimento produzido, articular com seus temas de sala de aula, refletir sobre o conteúdo tratado, criar a expectativa do encontro e ir em direção ao núcleo mais uma vez.

O que restabelece o prumo investigativo é o período entre-oficinas, aquilo que é promovido pela prática e para o qual os métodos devem adaptar-se, sustentando as reflexões e a compreensão do passo seguinte no próximo encontro. O entre-oficinas não é visto como tempo de pausa; ao contrário, é nele que se configura o posicionamento do pesquisador diante do projeto transformado. É nessa condição de existência intermediária que se forma o sujeito da pesquisa e, principalmente, os avanços da própria pesquisa. Entre os encontros, o grupo de estudantes do Bororé conseguem sedimentar o acúmulo de experiências e se entender no processo para o próximo encontro.

Nessa perspectiva, presume-se que os resultados que estamos apontando concentram-se na área das imaterialidades; entretanto, não é assim que enxergamos o processo que parte das intenções às transformações. Para nós, ele foi e é absolutamente material no que produziu. A experiência da catarse e a percepção como elemento fundamentador da reflexão constituem a plataforma sobre a qual o pesquisador apoia-se para observar e dar sentido às produções materiais, nos encontros e após eles – após a realização do projeto-piloto, inclusive.

Ao colocarmos como objetivo fundamental para as ações do NAEA a transformação social, não é possível avaliar seus resultados no corte temporal da oficina, pois esta deve ser o detonador de transformações e de subjetivações, no devir cidadão que ela estabelece. Portanto, precisamos de tempo para observar aquelas ações, nos atentarmos aos processos abertos pelas atividades, e isso não se encerra, tampouco, com esta publicação, mas poderá ser verificado e revisto acompanhando os desdobramentos do NAEA naquele grupo de pessoas. Devemos observar por mais tempo, não os resultados, mas as consequências do projeto-piloto do NAEA.

Por ora, nos cabe destacar como as percepções incidem sobre o entendimento dos resultados vivenciados nos encontros coletivos. Podemos caracterizar essa incidência por meio de uma experiência vivenciada pelo grupo na segunda oficina do Bloco 3: Expressões do território, nosso sétimo encontro com o grupo. A oficina foi coordenada pelo coletivo Imargem e tinha como ponto de partida a produção de estêncil para grafitar nos muros do bairro. A base semântica foi a criação de ícones da Ilha. Nessa etapa do trabalho de criação de ícones, prevista para ser rápida, com desenhos sintéticos e apropriados ao estêncil e ao grafite, a atividade toda escapou de nossas mãos e transformou-se num dispositivo nas mãos dos jovens estudantes.

Eles dividiram-se em grupos especializados pelas mesas de trabalho e, em discussões coletivas, passaram a criar imagens complexas, às vezes narrativas, mas também sintéticas e analíticas. Ao final, cada um tinha sua imagem do Bororé, mas não havia mais tempo para cortar o estêncil e imprimi-lo em muros. Tim, do Imargem, deu a ideia de pintá-las diretamente nos muros no fundo da escola, sugestão que poderia ser rechaçada de imediato, porque todos sabemos das dificuldades da ampliação direta de desenhos para a pintura mural com tinta *spray*, sem nenhum recurso além do olhar. Antes de processarmos a ideia e a exequibilidade, as meninas e os meninos da Adrião já estavam desenhando sobre os muros diretamente. Os resultados mostram a pulsação do encontro. O que vimos é irrepresentável como resultado de pesquisa, mesmo porque supera essa noção: assistimos à própria catarse.

Os resultados não são as pinturas dos estudantes, nem tampouco a representação ou análise daquele evento. O que o torna potente é a transformação que operou em todos os presentes. Quaisquer análises dos resultados do projeto do NAEA estão definitivamente contaminadas por essa experiência, pois serão efetivadas pelos novos sujeitos que nasceram da experiência.

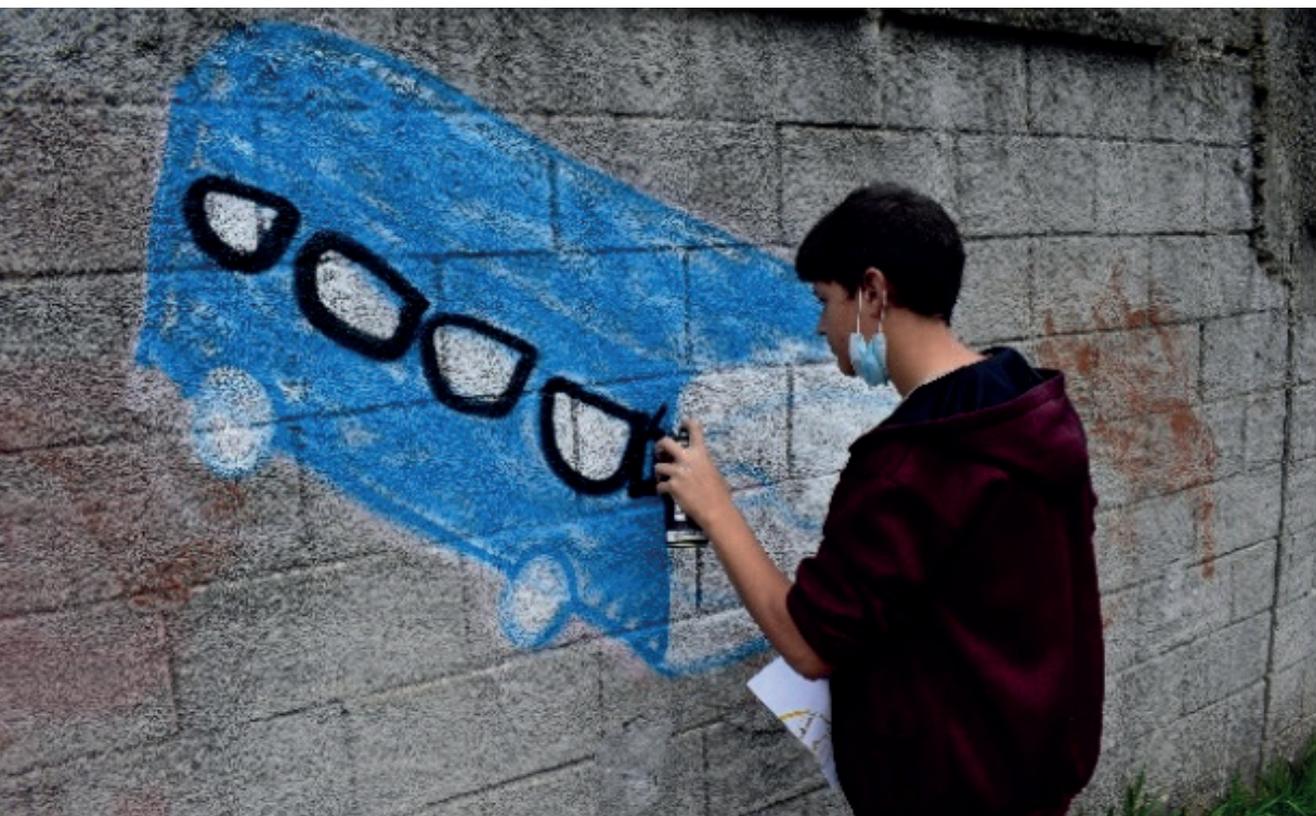


FIGURA 1
Oficina de grafite transformada pelos estudantes numa
experiência do pintar sobre os muros

Materialidades

Apresentaremos a seguir três exemplos de materialidades, em resultados capazes de evidenciar nossos métodos e as estratégias de avaliação do projeto do NAEA.

Cadernos de campo

Um dos principais materiais produzidos pelo NAEA foi o caderno de campo que cada um dos estudantes locais recebeu no início dos trabalhos. Nele, cada estudante registrava sua experiência na linguagem de sua escolha – texto, desenhos, colagens.

Os cadernos cumpriram variadas funções no projeto: registros dos estudantes, memória das atividades, tanto para o estudante como para a projeto, permanência de cada um dos debates fora do ambiente da oficina, indícios das inquietações promovidas nos jovens e anotações para continuidade das atividades. Portanto, quisemos elencá-los como resultados da pesquisa.

Alguns cuidados foram tomados para que eles tivesse de fato essa função. Em primeiro lugar, os cadernos ficaram o período todo em posse das e dos jovens, e só tivemos acesso aos seus conteúdos ao final de todo o processo, quando os recolhemos para fazer cópias e em seguida os devolvemos a seus autores e suas autoras. O segundo cuidado foi jamais interferir ou sugerir como eles deveriam produzir seus registros e anseios.

Os cadernos configuram um material excepcional para a reflexão sobre o processo. Os registros feitos como diários de bordo, em diferentes momentos do período de oficinas, residem na produção da experiência pela grafia subjetivada da vida no bairro, expressões singulares que reconfiguram continuamente os encontros, posto que, na produção desse arquivo, cada estudante expressou sua relação territorial a partir dos impulsos oferecidos pelo projeto.

Essa expressão é o território ele mesmo, já que os e as jovens registraram naquelas páginas relações de poder, de paisagem e de ambiente. Ao retornar-se ao território de modo mediado por esses diários, reivindica-se a Ilha por tudo que ainda podemos protegê-la ambientalmente. Estão ali elementos que salvaguardam lugares de afeto, não mais apenas pela história da sua ocupação, pela produção imaterial e pela transformação, mas por um campo inventivo e agroecológico que pode ser ressignificado.

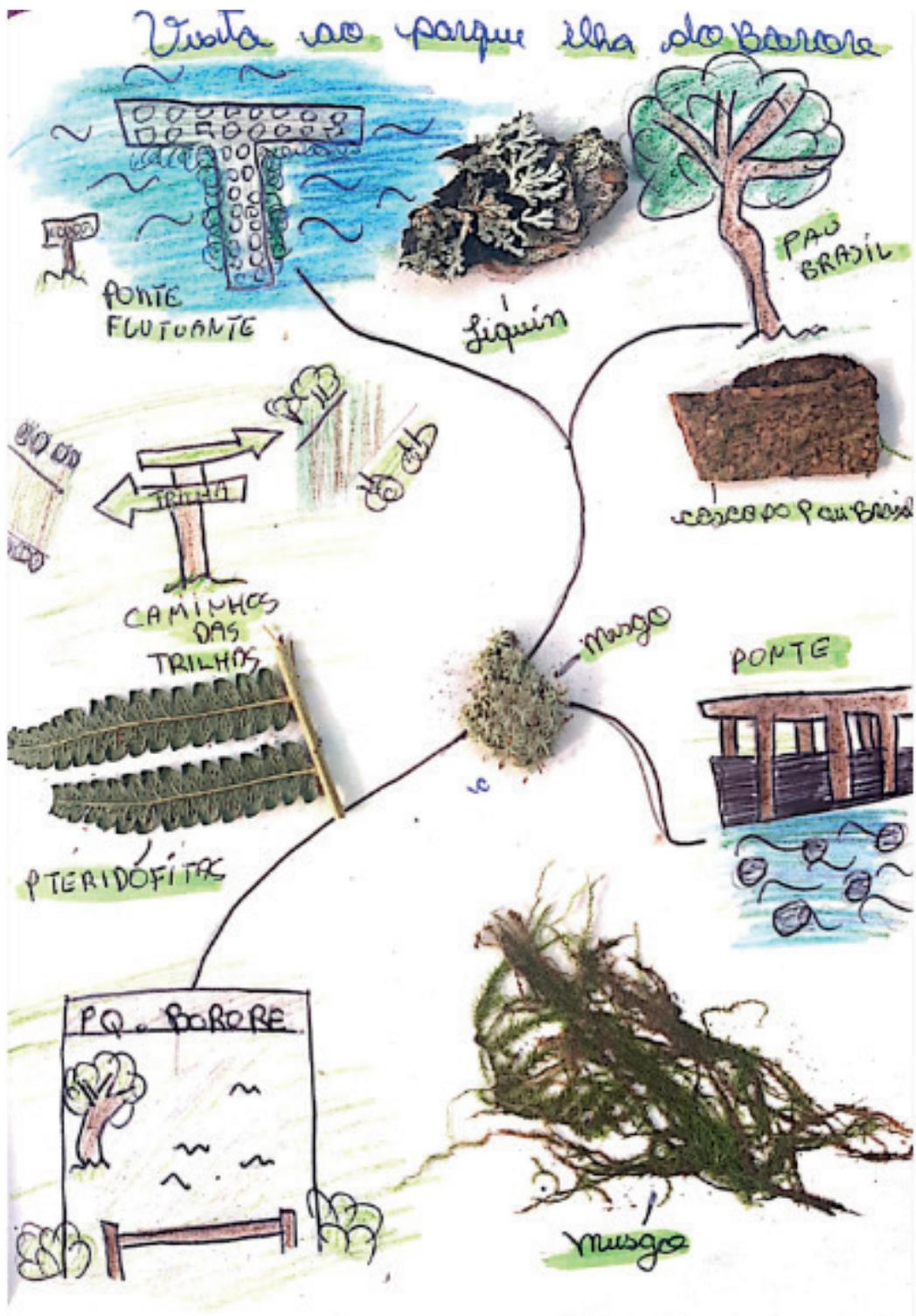


FIGURA 2
Páginas dos cadernos de campo de estudantes participantes do projeto-piloto do NAEA no Bororé

bloco 2 Oficina 1 31/03

Esse foi meu bloco preferido até hoje
o que eu mais gostei e o que mais

Andamos e (trocamos) Sentimos a ^{textura} ^{dos cogumelos}
Nesse bloco fomos conhecer A COGULI



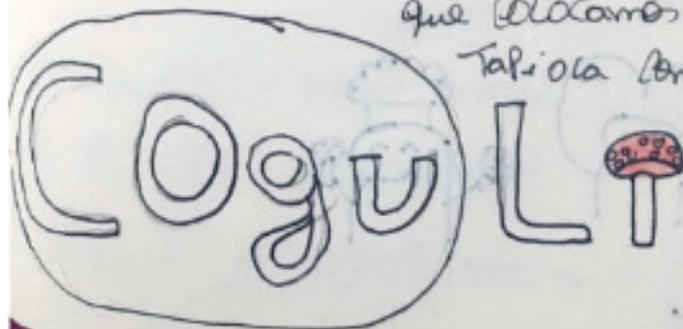
A Coguli é um lugar de 2
produtores independentes onde
eles produzem cogumelos

O cogumelo em questão é o
→ usado na cultura

Japonesa para várias coisas.

Coloquei isso pois
para mim é um
patrimônio da ilha
de Bororé

eu em questão fiz algumas
coisas como o cogumelo
que fiz salteado na manteiga
que colocamos em uma
Tapioca com queijo



11/01/2020.

Apresentação do acúmulo vertical do grafite.

Grafitos com tinta spray e
depois com tintas prontamente feita por três maneiras.



"Feitos com água
juntas com óleo".

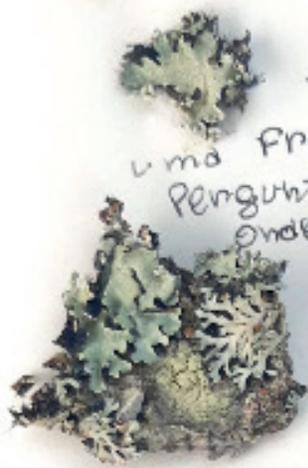
"Fios tirados manual-
mente".

Terra.

"Incorporando acrí-
lico para aporci-
zando da arte".

- Coração

"Apresentado também
mapas de acúmulos
coágulos".



- Liqueus - elas me lembram
uma frase assim: "Se aos Passaros
Perguntares, quem Polui os miossos Aires
onde os Pulmoes se Conso mem, o
eco Lógico responde: "homem
homem, homem"
- Liqueus

Liqueus: informadores de Poluição
quando elas crescam Vermeidas nas Pontas
Significa que não tem muita Poluição
mas quando passem de outra cor Significa
que tem muita Poluição.



→ essas são folhas de Samambaias em
época de reprodução, elas formam
dois Capítulos e quando saltos
no ar se desmancha, e para o chão
estão fazendo a reprodução.

Foi muito legal sobre elas pois
também tudo uma Aula de Biolo-
gia, falando exatamente sobre

26.05.22

Atenas
Cuidados
Com a Terra

Fórmulas para a casa ecológica
e falamos como se faz a
compostagem com o feijão e
caduços caseiros.

Como fazer caduços caseiros
para as suas plantas,
utilizando baldes!



BLOCO 4

Esse bloco a gente falou
sobre patrimônio.

Patrimônio = bens - é algo muito
importante para a comunidade,
algo que você também cuida

BORORÉ



PATRIMÔNIO

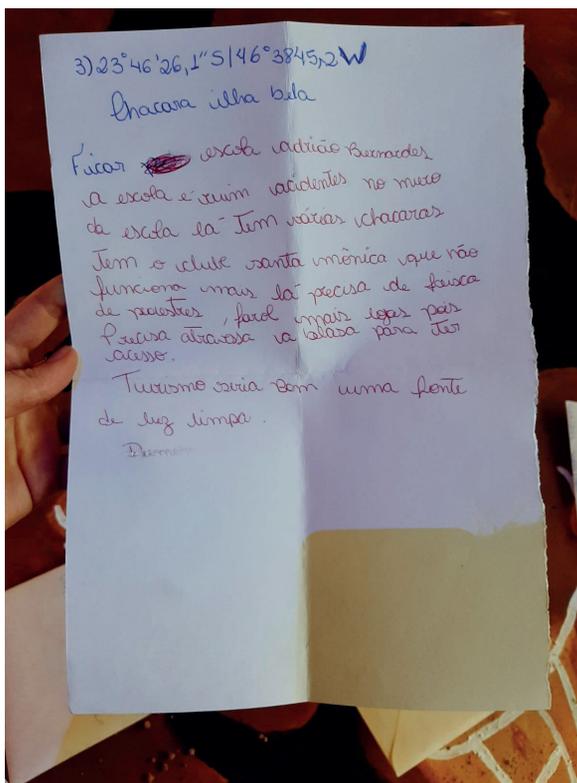
A Ilha em Mim – Bienal de Arquitetura de São Paulo

Durante o período de realização do projeto-piloto no Bororé, o GEMAP e o Imagem se uniram para propor uma instalação na Bienal de Arquitetura de São Paulo de 2022. O trabalho era um mapa pintado com a terra da Ilha, e todos os lugares de onde foi extraída a terra foram georreferenciados. Esta não era uma proposta do NAEA e não contou com a participação dos estudantes do projeto; no entanto, comentamos com eles e elas, que ficaram muito curiosos para ver a instalação. Após a inauguração no Centro Cultural São Paulo, o Prof. Nicaccio e os estudantes se organizaram e conseguiram um ônibus para uma visita à Bienal e à instalação *A ilha em mim*.

Ao chegarem lá, sentaram-se no chão, em volta do mapa de terra do Bororé, e com pessoas do GEMAP iniciaram conversas sobre o território. Em seguida, começaram a escrever bilhetes com dupla personalidade: em alguns deles, o território falava por si, a partir do local georreferenciado de onde a terra foi retirada. Em outros, a(o) estudante falava para aquele ponto geográfico da Ilha, fazendo-lhe perguntas, queixas ou reivindicações. Esses bilhetes constituem-se em resultados imprevistos do projeto.

Mais que resultado, essa visita investe em teses e hipóteses insinuadas pelo trabalho coletivo. Primeiro, pela ação espontânea, mas organizada, da visita, indicando claramente que, se aquela era uma representação do território deles e delas, então este era um assunto seu, e eles e elas deveriam participar por conta própria de alguma ativação daquela representação. O mais contundente, porém, em termos de vivência territorial, foi a intimidade e propriedade como falaram com o território e o fizeram falar de volta, por meio de mensagens escritas na hora. Esses são desdobramentos e materialidades não previstos pelo projeto, mas que orientam enfaticamente a avaliação dos resultados alcançados por ele.

FIGURA 3
Bilhetes ao
território deixados
por jovens do
Bororé em visita à
instalação *A ilha
em mim* no CCSP



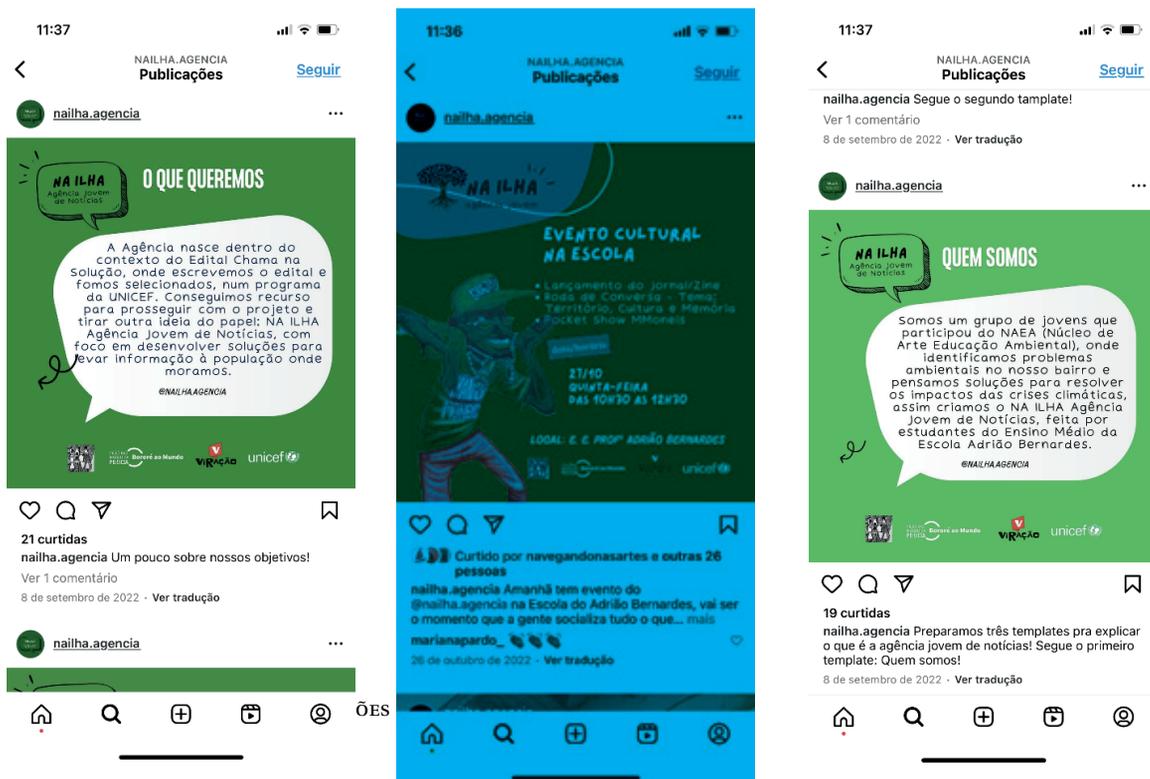
Na Ilha – Agência Jovem de Notícias

Pouco mais de um mês depois do término do projeto-piloto, um grupo formado entre os participantes do projeto sob a coordenação do Coletivo Casa Ecoativa criou a agência Na Ilha, com a proposta de produzir um fanzine e comunicação digital por meio das redes sociais. O canal construído e produzido pelos estudantes da escola Adrião divulga conteúdos gerados por eles e elas sobre a vida na Ilha e outros eventos marcantes, especialmente os realizados pela Ecoativa. Muitos dos jovens não conheciam o coletivo antes do NAEA e depois passaram a frequentar a Casa e participar de seus trabalhos eco culturais.

O principal proposta do projeto é promover a transformação social por meio do diálogo interterritorial e interinstitucional. A averiguação dos resultados desta proposta depende de tempo e, principalmente, depende de observar os desdobramentos que as atividades impulsionaram. A agência de comunicação independente constrói um discurso em torno de temáticas como a relação

FIGURA 4

Prints de tela do Instagram da Agência Na Ilha, criada por jovens que participaram, do projeto-piloto do NAEA, após o seu término



da área de proteção onde eles vivem e o centro da cidade, ou, ainda, sobre a produção de alimentos e a responsabilidade social sobre o seu consumo. Essa iniciativa dos e das jovens demonstra com clareza o processo de consciência, emancipação e pertencimento que a metodologia de implementação do núcleo de educação ambiental pode consolidar, por meio de estratégias que são da ordem da experiência estética do cotidiano.

Pesquisa e dispositivos

Os resultados e desdobramentos do NAEA tratados aqui referem-se prioritariamente à sua condição de projeto de pesquisa, cujo mais denso resultado é a reflexão produzida nesta atual publicação. No entanto, queremos terminá-la com a abordagem dos desenvolvimentos do projeto-piloto do núcleo na articulação entre pesquisa e extensão, já que esta é a principal característica do projeto NAEA. Parece-nos essencial a discussão dessa articulação para a compreensão de todo o trabalho e o que resultou de sua aplicação em campo.

A associação de métodos de pesquisa com práticas extensionistas, como já foi dito anteriormente, traz grandes benefícios para uma e outra áreas. Por um primeiro e mais evidente ponto de vista, qualifica-se o campo-objeto de estudo da pesquisa por meio de uma reação mais intensa e territorializada; por outro, organizam-se pautas e desafios mais amplos para o trabalho de extensão, por meio de problematizações amparadas em trabalho de pesquisa científica.

Contudo, não são estes os benefícios de que queremos tratar aqui. Interessa-nos mais diretamente compreender a interface pesquisa-extensão no processo realizado e, com efeito, no que ela resultou e como impactou o grupo de participantes, ou melhor, os grupos, pois dois são os mais especificamente delimitados: jovens do Bororé, estudantes da escola Adrião Bernardes, e o grupo de pesquisadores da USP, formado por graduandos e pós-graduandos, além de docentes. Interessa-nos pôr em debate a pesquisa como construção de subjetividades, a pesquisa na condição de dispositivo. Na nossa compreensão, essa condição fica explícita e potencializada na articulação entre extensão e pesquisa.

Toda a reflexão deste livro se dirigiu ao primeiro grupo, dos jovens locais, e nosso maior intuito até aqui foi entender os processos

de subjetivação colocados em prática no NAEA, entendendo cada parte e sua posição no todo como dispositivos que engendraram novas perspectivas de formação e atuação dos e das estudantes em seu território.

Estas últimas considerações dirigem-se, então, ao segundo grupo, o de universitários. É absolutamente esperado que o pesquisador se transforme, enquanto tal, durante um ciclo ou uma etapa de seu trabalho. A cada nova experiência em pesquisa, todos os envolvidos em captação e formulação de problemas e dados adquirem novo *status* de pesquisador, constroem novos conhecimentos, testam e aprimoram métodos e estratégias de pesquisa – é este o caminho natural do trabalho em pesquisa. No entanto, esse caminho, embora reto e direto, enquanto projeto bem formulado de pesquisa, é limitado em seus alcances laterais e colaterais, pois raramente se abrem possibilidades de redirecionamento de todo o trabalho, inclusive de seus objetivos.

Essa constrição, por si, não é ruim nem boa; muitas vezes é necessária, especialmente nas ciências exatas e biomédicas. Contudo, as ciências humanas e sociais passaram por grande impacto com as instabilidades e incertezas da contemporaneidade, e foram radicalmente reformuladas. As principais marcas dessa reformulação estão nos extremos do caminho do trabalho: o pesquisador e seus métodos; e a comunidade (ou o recorte social) que é alvo da pesquisa e os processos participativos com expectativas de emancipação. A pesquisa clássica é um dispositivo fechado, formatado, regulamentado, que deve ser inequívoco em seus objetivos, e portanto produz as subjetividades previstas e amparadas pelo “o que, como e por que” do projeto. A articulação entre pesquisa e extensão, que configura o centro dos trabalhos do GEMAP e do LEMADI no projeto-piloto do Núcleo de Arte Educação Ambiental, promove a multiplicidade e individualização dos dispositivos; estes são múltiplos porque não estão previamente definidos no projeto de pesquisa, mas são manipulados pelas práticas extensionistas. Se não forem manipulados (ou *profanados*, como propõe Agamben) na prática, é porque não são extensão universitária – trata-se de assistencialismo ou dominação.

O grupo-base do projeto de pesquisa e extensão do NAEA é formado por seis estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) e quatro estudantes de graduação, por meio de bolsas de extensão dos editais PRCEU dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Geografia. As e os pós-graduandos têm diferentes expectativas com o

trabalho, em função dos próprios projetos de pesquisa de mestrado ou doutorado. Todos mantêm estreitos alinhamentos com as propostas e os métodos do NAEA; contudo, também têm diferentes encaminhamentos acadêmicos em relação à experiência e aos seus resultados.

O trabalho realizado na Ilha do Bororé nunca foi um dispositivo fechado. Ele se abria para operações distintas e imprevisíveis do que se previa no projeto. Pode-se falar de uma multiplicidade de dispositivos, operados por cada singularidade de interesses e desejos. As subjetivações produzidas não estavam definidas *a priori*; elas foram profundamente transformadas pelo embate com a realidade que a extensão induz, no diálogo com a sociedade externa à universidade. Cada pós-doutorando(a) se recolocou como sujeito de pesquisa durante o processo – que, mais do que um processo de pesquisa, colocou-se como um processo de compreensão (e empatia) da realidade de seus objetos/outros sujeitos de sua própria pesquisa. Antes de produzir subjetividades de pesquisadores, nossa relação com os parceiros do Bororé produziu experiências de vida, a construção de novos sujeitos sociais, sujeitos cidadãos para a pesquisa. As e os estudantes de graduação envolvidos no NAEA como bolsistas de extensão configuram um caso à parte, tanto no trabalho quanto nos processos de subjetivação que ele operou. Em primeiro lugar, porque, nessa condição, não falamos em pesquisa, e sim em formação. O GEMAP e o LEMADI, grupos inseridos em carreiras que estudam a cidade e os territórios urbanos, não conseguem conceber a formação de profissionais das áreas de Geografia e Arquitetura e Urbanismo sem o confronto com a dinâmicas e os conflitos contemporâneos. Não entendemos possível uma formação plena sem a relação direta com o território e suas comunidades. A sala de aula não consegue dar conta da complexidade da vida social urbana se não for atravessada pela realidade, que continua imprescindível para o debate e a fundamentação crítica. Só o trabalho de extensão pode contemplar as múltiplas e variáveis faces da vida social sobre a qual se pretende atuar. Realizamos extensão por muito tempo e hoje vemos com muita positividade a inclusão dessas atividades nos currículos dos cursos de ensino superior no Brasil, por meio da Resolução nº 7/2018 do Ministério da Educação (MEC).

O NAEA é um projeto de pesquisa articulado com a extensão, e acreditamos que, nessa formatação, a experiência do graduando em diálogo com a sociedade fica potencializada em seu caráter

formativo. Todo o escopo do trabalho prático nas oficinas na escola pública segue princípios da extensão, na forma, no conteúdo e também no caráter dialógico, cumprindo com exatidão todas as diretrizes definidas pelas resoluções do MEC e pela resolução interna da USP.

Entretanto, a proposta de pesquisa e, principalmente, o ambiente de trabalho coletivo que foi implantado para a sua realização impulsionam a e o estudante de graduação para desafios não tão corriqueiros na atividade extensionista. Ao propor métodos de trabalho nos quais a pesquisa era definida nos debates coletivos do grupo (envolvendo a todos, universitários e sujeitos do território, com ênfase nas problemáticas a serem enfrentadas), a(o) graduanda(o) despe-se da condição de estudante e torna-se sujeito ativo no processo. A atuação de cada estudante vai além da prática extensionista e se aproxima de uma nova, voltada à problematização do próprio trabalho universitário e à reflexão do sujeito territorializado por meio do trabalho colaborativo.

Assim, de todos os resultados que a experiência do NAEA no Bororé proporcionou, a produção de subjetividades operadas nos sujeitos universitários é das que mais profundamente nos marcou, pois atuou sobre nossos próprios corpos e mentes.

Fontes das imagens

FIGURAS 1 a 3 Acervo GEMAP

FIGURA 4 Prints de tela do Instagram da Agência Na Ilha



Referências bibliográficas

- AB'SABER, Aziz N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo. Ateliê Editorial, 2003
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. v. N. Honnesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007
- BASSANI, Jorge, **Das Intervenções artísticas à ação política urbana**. Tese de Livre-Docência. São Paulo: FAUUSP, 2019
- _____. **Linguagens da arquitetura: semântica, sintática e práxis**. *Projectare*, Pelotas, v. 1, n. 13, p. 27-43, nov. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006
- BRANDÃO, Carlos. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reformulação do ensino médio. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Senado Federal. **Sumário Executivo da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Brasília, DF: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2016
- CARERI, Francesco. **Walkscapes – O caminhar como prática estética**. São Paulo: Ed G. Gili, 2013
- CORBOZ, André. **El Territorio como palimpsesto**. In: Diogenes, 121, enero-marzo, 1983. pp 14 - 35. Disponível em: https://grupo1h2aboy2015.files.wordpress.com/2015/06/02-andre-corboz_el-territorio-como-palimpsesto_completo.pdf [Acesso em 12/08/2023]
- CUSTÓDIO, Vanderli. **Escassez de água e inundações na Região Metropolitana de São Paulo**. São Paulo: Humanitas, 2012
- DELEUZE, Gilles. 1990. **Que és un dispositivo?** In: GOTS, Barbara; BALBIER, E. et al. Michel Foucault Filósofo. Madrid: Editora Gedisa.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs [Vol. IV]**. São Paulo: Editora 34, 1995
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2007
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1970
- _____. 2000. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes
- FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. **Extensão ou comunicação?** 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GUATTARI, Félix. *Revoluções Moleculares: Pulsações Políticas do Desejo*. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad: A. L. de Oliveira e L. C. Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996

ICONOCLASISTAS. NOSOTRXS. **Iconoclasistas** (online), [s. l.] 2023. Não paginado. Disponível em: <<https://iconoclasistas.net/nosotros/>>. Acesso em: 20 jan. 2024

LAVOURA, Tiago Nicola - **Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica**. Rev. Símio-Logias, V. 12, Nr. 17 – 2020

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 1991

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2008

LEWIN, Kurt. **La teoria del campo en la ciência social**. Barcelona: Ed. Paidós, 1988

MESQUITA, André Luiz. **Mapas dissidentes: proposições sobre um mundo em crise (1960-2010)**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013

Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA). Apresentação do Projeto Nova Cartografia Social. **Nova Cartografia social na Amazônia** (online), Manaus, [2018]. Não paginado. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com.br/apresentacao/>>. Acesso em: 20 jan. 2024

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993

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

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo, Hucitec, 1978

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994

_____. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002

SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001

SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. Trabalho colaborativo de autoria. **Cidade de São Paulo Educação** (online), São Paulo, [2017]. Não paginado. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/trabalho-colaborativo-de-autoria/>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados. 2008

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista brasileira Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 96, n. 244, 2015. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/96269662/texto-base-i-2021-1>. Acesso em: 23 jan. 2024

SILVA, Monica R. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte v. 34, e214130, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/journal/edur/about/#about>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século 21 – A história de um livro**. ACTA Geográfica, Boa Vista, ed. esp., p. 151-163, 2011.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **Território e lugar na metrópole**: revisitando São Paulo. in: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI. São Paulo: Contexto, 2014

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

URBAN CATALYST. Urban Catalyst. **Urban Catalyst** (online), Berlim, [s. d.]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.urbancatalyst.net/index.php?lang=en>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ANEXOS

1. Projeto original

Projeto original do projeto piloto do NAEA submetido aos Edital 02/2021 da Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo.

O projeto inscrito no edital da PRCEU / USP está aqui apresentado por dois motivos: O primeiro para possibilitar ao leitor fazer a relação entre o projetado, antevisão do que seria sua realização, e as transformações que o processo induziu. Segundo para modestamente contribuir para que estudantes interessados em pesquisa e extensão tenha uma referência de projeto criado, aprovado e executado.

2. Caderno de orientação

Caderno de orientações produzido durante o projeto piloto com a participação dos estudantes da E. E. Professor Adrião Bernardes da Ilha do Bororé.

O registro do Caderno é importante porque ele foi realizado no meio do processo, já com a participação de estudantes do Bororé, além de pesquisadores e bolsistas no GEMAP e LEMADI. Foi feita uma tiragem de 200 exemplares para distribuição na escola do Bororé, para que estudantes não participantes do projeto pudessem ter acesso a ele, e para a diretoria anexar a relatórios de atividades. O objetivo definido para orientar sua produção foi a hipótese de reprodução do projeto em outras escolas da rede pública, especialmente as próximas a APAS. Com esse encaminhamento foi produzido contemplando, além da proposta do Núcleo de Arte Educação Ambiental, os seus primeiros resultados.



NAEA

—BORORÉ—

PROJETO ORIGINAL

Edital 02/2021 - INCLUSÃO SOCIAL E DIVERSIDADE NA USP E EM MUNICÍPIOS DE SEUS CAMPUS, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo

NÚCLEO DE ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO BORORÉ

Coordenação: JORGE BASSANI e PAULA JULIASZ

FAU + FFLCH

Resumo

Este projeto, elaborado pelo GEMAP-FAU (Grupo de Estudos Mapeamentos Urbanos) da FAU em conjunto com o LEMADI (Laboratório de Ensino e Material Didático) do Departamento de Geografia da FFLCH, propõe a criação de um núcleo de educação ambiental e artística permanente na E.E. Prof. Adrião Bernardes, única escola pública de ensino fundamental e médio na Ilha do Bororé, bairro situado em uma península na Represa Billings no extremo sul da cidade de São Paulo. No atual estágio propõe o projeto-piloto para a implantação do Núcleo de Arte Educação Ambiental (NAEA) na Ilha do Bororé sob a tutoria triangulada do GEMAP-FAU, EE Adrião Bernardes e Casa Ecológica.

Esta fase piloto, no período de um ano, se concentra na implantação do Núcleo na escola com ênfase na aplicação de linhas metodológicas definidas a partir da longa experiência do GEMAP no território do Bororé e, principalmente, da articulação com os parceiros na comunidade. O NAEA se desenvolve por meio da formação continuada de sujeitos da Ilha na condição de cidadãos e cidadãs habilitados e habilitadas para conservação do patrimônio ambiental e cultural do Bororé, bem como, por meio de ações pontuais (durante os períodos de férias escolares) com participação de grupos maiores e acesso livre. A principal atividade destas ações é a construção de um grande modelo tridimensional da Ilha para ser utilizada como instrumento de reconhecimento territorial para as atividades ambientalistas e artísticas.

O processo de formação continuada, neste primeiro ano, se dará através de blocos de oficinas nas duas frentes, ambiental e artística. Os blocos terão coordenação e equipe de facilitadores específicas a cada um e são compostos pela relação a seguir (sem ordem cronológica nem tampouco como condição de pré-requisito, poderão acontecer simultaneamente e a participação dos e das jovens será livre):

Bloco 1: Paisagem e ambiente (patrimônio ambiental) – Coord: LEMADI

Bloco 2: Cuidados com a terra (saneamento e uso consciente) – Coord: Casa Ecoativa

Bloco 3: As expressões do território (grafites, saraus, festas) – Coord: Imargem

Bloco 4: Patrimônio cultural material e imaterial (articulação e mapeamento) – Coord: GEMAP

Apresentação

A Ilha do Bororé é um conjunto de pequenos bairros situados no extremo sul da cidade ilhados entre a Represa Billings e o Rodonnel. Ou seja, o Bororé está localizado em área de manancial e é integrante da Área de Proteção Ambiental (APA) Bororé-Colônia. O grupo de docentes e discentes da USP participantes do GEMAP tem intensa vivência com este território por meio de trabalhos de extensão universitária, realizados nos últimos cinco anos, com o objetivo de mapear o território em conjunto com parcerias locais institucionais e independentes. Como resultado destas parcerias foi criado e desenvolvido o projeto “Bororé ao Mundo”, um sítio na web para registrar e difundir a história, paisagens, costumes e cultura da Ilha, aberto a visitas desde junho de 2020: <https://bororeaomundo.wixsite.com/memorial>

As relações e os trabalhos em EU progrediram para uma instância de produção comum absolutamente equilibrada quanto às demandas do território e da comunidade e às decisões de estratégias para enfrentá-las, formada pelo tripé composto pelo GEMAP, a EE Adrião Bernardes e o coletivo ambientalista presente no Bororé desde ao anos 1990 (um dos mais antigos e em atividade da cidade) Casa Ecoativa.

O horizonte observado por estes três grupos impõe processos nitidamente inter e transdisciplinares. Tem-se como ponto de partida um território na periferia da cidade e a APA, portanto, estamos de início com a diversidade disciplinar dos estudos urbanos e territoriais, encabeçada pelo Urbanismo, Geografia e Ciências Sociais, somados à diversidade disciplinar dos estudos ambientais vinculados à Biologia, Botânica e várias outras, além dos estudos antropológicos do ambiente humano. Contudo, é de fundamental importância associar a este contexto, que o Bororé está no Grajaú, uma das regiões mais intensas e emblemáticas do giro da cultura

de periferia em São Paulo na última década, uma região internacionalmente conhecida pelo hip-hop e pelos grafites.

O projeto do NAEA no Adrião Bernardes é resultado, mais do que a imersão neste território, da recepção e transformação do trabalho de EU pela comunidade da escola e dos coletivos independentes. Não se trata simplesmente de estarem abertos para um trabalho com estudantes da USP, mas, sim, de um chamado para, já que nós da USP estávamos interessados no território, trabalhar conjuntamente. Um chamado movimentado pela pró-atividade de grupos locais com muitas ideias e com desejos de compartilhá-las. Nestes cinco anos que estamos na Ilha, e sempre considerando que o “nós” é composto pelo tripé todo, a rede de trabalho expandiu-se nas duas direções, para dentro e para fora.

Para o projeto do NAEA é mais importante a rede intra-território formada em torno do projeto comum Bororé ao Mundo. A partir da Adrião Bernardes foram articulados diálogos com a UBS Alcina Pimentel Piza, com a direção do Parque Municipal do Bororé (Secretaria do Verde, o parque é compensação ambiental pela construção do Rodoanel) e com a AMIB (Associação de Moradores da Ilha do Bororé); por meio da Ecoativa vários coletivos de artistas e ambientalistas passaram a participar dos trabalhos na Ilha, caso do Imargem, UNIGRAJA, Navegando nas Artes, Meninos da Billings. Neste ano foram concluídos os debates públicos para a realização do Plano de Manjo da APA Bororé-Colônia, o GEMAP foi convidado pelo Conselho Gestor a participar e esteve presente na maioria dos numerosos debates realizados e agora compõe o Conselho Gestor. A principal contribuição que poderíamos dar aos debates é relativa às questões educativas, paisagísticas e culturais direcionadas à proteção e conservação da APA. Contudo, o principal entendimento que tivemos a partir dos debates foi a necessidade de consolidar processos educativos especialmente direcionados aos jovens da comunidade para a preservação ambiental e formação de sujeitos territorializados naquele ambiente.

A proposta de criação do Núcleo de Arte Educação Ambiental do Bororé advém deste entendimento, porém enorpada e substanciada pelos trabalhos que realizamos com a escola e os coletivos. Ou seja, contamos para a realização deste projeto com parcerias robustas no território. Iniciando pela direção da Adrião Bernardes que é intensamente voltada à comunidade, realiza programas como a “escola aberta” e as “mostras culturais”, os coletivos, especialmente a Ecoativa, desenvolvem projetos com seus estu-

dantes há um longo tempo, muitos dos membros destes coletivos estudaram lá. Outras estruturas institucionais, como a UBS com os programas de atendimento a famílias, bem como o próprio Conselho Gestor da APA, garantem a inserção do projeto na comunidade e observâncias aos princípios norteadores da “proteção ambiental”. O atual projeto situa-se na fundamentação metodológica e implantação do NAEA por meio de atividades de formação de estudantes e ex-estudantes do Adrião ao longo de um ano. Ao término deste período pretende-se a realização de reuniões com os órgãos públicos, em especial a Secretaria de Educação e a Secretaria do Verde (Estado e Município) no sentido de se institucionalizar e consolidar o NAEA na E.E. Adrião Bernardes.

A criação e fundamentação metodológica do Núcleo é fruto da associação dos trabalhos com mapografias do GEMAP-FAU com as pesquisas sobre o ensino da geografia do LEMADI (Laboratório de Ensino e Material Didático), do Departamento de Geografia da FFLCH. É um projeto transversal aos trabalhos desenvolvidos pelo GEMAP no Bororé, voltados aos estudos territoriais e cartografia, trata-se da consolidação de um dispositivo de longa direção voltado à educação, meio ambiente e cultura da região por meio da formação continuada de jovens locais.

Justificativa

Em grande medida a proposta se auto justifica, há um longo tempo estamos conscientes que não existe conservação ambiental sem educação para o meio ambiente, assim como, para o patrimônio e para o bem comum, provavelmente se constitui no mantra dos preservacionistas no mundo todo. No entanto, alguns pontos de grande importância no contexto do Bororé devem ser enfatizados para justificar de forma plena a proposta do Núcleo:

- A APA Bororé-Colônia situa-se na Zona Sul da cidade junto aos mananciais das represas Billings e Guarapiranga, como todas as outras APAs de São Paulo, permanece em constante ameaça, o encaminhamento basilar para sua proteção é educar as comunidades que as habitam e as rodeiam para o meio-ambiente e o patrimônio comum. No caso específico do Bororé existe enorme pressão, precariamente inibida pelo acesso com a balsa, por habitação nas terras muito saturadas do Grajaú, por outro lado, na região concentra-se a maior parte da produção agrária no município de São Paulo, indicativo de que a preservação ambiental contribui para

a sustentabilidade também econômica. Contribuindo para uma visão positiva e possibilidades sustentáveis para o território, seus movimentos culturais são de grande potência e a paisagem é espetacular, o que lhe confere atributos para lazer e turismo de base comunitária.

- A península sobre a Billings conhecida como Ilha do Bororé está ilhada, no que diz respeito à oferta de infraestrutura e à acessibilidade diária para o trabalho e os estudos, entretanto, ela é bastante exposta como lugar de passeios e chacareiros aos fins de semana, muitas vezes uma “invasão” danosa ao patrimônio ambiental, porém, articulada com monitores e agentes comunitários voltados à orientação para o lazer e veraneio conscientes, pode significar imenso ganho comunitário e para a cidade no geral, e especialmente para a preservação da APA. O mesmo deve ser considerado em relação a um inevitável soterramento das culturas locais, não só das festas, grafites e músicas locais, mas aquelas dos hábitos cotidianos como a pesca e a permacultura. A forma mais eficaz de preservar esta cultura é mantê-la ativa e transferível às novas gerações.

- Agentes coletivos autônomos e independentes do Bororé apontam sistematicamente para as grandes potencialidades da Ilha para o desenvolvimento econômico e ambiental sustentável, não só com os projetos de disseminação dos métodos da permacultura e da agricultura urbana, mas também, ideias que precisam de mais apoio e fôlego para se constituírem projetos. Duas delas se destacam, o mapeamento e comercialização da produção agrária e o “turismo de base comunitária”, sobre este último, o GEMAP em conjunto com a Ecoativa realizaram reuniões com a equipe técnica do SESC Interlagos na tentativa de organizar atividades em conjunto. Os diálogos foram interrompidos pela pandemia, mas devem ser retomados no próximo ano. A proposta do NAEA no Bororé se coloca como importante passo para a ideia avançar para um projeto consistente.

- A presença da E. E. Prof. Adrião Bernardes no território é tópico fundamental na justificativa deste projeto. Historicamente a escola se coloca como a mais importante referência comunitária na região, única escola do bairro e com direção consciente de seu papel na comunidade e no ambiente, engajada em projetos com a população e aberta para atividades para toda a família dos estudantes. Nestas condições a escola, além de acolher o projeto, explicita total interesse no envolvimento e na continuidade do projeto.

A partir da articulação entre estes elementos mencionados, o projeto justifica-se pela temática diretamente relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como às metas: Fome Zero e Agricultura sustentável; Educação de Qualidade; Cidades e Comunidades Sustentáveis; Consumo e Produção Responsáveis; Vida na Água; Parcerias e Meios de Implementação.

Objetivos

Principal:

- Criação e consolidação do Núcleo de Arte Educação Ambiental instalado na E. E. Prof. Adrião Bernardes na Ilha do Bororé com a finalidade de formação continuada de jovens locais para o patrimônio e o meio-ambiente.

Associados:

Associado à fundamentação do Núcleo, o projeto objetiva a preservação da cultura do Bororé e do ambiente da APA Bororé-Colônia, bem como, o incentivo a práticas que conduzam à sustentabilidade econômica e ambiental na Ilha do Bororé. Neste sentido, o projeto está direcionado a cinco campos temáticos dos Objetivos de Desenvolvimento Social da Agenda

2030 da ONU:

- Educação de Qualidade; a partir da escola pública, o projeto propõe desenvolver atividades educativas voltadas para o meio ambiente e a sustentabilidade, educação a partir do território e a formação cidadã.

- Cidades e Comunidades Sustentáveis; por meio das atividades do NAEA, fomentar e divulgar a produção de agricultura familiar e subsidiar projetos de turismo de base comunitária na Ilha.

- Consumo e Produção Responsáveis; na parceria com o Conselho Gestor da APA Bororé-Colônia o projeto tem como objetivo difundir e incentivar práticas de uso consciente dos recursos e de métodos alternativos e possíveis de tratamento de resíduos domésticos.

- Agricultura sustentável;

- Parcerias e Meios de Implementação; o projeto do Núcleo pressupõe a atuação intensa de atores coletivos do território, parte dos trabalhos de educação ambiental dos jovens será efetivada pela organização independente Casa Ecoativa, bem como, as artísticas pelo coletivo de artista e arte-educadores Imargem.

Público alvo

O projeto dirige-se a toda a comunidade da Ilha do Bororé, uma vez que a atuação do núcleo direcionada a estudantes e ex-estudantes da E.E. Prof. Adrião Bernardes repercutirá de forma sensível na conservação e proteção do patrimônio ambiental, construído e cultural de toda a região, em especial, da APA Bororé-Colônia. Também compõem o público alvo do projeto, os estudantes da USP das áreas da Arquitetura e Urbanismo, Design, Geografia, História e Artes, que terão a oportunidade de se aprofundarem nos estudos territoriais multidisciplinares por meio do trabalho no Bororé.

A primeira etapa do trabalho, formação da equipe facilitadora do NEAA, dirigida aos estudantes bolsistas da USP e aos parceiros de trabalho da comunidade do Bororé, será remoto por meio de videoconferências.

As Oficinas de formação continuada, dirigidas aos estudantes de ensino médio (e recém saídos) da E. E. Adrião Bernardes estão previstas para iniciarem no modo remoto (até o final de 2021), mas, com as perspectivas de retorno gradual ao presencial, transferirem-se para a escola no Bororé. A segunda sequência de oficinas de formação, bem como, das ações pontuais, todas previstas para 2022, sejam realizadas na escola (oficinas de formação continuada) e na Casa Ecoativa (ações pontuais).

As atividades de fechamento do projeto, o ciclo autoral de trabalho coletivo de estudantes do Adrião, acontecerá na escola e a síntese da produção das oficinas formatada em “cartilha” para a continuidade das atividades do Núcleo, será realizada no LabHab-FAU, com a equipe de bolsistas e colaboradores do projeto.

Atividades (e estratégias)

* As primeiras atividades da formação do núcleo (1.1 e 1.2) serão remotas por meio de plataforma digital com expectativas de retomarmos os encontros presenciais durante o processo.

A implementação do NAEA do Bororé se dará por meio de quatro etapas de trabalhos:

- 1 - Organização preliminar - 2 meses (set / out) formação equipe de trabalho e treinamento remoto (8 encontros on-line)
- 2 - Oficinas (escola e férias) + maquete - 8 meses (nov’21 / jun’22)
 - 2.1- uma oficina introdutória on-line (com expectativa de presencial)) para cada um dos quatro blocos (nov / dez) / 2.2 - Imersão de férias – produção da maquete do Bororé (jan / fev) / 2.3 - duas oficinas avançadas presenciais de cada bloco (mar / jun)

3 - Ciclo autoral (institucional e núcleo ambiental e artístico) - Produto em grupo de estudantes do Adrião Bernardes a partir do território do Bororé (julho) 4 - Consolidação do núcleo (NEA-A-ADRIÃO) - Reuniões com instituições públicas para avaliar a viabilidade de continuidade do núcleo (ago)

Programação

1. Organização preliminar - agosto/setembro

- Formação de equipe de trabalho e jovens participantes do projeto

- Levantamento de dados e mapas, sistematização das informações e definição dos conteúdos das formações

Produto: Quadro síntese das ações e cronograma detalhado

Local: Plataforma digital

2. Formação continuada – Oficinas de educação territorial e patrimonial (setembro, outubro, novembro e dezembro). Estão divididas em quatro blocos:

Bloco 1 - Paisagem e Ambiente (coordenação LEMADI)

Bloco 2- Cuidados com a terra (saneamento e uso consciente) (Coord: Casa Ecoativa)

Bloco 3- As expressões do território (grafites, saraus, festas) (Coord: Imargem)

Bloco 4- Patrimônio cultural material e imaterial (articulação e mapeamento) (Coord: GEMAP)

2.1 – Fundamentação: uma oficina para cada bloco de apresentação dos temas relativos a cada um deles e construção de problematizações relativas ao território e a comunidade. Serão realizadas quinzenalmente em setembro e outubro / 2021

- Organização das formações: materiais, apresentações e registro

- Realização de 2 formações (presenciais ou remotas), por bloco, com os grupo de jovens do Bororé, estudantes e ex-estudantes, da E. E. Prof. Adrião Bernardes - Reflexão e avaliação das atividades realizadas

Produtos: Relatório preliminar das atividades realizadas e cartografia síntese do processo

2.2. Do mapa à maquete – Construção coletiva de modelo tridimensional da Ilha do Bororé na escala de 1:2500 como dispositivo de territorialização e instrumento de estudos geográficos, ambientais e urbanos do território. Ação pontual e associativa com

público ampliado durante as férias escolares de janeiro e fevereiro / 2022, atividade imersiva e intensiva durante os dois meses.

- Levantamento de bases e materiais para confecção da maquete
- 4 oficinas para a confecção participativa da maquete na Casa Ecoativa

- Registro e reflexão do processo

Produto: Maquete física do território

Local: Casa Ecoativa

2.3 – Oficinas temáticas avançadas. Duas oficinas para cada Bloco realizadas quinzenalmente entre março e junho/ 2022, nas quais serão efetivadas produção analíticas e práticas voltadas à conservação do ambiente e do patrimônio, à sustentabilidade e às expressões culturais do território.

Bloco 1 - Paisagem e Ambiente (coordenação GEMAP), cartografia do território, trilhas no Parque do Bororé, identificação de vegetação, oficina de velejamento, navegação)

Bloco 2- Cuidados com a terra (saneamento e uso consciente) (Coord: Casa Ecoativa) construção de protótipo de tratamento de esgoto doméstico a seco

Bloco 3- As expressões do território (grafites, saraus, festas) (Coord: Imargem), voltadas ao grafite e ao registro dos acontecimentos culturais do Bororé

Bloco 4- Patrimônio cultural material e imaterial (articulação e mapeamento) (Coord: GEMAP). Cartografia do patrimônio ambiental, construído e intangível do território

3. Síntese do processo – Para o encerramento da implantação do Núcleo e reforço da formação continuada que ele propõe, os participantes das oficinas, os jovens estudantes do Bororé, se agruparão para realização de trabalho a partir das questões preservacionistas no território do Bororé nas férias escolares de julho / 2022. Adotamos para esta etapa do trabalho o nome de “ciclo autoral” tal qual foi adotado na política pública municipal para a educação fundamental a partir de 2013. A adoção do nome denota o perfil da atividade proposta: *“O Ciclo Autoral – que abarca o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – enfatiza a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Em outras palavras, leitura, escrita, resolução de problemas, análise e produção críticas devem, por meio das múltiplas linguagens, dialogar com a realidade dos estudantes, do ponto de vista*

espaço temporal, social, cultural e histórico.” (<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalsMESP/Ciclo-Autorial>)

- Acompanhamento da realização de “caderno de campo” pelos estudantes participantes, produto reflexivo do processo alinhado ao projeto “ciclo autoral”

- Finalização a apresentação do “caderno de campo” ao grupo

- Sistematização dos registros e reflexões do processo pelo grupo de pesquisa e extensão

Produtos: Cadernos de Campo dos estudantes; Caderno de Campo dos pesquisadores extensionistas; produto multimídia e multidisciplinar dos grupos de estudantes do Adrião Bernardes.

Local: Casa Ecoativa e E. E. Prof. Adrião Bernardes

4. Consolidação do Núcleo de Arte Educação Ambiental da Ilha do Bororé (NAEA-ADRIÃO). Ao final do processo de implantação do Núcleo serão realizadas reuniões propostas pelo GeMAP, direção da E. E. Prof. Adrião Bernardes, Casa Ecoativa e Conselho Gestou da APA Bororé-Colônia com os órgãos públicos das áreas da educação, cultura e meio-ambiente no sentido de apoiar e oficializar o Núcleo da Arte Educação Ambiental da Ilha do Bororé.

- Definição de diretrizes para a constituição do núcleo

- Reuniões com instituições públicas (Gestores da APA, Secretaria do Verde, Subprefeitura da Capela do Socorro, Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal da Cultura, Secretaria do Verde, entre outras

Produto: Estudo de viabilidade para a implantação do núcleo

5. Finalização (agosto / 2022)

- Reflexão das ações realizadas junto aos jovens, comunidade e pesquisadores

- Organização dos registros, das informações levantadas e publicação de cartilha com apresentação da metodologia aplicada para a constituição do NEAA no Bororé, possibilitando aplicações em outros territórios

- Confraternização com a comunidade e apresentação da cartilha (a depender do quadro pandêmico)

Produto: Cartilha Metodológica e Relatório Final

Resultados esperados e indicadores de avaliação

O resultado esperado com grande expectativa é a formação e consolidação do Núcleo de arte ambiente do Bororé na E. E. Prof. Adrião Bernardes, para tanto estão previstas reuniões com a Secretaria de Estado da Educação, a Secretaria Municipal do Verde e Secretaria Municipal de Cultura e Conselho Gestor da APA Bororé-Colônia, com o objetivo de institucionalizar a apoiar o Núcleo.

No entanto, independentemente dos resultados destas reuniões o projeto prevê como resultados, a continuidade do Núcleo mesmo que de forma independente, as parcerias com a direção da escola e como os coletivos locais nos garantem tal continuidade. Da mesma forma a produção de uma cartilha sobre educação ambiental, artística e patrimonial com metodologias aplicáveis no Núcleo do Adrião, bem como, em outras áreas de proteção no estado de São Paulo. Está prevista a construção de modelo tridimensional da Ilha do Bororé de 1,5 X 2,5 metros que ficará na comunidade como instrumento de estudos geográficos e ambientais.

Os indicadores de avaliação do projeto e de seus resultados estão intimamente ligados seus impactos na comunidade, ao final do projeto de implantação do NEAA, acompanharemos a adesão de novos estudantes e as repercussões nas ações da primeira turma de participantes junto à comunidade e ao ambiente, especialmente a participação deles nos coletivos e ações institucionais voltadas à preservação ambiental e artística. Também deve ser listada aqui a produção de artigos para publicações e encontros científicos, nas condições de resultados e indicadores de avaliação.

Todos os trabalhos do GEMAP em territórios urbanos têm gerados artigos e apresentações, o mesmo acontecerá com a experiência de implantação do Núcleo de Educação Ambiental e Artística do Bororé.

São Paulo, 03/2021



NAEA

—BORORÉ—

**CADERNO DE
ORIENTAÇÃO**

n a e a

núcleo de

arte educação

ambiental do

bororé

COORDENAÇÃO GERAL

Jorge Bassani (GeMAP FAUUSP)
Paula Juliasz (LEMADI GEOUSP)

REALIZAÇÃO

GeMAP
Lemadi
Prof. E. E. Adrião Bernardes (coordenação prof. José Carlos Nicacio Caldas)
Casa Ecoativa (coordenação Jaison Pongiluppi Lara - Jai)

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Estudantes EE Prof Adrião Bernardes

Amanda Cristina Araujo dos Santos	Luana Nascimento Rodrigues
Bruno da S. Queiróz	Lucas Moreira de Souza
Daniel Oliveira Mariano	Marcos Ferreira
Diego Santana	Nathan Lima Soares
Ellen Aparecida	Nathan Malta de Vasconcelos Pinto
Flávio Samuel Gomes	Nicollas Oliveira da Silva
Flávio Vieira	Philippe Mendes dos Santos
Gustavo Franco	Yanri Rikelme
Isabela Aguiar	Gabryelle Rodrigues Mota
João Victor Costa O. Santos	Hugo Camilo
Joaquim Cláudio Teles	Marcus Vinicius
Karoline Freire Dias	Nathan Yago de Paula
Kauã Moreira Souza	Matias Ferreira
Kauan Duarte Alves	

GeMAP FAUUSP

Carolina Mesquita Clasen
Ester Marília Cunha da Cruz
Heloisa Bento Ribeiro
Lucas Servulo de Lima
Mariana Ribeiro Pardo

LEMADI GEOUSP

Eddy Antonio Carvalho Neto
Eliza Mirele Gomes Lima
Eric Filipe Morais Silva

CARTILHA - PRODUÇÃO DE CONTEÚDO TEXTUAL:

Ilha do bororé - Paula Juliasz
O núcleo - Jorge Bassani
Atividades: Heloisa Bento Ribeiro
Bloco 1: paisagem e meio ambiente - Eddy Antonio Carvalho Neto
Bloco 2: cuidados com a terra - Eliza Mirele Gomes Lima
Bloco 3: expressões do território - Ester Marília Cunha da Cruz
Bloco 4: patrimônio material e imaterial - Lucas Servulo de Lima
Revisão de textos - Eric Filipe Morais Silva
Produção gráfica e diagramação - Heloisa Bento Ribeiro

APOIO

Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária - Universidade de São Paulo



núcleo de
arte educação
ambiental do
bororé

realização:



Escola Estadual Prof.
Adrião Bernardes



FAUUSP



fflch

apoio:



AGRADECIMENTOS

O Núcleo de Arte Educação Ambiental do Bororé agradece à Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo, pelo apoio para o desenvolvimento das atividades, assim como à FAU-USP e GEO-USP e seu corpo técnico, em especial aos funcionários da Seção Técnica de Modelos, Ensaios e Experimentações Construtivas e ao FotoVideoFAU. Agradecimento especial a EE Adrião Bernardes, Casa Ecoativa, Associação Imargem e a comunidade da Ilha do Bororé, território do qual as ações deste núcleo emergem.

a ilha do bororé

A Ilha do Bororé é um bairro situado no extremo sul da cidade de São Paulo. Embora tenha o nome de ilha é uma península, com margens para a Represa Billings e está localizado em área de manancial, além de fazer parte da Área de Proteção Ambiental (APA) Bororé-Colônia. Ao olharmos sua imagem a partir de um sobrevoo notamos a cor verde da mata Atlântica, as águas da Represa, inúmeras nascentes, córregos e ribeirões cortadas por uma via de circulação, o Rodoanel. O acesso ao bairro é possível por meio de uma balsa, de onde se observa uma feição singular da paisagem de alta relevância ecológica e turística. No bairro, é possível observar práticas de agroecologia e agricultura familiar, o que favorece a proteção do ambiente e a qualidade de vida, além de encontrarmos patrimônios históricos e atividades artísticas de grande riqueza cultural no cenário do Grajaú. No entanto, o bairro convive com a ausência de tratamento de esgoto e a presença de atividades predatórias como o desmatamento.

o núcleo

O Núcleo de Arte Educação Ambiental é uma proposta experimental de formação continuada em educação ambiental e arte educação inserida no cotidiano das escolas públicas de ensino fundamental e médio. O objetivo do NAEA é colaborar com o debate sobre políticas públicas para a educação apoiadas na ideia de aprender e ensinar a partir do território e sedimentar conhecimento por meio de projetos autorais, aqueles que partem das problematizações da realidade por seus professores e estudantes. Com este direcionamento o Núcleo propõe pôr em atividade e em perspectiva metodológica um grande elenco de estratégias que têm sido praticadas em atividades transversais à estrutura formal e curricular das escolas por organizações diversas. O grande desafio posto é cotejar estas experiências e avaliá-las quanto aos resultados e processos que estimulam. O que está documentado nesta cartilha é o projeto piloto dessa proposta, o NAEA Bororé, realizado em parceria com a E.E. Prof. Adrião



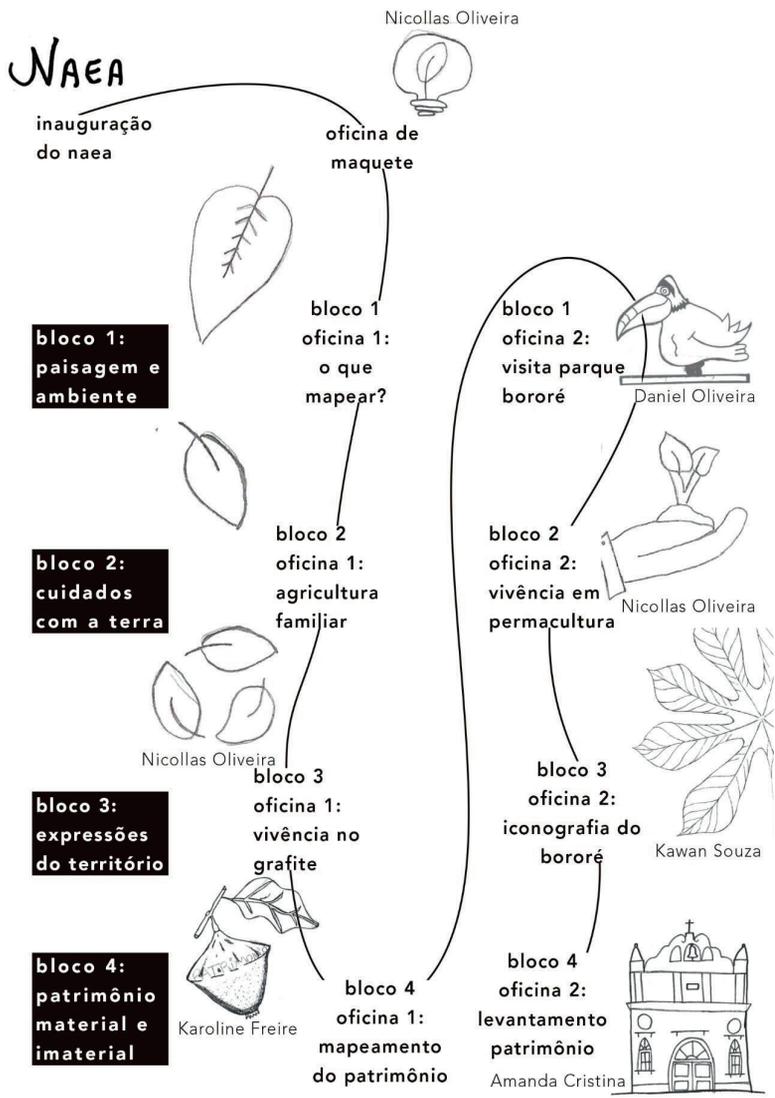
Bernardes, única escola pública de ensino fundamental e médio na Ilha do Bororé e com a Casa Ecoativa, coletivo cultural e ambientalista local. O Bororé é um lugar muito especial para realizarmos este piloto, em função do patrimônio ambiental de grande importância e da expoente riqueza cultural da região. O processo de formação continuada, neste primeiro ano, se deu através de blocos de oficinas nas duas frentes, ambiental e artística. Os blocos foram coordenados por equipe de trabalho específicas a cada um, divididos em grupos de pesquisa da USP e atores do território:

Bloco 1: Paisagem e ambiente – Coord: LEMADI
(Laboratório de Ensino e Material didático – GEOUSP)
Bloco 2: Cuidados com a terra – Coord: Casa Ecoativa
Bloco 3: As expressões do território – Coord: Imagem
Bloco 4: Patrimônio cultural material e imaterial –
Coord: GeMAP (Grupo de Estudos Mapografias –
FAUUSP)

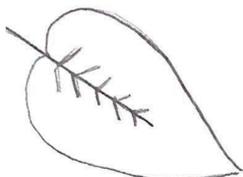
atividades

As atividades do NAEA foram estruturadas a partir da realidade e anseios dos estudantes do Bororé. Iniciado em 04/12/21, em uma série de ações simultâneas, que incluíam cartografias e entrevistas da comunidade escolar, o projeto seguiu seu planejamento para o semestre seguinte, em um diálogo entre Universidade de São Paulo, E.E Prof. Adrião Bernardes e Casa Ecoativa. Os encontros ocorreram quinzenalmente no primeiro semestre de 2022, com estudantes do nono ano do ensino fundamental. Pensadas em ciclos de problematização, instrumentação e catarse, as ações tiveram por objetivo a aprendizagem a partir do território, buscando novos olhares e novas experimentações na Ilha:

“Esse projeto me fez mudar muito o jeito que eu vejo as coisas do lugar em que eu moro, me fez perceber que precisamos de mudanças agora e não depois e que nós jovens podemos fazer isso. [...] queremos nosso lugar de fala, pois o futuro da Ilha é agora e não depois.” - Karoline Freire Dias







Nicollas Oliveira

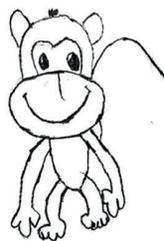


Daniel Oliveira

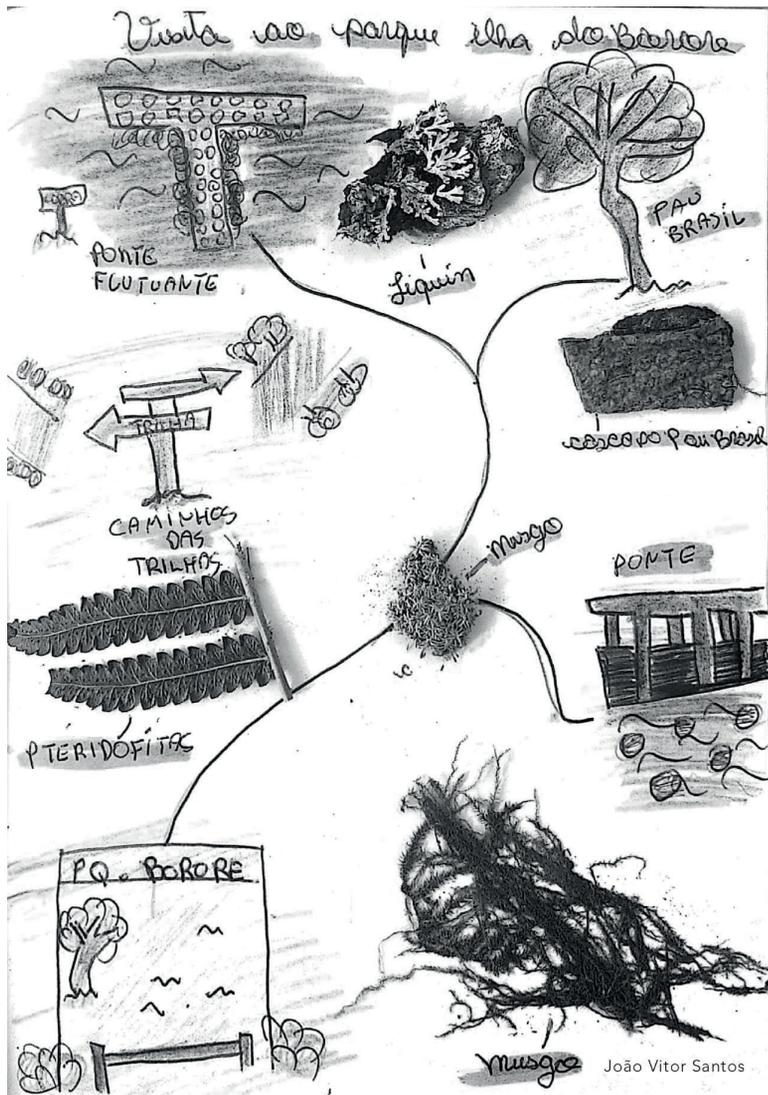


bloco 1: paisagem e meio ambiente

Tudo aquilo que conhecemos através dos sentidos e da experiência, irá compor os valores que damos aos diferentes lugares. As duas oficinas do Bloco 1 partiram dessas premissas - devemos conhecer mais profundamente o território da Ilha, as características naturais, econômicas, bem como a importância dela no contexto paulistano. O bloco propôs, assim, atividades para pensar o território através das noções de paisagem e meio ambiente. A partir das pré-concepções dos alunos, nos valem da exploração de cartografias do bairro, através de mapas em diferentes escalas, projeções de imagens aéreas e do uso da maquete do bairro, para que eles indicassem locais importantes à identidade local. A próxima etapa foi a saída pedagógica ao Parque Natural Municipal do Bororé – nela os jovens puderam conhecer o Parque, sua razão de existência, explorar as trilhas e sistematizar uma série de observações sobre a vegetação e biodiversidade da Ilha.

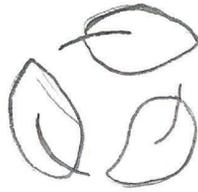


Nathan Lima





Nicollas Oliveira

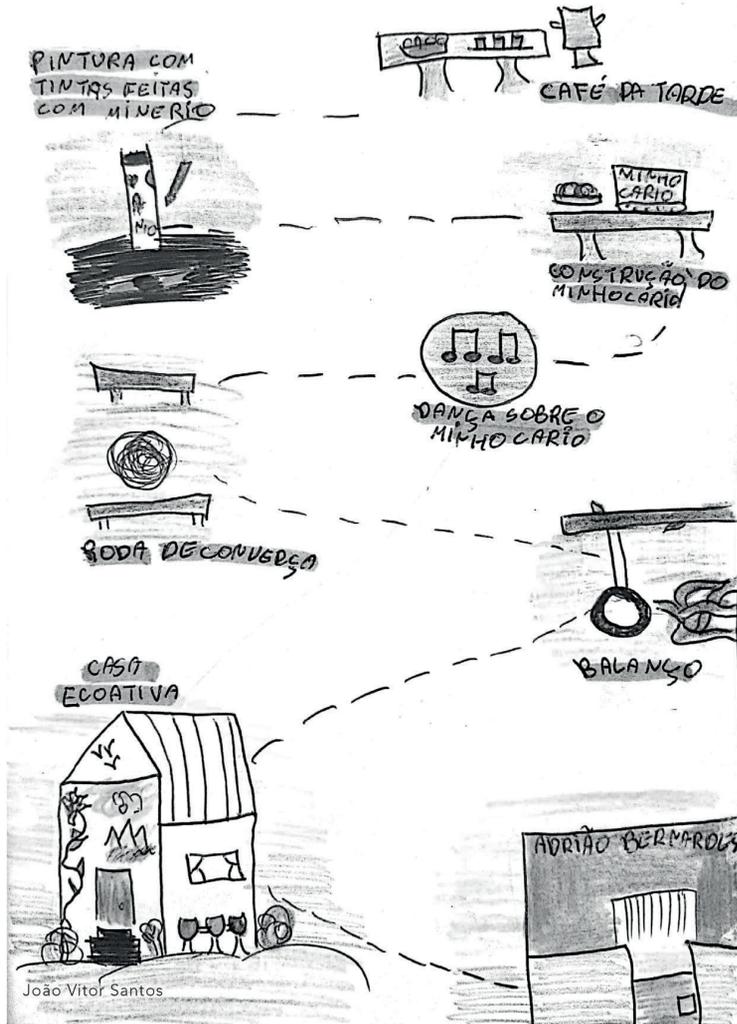


bloco 2: cuidados com a terra

Enquanto expressivo espaço verde urbano da cidade de São Paulo, a Ilha do Bororé, faz-se morada de diversas práticas de cuidado com a terra. Por isso, o Bloco 2 foi realizado em conjunto, com a Casa Ecoativa, importante centro eco-cultural do bairro. Abrangendo a biodiversidade e os aspectos socioambientais, as oficinas propuseram valorizar e sensibilizar para a conservação ambiental da Ilha. O contexto escolar dos alunos foi considerado na elaboração das dinâmicas, assim nas proximidades da E.E. Adrião Bernardes, foi realizada a visita aos agricultores do Cogu.li — produtores de shimeji — que permitiu experienciar a agroecologia e a produção sustentável de alimentos. Além disso, com a participação da Luciana do Lu ReciclAlimentos, foram preparados os produtos do Cogu.li junto a ingredientes que valorizassem a biodiversidade da Mata Atlântica. Por fim, foi elaborada a construção conjunta de uma composteira e de um minhocário, estimulando ainda mais as práticas de cuidado com a terra.

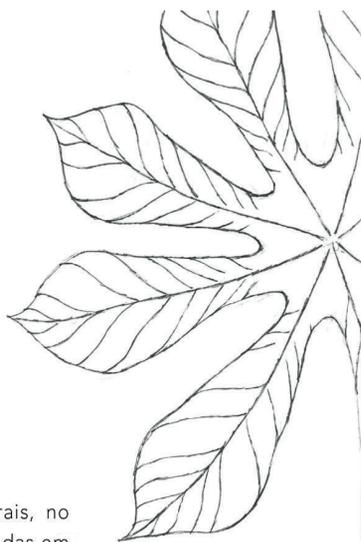


Hugo Santana



bloco 3: expressões do território

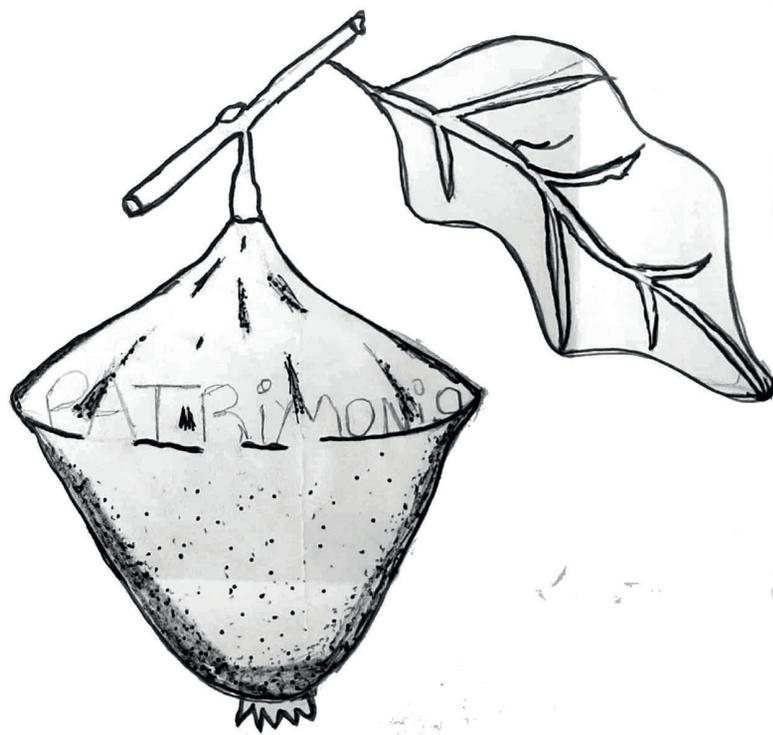
A Ilha carrega diversas expressões culturais, no entanto, estas muitas vezes não são colocadas em debate. Ao saber disso, o Bloco 3 propôs em suas oficinas reflexões sobre as expressões do território, por meio das linguagens artísticas, sob mediação do artista da região – Wellington Neri (Tim). O estêncil foi adotado como principal técnica artística e apresentado aos estudantes para utilizarem como instrumento de expressão durante as oficinas. Os jovens experimentaram também a técnica de pintura com elementos naturais, como carvão e terra colhida de diferentes solos, para a produção de pigmentações. Foram instigados a pensar o território e sua importância a partir de mapas de estêncil em diferentes escalas. Com o aprendizado, ao final, puderam consolidar seus conhecimentos na pintura de um mapa mural e na confecção de estêncil que representasse os patrimônios do bairro. Imagens como da Capela de São Sebastião, cachorros, cambuci e até um slogan da Ilha foram propostos pelos estudantes.



Kawan Souza

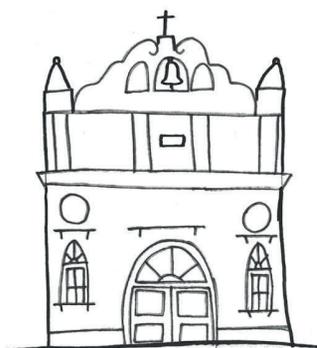
bloco 3 oficina 2.

hoje fizemos um Slogan, da
ilha para grafitar a mão livre
ou não, eu desenhei um Cambuci
e o nome do bairro. desenhos



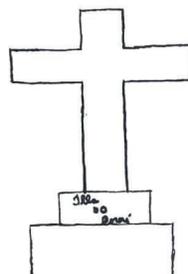
Karoline Dias

bloco 4: patrimônio material e imaterial

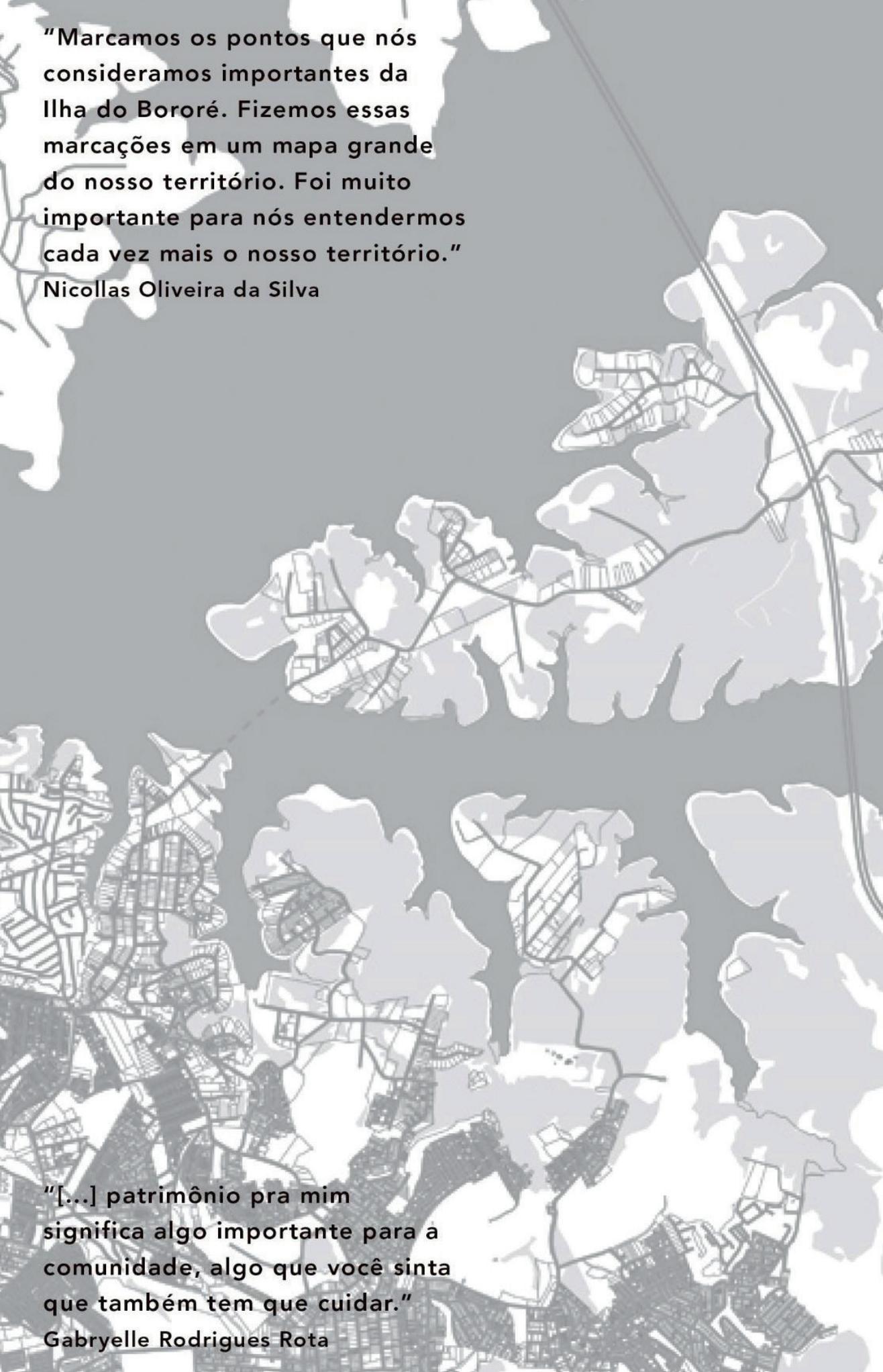


Amanda Cristina

Há na Ilha o reconhecimento de alguns patrimônios materiais já tombados, ao mesmo tempo existem outros que ainda não foram e reside na comunidade o interesse em preservar sua própria história/ memória. Assim, as oficinas do Bloco 4 buscaram articulação e compreensão de memória, identidade e patrimônio com a vida cotidiana e, logo, atingir o reconhecimento desses conceitos no bairro pelos estudantes, a partir de suas narrativas. Em um primeiro momento construímos uma cartografia patrimonial do Bororé, onde os jovens identificavam na maquete o que consideravam patrimônio. Os pontos marcados revelaram a compreensão do lugar desse conceito dentro das dinâmicas da vida comunitária e cotidiana. No segundo momento foi proposto que fizessem em grupos uma implantação da Capela de São Sebastião a partir de medições, da análise de desenho e escala. Ao fim, os estudantes marcaram na rua e no poste o estêncil "Bororé patrimônio", para deixar a marca do nosso estudo no território.



Nathan Lima Soares



"Marcamos os pontos que nós consideramos importantes da Ilha do Bororé. Fizemos essas marcações em um mapa grande do nosso território. Foi muito importante para nós entendermos cada vez mais o nosso território."

Nicollas Oliveira da Silva

"[...] patrimônio pra mim significa algo importante para a comunidade, algo que você sinta que também tem que cuidar."

Gabryelle Rodrigues Rota

Universidade de São Paulo - USP

Reitor

Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice reitora

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU

Diretor

João Sette Whitaker Ferreira

Vice diretor

Guilherme Teixeira Wisnik

Comissão Editorial das Publicações da FAUUSP

Coordenador da Comissão

Profa. Dra. Maria Beatriz Cruz Rufino

Vice Coordenador

Prof. Dr. Eduardo Augusto Costa

Representante titular do AUH

Profa. Dra. Maria Lucia Bressan Pinheiro

Representante suplente do AUH

Prof. Dr. Hugo Massaki Segawa

Representante titular do AUP

Profa. Dra. Denise Dantas

Representante suplente do AUP

Profa. Dra. Maria Beatriz Cruz Rufino

Representante titular do AUT

Prof. Dr. Leonardo Marques Monteiro

Representante suplente do AUT

Prof. Dr. João Carlos de Oliveira Cesar

Secretária

Liliana Lopes Alves

Produção editorial

STPROED – Seção Técnica de Produção Editorial

Coordenação Didática

Clice de Toledo Sanjar Mazzilli

Supervisão Geral

André Luis Ferreira

Projeto gráfico e diagramação

André Luis Ferreira

Francisco Inácio Scaramelli Homem de Melo

José Tadeu de Azevedo Maia

Projeto do selo de identificação da Coleção Caramelo

Leandro Leão Alves

Impressão Digital

- PrimeLinl B9100 (P/B)

- HP Color Laserjet E87660 (Color)

Francisco Paulo da Silva

Produção Editorial

Eliana Aparecida Pontes

Sosténes Pereira da Costa

Acabamento

Eduardo Antônio Cardoso

Jaime de Almeida Lisboa

Mário Duarte da Silva

Roseli Aparecida Alves Duarte

Valdinei Antônio Conceição

Tipografia e Serigrafia

Márcio Antônio de Jesus

Ricardo de Sotti Machado

Plotagem

Robson Brás Teixeira

Família tipográfica: Utopia, com o texto corrido nas versões
Regular e Small Caps, em corpo 10,5 pt, entrelinha 15 pt.
Papéis: Capa em FCard 240 g/m², miolo em Polén 90 g/m².

São Paulo, 2024

Na escola, o desenvolvimento do conhecimento pode fornecer instrumentos para a compreensão e a transformação da realidade, extrapolando a simples transmissão de informações e mobilizando a contextualização de assuntos caros para a formação humanizadora. O contexto não é um cenário artificial, pois a realidade é concreta; por isso, um ensino territorializado pode criar meios para uma prática social interdisciplinar e consciente. Com base nesses princípios, o Núcleo de Arte Educação Ambiental (NAEA) foi projetado como uma forma de encontro entre sujeitos que pensam o território por meio da paisagem e do patrimônio. O que é a prática social no contexto do Bororé? Para começar a desenvolver uma resposta a essa pergunta, é importante saber que a Ilha do Bororé é um conjunto de pequenos bairros situados no extremo sul do município de São Paulo e é integrante da Área de Proteção Ambiental (APA) Bororé-Colônia. Além disso, o território conta com a participação ativa de um grupo de docentes e discentes da Universidade de São Paulo (USP), por meio de trabalhos de extensão universitária com trocas constantes com a comunidade, que progrediram para uma instância de produção comum, com a participação de sujeitos e organizações importantes para o bairro, como a Escola Estadual Adrião Bernardes e o coletivo ambientalista Casa Ecoativa.

