

**CIDADANIA, CULTURA E TERRITÓRIO**  
**Práticas educativas dos coletivos culturais com a universidade nas**  
**bordas de São Paulo**

**CITIZENSHIP, CULTURE AND TERRITORY**  
**Educational practices of cultural collectives with the university on the**  
**edges of São Paulo**

**A. Analu Garcia Borges**

*FAUUSP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Universidade de São Paulo, Brasil*  
*analugarcia@usp.br*

**RESUMO**

Os coletivos urbanos têm ganhado destaque nas discussões a respeito de novas formas de fazer e pensar a cidade no século XXI. Nesse contexto, surge em 2011, em Perus, a Universidade Livre e Colaborativa (ULC), através da articulação entre coletivos de cultura, educação, movimentos sociais e universidade. O artigo objetiva analisar as práticas experimentais de construção colaborativa do conhecimento, através da utilização da consciência do território e de suas potencialidades educativas, conduzidas pela ULC, a fim de compreender o papel de tais práticas na formação cidadã e no exercício do direito à cidade. Realizou-se pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com execução de entrevistas e utilização da cartografia como método de investigação da realidade. Através dos resultados parciais, observou-se que a construção colaborativa do saber foi capaz de mobilizar o território a partir de um tema comum e caro aos territórios periféricos: o direito à cidade.

**Palavras-chave:** coletivos culturais, cidadania, práticas educativas, território.

**Linha de Investigação: 3: Dinâmicas Urbanas. Tópico:** Urbanismo insurgente e coletivos urbanos.

**ABSTRACT**

Urban collectives have gained prominence in discussions about new ways of making and thinking about the city in the 21st century. In this context, the Universidade Livre e Colaborativa (ULC) emerges in 2011, through the articulation between collectives of culture, education, social movements and university. This article aims to analyze the experimental practices of collaborative construction of knowledge, through the use of the awareness of the territory and its educational potential, conducted by the ULC, in order to understand the role of such practices in the citizen formation and the exercise of the right to the city. Documentary, bibliographic and field research was carried out, with interviews and cartography as a method of investigating reality. Through the partial results, it was observed that the collaborative construction of knowledge was able to mobilize the territory from a common theme and dear to the peripheral territories: the right to the city.

**Keywords:** cultural collectives, citizenship, educational practices, territory.

**Research line: 3: Urban Dynamics. Topic:** Insurgent urbanism and urban collectives.

## Introdução

Os coletivos urbanos têm ganhado destaque nas discussões a respeito de novas formas de fazer e pensar a cidade no século XXI. A urbanização acelerada em meados do século XX, as migrações e a periferização das metrópoles brasileiras constituíram o que Holston (2013) denomina de cidadão insurgente que, apesar da falta de direitos e condições urbanas decentes, buscou autoconstruir seu próprio habitat através da solidariedade e da organização em movimentos sociais. Esses “novos urbanismos”, territórios e territorialidades constituíram-se e foram vistos durante muitos anos sob a ótica da violência e da carência.

O início do século XXI traz novas qualificações a tal condição devido à atuação dos coletivos urbanos no empoderamento da população local através da cultura e educação. A ressignificação de imaginários, e a parceria entre universidade e coletivos de cultura em territórios periféricos da cidade de São Paulo, têm constituído processos de conscientização cidadã e promoção do exercício do direito à cidade. Nesse contexto, surge em 2011, no distrito de Perus, a união do Coletivo Cultural Quilombaque, do coletivo de educação Corujas, do Núcleo de Estudos da Paisagem (NEP) da Universidade de São Paulo (USP) – e posteriormente do Movimento de Reapropriação da Fábrica de Cimento de Perus - que juntos constituíram a Universidade Livre Colaborativa (ULC) em prol da construção de novos modos de fazer e pensar a cidade, cujo resultado material gerou o instrumento urbanístico no Plano Diretor Estratégico de São Paulo em 2014, intitulado TICP (Territórios de Interesse da Cultura e da Paisagem).

O artigo apresenta alguns resultados parciais de pesquisa em andamento no programa de pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUUSP), através da análise de práticas experimentais de construção colaborativa do conhecimento entre universidade e coletivos de cultura que utilizam a consciência de pertencimento ao território e de suas potencialidades educativas como instrumento de conscientização cidadã. A pesquisa busca compreender de que maneira tais processos colaborativos contribuem para a formação cidadã e na mobilização do direito à cidade, a partir da formulação de propostas e práticas com potencial transformador nos âmbitos social, territorial e de desenvolvimento de base local. Desse modo, alguns encaminhamentos conduziram a pesquisa de campo: 1) o território constitui-se como um agente educador, à medida que suas transformações influenciam a atuação dos coletivos em busca de melhores condições de vida para a comunidade local; 2) os coletivos de cultura, através de sua atuação territorializada, constroem narrativas e projetos que promovem o empoderamento de grupos historicamente excluídos; 3) a universidade, ao atuar em parceria com esses coletivos, atua como catalisadora de um debate mais amplo na sociedade sobre a legitimação de tais práticas e agentes locais, à medida que revê posturas e linguagens com a mesma.

Procedeu-se à pesquisa qualitativa, porquanto pretendia-se um caráter explicativo dos fenômenos entre educação, cultura, território e cidadania. Os dados foram levantados através de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Parte do campo dessa pesquisa ocorreu através da disciplina realizada no programa de pós-graduação da FAUUSP e pela participação de pesquisa sobre o TICP<sup>1</sup>, utilizando-se as técnicas de observação participante e de entrevistas semiestruturadas. A utilização da cartografia como método de investigação e análise somou-se à análise qualitativa dos dados.

Dessa maneira, na primeira parte do artigo apresenta-se um breve histórico da constituição das periferias de São Paulo. Na segunda parte, apresenta-se a constituição da ULC e a práxis educativa no território de Perus e Jaraguá, expondo as relações entre território, cultura e cidadania através de referenciais teóricos do campo

<sup>1</sup> “Conceituação e perimeterização de território para um TICP”, sob coordenação do professor Dr. Jorge Bassani, do Grupo de Estudos de Mapografias Urbanas (GeMap) da FAUUSP.

da geografia e da educação. Na terceira parte, relata-se a construção coletiva do conhecimento, a partir da experiência na disciplina de pós-graduação ministrada nos distritos supracitados, como parte do processo constituído pela ULC. Na última parte são expostas algumas leituras desse processo, com ênfase sobre o estudo do território como ferramenta educativa, buscando compreender algumas limitações e potencialidades desse tipo de pesquisa no campo do Planejamento Urbano e Regional e na construção de novas formas de pensar, fazer e gerir a cidade.

## 1. A urbanização e a periferização das grandes cidades

A urbanização acelerada, a partir de meados do século XX, as intensas migrações e a consequente periferização das metrópoles brasileiras seguiram um modelo de desenvolvimento excludente comum à sociedade brasileira. Grandes cidades como São Paulo tiveram uma “explosão periférica”, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, em detrimento da preservação do meio ambiente, da qualidade de vida ao lado da crescente pobreza e violência. Segundo Villaça (2001), há um fator social em comum entre todas as metrópoles na estruturação interna dos seus espaços urbanos: a dominação das elites sobre as classes populares através do espaço urbano, utilizando-se do papel da ideologia, do controle do mercado imobiliário e do Estado, que gera como fato material a segregação socioespacial.

Ermínia Maricato (1996) dedicou-se a compreender as contradições do urbano em metrópoles brasileiras, onde a autoconstrução surge como alternativa possível dentro desse sistema que é ambíguo, desigual e gerador de uma cidade “informal”/ilegal na periferia do capitalismo, cuja correlação de forças capitalistas hegemônicas estrutura a construção ideológica de uma cidade homogênea, símbolo de poder, requinte e modernização, dotada de infraestrutura e equipamentos urbanos, os quais ficam restritos a uma parcela da população e da cidade. Essa mesma correlação de forças que constrói a cidade oficial, oculta a cidade real caracterizada pelas ocupações irregulares, favelas, população pobre, excluída e sem acesso às infraestruturas da cidade. Nesse sentido, “as cidades refletem o processo industrial baseado na intensa exploração da força de trabalho e na exclusão social, mas o ambiente construído faz mais do que refletir” (Maricato, 1996: 43).

Outro tema caro à realidade brasileira, tratado por Milton Santos (2014), relaciona-se à cidadania recortada pelo neoliberalismo, a perda da solidariedade e a crescente individualidade, bem como a aposta na construção de valores cívicos como possibilidade. Apesar da desigualdade e dos processos de segregação socioespacial, mas também por conta deles, Santos (2014: 83-84) considera as cidades como um lugar importante no processo de ampliação da consciência. No entanto, a percepção que a maioria dos cidadãos possuem da cidade se dá de forma fragmentada e subjetiva, que se vincula à porção do todo a que se tem acesso.

O cenário que se constituiu gerou profundas desigualdades socioespaciais, pobreza e violência. No seio desse processo constituiu-se o que Holston (2013) denomina de cidadão insurgente que, apesar da falta de direitos e condições urbanas decentes, buscou autoconstruir seu próprio habitat através da solidariedade e da organização em movimentos sociais. O desenvolvimento desse tipo de cidadania desenvolveu-se a partir da desigualdade. De acordo com Holston (2013: 48): “a cidadania é, portanto, muito mais que uma instituição política formal. Sua história vivida se desenvolve nas tensões entre produções conflitantes da vida social, na medida em que tanto motiva lutas pela inclusão e pela igualdade quanto alimenta desejos de exclusão profundos e comuns”. Assim, equipamentos de educação, saúde, saneamento e transporte foram conquistados nas periferias, pela organização e mobilização de movimentos sociais.

A produção capitalista do espaço urbano reproduziu a lógica da desigualdade do seu sistema ao instituir territórios modernos do ponto de vista técnico-científico de um lado e, de outro, espaços periféricos marcados por constantes lutas por condições mínimas de existência de seus moradores. Tais processos de luta e

construção de modos de vida podem ser considerados como atos políticos, mas também pedagógicos, mesmo fora do âmbito da educação formal escolar. De acordo com Gohn (2011), as relações estabelecidas entre as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica e movimentos sociais, que lutavam por equipamentos sociais nas periferias urbanas durante a década de 1970, podem ser vistas sob o âmbito da educação não formal, relação que se configura com aspectos de educação popular a partir de 1980, período marcado pela redemocratização do país. Já a década de 1990 provoca uma mudança no perfil dos movimentos sociais, que anteriormente possuíam como pauta central a oposição ao regime militar – e passam a insurgir sob diversas demandas e movimentos temáticos, em reação às transformações decorrentes das políticas neoliberais, o que configura o enfraquecimento dos movimentos sociais e o protagonismo de ONGs e entidades do terceiro setor. Segundo Gohn (2011), houve a construção de uma relação entre movimento social e educação quando a atuação dos atores sociais se deslocou do eixo fábrica-trabalho para as periferias urbanas, com pautas e demandas sobre infraestrutura e melhores condições de vida. Nesse sentido, o processo de engendramento de educação e mobilização social é fruto de um processo político-social de crescimento urbano acelerado e industrialização.

Desse modo, o último quarto do século XX foi marcado pelas lutas urbanas e pelo surgimento desses “novos urbanismos”, vistos de forma negativa pela ótica hegemônica. Contudo, a partir da primeira década do século XXI, estimulados por algumas políticas culturais implementadas em governos tidos como populares, os coletivos urbanos com atuação nos âmbitos da cultura e da educação têm construído novas narrativas sobre seus territórios, através de expressões artísticas, do resgate de memórias e da formulação de propostas alternativas de desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, verificou-se em Perus, a partir de 2011, um processo de tomada de consciência através da cultura, da educação e do território, por meio da constituição da Universidade Livre e Colaborativa (ULC).

## **2. A práxis educativa no território**

### **2.1 Perus**

A macrorregião norte 2 do município de São Paulo, onde o distrito de Perus se localiza, possui peculiaridades relacionadas ao patrimônio cultural, histórico e ambiental, como os parques da Cantareira, Anhanguera e Jaraguá, Aldeia Guarani, as cavas de ouro do século XVI, a Ferrovia Perus-Pirapora, a estação ferroviária Jaraguá, a Fábrica de Cimento Portland Perus e o cemitério Dom Bosco, local da vala comum clandestina de Perus, onde foram encontradas ossadas de desaparecidos políticos durante o período de ditadura militar no Brasil. As riquezas material e imaterial desse território têm sido aproveitadas com fins políticos e pedagógicos pela Comunidade Cultural Quilombaque, através de trilhas educativas e da proposta do Museu Territorial Tekoa Jopo'i, ao promover o exercício pedagógico e político da memória local. A promoção dessas atividades configura o que o coletivo denomina de turismo de resistência, pois reconta a história a partir da memória local e promove a geração de renda sobre e a partir do território, de modo sustentável e educativo.

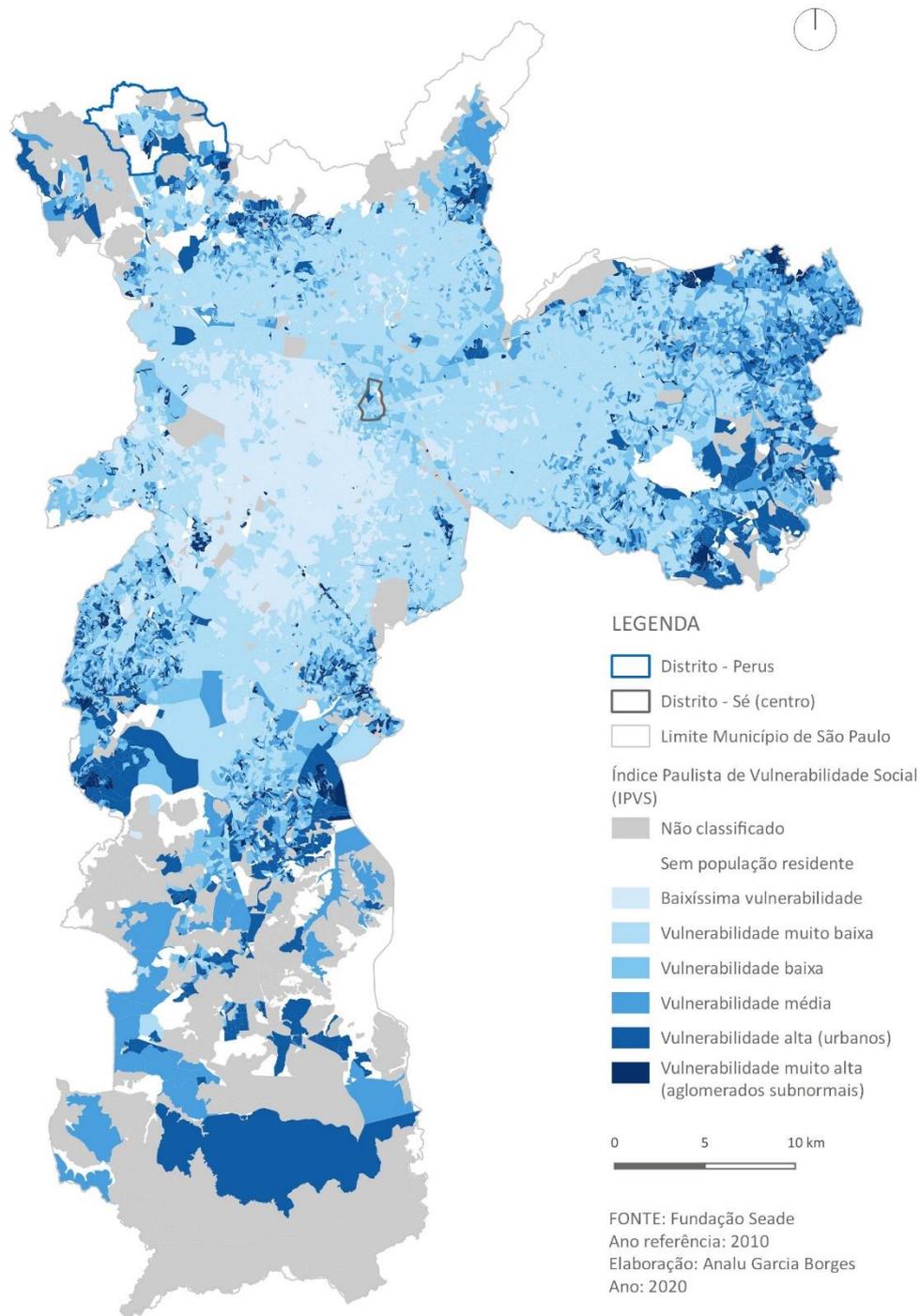


Fig. 1 Índice Paulista de Vulnerabilidade Social aplicado ao município de São Paulo. Fonte: elaboração própria com base nos dados da Fundação Seade 2010.

A formação socioespacial de Perus se deu por conflitos que marcaram a história, a memória e o território, como a instalação da primeira fábrica de cimento no Brasil – a Companhia Brasileira de Cimento Portland Perus S.A, fundada em 1924 – e a greve dos 7 anos (1962-1969), a partir das reivindicações trabalhistas do Sindicato dos Trabalhadores Queixadas. Alguns anos após seu fechamento em 1987, iniciou-se um movimento para que a fábrica fosse tombada e desapropriada para a criação de Centro de Lazer, Cultura e Memória do Trabalhador, reivindicação que se renovou a partir de 2011, com a inclusão da proposta da criação de um núcleo de pesquisa e de uma Universidade Livre e Colaborativa para o distrito.

A partir de 2011, deu-se o início da parceria entre a Comunidade Cultural Quilombaque, do Projeto Coruja e do Núcleo de Estudos da Paisagem (NEP) da Universidade de São Paulo (USP) que, juntos, constituíram a Universidade Livre Colaborativa (ULC), em prol da construção de conhecimentos de modo partilhado entre universidade e comunidade, por meio de práticas pedagógicas relacionadas às questões urbanas, ambientais e sociais da região de Perus. A parceria surgiu a partir da tentativa de formulação de alternativas ao projeto do Parque Linear Ribeirão Perus, que se deu sem efetiva participação da comunidade e cuja implementação previa a remoção de diversos moradores da região, inclusive da Comunidade Cultural Quilombaque. A partir dessa experiência de estudo do território e das dinâmicas urbanas, alguns desdobramentos e pautas passaram a ser perseguidas pelo grupo, de forma a construir propostas para o desenvolvimento local, com adesão do Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento de Perus e de questões importantes para a memória local. Atualmente, Perus tem sido referência cultural na cidade de São Paulo e muito se deve a história de lutas urbanas ocorridas durante o século passado e a resistência por manter viva, através das trocas entre as gerações, a memória do território.

### 2.1.1. O território e os processos de aprendizagem

Território está para além de algo material ou do “conjunto de objetos” com os quais nos relacionamos; é, também, um “dado simbólico” e, nesse sentido, opera na constituição da cultura e da cidadania dos indivíduos (Santos, 2014: 82). Saquet (2015) ressalta que o estudo da identidade, da natureza e do desenvolvimento territorial são centrais no campo da geografia e destaca a importância de se levar em consideração o tempo histórico e as articulações transescalares. Além disso, salienta a importância de se levar em consideração os processos de TDR (territorialização-desterritorialização-reterritorialização) e do território como movimento, como construção histórica e social sob uma abordagem multidimensional direcionada a processos educativos que orientem propostas alternativas de desenvolvimento territorial de base local. Portanto, para Saquet (2015: 103), “o território é compreendido como espaço de mobilização, organização, luta e resistência política. A territorialidade como práxis de transformação do território, na tentativa de conseguir autonomia, justiça social, repartição da riqueza, proteção ambiental etc. (...)”.

A concepção de que o território se configura como um agente educador é proveniente da filosofia das Cidades Educadoras, a qual deveria educar na cidade, a cidade e a partir da cidade. Segundo Collet-Sabé e Subirats (2016), as três concepções de território utilizadas nessa proposta respondem a estas três dimensões: i) *Educar na cidade* – o território como entorno das práticas educativas, através da complementaridade das educações formal, não formal e informal; ii) *Educar a cidade* – dimensão de território como “conteúdo”, porquanto abriga dimensões geográficas, históricas, socioculturais, econômicas; iii) *Educar a partir da cidade* – o território como agente educativo de primeira ordem, cujo governo local em parceria com a sociedade civil, escolas e movimentos sociais são atores ativos no processo de construção de um território educador para todos.

Desse modo, pode-se compreender o território como um agente importante no processo de aprendizagem porque demanda interação do indivíduo com ele, mesmo sem atividade proposicional educadora. Além disso,

se um indivíduo já pertence a este território, ele pode ser a base para um aprendizado mais sistematizado e conceitual, por carregar significados que fazem parte da estrutura cognitiva do mesmo, possibilitando uma aprendizagem significativa (Novak e Cañas, 2010).

Segundo Sandeville Jr (2018), o programa da ULC se desenvolveu a partir da parceria entre o NEP, cujos princípios se pautavam na integração de ensino, pesquisa e extensão, e moradores de Perus, por meio de ações dialógicas no âmbito da cultura, da aprendizagem e da pesquisa participante. A integração entre universidade e sociedade ocorreu através da integração entre disciplinas de graduação e pós-graduação, com a participação da comunidade.

Nesse sentido, destaque-se a proximidade com a perspectiva freireana da “leitura da palavra” e “leitura de mundo”, como também da prática seguida de reflexão. Para Freire (1996) não existe uma ruptura, mas sim uma superação na passagem da “curiosidade ingênua” – associada ao senso comum desenvolvido no cotidiano – para a “curiosidade epistemológica – associada ao saber crítico e metodologicamente construído, como o científico.

Perus apresenta peculiaridades relevantes para a reflexão das potencialidades educativas do território como instrumento de formação cidadã, como a sua história, marcada por lutas urbanas, a importância da preservação ambiental em seu território, além dos patrimônios culturais material e imaterial. Pode-se afirmar que tal reflexão, somada à conscientização do homem como inacabado e da história como processo (Freire, 1996; 2018), notadamente à luz das condições desiguais dos territórios urbanos, constitui-se como a base para as transformações em busca de melhores condições de vida e cidadania.

A conscientização das condições territoriais desiguais tem servido de base para projetos político-pedagógicos em Perus, através da atuação da ULC. O desenvolvimento desse processo colaborativo resultou na instituição de um instrumento urbanístico no Plano Diretor Estratégico (PDE) de São Paulo em 2014, intitulado TICP (Territórios de Interesse da Cultura e da Paisagem). O artigo 314 do PDE (Lei nº 16.050/14) conceitua o TICP como:

áreas que concentram grande número de espaços, atividades ou instituições culturais, assim como elementos urbanos materiais, imateriais e de paisagem significativos para a memória e a identidade da cidade, formando polos singulares de atratividade social, cultural e turística de interesse para a cidadania cultural e o desenvolvimento sustentável, cuja longevidade e vitalidade dependem de ações articuladas do Poder Público (Prefeitura de São Paulo, 2014).

A práxis educativa no território contribui para a formação cidadã na medida em que conscientiza os indivíduos a respeito de si e do mundo, bem como os coloca diante do exercício do direito à cidade, como se deu, por exemplo, na instituição do TICP no PDE-SP.

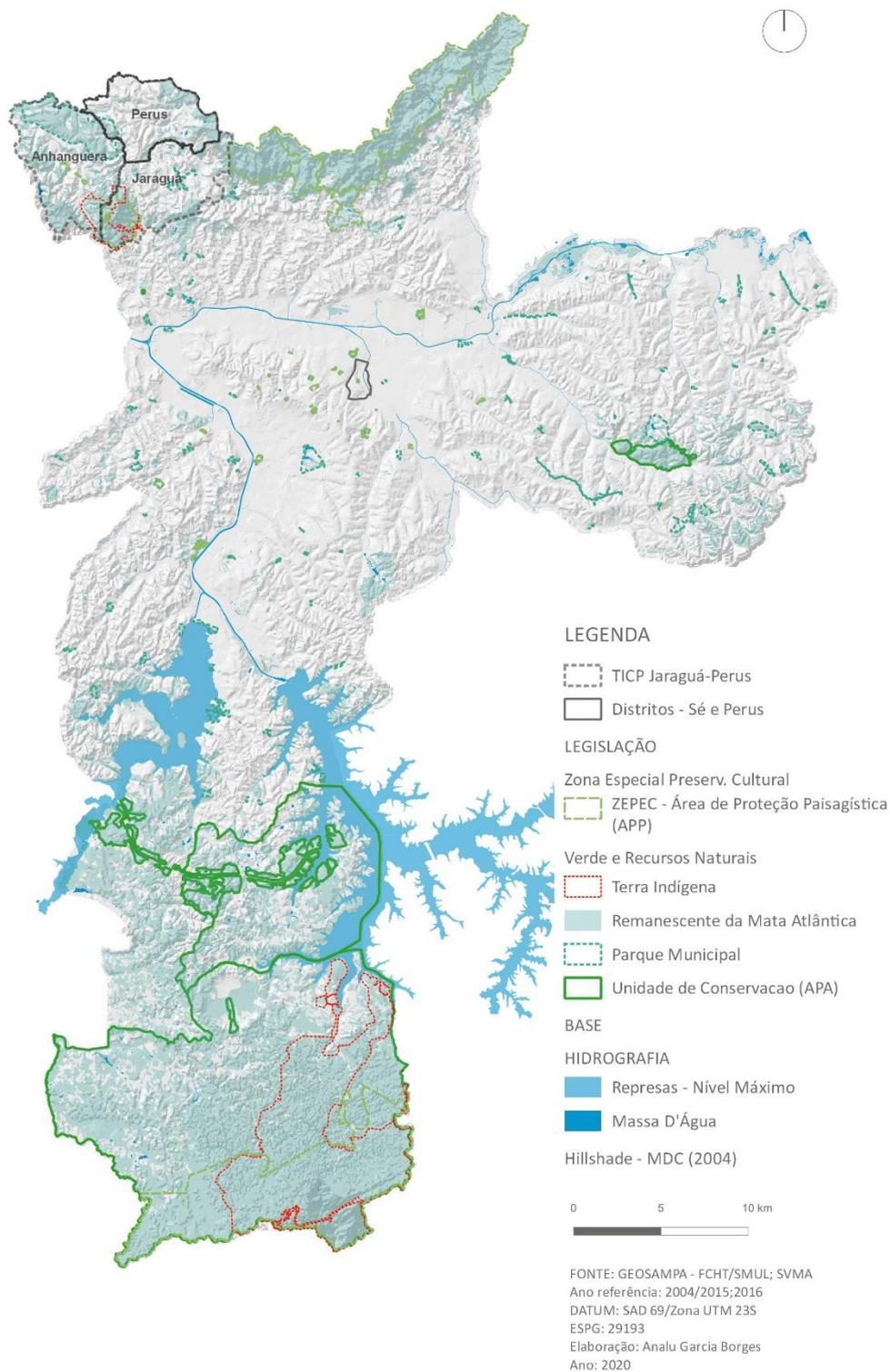


Fig. 2 Meio físico do município de São Paulo. Fonte: elaboração própria com base nos dados do Geosampa



Fig. 3 Material gráfico produzido pela Universidade Livre Colaborativa (ULC). Fonte: acervo pessoal

### 3. O processo colaborativo de construção de conhecimento

A oferta de disciplinas de graduação e pós da FAUUSP, a partir da parceria estabelecida entre docente desta instituição com coletivos e movimentos sociais de Perus, foi parte constitutiva desse processo colaborativo de construção do conhecimento desde 2012. A participação na disciplina realizada em 2019, intitulada *Territórios de Interesse da Cultura e da Paisagem*, possibilitou aos participantes a experiência do território ou a territorialização que, de acordo com Saquet (2015: 39), consiste na

apropriação social de um fragmento do espaço a partir das relações sociais, das regras e normas, das condições naturais, do trabalho, das técnicas e da tecnologias, das redes (de circulação e comunicação) e das conflitualidades que envolvem diferenças e desigualdades bem como identidades e regionalismos, historicamente determinados.

As aulas foram ministradas em diversos locais dos distritos de Perus e Jaraguá, como na Comunidade Cultural Quilombaque, no Sindicato Queixada, no CIEJA Perus, na aldeia indígena Guarani localizada no Parque Estadual do Jaraguá, no Cine Teatro Pandora - Ocupação Artística Canhoba, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Deputado Rogê Ferreira, entre outros. Os temas norteadores da disciplina focaram as questões sobre Patrimônio Histórico, Ambiente, Integração dos Equipamentos e Políticas Públicas e da Paisagem como território educativo.

As atividades didático-pedagógicas centravam-se na perspectiva de interpretação das dinâmicas e processos naturais relacionados aos processos urbanos, em suas diversas escalas, bem como da correlação de forças dos diversos agentes que compõem o poder local nas tomadas de decisão e de vetores de especulação imobiliária que incidem sobre o território.

O processo participativo e colaborativo buscava pensar soluções quanto aos problemas utilizando o TICP, a fim de extrair as potencialidades do instrumento previsto no PDE, tendo em vista que a sua aplicação prática ainda demanda aprofundamento das discussões sobre sua regulamentação.



Fig. 4 Aldeia indígena Guarani no Parque Estadual do Jaraguá (SP). Fonte: acervo pessoal

### 3.1 Método

Inicialmente foram estudados conceitos e métodos relacionados à ecologia da paisagem para que, posteriormente, pudessem ser realizadas, coletivamente, leituras sobre os territórios e territorialidades de Perus, Anhanguera e Jaraguá, com intuito de se formularem propostas para conectividade ambiental, integração dos equipamentos públicos e das práticas artísticas, culturais e educacionais dos agentes locais, bem como a geração de renda e o desenvolvimento sustentável, com foco nas áreas de vulnerabilidade social.

A combinação de métodos de análise da paisagem com a visão do território experienciado pelos moradores enriqueceu de modo significativo as investigações sobre o território de forma colaborativa. O trabalho em grupos para a investigação e o desenvolvimento de cartografias temáticas possibilitou a troca de saberes entre estudantes da pós-graduação da FAUUSP com moradores de Perus. A contribuição dos integrantes foi dada pela troca dos conhecimentos prévios de cada grupo. Por exemplo, a relação da Quilombaque com a aldeia

indígena, ou do Movimento da Fábrica com o Sindicato Queixada e as CEBs. Por outro lado, os estudantes de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo contribuíram com outros tipos de saber, como a legislação urbanística e cartografia, as quais, com frequência, são utilizadas de modo autoritário e sem o conhecimento aprofundado dos códigos e territorialidades citados anteriormente.

A questão da linguagem é algo a ser discutido e reelaborado em trabalhos colaborativos sobre e a partir da realidade. A utilização de “metodologias conscientizadoras” consiste na busca pela apreensão da totalidade da realidade a partir da análise das partes que as constituem, a partir de temas geradores operando na codificação e descodificação de situações (Freire, 2018: 134-135). Em uma das aulas, realizada no Cine Teatro Pandora, apresentou-se uma situação hipotética, similar às questões locais, e a atividade didático-pedagógica centrava-se na atuação dos alunos para representar personagens disputando narrativas e interesses distintos, como integrantes de movimento social por habitação, gestores locais, pesquisadores e técnicos, ultrapassando a visão simplificadora dos processos que constituem a cidade e as tomadas de decisão e instaurando discussões complexas e reflexões críticas.

A escolha da cartografia como instrumento de investigação tem relevância pedagógica e política, notadamente ao se considerar que o mapa é uma construção social e forma de poder-conhecimento (Harley, 1989) com a capacidade de conceber sentidos e territórios contra hegemônicos (Acselrad, 2013). A aprendizagem sobre o território e sua representação, especialmente para a comunidade, possibilita escrever e inscrever no mapa a história contada por seus próprios moradores, a memória que se mantém viva por meio das práticas cotidianas, muitas vezes ocultadas da história e dos mapas oficiais, oprimidas pelos traçados, fluxos e projetos de cidade dominantes, provenientes de um modo de produção capitalista globalizado.

As linguagens verbal e cartográfica operam, muitas vezes, como instrumento de dominação, sendo elementos pedagógicos importantes a serem reelaborados coletivamente em busca de uma educação e sociedade mais humanas. A desconstrução de tais linguagens e a decorrente elaboração de narrativas contra hegemônicas têm ocorrido através de práticas colaborativas entre universidade e sociedade civil. Além de ser insumo para a reformulação de metodologias de aprendizagem, os instrumentos e os signos presentes nesses processos educativos podem ser utilizados como ferramentas políticas libertadoras.

A cooperação, o trabalho em grupos, notado nas práticas educativas realizadas no território de Perus pela universidade em parceria com os coletivos culturais e movimentos sociais, revelam-se como ferramentas na dialética entre desenvolvimento individual e coletivo, conscientização e libertação. Para Freire (2018, p. 228), “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração”.

#### **4. Algumas leituras a respeito do processo**

À medida que o contato com o território se aprofundava e as investigações avançavam, foi possível perceber um aumento da consciência crítica dos integrantes a respeito do território, das territorialidades, das distâncias entre as dinâmicas vividas e os discursos lançados hegemonicamente. O processo mostrou-se revelador para os estudantes de pós-graduação que não vivenciavam o território no cotidiano e, por vezes, possuíam concepções sobre as dinâmicas e as condições de vida estereotipadas da periferia.

Nesse contexto, foi possível observar que o território possui uma função educadora. Observou-se que os moradores de Perus que participaram do processo colaborativo da disciplina possuíam conhecimento prévio

sobre o território, não somente pela prática empreendida no âmbito da ULC, mas como parte das práticas de suas próprias vidas, pautadas em lutas cotidianas para a construção de narrativas e territórios com mais autonomia, representatividade e qualidade.

Além disso, com os resultados parciais, observou-se que novas formas de construção do saber sob um processo colaborativo foram capazes de mobilizar o território a partir de um tema comum e caro aos territórios periféricos: o direito à cidade. Destaca-se a importância de formas de construção do saber que se pretendem colaborativas, a partir das relações do sujeito com o território e sua percepção, como também o papel pedagógico e político da atuação de coletivos como resistência, a fim de se pensar novas formas de gestão, existência e sobrevivência nas cidades que vão se constituir nas próximas décadas.

Por fim, verificou-se que a práxis educativa realizada no âmbito da ULC, desde 2011, tem contribuído para o empoderamento dos agentes locais na elaboração de narrativas e propostas nas disputas pelo direito à cidade, na medida em que ampliadas pela linguagem do planejamento urbano e conhecimento sobre as dinâmicas naturais e urbanas que incidem sobre o território, gerando encontros, debates e eventos sobre a regulamentação do TICP com novas redes que extrapolam os limites do distrito e tem percorrido diversos locais da cidade de São Paulo. Nesse processo de ir e vir, de mover-se no mundo e compreender-se no mundo tem-se que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2018: 100).

## 5. BIBLIOGRAFIA

### 5.1 *Obra completa*

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. – (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

HOLSTON, J. (2013). *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

MARICATO, E. (1996) *Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência*. São Paulo: Hucitec.

SANTOS, M. (2014). *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

VILLAÇA, F. (2001). *O espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo, Studio Nobel/Lincoln Institute.

#### 5.1.1 *Capítulos de livros*

ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. (2013). Cartografias sociais e território – um diálogo latino-americano. In: ACSELRAD, H. (Org.). *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ.

SANDEVILLE JR, E. (2010). A paisagem do município como território educativo. In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. (orgs.). *Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

#### 5.1.2 *Artigos, congressos, conferências e seminários*

BASSANI, J., MASSIMETI, F. T. & RODRIGUES, M. (2019). Extensão universitária na Ilha do Bororé: o território como instrumento pedagógico. *Anais XVIII ENANPUR*, Natal, 27-31 maio.

### 5.1.2 *Revistas*

COLLET-SABÉ, J., SUBIRATS, J. H. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XIX, nº 532.

GOHN, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47 maio-ago.

HARLEY, J. B. (1992). Deconstructing the map. Evanston, I L: Program of African Studies, Northwestern University, nº. 3, pp. 10-13, 1992.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun.

SANDEVILLE JR, E., FERNANDES, G.; BORTOTO, R. C. S. (2016). Universidade livre e colaborativa em Perus: uma experiência didático-pedagógica de aprendizagem colaborativa. Arquitectura y calidad socioambiental en ciudades del Cono Sur. (São Paulo; Buenos Aires: FAU USP (Brasil) e FADU UNL (Argentina), v., p. 135-147.

### 5.1.3 *Leis ou Decretos*

Plano Diretor Estratégico de São Paulo (2014) Prefeitura Municipal de São Paulo. São Paulo.

### 5.1.4 *Fontes eletrônicas*

SANDEVILLE JR., E. (2018). Programa Universidade Livre e Colaborativa: Processos Colaborativos de Construção do Conhecimento e Aprendizagem em Ação (2003-2012; 2012-2015). Núcleo de estudos da Paisagem, on line, São Paulo.

Disponível em: [www.ensinoepesquisa.net.br/](http://www.ensinoepesquisa.net.br/) (consulta: 15/08/2019).