

CONTRACARTOGRAFIA DO GRAJAÚ: Repensando o território a partir das vivências

MASSIMETTI, FLÁVIA (1); RODRIGUES, MARLA (2); BASSANI, JORGE (3)

1. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAUUSP
Rua do Lago 876, São Paulo-SP, Brasil - 05508-080
flavia.massimetti@gmail.com
2. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAUUSP
Rua do Lago 876, São Paulo-SP, Brasil - 05508-080
marlarodrigues049@gmail.com
3. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAUUSP
Rua do Lago 876, São Paulo-SP, Brasil - 05508-080
jbassani@usp.br

RESUMO

Partindo-se da consciência e compreensão do território como elemento transformador e formador do sujeito, entende-se a necessidade da discussão da territorialização como uma ferramenta pedagógica e política. Esse pensamento pode ser encontrado em debates em cursos de Arquitetura e Urbanismo. No entanto, quando se expande esses limites disciplinares e alcança-se outros espaços e agentes, como escolas, por exemplo, a discussão ganha uma nova força. As escolas caracterizam-se como agentes do território que apresentam um grande potencial transformador. Quando tal potencialidade é associada ao conhecimento técnico produzido nas universidades, os resultados gerados podem impactar a sociedade produzindo reais transformações sociais naquele determinado território. Esse processo pode ser notado em projetos de extensão universitária. O objetivo do artigo é apresentar uma reflexão sobre os desdobramentos da relação sociedade-universidade que visam repensar as formas de produção do espaço e ressignificar a relação do sujeito com seu território, a partir das experiências do projeto "Revisitando o território: novas percepções sobre o Grajaú", realizado com apoio do LABHAB da FAUUSP, em parceria com a Escola Estadual Professor Adrião Bernardes.

Localizado no extremo sul da cidade de São Paulo, na região dos mananciais, o território estudado apresenta complexidades distintas de outros extremos periféricos da cidade. Somam-se às questões de vulnerabilidade social, os aspectos ambientais determinantes na região, que acabam, muitas vezes, criando novas barreiras e reforçando a segregação e exclusão dos habitantes. Sob essas condições, discutir o papel do território no entendimento da cidadania é fundamental. Quando essa reflexão é trabalhada desde a infância e adolescência, é possível formar sujeitos que se posicionem e se apropriem da cidade de maneira mais segura e sólida. Por meio de oficinas de cartografias afetivas e sociais e derivas pela região, têm-se olhado para o território sob diferentes perspectivas, construindo com os alunos da escola reflexões sobre o lugar onde vivem chegando ao debate de direito à cidade.

Palavras-chave: Território; direito à cidade; cartografia; extensão.

Ao se abordar a estruturação das universidades brasileiras, diz-se que elas se sustentam pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, este frequentemente é colocado em segundo plano, visto que há a ideia de que extensão seja tudo que não se encaixe em ensino e pesquisa. Evidentemente, existe um acúmulo de conhecimento sobre extensão nas universidades, porém não se equipara ao material teórico dedicado ao ensino e à pesquisa, e tampouco a suas ações práticas – muitas vezes realizadas e não documentadas. Dessa forma, é fundamental trazer a discussão sobre projetos de extensão, entendendo seu significado e alcance dentro e fora do meio acadêmico.

É válido lembrar: extensão não é diletantismo. Não se pode esvaziar o caráter político de seus projetos. Precisa-se reforçar a imagem da extensão como uma ação política e como um espaço privilegiado para se estabelecer a interação entre comunidade e universidade, tendo em vista uma prática inclusiva, democrática e crítica. (D’Ottaviano e Rovati, 2017). É neste espaço que estudantes e professores conseguem atuar próximos à realidade, com demandas concretas, algo que muitas vezes não ocorre durante o curso. A proposta da extensão é agir conjuntamente, e não replicar ideias “prontas” do corpo técnico, ou funcionar como algo “improvisado” para quem não pode acessar experiências didáticas mais sofisticadas. A extensão é uma ação dialógica, na qual o aprendizado é uma via de mão dupla: se aprende ensinando, e ao aprender também se ensina – como já falava Paulo Freire. Sendo assim, em um projeto de extensão, o processo é mais importante que o produto. E como processo, a extensão é um meio para se desenvolver a formação de um sujeito autônomo e crítico, que mescla o saber técnico com o saber vivido.

Para ilustrar o que foi dito, o artigo partirá da experiência do projeto de extensão *Revisitando o território: novas percepções sobre o Grajaú*, desenvolvido com apoio do Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos (LABHAB) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP). O projeto teve início em agosto de 2017, como uma continuação de dois Trabalhos Finais de Graduação (TFG). No ano anterior, estabeleceu-se o primeiro contato com a Escola Estadual Professor Adrião Bernardes e com a Casa Ecoativa (grupo com forte atuação na região), localizadas na Ilha do Bororé, distrito do Grajaú, extremo sul de São Paulo, na região dos mananciais. Na ocasião, realizou-se uma oficina de cartografia social e afetiva com os alunos, na qual se abordou algumas noções sobre o território e sua apropriação. Com o intuito de aprofundar essa discussão, decidimos propor o projeto de extensão. O objetivo geral foi a construção afetiva do conhecimento, baseada em atividades em que os alunos fizessem reflexões sobre o lugar onde vivem, conversassem a partir de seus próprios saberes e visitassem lugares da região. Com isso, propusemos a construção de diferentes cartografias do território – uma

contracartografia - e a renovação do olhar dos jovens sobre o espaço onde vivem; e no sentido inverso, a renovação dos conceitos sedimentados, porém questionáveis sempre, que os universitários traziam da academia.

Para a melhor análise e compreensão do projeto, podemos dividi-lo em cinco etapas. A primeira delas se refere ao processo de aproximação com os diferentes atores. No caso, tanto a E.E. Prof. Adrião Bernardes quanto a Casa Ecoativa já nos conheciam, mas o contato havia sido pontual. É nesta etapa que a relação de confiança começa a ser estabelecida e o futuro do projeto desenhado. É preciso ter em mente que se trata de uma parceria, e não um estudo de caso, no qual sujeito e objeto se distanciam. Todos precisam se sentir confortáveis e estar dispostos, afinal lidamos com a vida e experiências das pessoas, por isso a confiança mútua é tão importante. Para a construirmos, fizemos reuniões com a direção e o corpo docente e participamos dos eventos da escola, para que alunos, professores e outros agentes se familiarizassem conosco.

O segundo momento foi a apresentação da proposta e a construção coletiva do trabalho. A ideia era que as atividades e materiais produzidos fossem incorporados no Projeto Político-Pedagógico da escola. Em grupo, pensamos na estrutura e roteiro das atividades, no cronograma e os alunos que participariam do projeto – cerca de 25 alunos do Ensino Médio. A terceira etapa foi o desenvolvimento das atividades com os estudantes, que em comum acordo com os representantes da escola local, optamos por fazer em oficinas semanais. Cada oficina teve um tema: Geografia, Antropologia, Etnografia e Patrimônio socioambiental-cultural. Elas ocorreram na escola e foram realizadas derivas pelo território e visita à Casa Ecoativa. Uma das premissas do projeto era “desmistificar” o mapa – associado ao mapa do Brasil ou Mapa-múndi das aulas de Geografia; um objeto estático – e utilizá-lo como um instrumento de poder, de autonomia, de formação. Em atividades com o grupo todo ou individuais, foram realizados mapeamentos a partir de bases diferentes e até um mapa produzido do início pelos alunos. Acompanhando essa produção, fizemos discussões sobre a inserção daquele território no restante da cidade, seus pontos positivos e negativos, lugares de afeto e constrangimento – e o que isso significava socialmente –, identidade, memória, patrimônio, chegando, de forma orgânica e natural, à discussão de direito à cidade.

A quarta fase – onde nos encontramos no momento – é a finalização e discussão de todo o processo até aqui. Nesta etapa refletimos sobre a atividade, as questões e propostas que surgiram no caminho. Ela é essencial para “amarrar os nós” e situar o projeto, evitando que fique apenas como uma atividade isolada. A quinta e última fase é pensar nos futuros desdobramentos. Ao longo dos meses, a parceria entre universidade e comunidade tem se

fortalecido, os diferentes agentes se apropriaram do projeto e há o desejo de pensar novos projetos que ressignifiquem o território da Ilha do Bororé.

Embasados por essa experiência, propomos desenvolver reflexões a partir de duas questões: qual o potencial do reconhecimento aprofundado e interativo do território enquanto perspectiva de transformação social? (política e pedagógica), e quais ferramentas praticáveis viabilizam os trabalhos de consciência do território por partes da comunidade local?



Oficinas realizadas no projeto *Revisitando o território: novas percepções sobre o Grajaú*, na E.E. Prof. Adrião Bernardes, Ilha do Bororé.

Território e política

Nessa experiência de extensão, buscamos uma aproximação das áreas da Arquitetura e Urbanismo e da Educação, repensando como aquelas poderiam ser aplicadas como ferramentas pedagógicas. O caminho escolhido foi situar a discussão com os alunos na questão do território e da territorialidade. Entendemos que para se analisar qualquer aspecto da sociedade, seja econômico, político, cultural, não se pode desassociá-lo do território, é preciso apreender seu alcance e impacto. Ao se levar essa abordagem para escolas, alguns ganhos são observados. Entre eles, podemos citar a redução da distância entre a Arquitetura e a vida cotidiana. Essa área ainda é vista como algo elitizado, um artigo de luxo, que só quem tem poder aquisitivo pode e deve acessar. Quando ocorre a aproximação entre arquiteto e comunidade, é possível revisar a imagem e atuação desse profissional. Outra vantagem é levar o debate sobre o território e sua apropriação para o processo de formação de crianças e adolescentes, contribuindo para a construção de um olhar e um posicionamento mais críticos para a cidade.

Este ponto é muito importante e merece ser aprofundado. Mas antes, é preciso entender o que queremos dizer com território¹. De acordo com Raffestin (1993, p. 144), o território se caracteriza como uma produção a partir do espaço, decorrente da relação de diferentes atores, e justamente por isso, essa produção se insere no campo do poder. Isso quer dizer que o território é um produto social, fruto da atividade humana naquele determinado espaço, e nesse jogo de relações em que diferentes interesses se fazem presentes, a luta pelo poder também aparece. Podemos, então, continuar esse pensamento sob uma perspectiva dialógica: se as relações sociais influenciam a conformação do território, a constituição territorial influencia nas relações e dinâmicas sociais. Por isso, pensamos o território como ferramenta de transformação social. Dessa forma, ao se levar a discussão da *formação do território – formação social* para escolas, os jovens começam a se entender parte desse processo e podem atuar de forma consciente, crítica e autônoma ao iniciarem a vida adulta:

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história.” (Freire, 2016, p. 53).

¹ A discussão e conceituação de território é muito ampla. Podem ser encontradas mais informações nos trabalhos de Rogerio Haesbaert (*O mito da desterritorialização*) e Milton Santos (*Por uma geografia nova*).

Seguindo essa lógica da produção do espaço, o território passa a ser um lugar de disputa, de encontros, de interação criativa, de diferenças. É o lugar do conflito. Na disputa pelo poder do território, os mercados imobiliário e financeiro assumem um papel central. Seguindo os fundamentos mercadológicos, o território também se torna a mercadoria e, como consequência, são construídas cidades que segregam, que excluem, que marginalizam. Junto a isso, temos um Estado insuficiente que prioriza as demandas do mercado em detrimento às necessidades da população, o que explica a formação de territórios fragmentados e privatizados. Disso decorre uma espécie de cidadania condicionada à posição social da população. Quem tem dinheiro desfruta de serviços sociais com garantias mínimas de funcionamento, como serviços de saúde e educação privados. Quem não tem, utiliza serviços públicos degradados e ameaçados ou procura uma forma alternativa. Nesse processo fica claro o atrelamento do poder político com o poder econômico e seu reflexo no território. A partir desse panorama, começa-se a se delinear a relação entre território e política.

Resistir a essas dinâmicas é um ato político. Para Lefebvre (2008) e Harvey (2014), essa reapropriação territorial aconteceria pela atuação de movimentos político-sociais, na medida em que o valor de uso se sobrepusesse ao valor de troca. Estaríamos, então, reivindicando nosso direito à cidade. O direito à cidade é o direito à vida urbana. É o direito de participar da tomada de decisões, de discutir a produção do espaço. Ele não se limita ao que já existe, mas reivindica o poder de mudar a cidade seguindo nossos desejos e necessidades. Quando se discute o tipo de cidade que queremos, estamos, na verdade, decidindo que tipo de pessoas queremos ser:

“As únicas pessoas que vão defender o seu direito a esta cidade são vocês. Vocês não têm o grande capital do seu lado, vocês não têm as grandes corporações do seu lado, então, a única forma de defender o que vocês têm é indo pra rua, com outras pessoas, unidas, realizando atividades culturais, se divertindo e fazendo política ao mesmo tempo. Eu escrevo sobre o direito à cidade e vocês o praticam. Isso é o mais importante.” (Harvey, 2014, p. 54).

Nesse processo de (retomada do) acesso à cidade, não se observa apenas uma organização política dos sujeitos, mas também o desenvolvimento de outras formas de se relacionar com o território, que abrangem questões de identidade e o sentimento de pertencimento. Retomemos ao que foi discutido anteriormente sobre o uso da cartografia nesse processo de resignificação. O mapa é um instrumento de poder uma vez que ele mostra os interesses de quem o produziu, contribuindo para esse jogo político de forças.

Isso quer dizer que nenhum mapa é neutro, é preciso entender o que está por trás da imagem retratada. Quando nos apropriamos dessa ferramenta, pensando em uma cartografia contra-hegemônica – ou uma contracartografia – podemos expandir os horizontes da representação e contar outras narrativas, as nossas próprias narrativas. Olhando para o projeto de extensão realizado no Grajaú, podemos entender melhor na prática.

Partindo de relatos dos alunos e de moradores da Ilha do Bororé e complementando com os dados oficinas, notamos se tratar de um território à margem das dinâmicas urbanas de São Paulo. Nas palavras dos alunos, eles são “excluídos e não importantes” para a cidade. Ao se trabalhar novos olhares sobre o território, abordando questões de identidade, apropriação, memória, reforçamos o direito de se estar ali e ampliamos o entendimento que podemos estar onde quisermos, é nosso direito e a forma de confrontar uma rede política de forças que querem o contrário. Transferindo esse debate para o mapa, o que era abstrato se torna concreto e podemos visualizar possibilidades de atuação. Dessa forma, entendemos o território como um instrumento de transformação social.

Aprender com o território - se territorializar

A ideia de *direito à cidade* não é a única reabilitada recentemente para reforçar a participação política e comunitária nas práticas urbanas atuais, outra noção tem sido ampliada e ressignificada visando novas possibilidades de convívio no espaço social, a de “território”. Além do entendimento político, como já apontado, a partir das históricas manifestações de 1968 desenvolvem-se debates que colocam definitivamente a dimensão cultural do território. O que fica definitivamente associado a esta noção é a de um corpo ativo e dinâmico composto da terra, do chão, mais das atividades diárias da população que nela vive, ao contrário da ideia de pré-existência estática ocupada pelas sociedades que constroem seus espaços.

Nesta perspectiva, o *território* não é o suporte para manifestações de sua população, mas, sim, como nos mostram os fenômenos da cultura urbana, define em grande parte os padrões e intensidade destas manifestações, de forma que ambos, território e população, estão em permanente transformação. Considerando as dinâmicas territoriais e sua dialética com o cotidiano de seus habitantes que propostas como “cartografias afetivas” ou “território educativo”, por exemplo, passaram a frequentar as discussões e práticas sobre os territórios urbanos.



Território: Representações e derivas com os estudantes da USP e da E.E.
Prof. Adrião Bernardes.

Também considerando estas dinâmicas e a nova pauta colocada por estas propostas, que propusemos para comunidade da Ilha do Bororé um trabalho conjunto sobre o seu território. A primeira pergunta que surge para definir bases para esta parceria universidade – comunidade: o que objetivamente é o “trabalho sobre o território” proposto?

A resposta, apesar de objetividade contaminada por grande subjetividade, é amplamente entendida e consegue criar as bases para o trabalho em conjunto: propomos observar, sentir, representar, pensar, questionar, intervir, viver e aprender (com) o território. O entendimento em si pelos dois lados da parceria já consiste em motivação para sua

realização e, também, para as reflexões sobre o potencial de mobilização de conhecimento e política do trabalho proposto.

Todo o processo de realização com grande participação e entusiasmo de professores e estudantes (universitários e secundaristas locais) nos mostra a pertinência da proposta enquanto atividade de cultura e extensão, também, e muito importante, de trocas de saberes. Resta-nos, ao final do projeto, proceder com as reflexões, ou seja, avaliar e analisar em profundidade quais entendimentos e consciências sobre o território, e mesmo quais transformações no coletivo de participantes, ele proporcionou.

Tarefa extensa demais para este artigo e prematura demais dado que mal finalizamos o trabalho. Contudo, o próprio processo foi definindo questões que devem mobilizar estas reflexões e que aqui colocamos como indicativos fundamentais para a avaliação do trabalho: o que é aprender com o território? Decorrente desta: como se aprende com o território? E como problematização das duas: aprender com o território significa se territorializar?

O conceito de *territorialização* foi escavado à fundo pelo filósofo Gilles Deleuze em parceria com o psicanalista Félix Guattari. Na obra *Mil Platôs* (primeira publicação em 1980) eles o associam a dois momentos/movimentos que se sobrepõem, *desterritorialização* e *reterritorialização*. Sem desconsiderar a enorme complexidade do conceito desenvolvida nesta obra, dedicada à crítica do pensamento moderno e propondo a organização deste como uma teoria da multiplicidade, tomamos ao pé da letra as recomendações dos próprios autores² e nos apossamos de partes destes conceitos como *ferramentas* para refletir a cerca desta problematização.

“O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou dos componentes de meios tornados qualitativos. A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo.” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 106).

² “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou.” (DELEUZE, Gilles. Os Intelectuais e o Poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 41.).

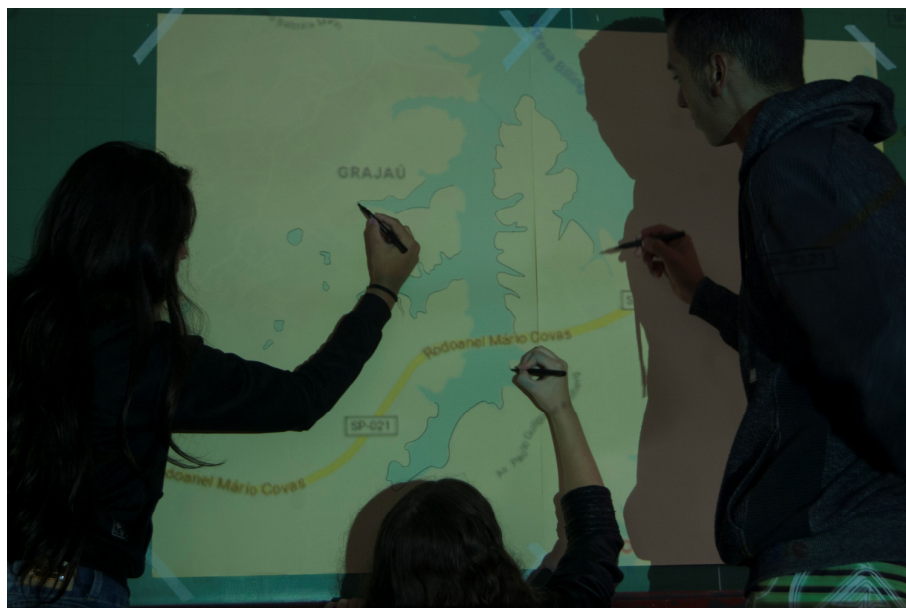
A partir deste único parágrafo é possível expor a parte que nos interessa, utilitariamente, desta teoria e discriminar sobre quais patamares propomos a reflexão sobre o território enquanto conscientização, conhecimento e transformação social. O primeiro destes patamares, já incorporado pela noção ampliada e política de território, é relativo ao seu caráter ativo, ou seja, aprender é um ato. Território substantivo é estático e em si não promove ações, nos interessa o verbo *territorializar*, este promove ação, logo, transformações no sujeito da ação (nós e os participantes do projeto) e no objeto (o próprio território). Subsidiado por este, seguem-se os patamares que oferecem referências para as ações propostas nas oficinas realizadas no Bororé; a marca faz o território, portanto nos territorializamos na medida em que nos inscrevemos sobre ele, não dimensionalmente, mas sim com *ritmos tornados expressivos e meios tornados qualitativos*.

Ainda de maneira muito introdutória e simplificadora, nas primeiras discussões sobre o desenvolvimento do projeto e a perspectiva de sua finalização, tem ficado muito claro a ideia que mais do que coordenar oficinas de reconhecimento do território do Bororé, fomos conduzidos e coordenados pelos fluxos de territorialização (e para nós, estrangeiros, *des* e *reterritorialização*) próprios da comunidade.

Colocando em termos práticos, nossa proposta, inserida nas metodologias da maior parte dos trabalhos desta natureza, consistia de representação e frequência (as derivas) do território. No caso da Ilha do Bororé, diferentemente de outras edições do mesmo projeto em outros territórios, a comunidade em torno da E.E. Prof. Adrião Bernardes não se limitava à naturalização do “estar” na terra como consciência de territorialização. Ao contrário, a presença dos coletivos de artistas e ambientalistas, mais uma direção escolar que se vê como instrumento de transformação social, já tinha um campo voltado à experimentação do território e, mesmo sem usar os termos conceituais, praticavam a *territorialização* como ato permanente, como existência cultural naquela geografia tão específica e especial.

O que estamos observando com clareza, neste momento, é que não existem agenciamentos externos que movimentem conhecimento do território que não seja com uma comunidade que atue sobre ele, que fazem das ações territorializadoras atividades de seu cotidiano. Somente nestas perspectivas nos é possível discutir processos de aprendizado a transformação social a partir do território. Desde a primeira edição do projeto criado no Grupo de Estudos Mapografias Urbanas, em 2012, com escolas públicas nos territórios das bordas metropolitanas, temos a consciência de que o processo de aprendizado é em via dupla, ou seja, de trocas, nós da academia e a comunidade nos ‘ensinamos’ mutuamente. Entretanto, esta consciência era fruto dos modelos científicos e de suas representações, na E.E. Prof. Adrião Bernardes esta consciência tornou-se uma experimentação do real,

proporcionada pela pró-atividade dos agentes locais envolvidos no projeto (e como vamos apresentar na próxima parte deste artigo).



Produção de mapas durante as oficinas.

Extensão universitária: trabalho coletivo universidade e comunidade

A extensão universitária é uma ação política, é o lugar em que universidade e sociedade interagem em busca de inventar um conhecimento que transforma, de modo que a prática da extensão é uma oportunidade de aprendizado e atuação coletiva do estudante universitário com a sociedade (D'Ottaviano e Rovati, 2017). Ademais, implica na formação

de sujeitos mais conscientes sobre a realidade e comprometidos em sua atuação profissional com a transformação desta.

“Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante do mundo, alheado de nós e nós dele.” (Freire, 1996, p. 76).

A extensão é o momento em que os aprendizados da universidade buscam o seu sentido de ser, quando, munidos de um posicionamento dialógico, buscam compreender e atuar coletivamente na realidade social em que se insere, no sentido de promover transformações com a comunidade, sendo a primeira delas de cunho formativo e político.

O projeto de extensão universitária *Revisitando o território: novas percepções sobre o Grajaú* propõe a compreensão e a discussão do território da Ilha do Bororé a partir do olhar das pessoas que vivem neste lugar. Os moradores com quem o projeto estabelece este diálogo são os alunos da Escola Estadual Professor Adrião Bernardes, único colégio da península localizada na periferia do extremo sul de São Paulo.

A elaboração de um projeto que se propõe a discutir o território a partir da percepção dos próprios moradores parte do desejo de construção de um processo de formação afetivo e, por isso, dialógico e horizontal entre universidade e comunidade. Desde o princípio, as ideias e interesses foram apresentados e discutidos junto aos professores e gestores da escola, para que, a partir de suas propostas pedagógicas, fossem elaboradas dinâmicas que atendessem às expectativas de ambas as partes, escola e universidade. A concretização de cada oficina proposta ocorreu somente a partir do momento em que os estudantes participantes falaram (Freire, 1983), de modo que o desenvolvimento da reflexão sobre território dependeu fundamentalmente das vivências e conhecimentos que os moradores tinham do lugar em que vivem.

Os agentes envolvidos no projeto são diversos de ambos os lados, tanto da universidade quanto da comunidade. Integram o grupo de extensão três estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo e uma estudante do curso de Geografia. Alguns deles, assim como no contexto em que atuam, também são moradores de regiões periféricas de São Paulo, como os municípios de Guarulhos e Taboão da Serra. O professor orientador do grupo, Jorge Bassani, já realizou trabalhos de extensão universitária de cunho semelhante em outras escolas públicas de São Paulo. Participam do grupo ainda, duas arquitetas (as duas

ex-alunas mencionadas), que trabalharam na região durante seus Trabalhos Finais de Graduação discutindo cultura e direito à cidade. Ressalta-se ainda que uma delas é moradora da região do Grajaú.

Os agentes envolvidos por parte da comunidade são diversos. A E.E. Prof. Adrião Bernardes, integrada por um corpo de pessoas aberto e comprometido a fazer do espaço da escola um lugar aberto a diferentes práticas de formação para além da sala de aula. Ressalta-se ainda, um grupo específico da escola, coordenador, diretora e um professor, cuja abertura e receptividade para a realização deste trabalho transformaram a experiência do projeto em uma relação mais próxima entre as pessoas. Destaca-se a fundamental participação deste professor que, a partir de uma relação afetiva com os alunos, participa da Casa Ecoativa e realiza projetos extracurriculares a partir de um comprometimento político e pessoal.

Os alunos, parte dos quais integram o grêmio da escola, são os agentes em função dos quais o projeto existe. Em sua maioria vivem na Ilha do Bororé e revelam possuir conexões afetivas com o território devido a algumas especificidades características do lugar, como a relação com a natureza e a tranquilidade. Durante as atividades realizadas, ficou evidente entre os jovens uma consciência em relação a diversos fatores atuantes sobre o território, como a invisibilidade em relação às prioridades de atuação do poder público e as rápidas transformações por que passa o espaço devido à chegada constante de novos moradores. Destaca-se ainda, a participação da mãe de um dos alunos em uma atividade sobre a memória e a formação do Bororé. O desenvolvimento do projeto para além de seu escopo formal também se superou devido à participação ativa e à receptividade dos alunos em relação ao trabalho e às pessoas.

Em parceria com a escola, está a Casa Ecoativa, um projeto situado na Ilha do Bororé, que tem como proposta o desenvolvimento da região a partir da realização de oficinas, saraus, mutirões de plantio com crianças, jovens e adultos e outras atividades culturais. Este coletivo, em seu trabalho multidisciplinar e em sua rede de atuação e contatos, tem contribuído para a visibilização e discussão desta parte da cidade, por meio da construção de discursos renovados sobre a periferia de São Paulo, compreendendo as margens como o lugar da diversidade e da abundância.

Durante as atividades participaram representantes da Unidade Básica de Saúde Alcina Pimentel Piza (UBS da Ilha do Bororé), da qual se percebe um trabalho de aproximação e aconselhamento com a comunidade. Estiveram envolvidos também nas atividades

representantes do Parque Natural do Bororé, contribuindo com informações, integrando-se às atividades e conduzindo uma visita ao parque.

Desafios e conquistas na prática da extensão universitária na escola

A realização de um projeto de extensão universitária, que tem como pressuposto a prática formativa de caráter dialógico dentro do ambiente escolar, compreende o enfrentamento de alguns desafios, dentre eles, o silêncio dos estudantes em determinados momentos.

“Temos perguntado, investigado, procurado saber as razões prováveis que levam os camponeses ao silêncio, à apatia em face de nossa intenção dialógica? E onde buscar estas razões, senão nas condições históricas, sociológicas, culturais, que os condicionam?”
(Freire, 1983, p. 31).

Este silêncio pode ser compreendido como proveniente de uma estrutura tradicional de ensino que preconiza o processo de educação de forma não dialógica. Desse modo, compreende-se como natural o silêncio dos jovens em determinados momentos do processo, devido, justamente, à herança desta estrutura antidialógica. A construção do diálogo entre diferentes agentes como prática formativa é um processo temporal e gradativo, de modo que a abertura desta escola a práticas educativas para além dos muros é parte de um posicionamento político que tenta estabelecer possibilidades de formação mais críticas com seus alunos e comunidade.

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (Freire, 1983, p. 28).

O diálogo e a abertura a esta proposta de trabalho viabilizaram a aproximação entre os agentes envolvidos e o estabelecimento de vínculos afetivos (Freire, 1983). Ademais, a vivência cotidiana e o conhecimento dos jovens da escola sobre a Ilha do Bororé foram fundamentais para o processo de aprendizado dos estudantes universitários sobre o território e para o desenvolvimento do projeto tal como se desenha hoje: estabelecendo parcerias com coletivos de cultura da região, com perspectiva de continuidade e abrindo novas frentes de atuação.

A aproximação territorial e afetiva com as pessoas durante o projeto, sem mencionar a abrangência de atuação para além dos objetivos previstos na proposta de trabalho, foi possível devido a uma prática anterior de territorialização entre a E.E. Prof. Adrião

Bernardes e o coletivo Casa Ecoativa. O caso da escola Adrião constitui-se como um canteiro experimental em práticas educativas que alia métodos formais e não formais de ensino, abrindo-se a diferentes iniciativas de agentes externos, como o coletivo. Foi neste contexto fértil em que o projeto de extensão universitária encontrou abertura para dar continuidade ao processo de territorialização com os estudantes e demais agentes envolvidos direta ou indiretamente. Dessa forma, os trabalhos realizados neste projeto não têm caráter somente extracurricular, mas fazem parte de uma proposta metodológica de educação e territorialização.



Encontro na última oficina, que reuniu alunos da USP, da E.E. Prof. Adrião Bernardes, agentes da UBS e da Casa Ecoativa, realizado na própria Casa Ecoativa.

Cabe ressaltar ainda que, o Grajaú, assim como outros bairros das periferias de São Paulo, tem manifestado práticas insurgentes de atuação no território onde se localizam, pelas iniciativas de coletivos de cultura, os quais criam processos de territorialização que conduzem os participantes a se entenderem como sujeitos atuantes e agentes da transformação da realidade em que vivem.

Referências bibliográficas

BASSANI, Jorge (Org.). *PDP – Mapografias*. São Paulo: FAUUSP, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo : Ed. 34, 1997. v. 4.

D'OTTAVIANO, Camila; ROVATI, João. Os territórios da extensão universitária. In: _____ (Org.). *Para além da sala de aula: extensão universitária e planejamento urbano e regional*. São Paulo: FAUUSP, 2017. cap. 1, p. 14-24.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HARVEY, David. (2012). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda., 2014.

LEFEBVRE, Henri. (1968). *O direito à cidade*. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2008.

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