

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

ELISÂNGELA ARAÚJO SIQUEIRA DA SILVA

O JARDIM ÂNGELA E AS INFÂNCIAS:
REINVENTANDO CURRÍCULOS A PARTIR DAS CULTURAS PERIFÉRICAS

(VERSÃO CORRIGIDA)

SÃO PAULO
2023

ELISÂNGELA ARAÚJO SIQUEIRA DA SILVA

**O JARDIM ÂNGELA E AS INFÂNCIAS:
REINVENTANDO CURRÍCULOS A PARTIR DAS CULTURAS PERIFÉRICAS**

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades.

Linha de pesquisa: Poderes e Intervenções

Orientador: Professor Doutor Francione Oliveira Carvalho

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S538j

Silva, Elisângela Araújo Siqueira da
O JARDIM ÂNGELA E AS INFÂNCIAS: REINVENTANDO
CURRÍCULOS A PARTIR DA CULTURAS PERIFÉRICAS /
Elisângela Araújo Siqueira da Silva; orientador
Francione Oliveira Carvalho - São Paulo, 2022.
137 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da
Universidade de São Paulo. Área de concentração:
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Jardim Ângela. 2. Educação Infantil. 3.
Currículo. 4. Formação docente. 5. Culturas
Periféricas.. I. Carvalho, Francione Oliveira ,
orient. II. Título.

Elisângela Araújo Siqueira da Silva

O Jardim Ângela e as infâncias: reinventando currículos a partir das culturas periféricas

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra.

Aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho

Profª. Dra. Olga Maria Botelho Egas (UFJF)

Assinatura:_____

Profª. Dra. Marilu Santos Cardoso (PUC)

Assinatura:_____

Prof. Dr. Diego Reis (UFPB/PPGHDL
(FFLCH/USP))

Assinatura:_____

Suplentes

Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira (UFJF)

Prof. Dr. Salloma Salomão Jovino da Silva (PUC)

Profª. Dra. Maria Angélica Souza Ribeiro (UFPB/PPGHDL (FFLCH/USP))

Ao meu pai, Antônio Cabral de Araújo (*In memoriam*), por sua
insistência em acreditar que a educação
era o caminho para a formação de uma mulher livre,

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, reverencio toda a ancestralidade afroindígena que conduziu meus passos nesse processo de reconhecimento da minha identidade, aos quarenta e seis anos, de mulher preta, periférica, capoeirista, filha de pais nordestinos, mãe, avó, moradora e educadora das infâncias no distrito do Jardim Ângela.

Durante esses anos em que desenvolvi minha pesquisa, algumas pessoas me acompanharam e foram fundamentais nesta conquista. Sou grata a todos que fizeram parte das histórias desse distrito, sobretudo às mulheres que encabeçaram muitas lutas sociais por moradias e qualidade de vida. Tal como minha mãe, que chegou em São Paulo como empregada doméstica e se uniu a diferentes espaços de reivindicações. Não é possível mensurar também a importância das mulheres que aqui decidiram atuar na educação infantil e que, com a esperança de contribuir para transformações na realidade cotidiana de bebês e crianças do distrito, lutam!

Minha gratidão especial ao meu orientador Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho, por sua excelência acadêmica e seu compromisso em atuar de fato como conselheiro especial e dedicado que sempre valorizou o meu passe, inclusive fortalecendo minha identidade descolonizada. Ele que, por muitas vezes, nessa jornada precisou ser extremamente franco, o fez com muita delicadeza e bom humor, tal como um oleiro que vai moldando com paciência um vaso. Ao homenagear meu querido orientador, estendo, assim, minha gratidão a todos os educadores do Programa de Diversidades, Direitos e Outras Legitimidades.

À minha família tenho muito a agradecer por me apoiarem mesmo não compreendendo muito bem a dimensão do que é uma pesquisa de mestrado. Ressalto, em especial, a presença ativa das ligações da matriarca Maria Araújo, sempre preocupada com minha alimentação e horas de sono. À minha irmã Débora, por suas palavras de apoio, solidariedade e bolos. Aos meus filhos: Gabriel, por assumir a organização da casa algumas vezes e zelar pelo ambiente silencioso de estudos; Nicolás, por entender as horas em que necessitei me isolar para estudar; e Amanda, por entender e adequar os dias de nossas visitas de família para que eu pudesse estudar, escrever e descansar. Suas palavras de apoio e incentivo, inclusive em momentos em que não pude estar ao lado da minha querida neta Maria Júlia. Os sorrisos e as lágrimas fizeram parte da trajetória.

Aos amigos de luta e caminhada no distrito, agradeço por me inspirarem com suas próprias histórias. Destaco, especialmente, Egnaldo Rocha como o responsável por acreditar nas minhas ideias, mesmo quando ainda eram apenas indagações. Agradeço por contribuir no processo de escrita do pré-projeto, apresentado no processo seletivo em que fui aprovada. Por

sua dedicação de horas e seu exemplo que me motivou, enfim, a atuar na EDUCAFRO, fazendo o mesmo por outros pretos. À Marilu Cardoso, por me apresentar a descolonização do currículo enquanto pauta formativa, por sua referência de pesquisadora negra poderosa no distrito do Jardim Ângela e as forças das encruzilhadas que lhe acompanham. À Salloma Salomão, que eu amo desde outras vidas, agradeço cada sorriso, troca de ideias e verdades escancaradas sobre identidades que se iniciaram em nosso primeiro encontro, que, em 2015, me mostrou as Áfricas e suas diásporas. À Patrícia Cerqueira, honro sua ancestralidade matriarcal e sou grata por sua referência como pesquisadora, mãe preta e educadora dedicada. Ao amigo Antonio Passat, honro e agradeço sua existência capaz de encantar minha ancestralidade Tupinambá e, para muito além do que me tornei com suas intervenções, agradeço-lhe o amor compartilhado por tudo que nos cerca desde outras vidas. À Jenyffer Nascimento, sou grata a todos os encontros que só me fizeram crescer à medida que compreendia sua produção literária e sua existência de mulher preta periférica que se reconhece também nas lutas que representa. À Shirley do Carmo, por suas competências e andanças pretas nessa M'Boi Mirim. À Silvia Tavares, pela generosa leitura de mundo plural e mediação cultural na Zona Sul de São Paulo. Ambas foram mulheres de grande importância também durante o campo de pesquisa. Ao José dos Anjos, o Zé, por bater em minha porta com frequência para saber da minha saúde e oferecer ajuda doméstica sempre, além das lições sobre a vida e sua amizade com meus filhos. E na certeza de que, agradecendo a esses, estendo uma homenagem a todos e todas que caminham conosco nas mais diferentes frentes de resistência, sou grata.

Faço presente, nesses agradecimentos, as competências e cumplicidades em diferentes momentos dos amigos Prof. Dr. Tiarajú D'Andrea (UNIFESP), Profa. Dra. Iracema do Nascimento (FEUSP), Profa. Dra. Márcia Gobbi (FEUSP), Prof. Dr. Diego Reis (UFPA), Ricardo Ó Plácido (FFLCH), Vinícius Moraes (FFLCH), Lenilson Thomaz (FFLCH), Tatiane Damaceno (UNIFESP), Jeane Pedrozo (UnB) e a meu mestre de capoeira Cláudio Paulino (Legado da Capoeiragem).

Nas minhas angústias, insônias, cansaço e medo, tive palavras de aconchego e orientação de duas pessoas que gratuitamente me elegeram para amar e trilhar em diferentes jornadas da minha vida. Foram meu chão quando pensei em desistir por me sentir impostora dentro de uma universidade ainda tão elitista como é a USP. Foram minha voz e meus braços nas brigas em que sozinha não conseguia enfrentar. Com encantamento e irreverência, conseguiram sempre minha versão mais alegre e corajosa. A Mirtes Monte e Leandro Arruda, eu agradeço no axé por nossa amizade de todas as vidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Processo n.º
88887604174202100.

*Estão a moldar nossos corpos,
A tirar nossa expressividade.
Nos ensinaram coreografias pré-moldadas,
Em que a espontaneidade não cabem
E assim, pouco a pouca deixamos de dançar.
Somos corpos reprimidos que pairam
Por medo de errar a coreografia
De errar a medida, de errar...
Corpos doentes.
Corpos endurecidos.
Corpos infelizes
Desensinamentos*

Jenyffer Nascimento
(*Terra Fértil*, 2016, p. 151)

SILVA, Elisângela Araújo Siqueira. **O Jardim Ângela e as infâncias**: reinventando currículos a partir das culturas periféricas. 137p. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com base nas reivindicações de movimentos sociais, políticos e acadêmicos, vem repensando seu currículo a partir das questões da diversidade, inclusão e qualidade de acesso. Dessa forma, esta investigação analisa como o documento curricular oficial impacta no cotidiano das instituições de educação infantil do distrito de Jardim Ângela, e de que maneira ele incentiva o diálogo com os diversos saberes presentes no território. Para tal, o trabalho parte de uma metodologia qualitativa, com o estudo de caso de duas instituições localizadas dentro do distrito em contextos geográficos diferentes, e que serão identificadas neste trabalho como instituições A e B. A instituição “A” trata-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no chamado “Fundão” do Jardim Ângela, próxima ao final da Estrada do M'Boi Mirim, atende cerca de 280 crianças de 4 a 5 anos de idade e possui um total de 25 funcionários; já a instituição “B” consiste em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado no maior centro comercial do distrito, é uma unidade educacional híbrida que atende cerca de 220 crianças entre 0 e 3 anos e 477 crianças entre 4 e 5 anos de idade com um total de 87 funcionários. Estudos críticos, tais como os produzidos por Arroyo (2018) e Sarmiento (2002), concebem as culturas da infância a partir de narrativas em que a criança é um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes. Os autores alertam que não existe uma única produção de infância, tal qual não há apenas uma forma de humanidade. As teorias do currículo compreendem que território é sempre um espaço de disputa de poder, seja para colonizar ou para contestar subordinações e processos de colonização. O desempenho crítico dos educadores que atuam com as infâncias demanda uma agenda de formação que efetivamente compreenda os territórios periféricos como um espaço social em que forças econômicas, políticas e culturais estão em permanente tensão e disputa. Imbricados, os conceitos operatórios de território (SANTOS, 2000), cultura (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2008) e educação (FREIRE, 1987; WALSH, 2013) configuram grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. A partir desses autores, é possível pensar territórios como cartografias decoloniais em que os sujeitos possam ver o mundo com um novo olhar, ampliando suas percepções e questionando as relações de poder e dominação.

Palavras-chave: Jardim Ângela; Educação Infantil; Currículo; Formação docente; Culturas Periféricas.

ABSTRACT

The Municipality of São Paulo's Educational Network, based on the claims of social, political and academic movements, has been rethinking its curriculum from questions about diversity, inclusion and quality of access. Therefore, this investigation analyzes the impact of the official curricular document on the daily life of the Jardim Angela district's childhood educational institutions, and in which way it encourages the conversation with the many knowledges present in the territory. Aiming this, this paper stems from a qualitative methodology, with the case study of two institutions located at the district in different geographic contexts, which are named in this paper as A and B institutions. Institution A, a Childhood Educational Municipal School (CEMS/EMEI), located at a place in Jardim Angela known as "Fundão", near to the end of M'Boi Mirim Road, assists about 280 children from the age of 4 to 5 and has a staff of 87 employees. Institution B is a Childhood Educational Municipal Center (CEMC/CEMEI), located at the biggest commercial center in the district. It is a hybrid educational unity, which assists about 220 children at the age from 0 to 3, and 477 at the age from 4 to 5, with a staff of 87 employees. Critical studies. Such as the ones produced by Arroyo (2018) and Sarmento (2002), conceive the culture of childhood from narratives in which the child is a historic subject, and participates actively in the formation of social reality, product and producer of culture, creating many knowledges. The authors warn that there is not an only way of producing childhood, as well as there is not an only manner of humanity. The curriculum theory apprehends that territory is always a place of power struggle, be it to colonize, be it to question subordination and processes of colonization. The critical performance of educators who act with children demands a schedule of formation that apprehends effectively peripheral territories as a social place in which economic, political and cultural forces are permanently in tension and dispute. Overlaid, the operational concepts of territory (SANTOS, 2000), culture (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2008) and education (FREIRE, 1987; WALSH, 2013) constitute an immense importance when it concerns about baby and children education. Based on these authors, it is possible to considerate territories as decolonial cartography in which the subjects can see the world under a new perspective, increasing its perspectives and questioning the relations of power and domination.

Keywords: Jardim Angela; Childhood Education; Curriculum; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro Analítico Regional – Subprefeitura M’Boi Mirim.....	34
Figura 2 - Mapa da Estrada de M’Boi Mirim e bairros adjacentes	59
Figura 3 - Mapa dos CEMEIs da cidade de São Paulo	74
Figura 4 - Mapa dos bairros adjacentes à localização da instituição	74
Figura 5 - Planta ainda em processo de aprovação.....	84
Figura 6 - Mapa de localização de movimentos culturais da zona sul do município de São Paulo	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Objetivos	27
Metodologia.....	27
CAPÍTULO 1. A HISTÓRIA DO DISTRITO.....	33
1.1. Os aparelhos culturais e os Movimentos Culturais da região.....	43
1.2. A educação no Distrito e a apresentação dos locais privilegiados pela investigação	49
CAPÍTULO 2. PENSANDO INFÂNCIAS NA PERIFERIA DE SÃO PAULO: JARDIM ÂNGELA.....	54
2.1 As infâncias nas instituições de Educação Infantil	57
2.1.1 A instituição “A”.....	59
2.1.2 A instituição “B”	73
CAPÍTULO 3. ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	94
3.1 As Políticas Públicas de Fomento.....	95
3.2 Produtores culturais.....	99
3.3 Mapeando os produtores e as produções culturais do Jardim Ângela	103
3.4 Literatura periférica – um mapeamento à parte.....	107
3.5 Currículo Orgânico: quando a educação da rua pula os muros	113
3.6 Articulando travessias na estrada de M’Boi Mirim	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira tem um importante desafio no processo de incentivar a construção de um currículo orgânico e progressivo de aprendizagens que ultrapasse a simples normatização e alcance os contextos regionais, principalmente no que diz respeito às culturas infantis e periféricas. Como afirma Sodré (2012), é necessário valorizar as diversas narrativas e territorialidades na construção de currículos que ampliem e questionem as explicações moculturais do mundo. Nesse sentido, a cultura, a arte e a educação podem desencadear novos e inventivos processos educativos.

Segundo Sacristán (1998), o currículo escolar revela uma visão de cultura, um projeto, um processo historicamente e continuamente construído pela sociedade. Ele é capaz de expressar ideologias, ideias e valores, ao mesmo tempo em que se manifesta de maneira prática:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Tendo com referência as reivindicações de movimentos sociais, políticos e acadêmicos, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo vem repensando seu currículo a partir das questões da diversidade, da inclusão e da qualidade de acesso. Ao escrever sobre os 80 anos da educação infantil, a diretora da Divisão Orientação Técnica de Educação Infantil,¹ Sônia Larrubia Valverde, retoma historicamente a busca pela qualidade social com a criação dos parques infantis que atendiam crianças de 3 a 12 anos. Segundo ela, em um contexto curricular fundamentado na tríplice função de “nutrir, educar e recrear”, Mário de Andrade criou parques como espaços para que os filhos e as filhas de operários brincassem e conhecessem as manifestações da cultura brasileira. Em relação à importância dos parques:

Os Parques Infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. (FARIA, 1999, p. 24).

¹ DOT-P: Cada Diretoria Regional de Educação – DRE possui uma Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT, que acompanha e oferece ações de formação aos educadores/às educadoras territorialmente.

De acordo com os estudos da Dra. Ana C. Arantes,² este serviço com caráter inovador, durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938), integrou um projeto governamental de educação não escolar para crianças. Referindo-se a Faria (1999), Arantes afirmou também que o grupo do Secretário do Departamento Municipal de Cultura, Mário de Andrade, entendia que as teorias e as práticas usadas nas escolas desrespeitavam o processo natural de desenvolvimento humano, transformando precocemente as crianças em alunos e, depois, em futuros adultos. Os Parques Infantis foram instalados, sucessivamente, no Parque D. Pedro II, na Lapa, no Ipiranga e em Santo Amaro. Previa-se a implementação de outros, todos em bairros de trabalho ou que apresentassem indicativos de pobreza nas imediações de escolas ou das fábricas onde seriam socialmente úteis, entretanto, com a saída de Mario de Andrade da secretaria, outras unidades não foram criadas.

Uma proposta que divide opiniões no que se refere ao contexto institucional para as infâncias: projeto futurista ou educação compensatória? Embora a atual Matriz de Saberes estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação em seu documento curricular denominado Currículo de São Paulo – Educação Infantil (2019) fundamente-se em princípios éticos, políticos e estéticos, conforme determinava as DCNEIs³ (2009), o percurso de saberes historicamente acumulado ainda revela a urgência de uma educação antirracista na infância. Cotidianamente, abordagens pedagógicas de uma cultura eurocêntrica e homogênea, promotoras da descaracterização dos corpos, que habitam ou circundam os territórios com suas produções, é reforçada ou invisibilizada pela formação docente engessada que valoriza apenas os cânones literários em narrativas colonizadoras que reconhecem um único saber cultural — o produzido na escola.⁴

Segundo Cordeiro e Adib (2018), a educação no Brasil pouco conseguiu avançar na inserção de elementos da cultura popular dentro do fazer pedagógico institucional. Os conhecimentos validados na educação formal ainda são caracterizados pela pedagogia da orientação científica em que, pela hegemonia dos saberes, a diversidade sociocultural dos sujeitos é encarada como irracional diante da ciência moderna.

² Estudo sobre Parques Infantis. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/03LIANACristinaARANTES.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB n.º 20/09 e Resolução CNE/CEB n.º 05/09).

⁴ O termo escola, no contexto desta pesquisa, refere-se ao espaço institucional e não ao local de produção de escolarização em que a criança é comparada a aluno ou estudante. O Currículo Integrador (2013) rompe com esse uso e dá exclusividade à utilização de termos como “unidade educacional”, “espaço educacional”, “educação infantil” ou mesmo CEI e EMEI.

Ainda considerando a diversidade nas formas de educar e da existência de outros saberes de currículos coexistentes que circundam os territórios das instituições de educação regular municipal, deparamo-nos com a realidade descrita da seguinte forma: “Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Munanga apontou, em 2005 — embora ainda seja uma realidade sobre a atuação docente —, que os professores,

[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

Reinventar o currículo, expressamente eurocêntrico, para que considere os estudos acerca das diferentes dimensões da diversidade em uma proposta que alcance os educadores, requer um movimento articulado de escuta e análise do campo de interesses político e pedagógico. Envolve revelar inclusive, em âmbito nacional, os conflitos sobre quem são os sujeitos atendidos, sua origem, suas teorias e os objetivos institucionais que norteiam um currículo renovado. Para se pensar no sujeito a que o currículo se destina e nos objetivos, sempre demandam novas análises, novos ângulos, novas perspectivas (MOREIRA, 2006).

O poeta periférico Allan da Rosa, em relação à resistência frente a um currículo, afirma:

Rasgando a parede de papel dos currículos que mantem novas faces de colonização e coisificação, revidando aos programas que constituem a cultura negra como pretenso a lugares [ou não lugares], resistem às vozes e os gestos, as heranças e sementes de entendimentos que assumem e portam uma africanidade visceral, realizando caminhos e convívios que apresentam fundamentos e negam os desejos de esquecimento operados de cima para baixo (ROSA, 2013, p. 2).

De acordo com os documentos mais atualizados que embasam o currículo constituído no município de São Paulo (2019), a educação é um processo social que ocorre na partilha da vida comum. As legislações e os documentos educacionais que definem a educação infantil, entre eles a Declaração dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), a Lei n.º 10.639/03, a Lei n.º 11.645/2008, as DCNEI (BRASIL, 2010), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015) provocaram o redimensionamento do papel da escola e a relação que ela

estabelece com bebês, crianças e familiares desta gigantesca cidade.

Em relação à busca por qualidade, é importante salientar que semestralmente acontece em cada instituição de infância um processo de autoavaliação participativa desde 2015,⁵ em que comunidade escolar é convidada a avaliar critérios eleitos pela rede como legítimos para qualificar o atendimento de suas instituições. No entanto, a questão refere-se quase que totalmente ao conhecimento produzido ou reproduzido no interior da escola, mesmo quando trata dos elementos de formação docente e da multiplicidade de experiências, recorrendo pouco às produções e aos contextos socioculturais do entorno nos parâmetros avaliativos destes indicadores. É necessário, portanto, nessa busca pela qualificação, reinventar as formas de analisar os contextos territoriais.

O propósito de atender uma demanda de reinvenção da educação compreende uma necessidade de criar estratégias de escuta desses sujeitos de direitos em um processo de alteridade. As culturas da infância (SARMENTO, 2002; ARROYO, 2018) fomentam novos estudos e teorias sobre como superar compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a educação infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola em que brinca e interage desde a primeira infância.

Estudos críticos, tais como os produzidos por Miguel Arroyo (2018), concebem as culturas de infância a partir de narrativas em que a criança é um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes. O autor alerta que não existe uma única produção de infância, tal qual não há apenas uma forma de humanidade.

Outro estudioso das infâncias, Manuel Jacinto Sarmiento (2002) compreende as culturas da infância como integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. “As crianças, por terem uma enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos, poderão propor e sugerir outros modos de ver o mundo que não aqueles cristalizados nas culturas dominantes”, define Sarmiento

⁵ A autoavaliação tem como documento base os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015), que foi criado a partir dos Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa n.º 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015.

em entrevista ao Mapa da Infância.⁶

A proposição de práticas pedagógicas que evidenciem esses conceitos de infância e suas culturas deve ir ao sentido dos territórios como espaço de pertencimento, relacionando-se com a cultura local, os modos de vida das pessoas e as suas manifestações culturais e artísticas. É nas relações com os territórios que os bebês e as crianças constituem as suas identidades pessoais e sociais (SÃO PAULO, 2019).

As teorias do currículo compreendem que o território é sempre um espaço de disputa de poder, seja para colonizar ou para contestar subordinações e processos de colonização. O desempenho crítico dos educadores que atuam com as infâncias demanda uma agenda de formação que efetivamente compreenda os territórios periféricos como um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão e disputa.

Os espaços educacionais, quando assumem um posicionamento de estratégias pedagógicas neutras, reafirmam seu compromisso com a invisibilização dos sujeitos oprimidos nesse território historicamente excluído. Nesse caso, a escola tende a operar em direção ao aprofundamento da discriminação, mantendo desvantagens e perpetuando preconceitos, ou propor uma educação que valorize os sujeitos que nela confiam enquanto lugar de inscrição de minorias e vozes da resistência.

Imbricados, os conceitos operatórios de território (SANTOS, 2000), cultura (QUIJANO, 2014) e educação (FREIRE, 1987; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013) configuram grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. A partir desses autores, é possível pensar territórios como cartografias decoloniais em que os sujeitos podem ver o mundo com um novo olhar, ampliando suas percepções e questionando as relações de poder e dominação.

O currículo oficial da cidade de São Paulo, denominado Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME, 2019),⁷ surge, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, não apenas para normatizar as ações pedagógicas, mas para garantir as condições necessárias para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e todas as crianças, respeitando suas realidades socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e geográficas. O

⁶ Publicação Mapa da Infância Brasileira: Comunidade colaborativa de aprendizagens que tem como objetivo mapear as iniciativas reunindo os atores sociais ligados à infância. Disponível em: <https://www.nepsid.com.br/copia-materiais>. Acesso em: 10 set. 2020.

⁷ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

documento de orientação curricular, que conta com 228 páginas, foi elaborado pela equipe de coordenação com a participação de 200 membros de todos os segmentos da Rede Municipal de Educação-SP das 13 Diretorias Regionais de Educação e teve duas fases de consulta pública a todos os profissionais da rede, sofrendo alterações no texto final. Trata-se da ampliação de repertório do documento anterior, o Currículo Integrador da Educação Paulistana (SME, 2015),⁸ que trazia em seu texto uma perspectiva de criança que não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente, mas que deve ser compreendida em sua integralidade. Os dois documentos partem do Programa de Reorganização Curricular “Mais Educação São Paulo” – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013).⁹ No capítulo 2, são aprofundadas as discussões sobre os projetos da prefeitura para o atendimento da educação infantil.

Ainda podemos considerar que, diante de um documento curricular de 2019, faz-se necessário implementar políticas de atendimento à legislação a que este se submete para que seja objeto de formação docente e, então, experimentado nas práticas. Sob a justificativa de uma educação que promova diálogo territorial e ações para a implementação, surgem as Jornadas Pedagógicas, organizadas semestralmente pela Secretaria Municipal de Educação de SP, que tem como público-alvo todos educadores e gestores das unidades de educação infantil, diretas e parceiras do município, com foco no aprofundamento das reflexões a respeito deste currículo oficial, o compartilhamento de saberes entre os educadores de todos os territórios.

Duas vezes no ano letivo, educadores e gestores de diferentes setores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação compartilham relatos de práticas baseadas neste documento. Embora haja um avanço para o protagonismo infantil nas ações relatadas, ainda não é comum ver práticas culturais que busquem estabelecer relações com as culturas infantis e as práticas culturais do território em que as crianças entraram em contato com as produções de artistas e artesãos, grupos de dança de rua e danças tradicionais como maracatu, jongo, *hip-hop*, grupos de músicos e cantores, contadores de histórias das tradições de origem africana e nordestina.

É possível perceber uma aparente insegurança em avançar no reconhecimento dessas produções culturais periféricas, mesmo quando se trata de ações como esta da Jornada

⁸ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

⁹ Legislação que determina a reorganização e seus aspectos: DECRETO Nº 54.452, DE 10/10/2013 - Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

Pedagógica, em que quase não há relatos de produções culturais do entorno. Neste momento formativo é estratégico evidenciar as muitas possibilidades de aproximação com as referências novas da pedagogia das ruas, dentro da instituição e fora dela, possibilitando a ampliação e o enriquecimento de vivências inovadoras das diferentes linguagens, principalmente na infância.

Registros de percurso como avaliação do processo de aprendizagem são produzidos pelos educadores para narrar semestralmente, via expedição de documento, como se deu a vivência de aprendizagem de cada bebê e criança. E, muito embora os textos tenham orientações normativas para sua produção, o desconforto da obrigatoriedade de revelar as intencionalidades pedagógicas também advém de um repertório limitado aos aspectos comportamentais das crianças, enquanto as muitas possibilidades de produção cultural nem adentraram as instituições para, assim, subsidiar outros olhares para as aprendizagens. Há uma disputa velada entre teoria e prática, quando a neutralidade institucional silencia os preconceitos à própria cultura periférica como consequência de uma colonialidade do saber que elege como produções literárias apenas os clássicos e é aí que o educador demonstra vícios de repetição na prática e no olhar, tornando-se assim quase um mero observador de aspectos comportamentais das crianças, à medida que suas potencialidades ganham pouco espaço.

Algumas vezes, grupos culturais adentram as unidades em busca de um espaço mais articulado e permanente de atuação, no entanto, são convidados como parte de uma programação esporádica e reduzida a passatempo. As produções então objetificadas ficam em um lugar abstrato, intangível, que não foi experimentada pelos educadores e, portanto, não lhe tocou a arte que advoga apenas discursivamente em sua própria formação.

Surge, neste cenário, a figura mediadora entre teoria e prática: a coordenação pedagógica. Esta, por sua vez, vislumbra mudanças pedagógicas, mas, por acúmulo de demandas de gestão administrativa, acaba não experimentando as vivências das produções culturais do entorno da instituição — não lhe sobra tempo para visitar ocupações de arte, equipamentos culturais e movimentos literários. O currículo da cidade, embora seja elaborado para estudo docente, não trata nenhuma única vez da “coordenação pedagógica” e só traz uma única vez o termo “formação docente”. A formação do coordenador pedagógico fica a cargo da Divisão Pedagógica, um grupo regionalizado (territorializado) que consulta e se forma pedagogicamente com uma equipe central focada no documento curricular. Toda essa hierarquia é precedida de legalidades e rigores documentais que, apesar de dialogar documentalmente com o currículo, muitas vezes não promove liberdade cultural, mas apenas

reprodução da visão central.

Uma das expressões da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2008) é o privilégio do pensamento eurocêntrico e a desqualificação de tantas outras formas de produção de conhecimento. Ao analisar o currículo escolar, fica evidente a escolha de conteúdos que não contemplam os conhecimentos advindos do Sul¹⁰ e a imposição de uma narrativa histórica monocultural. Com a leitura dos estudos pós-coloniais, torna-se perceptível que essa naturalização do que é tratado como cânone do conhecimento dentro da academia e também nos currículos escolares faz parte de um projeto de negação, ou como afirma Boaventura (2009), epistemicídio das culturas subalternizadas. Esse se estabelece quando a única explicação possível para compreender as sociedades parte de um relato eurocêntrico.

Segundo Walter Mignolo, para a superação da subalternidade, é imprescindível pensar na desobediência epistêmica: “Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocêtricos” (MIGNOLO, 2008). Partindo deste princípio, fica latente a necessidade de materializar currículos que dialoguem de fato com a cultura das classes populares que estão na Escola Pública.

Catherine Walsh (2013), em sua obra **Pedagogías decoloniales**, trata o pedagógico como o conjunto de práticas, estratégias e metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências em que a instituição educacional deve se colocar a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Nesta perspectiva, dialoga com as ideias e inquietações de Paulo Freire (1987) e Frantz Fanon (2008), que compreendem uma desalienação do currículo de práticas por intermédio de uma leitura crítica de mundo, desvelando as profundidades das consequências coloniais, e a reinvenção da sociedade para a construção de condições diferentes de humanidade, conhecimento e vida a partir dos modos como o multiculturalismo neoliberal e a interculturalidade funcional.

Paulo Freire trata da desumanização do oprimido por meio de um processo da exclusão das classes pobres em uma ordem injusta que gera violência dos opressores (FREIRE, 2012). Isso implicou na prática — em geral expressa em círculos de educação popular — se concentrar

¹⁰ Epistemologias do Sul é a teoria do conhecimento, a ciência que investiga a crença e o conhecimento, procurando a natureza do saber científico advindo da América do Sul. O conceito foi proposto por Boaventura de Souza Santos (1995).

na análise político-social com o mesmo “oprimido” sobre suas condições vividas, como forma de atingir a consciência individual e coletiva, condição necessária para a transformação dos sujeitos. “Ler criticamente o mundo”, afirmou Freire, “é um trabalho político pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, isto é, da ação política que envolve a organização de grupos e classes populares intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2004, p. 24).

As *performances* dos grupos de moradores de determinados territórios carrega a representatividade cultural. Os bairros populares, situados às margens da cidade, não eram chamados de periferia. O batismo ocorreu inicialmente na sociologia urbana para designar um espaço de carência, marginalidade, violência e segregação. Daí o termo foi adotado pelos movimentos culturais para, em seguida, ser incorporado pelas políticas públicas que visam à inclusão social, segundo Celso Frederico (2013).

Estudos recentes apontam para uma periferia composta por outras à medida que em sua geografia se encontram bairros mais centralizados e embranquecidos. Outro conceito em expansão é de que as periferias não estão localizadas somente às margens dos centros metropolitanos, mas também se refere aos bolsões de exclusão dos centros de São Paulo. Ambos estão nas bordas das políticas sociais de atendimento e derivam em mazelas e violência.

Em seus estudos sobre a formação dos sujeitos periféricos, o professor Tiarajú Pablo (2013) promoveu o alargamento do significado do termo periferia, que já não passa mais a ser definido apenas pelo binômio pobreza e violência, mas também pelos elementos da cultura e potência. E discursa sobre a influência do grupo Racionais MC's na ressignificação da população periférica que é legitimada pelas narrativas poéticas sonoras (PLACIDO, 2019).

Em uma cidade de imensos contrastes sociais e culturais, localiza-se o distrito do Jardim Ângela, um distrito composto por 74 bairros que se constituiu historicamente pelas relações de conflitos, articulações e mobilizações entre coletivos sociais e culturais, nas lutas por políticas públicas de atendimento à sua população periférica de 338 mil habitantes, que representam mais de 60% preta ou parda/em relação à cidade, morando 25% em favelas/em relação à cidade sem nenhum centro cultural ou equipamento de cultura público em uma extensão territorial de 37 km². Superou as estatísticas de lugar mais violento do mundo¹¹ e é hoje uma das maiores potências do mundo que utiliza a economia criativa, os negócios sociais, a cultura, a música, a arte para sobreviver e impactar as pessoas.

¹¹ De acordo com a ONU, em 1996, o distrito foi avaliado como o mais perigoso do mundo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd180806b.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

De acordo com o historiador e morador do distrito, José M. Sarmiento (2017), a história desta periferia teve surgimento em tempos de ditadura militar e prisão de sindicalistas que lutavam contra o capitalismo. Em terras atravessadas pela estrada de “Mboi Mirim”, povos indígenas, despejados por moradias clandestinas de trabalhadores da construção civil, ocupariam o distrito mais distante. De acordo com o autor:

Mesmo numa ditadura, o Brasil ufanava-se com obras faraônicas, ganhando concreto, aço e abraços de homens fortes do sertão e de todo lugar do Brasil, que vinham para São Paulo para tentar sobreviver com dignidade, ou não, entregando-se a qualquer moradia para fugir do aluguel [...] “A maior luta ainda é pelo fim da violência e educação de qualidade”, diz Regina Paixão, moradora do Jardim Ângela há 37 anos e gestora de projetos da Associação Santos Mártires. Ângela não sofreu apenas pela violência de homicídios, mas também pela violência da exclusão e violência da privação de seus direitos mais básicos (SARMENTO, 2017).

Moradora de um bairro central desta mesma periferia, que surge dos loteamentos “clandestinos” e irregulares de chácaras e sítios, desde criança compreendi os medos de minha mãe que relutava em se aceitar periférica do Jardim Ângela. Os quintais dos nossos quartos eram os limites sociais para brincar. Acompanhando as lutas populares com o clube das mães, grupos de mulheres e de jovens, grêmios estudantis, pró-moradias, pastorais operárias e suporte às lutas e reivindicações da sociedade periférica organizada, resisti junto neste território de manifestações pela vida e acredito no potencial deste projeto e sua contribuição.

Segundo levantamento publicado pela Fundação Seade, em julho de 2005, referente ao período entre 2000 e 2004, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes caiu mais de 45% neste intervalo, de 118,31 para 64,5. É justamente a época em que as organizações sociais e a comunidade se mobilizaram de forma mais estruturada e vigorosa, em que houve aumento nos investimentos públicos e também um trabalho para conscientizar e melhorar a qualidade do policiamento local (vide a seguir o detalhamento dos fatores que contribuíram para a melhora no cenário social da região).¹²

O Jardim Ângela e outras periferias de São Paulo, apesar das limitações sociais e políticas, encontram na arte uma manifestação de empoderamento cultural por meio de estéticas periféricas, tais como o *hip-hop*, o grafite e a poesia. Coletivos periféricos, que serão apresentados mais a frente, como Permaperifa, Imprensa Mirim, Sarau Cooperifa, Sarau Apoeme-se, Escola de Samba Os Bambas, Bloco do Hercu, Coletivos de Capoeira, dentre outros, ampliaram não só o acesso às produções culturais, mas também ao reconhecimento e à

¹² Os indicadores e estudos são apontados na edição do jornal. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd180806b.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

valorização de pertencimento histórico regional.

As relações de poder, cultura e educação alargam as possibilidades de ação e participação social por meio de mediação criativa via arte e imaginação, constituindo um dispositivo importante na construção ativa de respostas individuais e coletivas, em uma tentativa de superação quando novos atores podem fazer emergir formas de resistência e de regeneração das comunidades periféricas.

Uma análise sobre como as periferias se formam e os impactos das ações de coletivos de resistência performam um panorama da importância de movimentos culturais e suas estéticas negras para a apropriação sociopolítica dos sujeitos destes territórios em que a disputa é com a necropolítica (MBEMBE, 2018). Discursos filosóficos e históricos produzidos pelos da e na periferia como forma de traduzir uma maneira de ser, ler, estar e intervir no mundo a partir do lugar social, histórico e territorial que seus corpos ocupam, são expressões traduzidas e explicitadas pela arte, sobretudo pela linguagem da literatura em permanente diálogo com suas realidades que precisam ocupar lugar de destaque nos currículos das escolas que estão inseridas nesses territórios.

As escolas, especialmente as instituições de educação básica de atendimento a primeira infância, estão em considerável número nas periferias e para além do atendimento de cuidados aos bebês e às crianças, o ato de educar demanda práticas educativas que promovam o protagonismo e a autoria das crianças como exercício de sua cidadania. Este projeto de pesquisa entende que isso acontece na prática quando a formação ultrapassa os muros da unidade e aproxima os diferentes saberes que formam a subjetividade familiar, territorial e institucional. Assim, deve-se possibilitar às educadoras uma reflexão no entendimento de si como principais parceiras na construção histórica do processo de conhecimento significa.

Maria Aparecida Silva Bento (2011) ressalta que cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, ao menos em alguma medida, bons; senão o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio eu com consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto outra, ou de que seus traços são considerados feios ou expressões de sujeira serão devastadoras na formação de sua autoestima. A proposta de projeto considera relevante o entendimento deste processo de colonização e aculturação para abordar, segundo Dussel, o encobrimento da cultura descoberta para manter um currículo de

interesses colonizadores (DUSSEL, 1993).

Existe, para Enrique Dussel, uma colonialidade em continuidade para além das invasões que acontecem pelo processo de colonização na dicotomia centro e periferia em que a colonialidade, não mais numa perspectiva de ocupação de territórios, mas na divisão ideológica, considera os saberes do centro superiores aos produzidos nas periferias. Os saberes acadêmicos e a cultura erudita produzida nas academias como superior à produzida nas periferias é a prova de um epistemicídio que reivindica uma renovação teórica sobre o currículo. O projeto de libertação cultural parte da cultura popular:

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este (DUSSEL, 1973 *apud* DUSSEL, 2016, p. 53).

O desafio que se coloca é o de estabelecer um diálogo transmoderno e simétrico entre essas culturas a fim de responder aos desafios da modernidade e pós-modernidade europeia em um diálogo intercultural. E, para isso, a literatura produzida nesses descentralizados polos de vivências culturais potencializam e fomentam as resistências, como uma das produções culturais protagonizada por moradores da comunidade nas manifestações de resistência e enfrentamento ante a tentativa de homogeneização, pautando por saber único, planejador e regulador de corpos e mentes.

A alienação colonial como relação social em que não me constituo sujeito do fazer cultural foi pensada pelo filósofo e psiquiatra martinicano Frantz Fanon em suas obras **Peles negras máscaras brancas** (1952) e **Os condenados da terra** (1961), apontando para a proliferação de uma ideologia uniformizadora e excludente ao protagonismo e às vivências de grupos sociais historicamente negados e subjugados a uma violência fundadora deste colonialismo europeu.

Fanon, um dos pensadores negros mais importantes do século XX, autor da obra que influenciou diversos movimentos políticos e teóricos na África e Diáspora Africana e segue reverberando em nossos dias como referência obrigatória nos estudos culturais, pós-coloniais e psicanalíticos, trazendo a discussão e provocação sobre os conceitos fundamentais de alienação e situação colonial de seu tempo para pensar as relações entre racismo, colonialismo e luta de classes, propondo provocações para um despertar de seus contemporâneos, conforme indica Frantz Fanon: “Todo o povo colonizado — isto é, todo o povo no seio do qual nasceu um

complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

Argumenta, também, que a formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto político-pedagógico institucional, com o objetivo de aproximar o universo cotidiano das crianças ao universo de pesquisas e conhecimentos produzidos a partir de análise e reflexão de sua prática concreta.

Diante da importância de inclusão da Lei n.º 10.639/2003,¹³ conclui-se que seja necessária uma mudança de atitudes, de posturas, a qual exige o comprometimento de todos os profissionais da educação, e requer uma mudança nos discursos, que a teoria vire prática. Práticas estas que não sejam somente trabalhadas nas perspectivas do evento, que não sejam atividades fragmentadas sem intencionalidade, sem significado, para as crianças, ou ainda que esta cultura tão rica e imprescindível à formação da criança não seja folclorizada.

A literatura periférica atualmente movimentada nas periferias de São Paulo. Os escritores organizam saraus literários nos quais apresentam e comercializam suas produções, declamam poemas, discutem política e os problemas que enfrentam no cotidiano.

Na zona sul, destacam-se os saraus organizados pelo Sarau do Binho (1990), Cooperifa (2001), Sarau das Minas (2008). Artistas e escritores periféricos movimentam dois grandes eventos literário e cultural na zona sul: a Mostra Cultural da Cooperifa e a Feira Literária da Zona Sul – Feliz. A efervescência e capacidade de mobilização e agitação cultural protagonizadas pela Literatura Periférica têm inspirado pesquisas acadêmicas que a problematiza a partir e sobre diferentes enfoques, abordagens e áreas do conhecimento.

Gracinda Vieira Barros, em sua tese de doutorado, analisa a interação da literatura periférica com as novas tecnologias de comunicação e sua utilização por autores para difundirem suas obras e afirmarem o que a autora classifica de novo perfil de escritores e uma nova estética própria da periferia na tradição literária brasileira (BARROS, 2017).

Sem espaço nas grandes editoras, escritores periféricos lançam suas obras de forma independente e se responsabilizam pela divulgação e comercialização. Nesse sentido, pontua

¹³ A Lei n.º 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas no objetivo de desconstruir o preconceito étnico-racial no âmbito do espaço escolar. Tendo em vista o contexto da escravidão do negro no Brasil, o pós-abolição e as lutas contra o racismo que advém do período colonial faz-se necessário um esforço para desconstruí-lo em suas múltiplas formas de expressão. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

Gracinda Barros (2017), a internet configura-se como um espaço de autonomia perante as editoras, mediando a relação entre os autores e seus espaços sociais, o que possibilita, além da divulgação e circulação de obras, a organização de eventos e a criação de um espaço público e acessível de debates e trocas de informação (BARROS, 2017, p. 67). Muito embora nossa proposta de pesquisa seja analisar criticamente o Currículo da Cidade: Educação Infantil com foco na formação docente, é válido compreender estudos sobre a Literatura Periférica, como os estudos de Mei Hua Soares (2009), em sua tese de mestrado sobre a literatura marginal-periférica, na qual trata sobre os desdobramentos que o contato com tais materiais nas escolas públicas de São Paulo proporciona.

O cenário literário em suas diferentes estéticas tem muito a contribuir para a reivenção da escola quando vivenciado pelos bebês e pelas crianças dentro e fora das instituições de educação infantil. As histórias povoam o imaginário infantil e as crianças são levadas ao encantamento e divertimento, estimulando a inteligência, promovendo a socialização, memória e atenção. Dessa forma, elas desenvolvem as linguagens e, ao mesmo tempo, aumentam o interesse pela literatura. Além do impacto na formação das crianças, é imprescindível que pensemos na contribuição da literatura periférica para os profissionais que atuam diretamente com as crianças, pois acreditamos que esta produção cultural possa ajudar a ampliar suas referências e imaginários.

À medida que reconhecem e estabelecem a vizinhança com movimentos culturais e suas produções de narrativas orais ou escritas do território, o educador desta infância oportuniza pela mediação caminhos para repertórios mais significativos.

O currículo na Educação Infantil se baseia nas interações e na brincadeira (MUKHINA, 1996; PRESTES; TUNES, 2018), na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios, e se fortalece na relação de todos os adultos da Unidade Educacional com as famílias/responsáveis e com as crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 68).

O mundo simbólico da criança é permeado de propósitos para que possa compreender a si mesma e ao mundo a partir das brincadeiras, do corpo em suas *performances*¹⁴ nas interações, da oralidade, de contações de histórias, de cantigas dando concretude a esse mundo de significados. E espera-se que nesses processos o educador atue juntamente com a família e

¹⁴ O termo, nesse contexto, propõe uma reflexão a partir da obra **A Arte da Performance**, de Jorge Glusberg (2009), como estratégia para pensar os moradores do distrito como população específica que, diante do cotidiano de exclusões, movimenta-se, utilizando seu corpo como suporte para atitude política.

estreite as relações entre culturas de infâncias e estéticas culturais do território, promovendo encantamento pelo currículo vivido.

A intencionalidade pedagógica que se expressa na organização de tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favorecem a educação integral passa pela ampliação do próprio repertório formativo. Analisar como a formação se dá nesse contexto para culturas de infância e sua relação com as culturas produzidas no Jardim Ângela a partir da formação docente e seu deslocamento do currículo oficial para currículos do território são objeto desta pesquisa.

Objetivos

Nesta pesquisa, analisou-se como as instituições de educação infantil do distrito do Jardim Ângela podem dialogar com as culturas produzidas em seu entorno, partindo do documento curricular oficial¹⁵ como uma das bases para reconhecer ou não a multiplicidade de saberes e a construção de estratégias da formação docente para validação de outros currículos.

Dessa forma, esta pesquisa promoveu evidências acerca do importante papel do coordenador pedagógico como articulador na mediação de uma pauta descolonizada entre diferentes pedagogias. No exercício das funções cotidianas desse profissional — coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico —, compreende-se qual o seu olhar e intencionalidade para a aproximação e o acesso da equipe docente, das crianças e suas famílias atendidas aos espaços de produções culturais nesse território.

Metodologia

O presente trabalho parte de uma metodologia qualitativa, capaz de produzir novas informações na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

¹⁵ Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

As análises presentes nesta pesquisa foram realizadas a partir de duas instituições localizadas dentro do distrito do Jardim Ângela. A instituição “A”, uma escola municipal de educação infantil localizada no chamado “Fundão” do Jardim Ângela, próxima ao final da Estrada do M’Boi Mirim, atende cerca de 280 crianças de 4 a 5 anos de idade, com um total de 25 funcionários. A instituição “B” trata-se de um centro municipal de educação infantil, localizado no maior centro comercial do distrito e às margens da Estrada do M’Boi Mirim nas imediações de um hospital e do terminal de ônibus. É uma unidade educacional híbrida¹⁶ que atende cerca de 220 crianças entre 0 e 3 anos de idade e 477 crianças entre 4 e 5 anos de idade, com um total de 87 funcionários.

Após mapeamento geográfico¹⁷ das instituições públicas e privadas de atendimento à infância no distrito, considereei como indispensável para o estudo de caso as unidades que pelas propostas têm dialogado com a comunidade.¹⁸ A partir de uma análise das publicações nas páginas sociais das instituições, foi possível eleger as que parecem dialogar com questões de demandas sociais e culturais do bairro e, então, buscar uma compreensão de como essas relações acontecem e estão historicamente consolidadas na instituição ou se são ações isoladas de diferentes gestões pedagógicas.

Administrativamente, o município de São Paulo é dividido em 32 subprefeituras que administram os 96 distritos no município. Os distritos estão oficialmente agrupados em nove regiões. Neste contexto urbano de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação¹⁹ neste ano de 2020, um total de 571.248 crianças está matriculado nas instituições de educação infantil (creche e pré-escola). Somente no distrito do Jardim Ângela, extremo da região Sul, o número de crianças matriculadas é de 21.320, com uma fila por espera de vaga de 1.323 crianças de 0 a 3 anos de idade para atendimento em 359 unidades educacionais. É importante ressaltar que esse distrito, composto por 74 bairros, tem 338 mil habitantes que representam mais de 60% preta ou parda/em relação à cidade, morando 25% em favelas/em relação à cidade, sem nenhum centro cultural ou equipamento de cultura público²⁰ em uma extensão territorial de 37

¹⁶ A CEMEI é uma instituição educacional caracterizada por duas modalidades de atendimento, o CEI (Centro Educação Infantil) e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). O acompanhamento pedagógico é realizado por um único profissional.

¹⁷ Mapeamento de 32 instituições, dentre CEIs, EMEIs e CEMEIs, pertencentes ao distrito do Jd. Ângela administradas direta ou indiretamente pela Diretoria de Ensino Campo Limpo.

¹⁸ Acesso e acompanhamento pelas redes sociais das instituições, tais como: *blogs*, *Facebook* e plataformas diversas.

¹⁹ Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Matriculas-e-Demanda-Trimestral_-Mar%C3%A7o_2020.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

²⁰ Dados coletados pelo Programa Rede Nova São Paulo no Mapa da Desigualdade. Disponível em:

km².

Motivos ainda mais pontuais para acompanhar as instituições A e B advêm de considerar como relevante o histórico de narrativas de educadores da região em reuniões de formações e jornadas pedagógicas em que estas duas instituições são citadas com frequência por contribuir com pautas formativas que visibilizam a participação da comunidade de crianças com suas famílias, membros da saúde e urbanização, líderes comunitários, coletivos de cultura e demais sujeitos dos territórios. Ainda no processo de mapeamento e definição de unidades educacionais para campo de pesquisa, foi possível verificar que a atuação das gestoras nos coletivos socioculturais dos territórios durante fins de semana tem muito a colaborar para as análises pretendidas.

Os Projetos Políticos Pedagógicos,²¹ construídos anualmente por essas unidades para documentar e historicizar as ações no atendimento de bebês e crianças, serão utilizados como documentos estratégicos para análise. Unem-se a estes os Projetos de Estudo e Ação,²² em que são regulamentados o plano e a matriz de estudos que as docentes realizam em grupos por ser turno de trabalho. O documento curricular da rede municipal de ensino chamado Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) servirá de base para análise bem como a BNCC (2018).

O referencial teórico é composto por autores que pensam culturas da infância, periferia, produções culturais periféricas, literatura e formação docente em um contexto decolonial. Dentre os quais, destacam-se: Dourado (2019), que pensa a infância na América decolonial, Voltarelli (2017), com seus estudos da sociologia da infância da América do Sul, Coelho (2011), que investiga sobre aprendizagens e culturas em estudo das crianças indígenas, Barros (2018), sobre o “desemparedamento das infâncias”, Gomes e Petronilha (2018), com as experiências étnico-culturais para a formação de professores, Pinazza (2014), que aborda aspectos da formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados, Santos e Milton (2018), que discutem questões de territorialidade, Sarmiento (2018), que contribui com seus estudos sobre infância e a cidade.

Constituem o público entrevistado nesta pesquisa os coordenadores pedagógicos,

https://www.nossasaopaulo.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

²¹ PPP é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. Também conhecido apenas como projeto pedagógico, é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

²² PEA, sigla utilizada para designar um projeto com cronograma e aporte teórico para a formação docente em horários coletivos. Instrução Normativa SME nº 002, de 24 de janeiro de 2020.

diretores e professores que atuam nas duas instituições privilegiadas na investigação, os quais, nesta investigação, não serão identificados, por isso, receberão nomes fictícios. Entrevistas semiestruturadas que ajudaram a reconhecer os desafios e percursos formativos pessoais e institucionais, como também, o diálogo que ambas as instituições estabelecem com a comunidade do entorno. O acompanhamento de ações formativas e/ou reuniões pedagógicas foram oportunidades para coletar informações e articular novos conhecimentos. Os coletivos culturais que constarem no Projeto Político Pedagógico e Projeto Especial de Ação ou que, por ventura, forem citados como parceiros no processo formativo destas unidades educacionais foram procurados para entrevista a fim de elucidar os mecanismos que contribuem para esta aproximação e interação, buscando mensurar os impactos resultantes das ações coletivas.

O acervo da biblioteca pedagógica da EMEI e do CEMEI indicou o repertório que é valorizado para alcançar as crianças e a comunidade nesse diálogo com referências do território. Analisar essas eleições pedagógicas contribuiu também para o campo de pesquisa.

Esta pesquisa teve, ainda, como intenção contribuir para uma produção de escrita docente mais sensível e relevante do ponto de vista poético e cultural sobre os percursos de aprendizagens das infâncias nos diferentes instrumentos de registros utilizados pelas Unidades Educacionais (UE) da Rede Municipal de Ensino (RME) — planejamento, carta de intenção, semanário, diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólio, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos, entre outros.

Para que alcançar os objetivos propostos pela investigação, este trabalho foi dividido em três capítulos:

1. “Apresentando o Jardim Angela”;
2. “Pensando infâncias na periferia de São Paulo”;
3. “Além dos muros da escola”.

O capítulo 1 apresenta um panorama cartográfico do distrito em sua composição de território negro de modo a evidenciar nas narrativas históricas os impactos das transformações sociais ocasionadas por meio de movimentos de lutas e resistências no enfrentamento da violência. Aspectos como a identificação e a circulação de produções culturais, bem como a identificação das instituições de educação infantil e as primeiras relações com a educação na comunidade são abordados inicialmente neste capítulo.

No capítulo 2, são abordados os projetos curriculares desenvolvidos pela Rede

Municipal de Educação a partir do Programa Mais Educação São Paulo de Reorganização Curricular (2013), tais como a elaboração do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SME, 2015) e sua ampliação pelo documento Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME, 2019). O Projeto Infâncias em Foco (2019) subsidia a implementação deste currículo, o que amplia a discussão sobre literatura na educação infantil (Projeto Experiências Literárias), além de realizar visitas pedagógicas (Projeto Visitas Pedagógicas) e a formação semestral em encontros de polo com educadores para partilha de práticas (Jornada Pedagógica). Os Parques Sonoros também compõem parte dos projetos voltados às infâncias.

Ainda no capítulo 2, serão apresentadas detalhadamente as instituições que farão parte desta pesquisa e uma compreensão de infância que estrutura as suas ações de atendimento, formação docente e de equipe e como se dá a relação entre currículo oficial e o perfil do Projeto Político Pedagógico de cada uma como marcador de suas características territoriais de culturas de infâncias.

No terceiro e último capítulo, será realizado um mapeamento detalhado dos Coletivos Culturais que atuam no distrito, como, por exemplo, Sarau do Binho (1990), Cooperifa (2001) e Sarau das Minas (2008). Artistas e escritores periféricos movimentam dois grandes eventos literário e cultural na zona sul: a Mostra Cultural da Cooperifa e a Felizs. O detalhamento de projetos e entrevistas com os agentes produtores de cultura que dialogam com as escolas contribuirão para a análise de aspectos que revelam os impactos de suas ações culturais e sociais. O estudo de caso apontará como as instituições pesquisadas dialogam com essas produções culturais e fornecerá pistas de outros questionamentos a serem aprofundados.

CAPÍTULO 1. A HISTÓRIA DO DISTRITO

A periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.²³ (Vaz)

Um ponto de partida para apresentar o Jardim Ângela é demarcá-lo como um território negro. De acordo com o Mapa da Desigualdade 2020,²⁴ trata-se da segunda região mais populosa da cidade de São Paulo, com 334.057 habitantes de 60% declarada preta e parda. O território paulista com mais pardos e negros.

O Instituto da Cidade em Movimento,²⁵ ao dialogar sobre a chegada e o crescimento desta população, revela:

O Jardim Ângela era há apenas 30 anos atrás um território agrícola, onde pequenas chácaras pontuavam a paisagem ainda preservada da área de mananciais ao sul da cidade de São Paulo. Iniciada nos anos 1970, a migração gerou um crescimento populacional extremamente acelerado a partir dos anos 90. Logo depois, em menos de quinze anos, o distrito passou por um aumento de 22% da população, passando de 245 000 a 300 000 habitantes atualmente. Este crescimento se deu 3 vezes mais rápido do que a taxa de crescimento geral da metrópole de São Paulo.

A Subprefeitura de M'Boi Mirim²⁶ é formada por dois distritos: Jardim Ângela e Jardim São Luís. Destaca-se que a divisão atual do território da cidade de São Paulo foi criada pela Lei n.º 11.220/1992 para orientar as ações da administração municipal separada em cinco regiões geográficas – Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro. O Mapa da Desigualdade apresenta índices sobre a vulnerabilidade que se acentua na extensão da Estrada M'Boi Mirim. O território do S. Luís é constituído por 24 km² com uma população de 291.198 habitantes, dos quais 51,30% são pretos e pardos e 44,4% do total de habitantes do distrito são jovens entre 0 a 29 anos. As

²³ VAZ, Sergio. **Manifesto da Antropofagia Periférica**. São Paulo. Disponível em: <http://coleccionadordepedras.blogspot.com.br/2007/10/manifesto-da-antropofagia-perifrica.html>> Acesso em: 10 out. 2020.

²⁴ Dados coletados pelo Programa Rede Nova São Paulo no Mapa da Desigualdade. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

²⁵ IVM Brasil (Institut La Ville Moviment) Instituto da Cidade em Movimento. Pesquisa Passagens Jardim Ângela. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://cidadeemmovimento.org/ivm-oficializa-doacao-da-proposta-vencedora-cidade-de-sp/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

²⁶ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/m_boi_mirim/. Acesso em: 19 out. 2020.

favelas totalizam 69,5% das moradias e a idade média de vida são 62,9 anos. Em comparação com o Jardim Ângela, o mesmo estudo aponta que se vive menos aqui (58,3 anos em média), 53% das habitações está em favelas, bem como pretos e pardos totalizam 60,1% em uma população total de 334.057 habitantes agrupados em 37 km².

Uma breve análise comparativa dos distritos que formam a mesma subprefeitura indica que a longevidade é menor no Jardim Ângela, população de maioria negra em uma extensão territorial maior devido às áreas de mananciais (onde estão os parques). As mortes de jovens negros revelam um território marcado pela desigualdade em múltiplos atravessamentos (TAVANTI, 2018).

A subprefeitura de M'Boi Mirim divulgou, em 2016, mapa que mostrava sua extensão territorial:

Figura 1 - Quadro Analítico Regional – Subprefeitura M'Boi Mirim



Fonte: Subprefeitura M'Boi Mirim.

Costumeiramente, os moradores referem-se ao Jardim Ângela apenas como o bairro central em relação a todos os outros bairros da região. O distrito é formado por 73 bairros,

contudo diferentes fontes revelam um número ainda maior, chegando a 85 bairros:²⁷ Alto da Baronesa, Alto da Riviera, Balneário Dom Carlos, Baronesa, Chácara Bandeirantes, Chácara Flórida, Chácara Santa Maria, Chácara Sonho Azul, Cidade Ipava, Cumbica, Estância Mirim, Estância Tangará, Jardim Ângela, Jardim Aracati, Jardim Boa Esperança, Jardim Capela, Jardim Clara Regina, Jardim Coimbra, Jardim Copacabana, Jardim Europa, Jardim Fraternidade, Jardim Fujihara, Jardim Guarujá, Jardim Gustavo, Jardim Herculano, Jardim Horizonte Azul, Jardim Imbé, Jardim Kagohara, Jardim Maria Emília, Jardim Mariane, Jardim Nakamura, Jardim Planalto, Jardim Ranieri, Jardim Recreio, Jardim Reis, Jardim Remo, Jardim Rio Douro, Jardim Rosa Maria, Jardim Santa Margarida, Jardim Santa Zélia, Jardim São João, Jardim São José, Jardim São Lourenço, Jardim São Manoel, Jardim Solange, Jardim Sônia Regina, Jardim Tamoio, Jardim Tupi, Jardim Turquesa, Jardim União, Jardim Vale Verde, Jardim Vera Cruz, Jardim Wanda, Loteamento Vila do Sol, M'Boi Mirim, Miami Paulista, Morro do Índio, Parque Boulogne, Parque Cristina, Parque das Cerejeiras, Parque Lago, Parque Maria Alice, Parque Novo Santo Amaro, Parque Santo Amaro, Sapato Branco, Vila Bom Jardim, Vila Caiçara, Vila Calu, Vila Damaceno, Vila Dona Meta, Vila Gilda, Vila Jaci, Vila Nagibe, Vila Remo, Vila Santa Lúcia e Vila São Judas.

Os maiores desafios da Subprefeitura de M'Boi Mirim, de acordo com informações descritas no Caderno de Propostas dos Planos Regionais (2016),²⁸ concentram-se na melhoria das condições de vida dos segmentos mais vulneráveis, no saneamento ambiental, na contenção dos avanços da urbanização irregular em direção às reservas verdes e ao Reservatório de Guarapiranga, na relação desequilibrada de emprego/ moradia e na mobilidade local e regional.

Nos estudos dos padrões urbano-demográficos da capital paulista, Nery, Souza e Adorno (2019) compreendem o espaço coletivo como socialmente produzido pelas diferentes modalidades de ação e relações sociais em permanente processo de transformação. Um exemplo disso está no deslocamento do centro das periferias a partir das relações estabelecidas, ora com o lazer, ora com a praticidade oferecida pelo urbanismo. No início do século XX, a represa de Guarapiranga foi referência central do distrito, porque era esta região que os moradores do centro da capital buscavam para praticar esportes.²⁹ Desde o crescimento da região em 1950 e

²⁷ Disponível em: <https://www.saopauloguiafacil.com.br/zona-sul/distrito-jardim-angela/bairros/>. Acesso em: 15 out. 2020.

²⁸ Documento disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PA-L2-.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

²⁹ Documento do portal SP in Foco. Disponível em: <http://www.saopauloinfoco.com.br/mboi-mirim/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

a urbanização de seus mais de 16 km, a Estrada do M'Boi Mirim, a valorização dos imóveis e dos centros comerciais evidenciam as camadas e subcamadas da mesma periferia. Os imóveis com melhor infraestrutura de saneamento básico estão nas proximidades dessa via e na vizinhança de centros comerciais, escritórios em sobrelojas e principalmente das igrejas. O bairro com maior centralidade em relação aos demais é aquele que carrega o nome do distrito — Jardim Ângela, no qual encontramos três grandes supermercados, um terminal de ônibus, um AMA,³⁰ o Hospital de M'Boi Mirim, Correios, a igreja católica Stos Mártires, três bases policiais, diversidade de lojas, imobiliárias e lanchonetes, uma escola de futebol e escolas de educação formal. Morando no distrito, é coerente afirmar que a gigantesca maioria dos habitantes passa pelo bairro do Jardim Ângela para ir a outros distritos ou mesmo ao centro, com exceção de quem vai para as cidades vizinhas de Itapeverica da Serra e Embu Guaçú, que utiliza a ponte Jardim Capela sobre o rio Embu-Mirim em continuidade da Estrada de M'Boi, acessando o chamado “fundão” do Jardim Ângela (distrito) – periferia da periferia.

Compreender o Jardim Ângela, composto por 74 bairros em uma extensão territorial de 37 km, para além de estatísticas de uma criminalidade implacável até os anos 1990, implica visibilizar narrativas de resistências.

De acordo com Milton Santos:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população (SANTOS, 2000, p. 96).

Durante a escrita deste capítulo, empenhei-me em escutar algumas narrativas sobre o Jardim Ângela, lugar que também habito, como forma de olhar a vizinhança em uma partilha de outros olhares e vozes. A partir desta escuta, foi possível perceber que o modo como nos enxergamos e apresentamos esse território depende do nível de exclusão social e cultural que cada sujeito periférico é submetido cotidianamente nesse espaço de resistência. Três breves exemplos partem da experiência de viver neste território e nos dão uma ideia do que também passa pelo imaginário dos próprios habitantes.

Comerciantes, lojistas e funcionários apresentam a periculosidade ao desenhar o Jardim

³⁰ AMA - Assistência Médica Ambulatorial de pronto-atendimento administrado pelo Sistema Único de Saúde.

Ângela como lugar de bandidagem e pouco policiamento de acordo com uma matéria divulgada pelo jornal Diário do Comércio.³¹

Sobre os centros comerciais e os impactos dos roubos, os gerentes de lojas afirmam que:

Pelo que converso com os clientes e funcionários, a violência já foi maior aqui. Mas ainda ouço pessoas reclamando de que foram assaltadas. É comum a cliente entrar na loja e falar que precisa de uma nova bolsa, pois a que tinha foi levada por ladrões nas proximidades da loja. (GERENTE DE LOJA 1)

Estou aqui há quatro anos. Neste período, a loja já foi assaltada algumas vezes. Tenho muito medo de trabalhar aqui. Mas não tenho outra opção. Dia destes, a loja foi assaltada. Os assaltantes chegam de motos, levam o que querem. Eles sabem que quando os policiais forem avisados, já estarão longe. (GERENTE DE LOJA 2)

As áreas de mananciais afastadas deste centro expõem outra narrativa — a de luta por moradias. Este é o caso da Ocupação Vila Nova Palestina. Liderada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), 8 mil famílias, cerca de 30 mil pessoas divididas em 21 grupos, ocuparam um terreno de quase 1 milhão de metros em 29 de novembro de 2013. De acordo com a Secretaria Municipal de Habitação, trata-se de uma zona de proteção e desenvolvimento sustentável, então a lei de Zoneamento e Plano Diretor não permite a construção de habitações no local.³² Representantes do movimento garantem que se trata de uma geografia que atravessa cinco bairros e destes 300 mil m² são de área de Zona Especial de Interesse Social.³³

Como ler esse distrito a partir das narrativas desta ocupação? Quais os medos e as subjetividades que se apresentam? Em entrevista ao material citado, segue alguns depoimentos:

Eu morava no Jardim São Luís, mas pediram minha casa de volta e não tive como alugar outra. Moro com minha filha e duas netas. Minhas netas dormem na cama [de solteiro] comigo e minha filha num outro colchonete. Sou cozinheira. Cozinho todos os dias, de domingo a domingo. Peguei coisas no lixo. Achei madeira de guarda-roupa, estante velha. Aí fiz o barraco. (REGINA)³⁴

Tem que lutar com a gente. Não basta aparecer aqui uma vez. Durante toda a madrugada, fazemos rondas pelo acampamento para ver se está tudo bem, se tem briga de marido e mulher. Aqui não tem som alto nem drogas. É tudo muito organizado.

³¹ Reportagem. Disponível em: <https://dcomercio.com.br/categoria/negocios/no-extremo-da-metropole-o-jardim-angela-convive-com-a-violencia>. Acesso em: 11 nov. 2020.

³² Entrevista. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/9a93kp/um-rolezinho-pela-vila-nova-palestina>. Acesso em: 20 out. 2020.

³³ ZEIS são áreas destinadas a moradia digna a pessoa de baixa renda. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/zona-especial-de-interesse-social-zeis/#:~:text=As%20Zonas%20Especiais%20de%20Interesse,provis%C3%A3o%20de%20novas%20Habita%C3%A7%C3%B5es%20de>. Acesso em: 21 nov. 2020.

³⁴ A reportagem refere-se à citação 19, e não apresenta nome completo dos entrevistados.

(CLAÚDIA)

Os discursos até aqui são capazes de mostrar as diferentes concepções de território habitado por meio de um imaginário do que é a periferia na relação entre criminalidade, democracia e espaço urbano. Se, por um lado, há uma presença do medo e da violência enquanto classificatório do bem e do mal (CALDEIRA, 2000), por outro, há a presença da luta por moradias dignas e o reconhecimento de que também se produz cultura e resistência diante das dificuldades sociais.

O terceiro exemplo de narrativa capaz de apresentar o Jardim Ângela vem dos movimentos culturais historicamente constituídos nesse território. Desde o surgimento do *hip-hop*, no *rap* dos Racionais MC's nos anos 90 com as palavras de denúncia das injustiças e desigualdades, foi possível pela arte fazer pensar criticamente sobre o ingresso na criminalidade — multiplicaram-se linguagens e artistas (CARMO, 2016).

Deparamo-nos com o depoimento de uma moradora artista,³⁵ também influenciada pela cultura do *hip-hop* e inspirada pela poesia de autores como Sergio Vaz, citado na epígrafe deste capítulo:

O Jardim Ângela pra mim é a minha casa. Minha maior fonte de inspiração, meu lugar de atuação. Eu sou apaixonada pelo meu bairro e eu não o deixaria por nada, sabe?! Por toda a potência, por toda história. Eu gosto de ressaltar que este já foi um dos bairros mais perigosos do mundo, não por orgulho, mas, sobretudo pelo que hoje acontece aqui. Os diversos movimentos culturais de todas as vertentes e todas as linguagens. Gosto de dizer que no Jardim Ângela se concentra uma parada de junção de várias coisas. É potência, resiliência, é resistência! Viver de arte aqui é foda! A minha luta é pra trazer o melhor pra minha casa como políticas públicas coerentes, também pra trazer arte e cultura de qualidade. Me sinto na obrigação de trazer o melhor pra essa casa e potencializar o que já está aqui. (LÚCIA, 19 anos).³⁶

Respeitando o percurso desta geografia de resistência cultural precisamos tratar de apresentar o distrito em sua constituição histórica e aspectos atuais de relevância territorial. E que, de acordo com estudos do SP in Foco³⁷, teve o começo da ocupação datado de 1607 quando foram instalados o Engenho de Nossa Senhora de Assunção de Ibirapuera e a primeira extração

³⁵ No ano de 2017, em entrevista à Agência Universitária da USP, Agel Teles Pimenta fala sobre seu mestrado em ativismo e o define como manifestações, intervenções e *performances* artísticas que passam a reivindicar maior participação popular em decisões políticas, ocupando os espaços públicos da cidade e planejando ações. Disponível em: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2017/12/21/artivismo-propoe-uma-nova-maneira-de-relacionar-com-a-cidade/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

³⁶ O nome é fictício. Mulher negra artista, poetiza no Sarau Apoema, Coletivo de Capoeira e outros movimentos como Perifasul com seu Coletivo Quilombarte. Depoimento gravado e autorizado para este projeto por documento próprio em 30 de outubro de 2020.

³⁷ Documento do portal SP in Foco. Disponível em: <http://www.saopauloinfoco.com.br/mboi-mirim/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

de minério de ferro da América do Sul, tudo isso próxima a aldeia indígena de M' Boi Mirim. O nome da aldeia, aliás, significa "Rio das Cobras Pequenas" na língua indígena. Houve então depois de 20 anos a desistência da atividade de extração de minério e toda a área que incluía o distrito do Jardim Ângela (dos indígenas guaianases) era utilizada como passagem para viajantes em direção à região do Embu e de Itapecerica da Serra.

O estudo revela que voltado para a cultura e resgate da memória da cidade, foi só por volta de 1829 que se deu o segundo processo de ocupação da região. O imperador D. Pedro I, visando ocupar essas terras, convidou 129 imigrantes alemães para realizar essa tarefa. Os estrangeiros toparam a ideia e deram início ao processo de colonização do M'Boi. Três anos após a chegada dos alemães, a região de Santo Amaro, que incluía a antiga aldeia do M'Boi Mirim, foi elevada à categoria de município. Em pouco tempo, grande parte da batata, da marmelada, da farinha de mandioca, do milho e da carne, consumidos em São Paulo, e também madeira, areia e pedras utilizadas nas construções eram produzidos no novo município, levando à inauguração da primeira ligação de bondes à vapor entre a cidade de São Paulo e a de Santo Amaro em 1886 (hoje integrada à cidade de São Paulo). No começo do século XX, a famosa empresa Light & Power decidiu represar o rio Guarapiranga, afluente do rio Pinheiros, para regularizar a vazão do rio Tietê durante a seca que trouxe imigrantes a praticarem esportes e pescas na região onde hoje fica o Jardim Ângela, conhecida como a Riviera Paulista, devido à beleza das margens da represa, motivo pelo qual era amplamente frequentada pelas pessoas da região.

Ainda segundo os estudos do SP in Foco, por volta da década de 50, a região do M'Boi Mirim sofreu um processo de ocupação muito mais agressivo com o desmembramento dos antigos sítios e chácaras em lotes. No auge do processo industrial que se formava às margens do rio Pinheiros, a vila do Jardim Ângela surgia como moradias dos operários que estavam chegando de vários estados e do interior paulista para trabalhar nas fábricas que se instalaram em Santo Amaro. Eles foram chegando lentamente até a grande explosão que aconteceu a partir do fim da década de 60, quando a ocupação tornou-se desordenada, inclusive em áreas de preservação, como na região dos mananciais.

O processo de ocupação, tendo por via exclusiva a Estrada de M'Boi Mirim como interligação Norte-Sul, produziu, de acordo com o LABHAB,³⁸ uma escala gradativa de

³⁸ LABHAB - Plano de Ação Habitacional e Urbano: Jardim Ângela. Disponível em: http://labhab.fau.usp.br/biblioteca/produtos/plano_acaohaburb_diagnostico_jdangela.pdf. Acesso em: 10 nov.

precariedade urbana, que se intensifica ao longo do percurso. As diferentes periferias são caracterizadas pela ocupação em relação a essa Estrada. Sendo assim, a região Norte do distrito, embora seja mais densa, apresenta condições de habitabilidade bastante superiores à região Sul, dispondo de rede de infraestrutura consolidada e oferecendo condições de adequação urbanística.

Boa parte destes bairros está de fato nas margens da represa de Guarapiranga e isto tem muito a dizer também sobre as relações que os moradores estabelecem para o lazer. Um exemplo disso é o cemitério do Jardim Ângela. Em meio à natureza, está o cemitério particular aberto como parque à comunidade do distrito, o Memorial Parque das Cerejeiras, criado em 1993.³⁹ Com seus 300.000 m² de área verde e ao lado da represa do Guarapiranga, este cemitério, com jazigos que custam cerca de 6 mil reais, é visitado de fato pelos moradores do entorno. No objetivo de compreender esta função de lazer, visitei o espaço. A arquitetura é uma proposta que parece acolher os vivos de fato. Uma criança com sua mãe brincavam no *playground*, observei atentamente se poderia se tratar de uma possível distração ou pausa para a criança que acompanhava um velório, quando perguntei se era a primeira visita, a resposta foi que aquele era um lugar em que a criança gostava de ir com frequência para brincar e sem qualquer desconforto. É evidente que a carência de outros espaços de lazer levam a diferentes estratégias para contornar a situação. Nesse espaço, também há um mirante, exposição de arte e trilhas de relaxamento/reflexões. Encontrei ali outras pessoas que me diziam estar ali apenas para dar um tempo ou ficar no silêncio e não para visitar um ente falecido. Um senhor, que, assim como os outros, também não permitiu se identificar, afirmou que o único cemitério público na M'Boi Mirim é o Cemitério do São Luiz e que são sepultados lá os moradores do Jardim Ângela que não tem condições de custear nem a vida e nem a morte. Disse, ainda, que as mortes mais violentas vão para o S. Luiz, lugar que, de acordo com ele, ninguém quer entrar!

Este bairro, Cerejeiras, carrega as narrativas de um Jardim Ângela desigual e que não tem ainda políticas públicas suficientes para humanizar ou dignificar as vidas sofridas, muito embora seja decorado de faixas em toda extensão de vias asfaltadas com agradecimentos a políticos, mesmo fora de períodos eleitorais. De fato, urbanisticamente não parece viável a construção de um cemitério público na região, mas ainda é necessário pensar nas políticas de

2020.

³⁹ Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qWqAHb44uFg>. Acesso em: 1º nov. 2020.

mortes e extermínios (MBEMBE, 2018) e a criação e revitalização de áreas de cultura e lazer.

O Mapa da Desigualdade 2020 revela que o distrito em que a longevidade é menor na capital é aqui. Os dados indicam que enquanto no Jardim Paulista se vive em média até os 81,5 anos, no Jardim Ângela se vive em média até 58,3 anos. A letra que mais representa estes que não são apenas números, mas o resultado da disparidade de direitos está em um trecho da Fórmula Mágica da Paz do grupo Racionais MC's (1997):

Dois de novembro era finados
Eu parei em frente ao São Luís do outro lado
E durante uma meia hora olhei um por um
E o que todas as senhoras tinham em comum
A roupa humilde, a pele escura
O rosto abatido pela vida dura
Colocando flores sobre a sepultura
("podia ser a minha mãe")
Que loucura
Cada lugar uma lei, eu tô ligado
No extremo sul da zona sul tá tudo errado
Aqui vale muito pouco a sua vida
A nossa lei é falha, violenta e suicida
Se diz que, me diz que, não se revela
Parágrafo primeiro na lei da favela.
Legal, assustador é quando se descobre que tudo dá em nada
E que só morre o pobre.⁴⁰

No objetivo de encontrar áreas de lazer gratuitas que fossem mais próximas ao cemitério Memorial Parque das Cerejeiras, visitei o Parque M'Boi Mirim,⁴¹ localizado entre os bairros do Jardim Ranieri e o Vale Verde, em área de preservação de mananciais em frente à ocupação Vila Nova Palestina. Inaugurado em 2011, sua vegetação é composta por eucaliptal e ocupa uma área de cerca de 190.000 m². Embora a fauna e a flora deste espaço seja diversificada, a avaliação geral publicada pelo *site* Áreas Verdes da Cidade é de 2,1 (0 a 5).

Ainda nessas proximidades da M'Boi, no "Fundão do Ângela", como é chamado pelos

⁴⁰ "Fórmula Mágica da Paz" é uma canção do grupo de rap brasileiro Racionais MC's, composta por Edi Rock e Mano Brown, esta canção está presente no álbum *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%B3rmula_M%C3%A1gica_da_Paz. Acessado em 21 de nov. de 2020.

⁴¹ Documento. Disponível em: <https://www.areasverdesdascidades.com.br/2013/06/parque-mboi-mirim.html>. Acesso em: 3 nov. 2020.

moradores, também o bairro do Horizonte Azul, há um Clube de Campo que até outubro de 2016 era de uso restrito aos servidores públicos (inclusive o acesso a este espaço se dá pela Av. dos Funcionários Públicos). Ainda como clube, os usuários deste serviço público municipal precisam providenciar carteirinhas e exame médico para uso de piscinas. Às margens da represa Guarapiranga, em uma área de 300.000 m², o clube apresenta aspecto de abandono que é sentido pelos usuários conforme registrado pelo *site* de notícias da região Capão News.⁴²

Outro espaço público de lazer é o Parque Ecológico do Guarapiranga inaugurado em 1999.⁴³ Localizado no Jardim Riviera, às margens da represa de Guarapiranga, esse parque possui 160.000m² considerados de uso intensivo para atividades de lazer e esportes. Desde o projeto, o parque é inteiramente planejado para causar o mínimo dano ao meio ambiente. A passarela que dá acesso aos seus principais edifícios, com 500 metros de extensão, é totalmente suspensa, para evitar impacto no solo. O Parque Ecológico do Guarapiranga proporciona aos visitantes diversas atividades, como, por exemplo, visita ao Museu do Lixo e à biblioteca, programa de educação ambiental, trilhas, brinquedoteca e lago. Este é um parque mais distante e menos acessível aos moradores do “fundão” do Jardim Ângela, sendo mais visitado pelos moradores que utilizam a Avenida do Guarapiranga, Estrada da Baronesa e Estrada do Guavirituba — vias que cruzam a Estrada do M’Boi Mirim.

Nessa mesma geografia, visitei o Parque Jardim Herculano.⁴⁴ Embora não haja informações oficiais sobre sua inauguração, o *site* Áreas Verdes da Cidade o descreve com sua fauna e flora em cerca de 76.000 m² de superfície inseridos em uma área de preservação de mananciais, contando com grande número de nascentes que formam pequenas várzeas e córregos (fazem parte da bacia do córrego Guavirituba), desembocando na represa do Guarapiranga. Localizado já na Estrada do Riviera, este parque, bem como o Parque Ecológico, está cercado por imóveis maiores ou com infraestrutura de chácaras, tornando o bairro do Riviera aparentemente o mais valorizado pelo mercado imobiliário, por sua facilitação a esportes náuticos, a exemplo do Yacht Club Itaupu,⁴⁵ inaugurado em 1934.

Circulando pelos bairros, de modo geral, é possível notar áreas de encruzilhadas com

⁴² Postagem. Disponível em: <https://www.facebook.com/PiraporinhaNoFace/posts/1505604639573006/>. Acesso em: 4 nov 2020.

⁴³ Documento. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cpp/parque-ecologico-do-guarapiranga/>. Acesso em: 8 nov. 2020.

⁴⁴ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/parques/regiao_sul/index.php?p=31180. Acesso em: 1º nov. 2020.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.itaupu.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

um centro que lembra uma praça. Porém, como outras periferias de São Paulo, pouco contribuem para o lazer de idosos e crianças por concentrarem jovens, na sua maioria, vítimas do desemprego e evasão escolar, que passam ali o dia todo. Segundo os relatos dos moradores, os jovens fazem destes espaços lugares para o consumo de drogas. Entretanto, não foi possível identificar com precisão se estes relatos são ancorados na realidade ou nos imaginários sobre juventude e periferia dos moradores.

Sobre a importância de áreas públicas de lazer, ressalta-se que:

Os parques urbanos são áreas verdes que podem trazer qualidade de vida para a população. Pois proporcionam contato com a natureza e suas estruturas e qualidade ambiental, quando adequadas e atrativas, são determinantes para a realização de atividade física e o lazer. Estas atividades trazem diferentes benefícios psicológicos, sociais e físicos a saúde dos indivíduos, como, por exemplo, a redução do sedentarismo e amenizar o estresse do cotidiano urbano. Assim, o planejamento correto e a conservação de parques públicos se revelam como significativa estratégia para uma política efetiva do projeto urbano e da saúde pública (SZEREMETA; ZANININ, 2013, p. 177).

Embora pareça que estes espaços sejam suficientes para abarcar as necessidades da população deste distrito, é importante ressaltar que há precariedades na administração conforme avaliações postadas em páginas oficiais ou de divulgação destes e das atividades. Outro fator a se considerar é que estamos falando de 334.057 habitantes, a segunda maior da capital e a que se morre mais cedo. Um território negro que carece de propostas recreativas e culturais que fortaleçam a subjetividade coletiva e reconheça, não só por ações afirmativas de leis de fomento, a necessidade de uma “quebrada” formada e informada de seus direitos e não apenas deveres impostos para manutenção de sua sobrevivência que já é abreviada.

1.1. Os aparelhos culturais e os Movimentos Culturais da região

O Mapa das Desigualdades 2020 aponta a inexistência de equipamentos culturais, museus e ocupações de arte localizados no distrito do J. Ângela. Os equipamentos que atendem a este objetivo estão nos dois CEUS⁴⁶ que atendem a região: Guarapiranga (2008) e Vila do Sol (2008) ou nos aparelhos de distritos vizinhos.

Uma pesquisa realizada com diferentes sujeitos desse território possibilitou mapear alguns movimentos com localização no distrito, tais como: Grêmio Recreativo Escola de Samba

⁴⁶ CEUs são Centros de Educação Unificados em um espaço de equipamentos públicos municipais de educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e saúde. O projeto inicial é inspirado nas Escolas Parque de Anísio Teixeira. Os primeiros foram inaugurados em 2002 e hoje chegam a 46 unidades na cidade. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centros-educacionais-unificados-ceus/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Os Bambas (1927),⁴⁷ Sociedade Santos Mártires (1988),⁴⁸ Cia de Artes Decálogo JALC. (2001),⁴⁹ Batuquedum (2002),⁵⁰ O Legado da Capoeiragem (2005),⁵¹ Instituto Fomentando Redes e Empreendedorismo Social – INFOREDES (2008)⁵², Polo Cultural Jardim Ângela (2009),⁵³ Imprensa Mirim (2011),⁵⁴ A Banca (2012),⁵⁵ Bloco do Hercu (2013),⁵⁶ SPCan (2014),⁵⁷ Desenrola e não me enrola (2015),⁵⁸ Periferia, Cultura e Resgate: M’Boi Mirim (2016),⁵⁹ Sarau Apoema (2018),⁶⁰ Quilombarte (2019).⁶¹ Outros coletivos culturais estão localizados nos distritos de Jardim São Luis e Capão Redondo, tais como: Sarau do Binho (1990),⁶² Sarau Cooperifa (2001),⁶³ Periferia em Movimento (2009),⁶⁴ Bloco do Beco (2002),⁶⁵

⁴⁷ Escola de Samba. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bambas_\(escola_de_samba\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bambas_(escola_de_samba)). Acesso em: 16 nov. 2020.

⁴⁸ Produtora de jornalismo da quebrada. Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/tag/santos-martires/>. Acesso em: 25 set. 2020.

⁴⁹ A Decálogo atua como agência na prática cênica em festivais, teatros de rua, *performances* e intervenções urbanas. Disponível em: <http://familiajalc.blogspot.com/p/cia-de-artes-decalogo-jalc.html>. Acesso em: 1º nov. 2020.

⁵⁰ Batuquedum fornece proteção social à criança e adolescente, em situação de vulnerabilidade e risco social na utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos, atividades culturais e esportivas. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/batuquedumoficial/about/?ref=page_internal. Acesso em: 5 set. 2020.

⁵¹ Escola de capoeira do Mestre Claudio. Disponível em: <https://www.encontrajardimangela.com.br/categorias/capoeira/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

⁵² Inforedes atua na ação e realização de sustentabilidade para projetos voltados ao Terceiro Setor, seja pela captação de parcerias, patrocínios, planejamento. Disponível em: <http://www.inforedes.org/qsomos.php>. Acesso em: 3 set. 2020.

⁵³ Telecentro. Disponível em: <https://medium.com/@tracanela/telecentro-bambuzal-vira-polo-cultural-do-jardim-%C3%A2ngela-com-a-frequente-ocupa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-d9e9ec602063>. Acesso em: 11 nov. 2020.

⁵⁴ Vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/channel/UCgR4vf_ECnYfjHKDOuiEoWA. Acesso em: 13 nov. 2020.

⁵⁵ A Banca é um negócio de impacto da periferia e desenvolveu projetos culturais sociais de impacto social positivo com o governo Municipal do Estado e Federal inclusive projetos de leis de incentivo como a Lei Rouanet e ProAC Editais e vem sendo referência na conexão entre escolas públicas e particulares. Disponível em: <https://www.abanca.org/quemsomos>. Acesso em: 10 nov. 2020.

⁵⁶ Bloco de rua. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/blocodohercu/about/?ref=page_internal. Acesso em: 16 nov. 2020.

⁵⁷ Coletivo de esporte e cultura de rua. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivosplan>. Acesso em: 17 nov. 2020.

⁵⁸ Produtora de Jornalismo. Disponível em: <https://www.desenrolaenaomenrola.com.br/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

⁵⁹ Produtora de Jornalismo. Disponível em: <https://www.desenrolaenaomenrola.com.br/territorios-criativos/coletivo-periferia-cultura-e-resgate-ocupa-praca-no-morro-do-indio-com-sarau-literario>. Acesso em: 30 out. 2020

⁶⁰ Sarau Apoema. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/sarauapoema/about/?ref=page_internal. Acesso em: 8 nov. 2020.

⁶¹ Coletivo de múltiplas artes para crianças, jovens e idosos, desde capoeira a aulas de artesanato. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/quilombarte/about/?ref=page_internal. Acesso em: 11 nov. 2020

⁶² Sarau. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/sarau-do-binho>. Acesso em: 19 nov. 2020.

⁶³ Cooperativa de poetas periféricos. Disponível em: <http://cooperifa.com.br/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

⁶⁴ Produtora de Jornalismo de Quebrada que gera e distribui informações dos extremos ao centro. Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁶⁵ Ocupação cultural. Disponível em: <https://www.blocodobeco.org/quem-somos>. Acesso em: 18 nov.

Bloco É de Santo (2015),⁶⁶ e a Feira Literária da Sul (2014),⁶⁷ dentre outros. Os aparelhos de cultura em distritos vizinhos são a Casa de Cultura de M'Boi Mirim (1984) e as Fábricas de Cultura (2012),⁶⁸ além de outras unidades dos CEUs.

Ações afirmativas de apoio social e cultural também chegaram através da Lei de Fomento para impulsionar inclusive a rede de empreendedorismo no distrito e projetos inscritos por moradores vem ampliando a gestão, manutenção e programação de espaços culturais autônomos e já existentes bem como a pesquisa, criação, produção, difusão e circulação de produções culturais e artísticas reconhecendo as mais diversas formas destas expressões.

Jovens acessam editais do Programa de Fomento à Periferia⁶⁹ e vão articulando e circulando informações que se contrapõem aos noticiários que ainda insistem em negar aos sujeitos periféricos nome e sobrenome, expondo quase que exclusivamente esse território negro como abrigo de criminosos e miseráveis. Dentre essas fileiras de outras narrativas sobre o próprio território, encontramos o premiado jornalismo periférico chamado *Desenrola e Não me Enrola*, selecionados por dois anos consecutivos no Programa Valorização de Iniciativas Culturais – VAI (2014/2015) e contemplado pela 1.^a e 4.^a edição do Programa de Fomento à Cultura da Periferia da cidade de São Paulo.

Em 2013, o *Desenrola E Não Me Enrola*⁷⁰ surgiu inicialmente como um *blog*, com postagens de reportagens que possuíam periodicidade semanal com uma linha editorial focada em realizar uma cobertura jornalística sobre a cena cultural das periferias de São Paulo. Depois, em 2017, tornou-se um portal de notícias com um jornalismo que apresenta uma linha editorial, com um olhar não só para o fazer cultural nas periferias, mas também para a complexidade de morar, trabalhar, conviver e sobreviver nos territórios periféricos. Tornou-se referência para

2020.

⁶⁶ Bloco de rua. Disponível em: <https://www.facebook.com/BlocoAfroEDiSanto/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

⁶⁷ Feira Literária da Zona Sul (Felizs) promove uma programação com apoio de parceiros, tais como o Itaú Cultural e o Sesc. Na 1.^a edição, contou com 3000 participantes, 130 autores da periferia, 20 apresentações musicais, 4 oficinas culturais, 03 saraus, 09 mesas de conversas literárias, 20 editoras independentes, participantes, 9 intervenções artísticas entre dança, teatro, grafite e circo, dentre outros. Disponível em: <http://www.felizs.com.br/>. Acesso em: 13 maio 2020.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-fabricas-de-cultura/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

⁶⁹ O Programa de Fomento à Cultura da Periferia, instituído pela Lei 16.496/16, com objetivo de apoiar financeiramente coletivos artísticos culturais que atuam há 3 anos ou mais nas periferias de São Paulo. Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/tag/lei-de-fomento-as-periferias/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

⁷⁰ Jornalismo. Disponível em: <https://www.desenrolaenaomenrola.com.br/index.php>. Acesso em: 5 nov. 2020.

outros projetos e já soma vários prêmios nacionais e internacionais, consolidação de parcerias estratégicas e participação em eventos setoriais de jornalismo no Brasil. Dentre os objetivos descritos pelos editores como decisivos para a elaboração das pautas, estão: provocar no leitor o interesse em aprofundar a reflexão sobre a identidade cultural dos territórios periféricos, fomentar discussões sobre o cenário de transformações sociais das periferias de São Paulo, provocar nos moradores a sensação de pertencimento e reconhecimento das potencialidades do seu território, evidenciar a produção de conhecimento dos sujeitos e coletivos que atuam nas bordas da cidade e incentivar o leitor a transitar em diversos territórios para além do seu.

Outras ações afirmativas de apoio social e cultural também chegaram por intermédio da Lei de Fomento para impulsionar, inclusive, a rede de empreendedorismo no distrito, e projetos inscritos por moradores vêm ampliando a gestão, manutenção e programação de espaços culturais autônomos e já existentes, bem como a pesquisa, criação, produção, difusão e circulação de produções culturais e artísticas, reconhecendo as mais diversas formas destas expressões. O Programa Valorização de Iniciativas Culturais (VAI)⁷¹ de fomento artístico e cultural para jovens nas periferias com valor aproximado de R\$ 23.000,00 por meio de edital público, também fortalece estratégias sociais de mobilização cultural.

Quando perguntamos a um morador para que serve a cultura, com frequência a resposta no Jardim Ângela é de que a arte desvia o caminho dos jovens de modo a livrá-lo do “inevitável” mundo da infelicidade. As diferentes ações partem também da compreensão de que o acesso à cultura traz consciência de um pertencimento e um desejo de participação em diferentes frentes de ativismo.

Em depoimento, o educador Ricardo⁷² revela em seu percurso o sentido que atribui a estes movimentos e o impacto que tem sobre a população a partir de sua percepção:

Embora tenha nascido do outro lado da represa minha memória remonta ao Jardim Ângela desde a infância. Seu Benedito, meu pai costumava levar nós crianças ainda para vê-lo jogar bola nos campos de várzea da Baronesa, do Riviera, do Guarapiranga, do Jardim Lídia, do M'boi, do Jacira (aliás os lugares meio que se movimentam. O Jacira antigamente era antes da ponte, onde havia uma cantina enorme chamada Venetto). Eram viagens intermináveis para nós crianças. As paisagens não se repetiam. Eram imensas vegetações fechadas que passavam pela janela dos coletivos. Sempre descíamos no meio do nada. Caminhávamos por trilhas para chegar nos campos. Eram bem raras as habitações. Algumas poucas perto do bairro Socorro e só.

⁷¹ VAI foi criado pela Lei n.º 13.540 e regulamentado pelo Decreto n.º 43823/2003, com a finalidade de apoiar financeiramente, por meio de subsídio, atividades artístico-culturais, principalmente de jovens de baixa renda e de regiões do município desprovidas de recursos e equipamentos culturais. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/fomentos/index.php?p=7276>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁷² Depoimento fornecido pelo agente do quadro de apoio na secretaria da instituição A em pesquisa.

Estávamos entrando na segunda metade da década de 60. Em meados de 1969 meu pai perdeu o emprego numa metalúrgica e passaríamos por tempos de muita carência. Fui retornar ao Jardim Ângela em meados dos anos 1976 e 77. Agora militante do movimento estudantil secundarista. Nesta volta aos lugares e bairros, as paisagens já estavam totalmente tomadas por residências comprimindo as ruas e passagens. Entre um encontro e outro com lideranças, na sua grande maioria de mulheres mães e avós, em salões paroquiais e clubes de mães antes e após os bate papos com representantes clandestinos do PCR (Partido Comunista Revolucionário) sempre acontecia um passeio pelos bairros. O que gerou um vínculo cada vez maior com este território. Pude acompanhar (literalmente) alguns grupos musicais e teatrais para apresentações na Igreja de Vila Remo, Copacabana, Piraporinha. Grupos como Língua de Trapo, Rumo que vinham do Centro e da Oeste e necessitam um apoio de quem conhecia a região. Encontrávamos num período de extrema carestia das famílias e violenta repressão do período da ditadura civil militar, mas a coragem das pessoas, o poder de mobilização e a fartura de comida simples e saborosa marcam as memórias da adolescência. Chegando o período da pseudo abertura política começaram os processos eleitorais e novos encontros se organizaram em torno de candidaturas como a de Tereza Lajolo, Fernando D'Ó e do professor Florestan Fernandes (para deputado constituinte) na região do Ângela. As residências e bares dos bairros da região do Jardim Ângela também foram importantes para o movimento sindical organizar mobilizações, tanto sindical como de enfrentamento a ditadura, haja vista que os sindicatos, as escolas e universidades estavam fortemente vigiadas pela repressão policial (tendo como protagonista o delegado Erasmo Paranhos Fleury e muitos pelegos e matadores conhecidos como "pé de pato", que inclusive alguns destes matadores se elegeram e ainda estão no âmbito da política partidária, em diferentes frentes do Sul ao Norte da direita à esquerda. Meu vínculo com este território também vai perpassar pela resistência dos bailes Black nas garagens, na presença dos festivais de música e de teatro estudantis e sindicais chegando até bem recentemente aos saraus periféricos. São quilombos de ontem de hoje e de amanhã que me inspiram e me fortalece o olhar para o que tem de melhor no Jardim Ângela que não me cega para as dificuldades e desprezo dos poderes públicos e políticos partidários para a região mas encoraja o caminhar nas diversas lutas. Também não poderia deixar de mencionar e reverenciar uma família linda, Guerreira e mineira que marcou meu vínculo com o Ângela.

Os movimentos sociais surgem da necessidade de agrupar pessoas para pensar estratégias de enfrentamento, seja por manifestações de protestos, como manifestos ou passeatas, seja por produções de estéticas artísticas. Isso nos faz considerar os estudos de Milena Mateuzi Carmo (2016), que apontam os caminhos, as histórias e as resistências desse território em que os segmentos mais progressistas da Igreja católica nas Comunidades Eclesiásticas de Base – CEBs⁷³ fazem parte.

No livro **Da Libertação**, o teólogo das libertações sócio-históricas, Leonardo Boff, e Clodovis Boff (1979) já falavam sobre a mudança na narrativa da igreja que deixou de falar e agir pela mera caridade para um discurso da libertação dos pobres e excluídos, o que está de acordo com as afirmações de Carmo (2016).

Nesse contexto, uma figura de extrema importância é o Padre Jaime Crowe da Paróquia

⁷³ Comunidades Eclesiásticas de Base – CEBs são comunidades inclusivistas ligadas principalmente à Igreja Católica. Disponível em: <https://cebsdobrasil.com.br/>. Acesso em: 16 set. 2020.

Santos Mártires e que está há 50 anos no Brasil. Sua história é reconhecida pela luta e garantia dos direitos humanos a toda sociedade, atuando na região do Jardim Ângela — extremo Sul da Cidade de São Paulo e sendo referência neste debate em todo país. “Um padre que vai além dos muros da igreja para pregar a paz, o amor, a cidadania e a esperança”, conforme descrito na postagem de comemoração de seus 74 anos.⁷⁴ Em entrevista ao documentário **100% Jardim Ângela**, produzido pelo Projeto Municipal de Fomento ao Cinema em 2014, o padre traz suas impressões deste longo período de atuação, conforme apresentado a seguir:

Um sonho que se sonha só é apenas um sonho que se sonha só, quando se sonha junto se torna realidade e graças a Deus tem muita gente no Jardim Ângela que estão sonhando e que estão construindo este futuro. O alicerce para mim, deste futuro que sonhamos para o Jardim Ângela vem do rosto de cada ser humano poder brilhar a alegria de viver e isso já está começando na medida em que temos melhores condições de vida. O Jardim Ângela é uma região muito bonita quando a gente pega toda a extensão vai beirando a represa do Guarapiranga. Então tem riquezas naturais [...] um povo bonito, um povo bom. A região tem uma história muito bonita. A violência policial foi muito marcante nos anos de 80 Tantas vítimas de violência nessa região que também foram martirizados pela falta de condições de vida, pela ausência do poder público. Conseguimos em 1986 uma nova articulação chamada Fórum em Defesa da Vida pela superação da violência e articulando várias ações como as bases comunitárias da polícia, como a caminhada até o cemitério São Luiz pela vida e pela paz, como unidades comunitárias para combater álcool e drogas na região. Uma ação conjunta para não deixar a bandeira da paz e a bandeira do respeito a vida cair e sair pelos ralos. A luta pelo hospital do M'Boi Mirim que foi uma conquista e em tudo isso o envolvimento das pessoas.

De fato, a Santos Mártires, como é chamada por todos que a frequentam, tornou-se um espaço de encontros para ativismo. Exemplo disso é a insurgência de uma ONG com o mesmo nome da paróquia e que tem como pauta a construção de políticas públicas. Mário⁷⁵ é arte educador na Associação Stos Mártires, cofundador do Bloco de Rua do Jardim Herculano (Bloco do Hercu) e membro do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente e em entrevista a esta pesquisa revelou como entende a relação do distrito com a cultura para tornar possível essa construção de políticas públicas como ato de resistência:

Eu acho que falar do Jardim Ângela é primeiro falar da minha identidade, me reconhecer como morador da zona Sul, que eu acho que é a melhor região de São Paulo. [...] Outro aspecto importante é efervescência cultural que esse território tem, mesmo com a ausência de investimento público de equipamentos culturais de qualidade, a gente precisa mesmo com todo esse movimento, a gente precisa de equipamentos público para potencializar a cultura conquistando mais espaços e mais vozes para os coletivos culturais na rua. Outro desafio é pensar em uma economia que seja local, para que as pessoas não precisem gastar tanto tempo se deslocando até o centro da cidade, mas que elas possam ter acesso, emprego e renda; Ainda outro

⁷⁴

Entrevista.

Disponível

em:

<https://www.facebook.com/sociedadesantostmartires/posts/2037006609718465/>. Acesso em: 16 set. 2020.

⁷⁵ Nome fictício.

direito aqui no território é a educação, porque não? A gente ter uma universidade pública ou cursos públicos para os moradores do território do Jardim Ângela, a gente tem o Hospital do M'boi, vamos dar medicina para essa molecada poder ocupar esse espaço.

1.2. A educação no Distrito e a apresentação dos locais privilegiados pela investigação

A educação aparece no cenário para narrar esse território, por intermédio de um currículo que se faz na prática do cotidiano (SACRISTAN, 1998), podendo ou não articular os saberes e conhecimentos dessa população por meio de uma territorialização que seja pedagogicamente decolonial. É importante destacar que, no próximo capítulo, detalharemos a temática da educação e as instituições que fazem parte do *corpus* de análise. Neste momento, apresentamos elementos iniciais que ajudam leitores e leitoras a compreender como a educação atravessa este território.

A Secretaria Municipal de Educação,⁷⁶ em 2020, apontou um número total de 571.248 crianças matriculadas nas instituições de educação infantil em cinco tipos de unidades:⁷⁷ Centro de Educação Infantil (CEI - 0 a 3 anos e 11 meses de idade), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI - 4 a 5 anos e 11 meses de idade), Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI - 0 a 5 anos e 11 meses de idade), Centros de Educação Infantil Indígena (CEII - 0 a 5 anos e 11 meses de idade) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEB - 4 a 14 anos de idade). Somente no distrito o número de crianças matriculadas chega a 21.320 com uma fila por espera de vaga de 1.323 crianças de 0 a 3 anos para atendimento em 359 unidades educacionais.

Os CEIs podem ter administração direta ou indireta da Secretaria Municipal de Educação – SME, compreendidas assim como Unidades Educacionais Diretas, Indiretas e as Parceiras/Conveniadas. Sobre o funcionamento destas instituições, há as seguintes variações: o CEI Direto, como o próprio nome diz, é totalmente mantido e supervisionado pela SME; o CEI Indireto atua em prédios da prefeitura, recebem verbas, mas é administrado por uma organização parceira como ONGs, por exemplo; o CEI Particular Conveniado tem contrato celebrado com a prefeitura e recebe determinadas verbas e, assim como os outros, é supervisionado pela SME.⁷⁸

⁷⁶ Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Matriculas-e-Demanda-Trimestral_-Mar%C3%A7o_2020.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

⁷⁷ Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-infantil/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

⁷⁸ Centros de Educação Infantil Diretos, Indiretos e Particulares Conveniados. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Unidades-Educacionais-1> e CEIS Parceiros.

A Secretaria Municipal segue uma distribuição geográfica diferente das subprefeituras. O distrito de Jardim Ângela e São Luís formam a Subprefeitura de M'Boi Mirim, que está incluída na Diretoria de Ensino de Campo Limpo junto com as escolas da região da Subprefeitura de Campo Limpo, composta por três distritos: Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade. Alguns números podem colaborar na análise de diferentes aspectos das infâncias, inclusive de demandas gigantescas quando se trata de políticas educacionais de atendimento de qualidade e acompanhamento desse trabalho pedagógico. A DRE é, portanto, formada por cinco distritos, com número total de habitantes e porcentagem de crianças de 0 a 6 anos de acordo com O Mapa da Desigualdade da Primeira Infância:⁷⁹ Jardim São Luís (291.198 hab/10,29%), Jardim Ângela (334.057 hab/11,28%), Capão Redondo (293.651 hab/10,71%), Campo Limpo (227.235 hab/10,09%) e Vila Andrade (160.173 hab/ 9.43%).

Voltando à análise para o distrito do Jardim Ângela, encontramos 8 Centros de Educação Infantil Indiretos (CEIs), 15 Centros de Educação Infantil Diretos (CEIs), 5 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 49 Creches Particulares Conveniadas (CR.P. CONV.), 2 Centros de Educação Infantil de CEU⁸⁰ (CEUCEIs), 16 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 2 Escolas Municipais de Educação Infantil em CEUs.

Considerando o mapeamento das instituições de educação infantil, o qual acredito ser o solo mais fértil para este estudo, analisei por diferentes estratégias geográficas quais destas unidades educacionais promoveriam possíveis amostras que impactassem com seus resultados as demais unidades educacionais do Jardim Ângela. Partindo do campo de observação, minha escolha foi baseada nas percepções de que acontecem ações pedagógicas que consideram os saberes da comunidade do entorno com as culturas de infância atendidas ali e as produções culturais periféricas de seu entorno. Foram então eleitas as instituições chamadas aqui de A e B.

A instituição A é uma EMEI localizada lá no “fundão” do Jardim Ângela ao Sul da Estrada do M'Boi Mirim no bairro Chácara Sonho Azul e tem como vizinhança os bairros de Chácara Bananal, Bombeiro, Jardim Capela, Vila Guiomar, Jardim Arizona, Jardim Vera Cruz, Jardim Aracati, Jardim Horizonte Azul e Vila do Sol . Os fatores descritos anteriormente sobre o distrito apontam essa instituição como situada na porção de maior vulnerabilidade social. De

Acesso em: 29 set. 2020.

⁷⁹ Documento. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Mapa_PrimeiraInfancia-2020-completo.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

⁸⁰ CEU Centro de Educação Unificado.

acordo com o Portal Aprendiz,⁸¹ a instituição de educação infantil foi fundada em 1997 e atende aproximadamente 280 crianças da região e, desde sua fundação, vem desenvolvendo atividades e projetos que buscam relacionar os conteúdos à realidade dos estudantes.

Os projetos divulgados em diferentes esferas da Rede Municipal de Ensino, desde seminários a jornadas pedagógicas, conferem à instituição um histórico de engajamento em lutas do entorno. Ainda de acordo com a reportagem do Portal Aprendiz, no “Seminário Conexões nos Territórios: Cultura e Educação – aproximações necessárias”, promovido em parceria com a Cidade Escola Aprendiz, a instituição divulgou dados coletados (2015) em mapeamento do território no qual está inserida: em um raio de 2 km foi revelado que quase metade da população local (48% de 134.910 indivíduos) é composta por crianças e jovens de até 24 anos; um quarto da população em idade escolar (5 a 17 anos) não frequenta instituições de ensino; em 2010, 68% não possuía rede de esgoto; a taxa de mortalidade por agressão é a sétima maior entre os 96 distritos da capital paulista.

Em entrevista ao documentário **100% Ângela**, no qual participou também o padre Jaime, o diretor desta instituição declara sua relação com a comunidade e que a percebe quando realiza incursões pelo território a fim de conhecer as controvérsias e as demandas do atendimento a que prestará a cada início de ano. Assim, ele afirma:

O retrato 3x4 dos pais no que diz respeito à ocupação econômica deles é que eles estão ligados ao setor de serviços. Poucos trabalham em indústrias, a maior porcentagem é setor de serviços. Então eles trabalham em supermercados, seguranças de firmas e de prédios e têm muita gente que trabalha no mercado informal. [...] abrir o prédio escolar para que haja atividades extracurriculares e essa democratização da escola muda a imagem em relação a comunidade que quando vê que está sendo oferecido um ensino de qualidade passa a respeitar. A gente tem atividades culturais aqui com os jovens envolvidos, como a atividade da Cooperifa.

Dentre algumas ações que participa ativamente por meio de colegiados, inclui-se a participação no Fundão das Águas (2005),⁸² o Fórum de Defesa da Vida (1996),⁸³ o Projeto

⁸¹ Reportagem. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/09/28/emei-chacara-sonho-azul-catalisa-fusao-entre-cultura-e-educacao-fundao-angela/>. Acessado em 17 de nov. 2020.

⁸² Organização comunitária do Fundão do Jardim Ângela: atua na defesa dos mananciais da Zona Sul de São Paulo – da qualidade de vida dos moradores aliada ao meio ambiente. Disponível em: <https://www.facebook.com/Fund%C3%A3o-das-%C3%81guas-1809301939378187/>. Acesso em: 12 maio 2020.

⁸³ Fórum em Defesa da Vida reúne representantes de entidades e da sociedade civil, na região do Jardim Ângela, na zona sul de São Paulo. Em 1996, a região do M'Boi Mirim, o CDHEP e o CMP iniciam a constituição deste Fórum. Entre as ações, estão na Caminhada Pela Vida e Pela Paz, o Abraço do Guarapiranga, e o Fórum Social Sul. São organizados seminários, debates públicos, tribunais populares e GTs (grupos de trabalho) que realizam ações abordando temas específicos, como: Direitos Humanos; Orçamento Público; e Saúde. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/fddVida/about/?ref=page_internal. Acesso em: 12 maio 2020.

Permaperifa (2015),⁸⁴ a Feira Literária da Zona Sul (2014), o Movimento de Moradias (1987)⁸⁵ e o Movimento Ocupa a Cidade (2020).⁸⁶

Neste ano de 2020, por conta do isolamento social ocasionado pelo risco de contaminação por COVID-19, as atividades presenciais foram suspensas em março e a partir de então realizei uma trajetória virtual de acompanhamento formativo através das diferentes plataformas virtuais utilizadas para formação docente, comunicação com as crianças e suas famílias e divulgação em *lives* dos Projetos da escola, que, como já apontado, serão detalhadas no próximo capítulo. Alguns depoimentos foram oferecidos generosamente em meio à complexidade da agenda diante da demanda de teletrabalho. A coordenação, após um breve diálogo inicial, manteve-me informada da rotina de reuniões. O trabalho administrativo e pedagógico em fevereiro foi de acolhida e recepção das crianças. Realizei duas visitas neste mês para observar os espaços internos e externos. No primeiro momento, fui bem recebida pela equipe de apoio da limpeza, que me recepcionou no portão do estacionamento e me levou até a secretaria onde encontrei João, citado anteriormente. Ele me apresentou as dependências internas: uma cozinha para os funcionários com coleta seletiva de lixo em um espaço que lembrava um pouco a cozinha de uma casa — aconchegante e decorado para adultos. Em seguida, a cozinha que serve a alimentação das crianças e percebi uma distância para o refeitório, que inclusive se parece com um restaurante de fato e, então, pareceu uma intencionalidade pedagógica. São 4 salas de referência na parte superior e um espaço anexo criado para ateliê com materiais e recursos muito diversificados e acessíveis às crianças. Ao me mostrar as dependências externas dos parques, percebi muitas conquistas, de acordo com a fala de João, por exemplo, o forro do telhado que cobria uma parte do pátio é todo de tecido, espécie de lona decorada. Também havia brinquedos sonoros expostos nos muros e, no parque de areia, havia ainda mais materiais pendurados em árvores e na casinha do *playground*. E um terceiro ambiente externo para as crianças acessarem era a horta, que foi montada com bambus em uma parceria com o coletivo Permaperifa.

⁸⁴ Movimento para articulação e entretenimento entre pessoas, coletivos, grupos, residências e espaços culturais que aplicam os princípios da permacultura nas periferias. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/REDEPERMAPERIFA/about/?ref=page_internal. Acesso em: 12 maio 2020.

⁸⁵ UMM é a União Movimentos por Moradia. Trata-se de uma articulação de movimentos que atuam na área das favelas, cortiços, mutirões, ocupações e loteamentos. Disponível em: <https://sp.unmp.org.br/historia/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

⁸⁶ Movimento formado por professores e gestores de escolas públicas, artistas e ativistas, construindo novas experiências e compartilhando conhecimento em diferentes territórios da cidade de São Paulo. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/ocupaacidade/about/?ref=page_internal. Acesso em: 18 maio 2020.

Na segunda visita, conheci a sala da direção e a da coordenação pedagógica. O diretor e a coordenadora me receberam amistosamente. A coordenadora falou sobre sua participação e a da instituição na Feira Literária da Sul e que é também editora da revista “Sampa Mundi – Quebrada Sul”.⁸⁷

Em março, as demandas de diálogo e acompanhamento ocorreram via Google Meet, Google Classroom com contas originadas pela Secretaria Municipal de Educação, além de uso de redes sociais da instituição.

A instituição B, diferentemente da A, é privilegiada geograficamente. Está na área central do distrito, em frente ao hospital e ao terminal de ônibus no bairro do Jardim Ângela. Sua estrutura é de CEMEI (0 a 5 anos e 11 meses de idade). Algumas características da área externa chamam a atenção na primeira visita: não há parque gramado ou de terra/areia, há o que parece ser um prédio de 4 ou 5 andares e uma outra instituição ao lado. O trabalho de campo na instituição B ainda será iniciado.

Neste capítulo, a pesquisa foi apresentada de forma mais ampla. Foi preciso evidenciar esse distrito em suas diferentes narrativas, apontando aspectos sobre as múltiplas quebradas existentes nessa periferia, registrar quais as alternativas que este território encontra para resistir e sobreviver as políticas de morte através de lutas por moradias e a criação de frentes por mais cultura para jovens e crianças. Os capítulos a seguir terão como foco a análise das duas instituições e sua relação com este território.

⁸⁷ A revista Sampa Mundi reúne um acervo sobre produção cultural, lutas e encontros da região periférica da zona sul de São Paulo. Elaborada a partir da perspectiva de moradores da região, é resultado de trabalho coletivo que trata de enunciar a forte presença do território no cenário cultural da cidade.

CAPÍTULO 2. PENSANDO INFÂNCIAS NA PERIFERIA DE SÃO PAULO: JARDIM ÂNGELA

O sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento (2003), em seus estudos sobre as infâncias, registra que as culturas produzidas pelas crianças são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. Em entrevista ao Mapa da Infância Brasileira em 2016,⁸⁸ o autor afirma que “as crianças, por terem uma enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos, poderão propor e sugerir outros modos de ver o mundo que não aqueles cristalizados nas culturas dominantes”.

No 4º Fórum SESC de Educação, realizado em 2017 na cidade de Porto Alegre, cujo tema era Protagonismo nas Infâncias – Práticas e Investigações,⁸⁹ Sarmiento (2003) aborda o direito das crianças à cidade e alerta para a limitação da mobilidade:

Várias pesquisas têm mostrado que as crianças vivem em espaços cada vez mais restritos, da casa para a escola e que ocupam menos a rua e praça por razões simbólicas em que se imagina que as crianças na rua e na praça vivem uma maior vulnerabilidade. Portanto essa forma de restrição é uma restrição de espaço-tempo, ao mesmo tempo que se intensificam as formas lúdicas que são controladas pelos outros como por exemplo a indústria cultural.

No distrito do Jardim Ângela, é possível observar que crianças ainda bem pequenas brincam nas ruas, mas geralmente acompanhadas por outras crianças maiores. Esses movimentos de parcerias com os mais experientes no espaço coletivo de mobilidade urbana celebram uma cultura de infância que difere daquela que é produzida por crianças que possuem espaço limitado aos pequenos quintais ou cantinhos da moradia, e que apenas imaginam como é brincar lá fora.

Ao caminhar pelo assentamento Terra Prometida,⁹⁰ a fim de observar os espaços, deparei-me com uma criança bem pequena que brincava na área externa de sua moradia, equilibrando cerca de cinco potinhos de plástico logo ali na beiradinha do barranco. Nessa cena,

⁸⁸ Mapa da Infância Brasileira. Disponível em http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

⁸⁹ Palestra com Sarmiento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_KKp2e8MNYQ. Acesso em: 25 jun. 2021.

⁹⁰ Terra Prometida é uma ocupação localizada no fundão do distrito, próxima aos bairros de Jardim Vera Cruz e Jardim Horizonte Azul. O terreno foi ocupado em setembro de 2014 com a coordenação de Gilson A. Garcia, abrigava cerca de 200 famílias em barracos. Disponível em: Revista Guará, São Paulo, n. 3, p. 17, 2016, versão impressa e no Facebook da associação <https://www.facebook.com/pg/associacaoguara/posts/>. Acesso em: 18 set. 2021.

não percebi boneca, mas uma sequência de lavar seus pés, mãos e fazer seu alimento como etapas do brincar. Nesse contexto, notei que, para além do brincar, as questões sociais de moradia e bem-estar social e de construção de identidade passam pelo direito à cidade no território deste corpo que se equilibra entre as limitações e os conflitos da cidade.

É nessa relação paradoxal entre restrição e possibilidade que se estabelece a condição da infância na cidade, a partir de uma perspectiva pautada na Sociologia da Infância. Segundo Sarmiento, é algo novo falar em crianças como sujeitos de direito, cidadãs e autônomas por se compreender o potencial que as crianças têm para isso, inclusive enquanto produtora de culturas de infâncias, no entanto, limita-se a liberdade e condiciona-se na prática a vida das crianças (SARMENTO, 2017).⁹¹

Miguel Arroyo (2017), que propõe pensar infâncias em contexto de direitos, aponta para a necessidade de superar uma concepção idealizada pela pedagogia tradicional para enxergar infâncias submetidas a padrões de poder, tão persistentes na subalternização de suas condições de classe, etnia e raça. São apontados por ele alguns avanços que chegam do olhar descolonizador para infâncias, tais como: reconhecer as crianças como atores sociais com voz, capazes de agir em seus contextos sociais com autonomia e liberdade; sujeitos de cultura reagindo à conformação cultural adulta; infância liberta dos preconceitos sexistas, racistas adultocentrismo; sujeito de autogestão de seu percurso humano; diversidade de espaços e produção de infâncias diversas.

Diante da autonomia e liberdade como direito da infância nos contextos sociais, enquanto traços fortes nos estudos de infância,

[...] de que infâncias estamos falando capazes de ser atores sociais? Que crianças são atores, ou a sociedade lhes permite ser atores sociais com voz, capazes de agir em seus contextos sociais, com autonomia e liberdade? De que infâncias estamos falando e em que contextos sociais? De uma infância genérica, de uma infância idealizada, de uma infância que agora é sujeito capaz de agir com liberdade? (ARROYO, 2017, p. 39)⁹²

Fatores socioeconômicos estão diretamente relacionados às produções de infância marcadas geograficamente por privações de liberdade. De acordo com os indicadores de 2015

⁹¹ Palestra com Sarmiento. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_KKp2e8MNYQ, Acesso em: 25 jun. 2021.

⁹² **Pedagogias descolonizadoras e infâncias:** por uma educação emancipatória desde o nascimento. [Organizado por] Solange Estanislau dos Santos *et al.* Maceió EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

da Assistência Social da cidade de São Paulo,⁹³ estamos no distrito que possui o segundo maior número de crianças e adolescentes cadastrados no CadÚnico:⁹⁴ são 26.180 cadastros, mais da metade do total de 50.788 pessoas nesta faixa etária. O número de jovens também é o segundo mais alto em comparação aos outros distritos do município, sendo 68.127 jovens de 18 a 29 anos, dentre os quais 27.151 estão cadastrados no CadÚnico. Nesse contexto, ressalta-se que o índice de gravidez na adolescência, em muitos casos, ocupa o 10º lugar na cidade com maior número de casos.⁹⁵ Retomando as palavras de Arroyo, nessas condições de extrema pobreza, é possível afirmar que não se garante a essas infâncias serem atores sociais tais quais outras infâncias privilegiadas da cidade.

Outro fator a ser considerado sobre as infâncias é o cotidiano de violências. Em um estudo urbano sobre homicídios em bairros periféricos de São Paulo, Maria Inês Ferreira (2006, p. 43) revela que “o adensamento populacional nesses bairros é grande, na verdade chega a impressionar. Na prática, isso termina por levar à uma convivência intensa entre todos, vizinhos e parentes, terminando por compartilhar detalhes e intimidades”.

Diante dos conflitos causados por esses adensamentos, as crianças também experimentam diferentes formas de violência e a precariedade das formas de viver seus direitos:

Essas histórias de morte são atravessadas por um sofrimento moral que não consegue ser elaborado fora dos códigos privados da vida familiar. E nisso são as condições sociais de uma vulnerabilidade que ameaça projetos de vida e solapa os esforços empreendidos para construir uma ordem plausível de vida, que fica também sem linguagem para ser nomeada. Toda a questão da privação dos direitos está inscrita nessas histórias cotidianas e nos motivos "fúteis" que desencadeiam enredos de morte (FERREIRA, 2006, p. 69 *apud* TELLES, 1992).

Pensar infâncias nesse contexto urbano envolve considerar corpos e territórios inscritos nas pautas de atendimento à qualidade de vida, conforme lemos no texto inicial do Mapa da Desigualdade da Primeira Infância:

Uma cidade acolhedora para crianças é uma cidade melhor para todas as pessoas. Um lugar onde tanto as gestantes como seus bebês têm acesso a um atendimento de saúde de qualidade; onde adolescentes não precisam abandonar seus estudos devido a uma gravidez não planejada; um lugar onde não exista violência doméstica e sexual contra

⁹³ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/Cops/Pesquisa/vazios_socioassistenciais_2014-2015.pdf.

⁹⁴ CadÚnico é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/servicos/cadastro-unico/Paginas/default.aspx>. Acesso em: nov. 2021.

⁹⁵ Disponível em: <https://32xsp.org.br/2017/12/11/indice-de-jovens-de-ate-14-anos-gravidas-cresce-300-no-mboi-mirim/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

crianças. Além disso, essa cidade oferece serviços e acessos de qualidade em toda sua extensão: esgoto, coleta de lixo, iluminação pública, áreas verdes, parques e praças, consultas pediátricas e programas de atendimento à família.⁹⁶

O acolhimento às crianças encontra, ainda, limitações quanto à garantia de direitos básicos na maior capital brasileira, sobretudo ligado diretamente à precariedade de serviços nas periferias. Nesse sentido, os serviços de proteção às infâncias e às mulheres aparecem para socorrer uma agenda de violências e vulnerabilidades. No Jardim Ângela, a Rede de Proteção à Infância no distrito é formado pelos Conselhos Municipais e Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Varas da Infância e Juventude e Defensorias Públicas, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centros de Cultura e Lazer, unidades básicas de saúde e hospitais articulados com as escolas.

2.1 As infâncias nas instituições de Educação Infantil

Um dos primeiros direitos que as crianças têm garantido na forma de lei diz respeito à instituição familiar. De acordo com o art. 19º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), toda criança e todo adolescente têm direito a ser criado e educado por sua família e, na falta desta, por família substituta. É importante visibilizar que, embora este seja um direito, seu cumprimento, em alguns casos, só se dá por força desta lei. No distrito, há duas casas de acolhimento, chamados de SAICA,⁹⁷ que atuam com crianças e adolescentes que estão em situações de medida de proteção, risco pessoal ou social, abandono, abuso e exploração sexual, ameaça de morte, situação de rua ou cujas famílias se encontram impossibilitadas de manter os cuidados e a proteção a eles.

A próxima instituição à espera da criança é a educação infantil. Sobre o ingresso das crianças nessa instituição, Graciliano Ramos (1995) nos faz lembrar:

[...] A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas (RAMOS, 1995, p. 104).

⁹⁶ Mapa da Desigualdade da Primeira Infância 2020. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Mapa_PrimeiraInfancia-2020-completo.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2021.

⁹⁷ SAICA Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. Os SAICAs são conveniados com a SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da cidade de São Paulo. Disponível em: <https://santosmartires.org.br/projetos-e-servicos/saica/>. Acesso em: 11 de ago 2021.

Em diferentes contextos de vínculos familiares ou de acolhimento, bebês e crianças encontram-se sob a guarda de outros adultos em um espaço pensado para propor trocas e aprendizagens. Em relação aos grandes objetivos desse encontro, o documento curricular oficial para a educação infantil do município registra:

Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se na escola (o termo “escola” neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento) e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas. Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. Estas são situações de vida autênticas, pois não prescindem das relações e dos vínculos entre as pessoas, de contextos e de repertórios de práticas (SME, 2019, p.20)

A institucionalização educacional das infâncias se dá mediante manifestação da família por meio da realização de cadastro em unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMSP). Esse pedido de vaga segue para um órgão regional que, por meio de um sistema informatizado, localiza as instituições que atendem a idade da criança em um endereço mais próximo de sua residência. A família é contatada e formaliza presencialmente seu pedido de institucionalização. Essa transição institucional seguirá a lógica estabelecida pelos projetos político-pedagógicos, que variam em cada instituição de educação infantil — respeitadas as legislações vigentes.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável por administrar a educação infantil do município, encontram-se, no distrito, 8 Centros de Educação Infantil Indiretos (CEIs - 0 a 3 anos 11 meses), 15 Centros de Educação Infantil Diretos (CEIs - 0 a 3 anos 11 meses), 5 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs - 0 a 5 anos 11 meses), 49 Creches Particulares Conveniadas (CR.P. CONV – 0 a 3 anos 11 meses), 2 Centros de Educação Infantil em CEUs (CEUCEIs - 0 a 3 anos 11 meses), 16 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs - 4 a 5 anos 11 meses) e 2 Escolas Municipais de Educação Infantil em CEUs (CEUEMEIs - 4 a 5 anos 11 meses). Somente no distrito o número de crianças matriculadas totaliza 21.320 alunos.

Uma maneira de olhar para as infâncias atendidas nas instituições de educação infantil do Jardim Ângela e compreender seus atravessamentos é por meio da análise de duas instituições, A e B, eleitas inicialmente pela localização privilegiada para o estudo. No objetivo de favorecer diferentes questionamentos sobre famílias e território, culturas de infância, atuação e formação docente, projetos e intervenções das instituições nas agendas sociais do entorno, farão parte do público entrevistado os coordenadores pedagógicos, diretores e professores que

São cerca de 31 funcionários que atendem aproximadamente 280 crianças da região. Os projetos divulgados em diferentes esferas da Rede Municipal de Ensino, desde seminários a jornadas pedagógicas, conferem à instituição um histórico de engajamento em lutas do entorno. No primeiro capítulo desta dissertação, os projetos e as ações das quais a instituição A participa ou promove foram descritas de forma mais geral: Fórum Fundão das Águas (2005), o Fórum de Defesa da Vida (1996), o Projeto Permaperifa (2015), a Feira Literária da Zona Sul (2014), o Movimento de Moradias (1987) e o Movimento Ocupa a Cidade (2020).

Com intuito de ampliar os modos de pensar as infâncias da educação infantil neste território, serão realizadas análises a partir de entrevistas realizadas com algumas pessoas diretamente ligadas à rotina de atendimento da instituição. Um roteiro de perguntas foi planejado a fim de ampliar a compreensão que os profissionais, cujos nomes serão alterados, possuem sobre infância e como essa compreensão interfere em suas ações cotidianas desses espaços. O roteiro busca coletar, a princípio, informações básicas, tais como idade, bairro em que reside, formação, percurso profissional, atuação pedagógica, comunicação com a comunidade do entorno, reconhecimento de elementos culturais do território.

Genésio⁹⁸ é um paulistano de 51 anos, homem negro, pai de cinco filhos e morador do distrito desde 1987. Atua como líder comunitário por representar diretamente os interesses de 786 famílias em sua comunidade no Jardim Capela. Em relação à forma em que acontece a mobilização e articulação no distrito do Jardim Ângela, ele relata:

As famílias do meu bairro começaram a me procurar e aos poucos isso foi gerando confiança e retorno positivo dentro da M'Boi Mirim com lutas e conquistas de água encanada, esgoto, moradias, energia elétrica, uma quadra de esportes e a construção de uma creche e esta instituição desde meados de 2003 [...] A Sociedade Santos Mártires organiza e sedia através de um fórum central encontros entre diferentes lideranças do distrito nas últimas sexta-feira de cada mês. Nestes momentos as demandas de cada bairro eram pautadas pelos participantes de diferentes setores das políticas públicas e agrupadas por temas que determinariam a agenda de criação de novos fóruns de debates e ações para que as melhorias aconteçam com a soma de apoio. Um exemplo disso foi a luta pela construção do Hospital de M'boi Mirim em que todos os grupos e fóruns pautaram a mesma causa [...] minha atuação nos fóruns já constituídos são como: Coordenador do SOS Transportes M'Boi Mirim, Conselheiro de saúde do complexo Jardim Vera Cruz e Jardim Capela, Fórum Viva Fundão, Fórum das Águas, Fórum Viva Fundão, Fórum em Defesa da Vida, Fórum da Educação, Fórum da Criança e do Adolescente, Fórum da Assistência Social, Fórum de Inclusão (ENTREVISTA, Genésio, 2021).

O envolvimento na liderança comunitária e sua representatividade também nas decisões

⁹⁸ O nome fictício não será usado por tratar-se de um líder conhecido na comunidade sem vínculos institucionais com a Secretaria Municipal de Educação.

tomadas pelo colegiado da instituição vão ao encontro das palavras de Bourdieu (2018) sobre a representação dos indivíduos e coletividades frente ao real:

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar (BOURDIEU, 2018, p. 8).

A presença de Genésio em diferentes frentes de lutas dentro do território confere-lhe a mediação entre moradores, serviços essenciais ou a inexistência desses e os profissionais, de modo a provocar uma ação de desconforto diante de um cenário irreal ao currículo vivo da instituição (SACRISTÁN, 1998). Ao ser indagado, na entrevista, sobre esse percurso de participação ativa nessa instituição, ele revela o importante papel do gestor escolar na promoção de diálogo com diferentes agentes do território:

Lembro que a diretora de antes conversava com a gente, mas a escola não era tão atuante e eficaz como é hoje em dia. Depois da entrada do diretor em 2006 a comunidade teve mais espaço na escola, fui convidado a debater lá dentro com os professores, os pais e alunos as pautas que eu discutia lá na comunidade e nos fóruns. Isso ajudou muito em termos de parceria na relação escola/comunidade fortalecendo bastante as lutas para o território. No dia a dia quando a escola vai fazer uma ação sou convidado a dar minhas idéias e representatividade de agenda comunitária. Certa vez fizemos um dia da família no final de semana com caminhadas pelo entorno e além agentes da saúde e meio ambiente colaboraram. O córrego ganhou contexto nessa experiência e as crianças com seus pais puderam descobrir de onde vem estas águas: nascente no quintal de uma vizinha. (ENTREVISTA, Genésio, 2021)

Nessa vivência narrada pelo líder comunitário, é possível confirmar a insurgência de um currículo que oportuniza às crianças um aprendizado não apenas conceitual do que venha a ser rio, nascente e córrego como um saber abstrato, mas um reconhecimento do rio, da nascente e do córrego do seu território. Para essas crianças, as diferentes linguagens que envolvem esse contexto terão um sentido real, como proposto pela instituição, a partir das escutas pelo entorno e, para que isso acontecesse, as portas da instituição foram abertas pela gestão escolar, conforme relata Genésio.

A entrevista com o diretor de escola, José,⁹⁹ mostra de que formas seu papel de gestor o torna o principal responsável pela articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Homem branco de 68 anos, nasceu na cidade de Sorocaba e quando criança frequentou o colégio de freiras. Aos 22 anos, cursou História pela USP e juntou-se ao grupo de estudantes nas pautas contra a ditadura e, em 1995, fez mestrado em educação na FEUSP, concluindo o doutorado

⁹⁹ Nome fictício.

também em educação aos 51 anos. Antes de assumir, em 2006, o cargo público de diretor de escola na instituição pesquisada, atuou em outros cargos, conforme ele mesmo narra:

Quando era estudante de história eu já tinha começado a lecionar em escolas do estado para a 5ª série como contratado e na década de 90 acabei fazendo concurso para professores. Fui aprovado neste concurso e nesse meu caminho me casei e vim morar aqui na Zona Sul no bairro de Santo Amaro e é aí que começa o meu contato com esse território amplo da zona sul. Conheci várias escolas estaduais aqui na região do distrito do Ângela e Capão Redondo e em várias dessas eu trabalhei dando aula de história até chegar na escola pública Alberto Conte. Esta é uma escola no centro de Santo Amaro referência no ensino médio com 3.000 alunos em cada período. Em 1993 o governo estadual criou a figura do professor coordenador e em eleição concorri ao cargo e fui eleito pelos professores e então comecei a ter a vivência de rotina formativa, com o Projeto Político - Pedagógico. A articulação como professor coordenador foi favorecida pelo meu perfil conciliador, o que me aproximava ainda mais da realidade dos alunos que estavam ali na centralidade da zona sul, mas trazia demandas de seus territórios de origem nas periferias (ENTREVISTA, José, 2021).

Enquanto gestor escolar, percebe-se um sujeito conciliador que vivenciou, em sua trajetória, a construção de uma atuação mais sensível às diversidades territoriais. A escola de ensino médio citada pelo diretor de fato era umas das primeiras escolas que as famílias buscavam para matricular seus adolescentes. Inclusive, nos anos 1990, havia um processo seletivo chamado vestibulinho, que consistia em provas de conhecimentos gerais e específicos, além de redação, para efetivar a matrícula apenas de estudantes mais aplicados provindos dos diferentes distritos. O Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo, em 2014, conferiu a E. E. Alberto Conte o título de patrimônio cultural por sua importância cultural na cidade, o que reafirmou sua importância histórica:

Considerando que o antigo Instituto de Educação, atual Escola Estadual Professor Alberto Conte segue, em seu projeto original, a pedagogia do educador Anísio Teixeira, cuja proposta consistia em implantar o ensino em período integral e disponibilizar o espaço educacional e seus equipamentos complementares para a comunidade; Considerando o valor arquitetônico e ambiental da edificação que traduz espacialmente estas diretrizes educacionais, projetada pelo arquiteto Roberto Goulart Tibau e construída em 1953; e Considerando o valor afetivo e histórico dessa escola, conforme manifestado pelos moradores do bairro e pela Associação dos Amigos e Antigos Alunos do Alberto Conte.¹⁰⁰

O percurso de José de gestão no cargo de professor coordenador¹⁰¹ (conciliador como ele descreve a função) de uma instituição tal como Escola Estadual Alberto Conte é importante

¹⁰⁰ CONPRESP. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/sao-paulo-e-e-alberto-conte/#!/map=38329&loc=-23.64833747091446,-46.70196890830994,15>. Acesso em: 1º set. 2021.

¹⁰¹ Cargo existente nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratific-ada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 24 set. 2021.

para compreender como sua trajetória impacta a direção de uma instituição de educação infantil que se tornou referência na relação com a comunidade.

A entrevista elucidou como se constrói um Projeto Político-Pedagógico “desinstitucionalizador de infâncias”.¹⁰² As infâncias pensadas por José passam por um gerenciamento que atende as demandas da Secretaria Municipal de Educação, mas não parecem se limitar a essas agendas legislativas e curriculares de atendimento. Isso condiz com a ideia de promover uma educação democrática, conforme Paulo Freire expõe em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). Uma pedagogia que pense as infâncias para além dos muros da instituição é feita com os oprimidos e não para os oprimidos, de modo que as ações para esse objetivo não vêm de pacificação e silenciamento, mas de rebeldia e transgressão. Afirma o autor,

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997, p. 113-14).

Outro elemento que chamou a atenção para essa análise consiste em um dado momento em que José rememora sua própria infância e aponta alguns elementos que aparecem atualmente nas suas pautas de gestão democrática. No trecho a seguir, ele trata sobre sua infância e a importante relação que estabelece com o terreno baldio que ocupa com a comunidade e a instituição e como a rua experimentada ainda cedo lhe deu noção de território:

[...] Nasci em Sorocaba em 1953. A minha infância naquela época acontecia no terreno da casa dos meus pais. Nessa casa tinha um terreno ao lado que foi cuidado pelos meus avós e lá cultivavam rosas, romã, jabuticaba, abacateiro, limoeiro e na horta tinha alface e couve. O pessoal do interior tem hábito de criar galinha, então tinha um galinheiro, um chiqueiro, cabrita e então eu vivia no meio dessas coisas. Minha infância até os cinco anos estava associada a esse quintal da minha casa já que ele era meu mundo. Tomava café e ia lá para o terreno e ficava andando e subindo no muro para ver o que acontecia na casa do vizinho — ali era fronteira do meu território. Eu me lembro também que a molecada fez um mutirão para construir um campo de futebol lá no meio do brejo e aí até os pais se envolveram e fizeram um campo onde a gente ia para lá jogar bola o dia inteiro. Desde moleque vai se formando uma noção de território onde os limites de circular vão para o outro limite onde tem uma outra turma e pode dar briga e briga feia mesmo! Era a socialização na rua e as experiências que a gente tinha. (ENTREVISTA, José, 2021)

O relato de suas recordações de infância enquanto sujeito social que já experimentava

¹⁰² O uso desse termo na forma como se compôs tem a intenção de explicar que todo PPP (Projeto Político-Pedagógico) que apenas trata de cumprir as normatizações de regimentos escolares, direitos e deveres, legislação para atendimento da SME, quantificação e resumo do quadro de funcionários e suas funções, bem como utiliza documentalmente ou curricularmente um mapa em que centraliza a instituição e periferiza a comunidade em relação a si mesma está institucionalizando as infâncias com as quais atua de modo a cumprir uma função neutra diante das desigualdades e exclusões sociais.

uma horta vizinha cultivada por sua família e participava de mutirões com a “molecada” da rua nos faz pensar sobre os impactos que a vivência dessas aprendizagens tem sobre a forma como gerencia as agendas sociais da instituição enquanto diretor que recria espaços, reafirmando seu olhar para infâncias como participantes ativas da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes (SARMENTO, 2002). Ao andar pela instituição, encontrei um terreno em anexo — a horta. Em 2017, por intermédio de mobilização com a proposta de projetos para uma horta, consegui autorização da Subprefeitura de M'Boi Mirim para fechar o terreno e anexá-lo aos espaços de aprendizagens das crianças. A rede PermaPerifa¹⁰³ que articula e fortalece iniciativas de permacultura nos territórios populares foi convidada pela instituição a promover um mutirão com a comunidade para inaugurar o espaço que promoveria a preservação e aproveitamento de espaços e de todos os recursos naturais disponíveis para garantir a alimentação.

A entrevista com a liderança comunitária e o diretor da instituição leva a crer que é de fato possível em parceria a construção da democracia, da cidadania e do envolvimento comunitário para uma atuação efetiva na educação infantil que faça sentido no cotidiano das crianças do território.

A parceria teve maior ampliação com as contribuições de um funcionário do quadro de apoio¹⁰⁴ que circula nos diferentes grupos e culturas tais como as lideranças guaranis de São Paulo,¹⁰⁵ com a comunidade quilombola do Vale da Ribeira,¹⁰⁶ e outros.

Essa aliança parece ter ampliado a compreensão de que a vida comunitária em que a educação das crianças é partilhada dentro do coletivo seja possível em uma instituição. Este articulador é Ricardo.¹⁰⁷

¹⁰³ Criado em 2015 trata-se de um movimento para articulação e entretenimento entre pessoas, coletivos, grupos, residências e espaços culturais que aplicam os princípios da permacultura nas periferias. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/REDEPERMAPERIFA/about/?ref=page_internal. Acesso em: 12 maio 2020.

¹⁰⁴ O quadro de apoio é formado inclusive pelos cargos extintos de concurso: agentes de apoio escolar que atuam em diferentes frentes na unidade. Hoje para a função são concursados os ATEs: auxiliares técnicos de educação.

¹⁰⁵ Giselda, também conhecida como Jera em guarani, é uma liderança guarani da comunidade indígena Tenondé Porã com quem o entrevistado tem contato cotidiano. Disponível em: <https://mural.blogfolha.uol.com.br/2019/05/12/maes-indigenas-se-tornam-lideres-de-aldeias-no-extremo-su-l-de-sao-paulo/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

¹⁰⁶ Quilombo São Pedro. Fundada em 1856 pelo sr. Bernardo Furquim, a comunidade está a 60 km da cidade de Eldorado (SP). Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14425_TERRITORIOS+A+RE+EXISTENCIA+DAS+COMUNIDADES+INDIGENAS+E+QUILOMBOLAS+NO+VALE+DO+RIBEIRA+EM+TEMPOS+DE+ISOLAMENTO+SOCIAL. Acesso em: 5 ago. 2021.

¹⁰⁷ Nome fictício.

Nessa perspectiva, Ricardo também foi entrevistado, afim de compreender, inclusive, quais os impactos que sua experiência trouxe para as ações pedagógicas na instituição “A”. Ele não desejou informar sua idade, mas está próximo de sua aposentadoria, é pai de uma doula e avô. Formado em Gestão Ambiental pela Faculdade de Ciências Sociais, Ricardo ingressou no funcionalismo público algumas vezes, porém sua saída era relacionada às mudanças de governo das quais ele não simpatizava. Ao tratar sobre sua relação com oficinas, coletivos, artistas e/ou movimentos do distrito e adjacências, além de suas percepções sobre como a escola visualiza a cultura, afirma que,

Por ser um andarilho e já contar com uma idade bem avançada, a gente acaba conhecendo muitas pessoas. Também pela minha formação em Gestão Ambiental tive e tenho a oportunidade de transitar por alguns coletivos de cultura (quer seja os saraus, grupos de teatro, dança, música) tanto da região do Jardim Ângela e adjacências, quer de bairros como Grajaú, Parelheiros e Zona Leste, como outros municípios de Taboão e Diadema. A gestão ambiental me proporcionou trabalhar em Quilombos do Vale do Ribeira e litoral e com comunidades indígenas de Parelheiros, Marsilac e de outros municípios e estados. Estes vínculos se mantêm e, sempre que sou provocado, no bom sentido, pela EMEI, lideranças políticas e espirituais, professoras e professores destes territórios estão trocando conhecimentos quer seja nos horários coletivos de estudo (via internet ou presencial) quer seja com o restante da comunidade escolar. Acredito que a principal relevância é proporcionar mecanismos para que estes saberes (tradicional, ancestral e mesmo político-ambiental) tenham suas vozes ecoadas sem interlocutores. A coordenadora convidou um professor do Quilombo de São Pedro para conversar com as professoras da instituição. Foi uma tarde cheia de emoções! Teve também a possibilidade de conhecer uma Terra Indígena Guarani. Isto é muito significativo para um grupo de educadoras e para as crianças. Mas, sem sombras de dúvidas, a principal dificuldade para que ações acolhedoras assim se ampliem é a rotatividade das pessoas da comunidade escolar onde estão as Unidades dos extremos da cidade. Quer seja o corpo discente (gestão e pedagógico), quer seja das famílias. Este sentimento de não pertencimento do território, de falta de empatia ou falta de pertencimento de classe ou pela perspectiva de transferência para uma escola mais próxima de sua residência, no meu ver, são fatores que dificultam o trabalho e a continuidade de trabalho numa escola.” (ENTREVISTA, Ricardo, 2021)

A diversidade cultural que compõe a identidade de Ricardo se reflete também no modo como pensa as infâncias e sua relação com as culturas e os currículos. Retomando a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), em que parece romper primeiro para si e depois para seu espaço de trabalho, na instituição, as narrativas monoculturais de uma periferia única, reprodutora cultural e não produtora, há, na equipe da instituição A, um funcionário que, em sua carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tem

implementado os CECIs nas aldeias Krukutu/SP,¹⁰⁸ assim, ao caminhar pelos espaços internos da unidade, é possível notar as referências da cultura indígena como exposição permanente por onde as crianças mais circulam. De acordo com os registros do Projeto Político-Pedagógico, o Projeto Horta é fruto de um currículo que já era cultivado pela assistente de direção e que talvez tenha sido um dos motivos para Ricardo buscar essa instituição para trabalhar.

Na descrição de sua relação com os familiares, as crianças, os professores e a direção, Ricardo afirma que:

A relação com as crianças e com as famílias têm um início de bastante curiosidade. Ainda é pouco convencional uma figura não feminina neste universo da educação infantil, mesmo tendo o diretor na escola. Apesar desse diretor ter uma relação muito estreita com as famílias, esta curiosidade acaba ocorrendo. Porém, nos primeiros dias e muito pela acolhida que as famílias e as crianças recebem, eles já entram em contato comigo. E o estranhamento ao meu visual, por conta das tranças e do vestuário, se dilui. Também é comum as famílias me verem fora da escola em projetos que a EMEI se torna parceira quer com os profissionais da Saúde da Família, da Vigilância Sanitária, do Meio Ambiente, das Associações de bairro, dos coletivos de cultura e outros Grupos de Trabalho. A relação com as professoras também acaba se tornando uma parceria importante porque os projetos da escola requerem muito isso. (ENTREVISTA, Ricardo, 2021)

O currículo oficial para educação infantil apresenta a questão da identidade de gênero sob a premissa de um trabalho voltado à desconstrução de estereótipos de gênero no brincar das crianças:

Na interação entre adultos e bebês e crianças, e entre as próprias crianças — inclusive na relação das famílias/responsáveis que se observa na UE —, é preciso um olhar atento aos estereótipos de gênero na divisão entre brinquedos e cores, e nas brincadeiras para bebês e crianças. Num mundo em que as mulheres assumem trabalhos na construção civil, dirigem táxis e caminhões, são médicas, astronautas e chefes de família, enquanto os homens são cozinheiros, ajudantes de limpeza, cabeleireiros, professores em CEIs, pais e mães de crianças, não podemos dividir as atividades humanas e os objetos entre coisas de meninas e coisas de meninos (SME, 2019, p. 79).

Em sua pesquisa sobre a presença de homens na educação infantil, Joaquim Ramos (2011) afirma que, por meio do estágio probatório e de um simbólico estágio comprobatório, é que se efetiva a presença de um professor. Em constante vigilância, ele precisa comprovar para a comunidade escolar que sabe trabalhar com crianças, porque no imaginário há a forte presença da figura feminina em detrimento da masculina no ambiente da educação infantil. Isso traz

¹⁰⁸ Os CECIs são Centros de Educação e Cultura Indígena. A aldeia Tekoa Krukutu está localizada às margens da represa Billings e é a segunda maior aldeia da Terra Indígena, com cerca de 500 habitantes. Disponível em <https://tenondepora.org.br/aldeias/tekoa-krukutu/>. Acesso em: 10 set. 2021.

alguns entraves ou dificuldades na contratação de profissionais do sexo masculino. O estereótipo de que o cuidar é uma função exclusivamente feminina deve ser desconstruído.

Em outro importante momento da entrevista realizada com Ricardo, é abordada a relação de parceria com as professoras e a importância desse vínculo para os projetos da instituição. A entrevista a seguir foi realizada com a professora Dirce que, logo no início, se identifica como mulher afro-indígena. É possível perceber que ela se reconhece assim com muito orgulho de saber sua origem. Informou também que já atua há 16 anos na rede municipal (RMSP) e que escolheu trabalhar nesta instituição pelo interesse nos projetos pedagógicos com os quais se identifica, embora ela resida há 31 km de distância. Na entrevista, Dirce revela como pensa a infância no território e sua concepção pedagógica a partir de como o descreve:

O território onde está a instituição é rico em possibilidades, diverso, múltiplo e refém da desigualdade social. Em momentos de formação, realizamos expedições pelo entorno: CEU Vila do Sol, UBS Calú, córrego do..., avenidas tal como a Estrada do M'Boi Mirim, comércios locais, praças, escolas, parques e feiras livres [...]. A falta de estrutura do bairro como iluminação pública, rua esburacadas, falta de ponto de ônibus etc. Não existe ponto de lazer próximo. As crianças brincam nas ruas, as ruas são os parques e espaços de aprendizagem e convívio. Os vizinhos cuidam das crianças na comunidade. (ENTREVISTA, DIRCE, 2021)

Por meio dessa narrativa, a professora confirma que a formação que recebeu para atuar com as infâncias, na instituição A, derruba os muros e ocupa outros espaços de saberes e fazeres que permeiam o cotidiano das crianças que ali estão. O reconhecimento urbano das carências parece contribuir para sua proposta de ação ao revisar o currículo, inclusive para verbalizar que se trata também de um território de múltiplas possibilidades que sofre com a desigualdade social. Suas palavras estão em consonância com a análise de Milton Santos de que “o território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população” (SANTOS, 2000, p. 96).

As potencialidades do território são pautadas pelas temáticas que surgem dos próprios nomes dos bairros mediante uma gramática que conta sobre lutas. Ao analisar os nomes dos bairros, notam-se pistas do processo histórico da constituição. A referência às mulheres, por exemplo, aparece dezoito vezes, por homenagens, o que não surpreende nem mesmo hoje, considerando que o Mapa da Desigualdade indica uma população de 51,4 % composta por mulheres no distrito.¹⁰⁹ As mulheres, que inicialmente acompanhavam seus maridos operários

¹⁰⁹ Rede Nossa São Paulo - Mapa da Desigualdade, 2020. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>.

ou camponeses na formação das vilas, logo se integraram aos coletivos de luta por moradias, creches, saúde e outras pautas e, posteriormente, tornaram-se as principais mantenedoras de seus lares. O Clube das Mães foi um dos mais notáveis movimento protagonizado por mulheres, desde 1970, no distrito do Jardim Ângela¹¹⁰ e ainda muito presente nas frentes de mutirões e ocupações, como, por exemplo, a ocupação organizada por mulheres do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) na Vila Nova Palestina e Terra Prometida.

A questão das diferentes moradias que ocupam áreas de mananciais¹¹¹ e outras demandas ambientais estão apontadas pela quantidade de bairros com 2 estâncias, 4 chácaras, 1 balneário, 7 parques e 41 jardins; o crescimento das vilas dos trabalhadores, bem como a existência e ampliação das igrejas eclesiais estão demarcadas no nome de 11 vilas e 11 bairros com nome de santo/santa. Essas narrativas vêm de uma resistência marcada pela passagem dos povos indígenas que atravessaram por anos a M'Boi Mirim (rio das pequenas cobras), presente ainda nos nomes dos bairros de Jardim Tamoio, Jardim Tangará, Jardim Tupi e Morro do Índio.

Em uma itinerância pelo distrito ou pelas narrativas dos moradores mais antigos, percebemos que o nome dos bairros remontam muitas história de resistência por moradias. As estâncias eram lugares de moradias e criação de gado e cavalos, enquanto as chácaras foram loteamentos de moradias com agricultura familiar e criação de animais. Já o balneário é a parte do distrito mais rodeada pela represa de Guarapiranga e que ainda mantém algumas chácaras e casas mais distantes. A diferença entre parques e jardins está na possibilidade de recreação que os parques têm em comparação com jardins, que são, geralmente, apenas espaços arborizados e floridos, como, por exemplo, o bairro Parque do Lago, que fica entre dois parques municipais: Parque do M'Boi Mirim e Parque Ecológico do Guarapiranga. Já outros bairros que hoje não apresentam rastros de parque em algum momento antes das ocupações estavam relacionadas a esse contexto, mesmo que fosse em referência a um campo de futebol nas proximidades.

Dessa maneira, quando a professora Dirce discorre sobre os espaços de convívio que a comunidade vai criando para dar conta da ausência de equipamentos públicos, contribui para compreender, ainda que superficialmente, como foram se constituindo tais bairros e as crianças

Acesso em: 20 jun. 2021.

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/ha-mais-de-40-anos-clubes-de-maes-da-zona-sul-se-manifestavam-contra-politica-economi-ca-da-ditadura/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

¹¹¹ De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, os mananciais são as áreas nas quais a sociedade pega água para seu consumo. Disponível em: <https://www.ecoambientale.com.br/blog/curiosidades/o-que-sao-mananciaisXX>. Acesso em: 20 set. 2021.

que brincavam nesses lugares e que hoje são os adultos. Como, então, a professora enxerga seu papel enquanto articuladora entre o território e o currículo? Como concebe as infâncias do Jardim Ângela? Segundo Dirce,

“[...] quando cheguei na instituição minha proposta ganhou uma ampliação. Não era só expedição, mas atividades que eu poderia promover fora da instituição como atividade de yoga, plantio, pintura nas praças e estas ações eram supervisionadas, apoiadas pela parceria da escola com a Secretaria do Meio Ambiente, da Saúde e toda comunidade escolar. Entendo um território educador como aquele em que se investiga e dialoga com o bairro como local que promove cultura, educação e conhecimento. As crianças percebem no bairro as possibilidades e potencialidades e se sentem pertencentes ao território e nessa dinâmica também se percebem como produtores de história, conhecimento e cultura. Esse processo leva a valorização da vida e a potencialidade das nossas singularidades que se tornam colaborativas na coletividade.”(ENTREVISTA, DIRCE, 2021)

Durante a entrevista, enquanto contava essas experiências vividas na instituição, era possível perceber que a professora, esperançosa, acredita em uma pedagogia que privilegia outras maneiras de pensar infâncias. Isso propõe considerarmos sua formação na escola feminista Abya Yala¹¹² e a importância que os projetos de plantio e colheita na própria instituição, bem como a rotina de aproximação com elementos da cultura guarani, têm para alcançar outras aprendizagens das crianças. Nesse contexto, Alberto Acosta (2016) tem muito a contribuir sobre a promoção do “bem viver” desde a infância:

O Bem Viver — enquanto filosofia de vida — é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas (ACOSTA, 2016, p. 16).

O cargo de coordenador pedagógico assume, nesse contexto, a função de pensar outros mundos e o espaço de apontar os projetos das quais a instituição participa pela Secretaria Municipal de Educação e refletir sobre os impactos do processo formativo que olha para cartografias possíveis. Importante antecipar que o período da entrevista era correspondente ao período em que coordenadores aprovados em concurso estavam assumindo cargos vagos ou em substituição. Cerca de 2 meses depois da entrevista, a instituição já tinha uma outra coordenadora pedagógica para o cargo.

¹¹² A Escola Feminista Abya Yala, fundada em 2018, é um espaço de estudo coletivo, fortalecimento e cuidado entre mulheres ativistas das periferias da Zona Sul de São Paulo. A escola é voltada principalmente às chefes de família das periferias que moram de aluguel, sustentam suas casas e cuidam dos filhos sozinhas. Mulheres que, em sua maioria negras, têm histórias marcadas por violência doméstica e subempregos. Disponível em: https://www.instagram.com/escola_abyayala/. Acesso em: 20 set. 2021.

Ane¹¹³ atua na Rede Municipal de Ensino como professora de Ensino Fundamental desde 2003, atendendo crianças entre seis e onze anos. Mulher branca de aproximadamente 40 anos, mãe e casada, anteriormente era professora do Ensino Fundamental II na Rede Estadual e, desde 2014, vem ocupando o cargo na coordenação pedagógica. Mora a 2 km da instituição “A”, onde chegou no início do ano de 2020. Sua trajetória profissional na educação infantil teve início como gestora e isso tem relação com sua formação acadêmica, que inclui o Magistério, a Biologia, a Psicologia e uma pós-graduação em Gestão Escolar.

Inicialmente, Ane discorre sobre suas perspectivas de trabalho diante dos desafios para exercer o cargo. À vista do que considera seus objetivos de atuação, a evolução pedagógica do professor e a autonomia das crianças, ela narra os desafios para exercer o ofício:

[...] Tem professores que sabem porque vieram para educação infantil, então ele já entendeu que na educação infantil a criança veio para aprender mesmo através da brincadeira. E tem aquele que vem completar a jornada e pensa que é só dar um brinquedo e deixar a criança brincar. Você entende? No Ensino Fundamental ele já sabe que está ali pra ensinar e na Educação Infantil tem muitos que vieram para ensinar e outros que pensam ainda que é só o cuidar e mesmo quando é só o cuidar a gente ainda tem algumas dificuldades em relação a observação, porque mesmo quando você cuida você precisa observar o desenvolvimento (das crianças). Eu percebo quanto já estou mudando com relação a muitas coisas. Eu não tinha muitas percepções com relação do bebê.

Minhas observações eram das crianças de 4 e 5 anos, mas com as formações fui enxergando coisas que até me arrepiam falar, como Pequenas coisas do bebê como deixar objetos caírem e eles perceberem os barulhos, perceberem o que é pesado o que não é o que conseguem levantar... mudei muito com as formações mas falta muito, a gente nunca tá pronto, mas já vejo outra pessoa com relação às aprendizagens dos bebês e das crianças. O ruim na educação infantil é que a criança só passa 2 anos aqui dentro e diante do isolamento social ficaram no ano passado praticamente o período de adaptação e hoje tem pouco vínculo.” (ENTREVISTA, Ane, 2021)

Conforme o Estatuto do Magistério, Lei n.º 11.229, de 26 de junho de 1992, em seu artigo 77, o acúmulo lícito de jornadas aos docentes é regulamentada. Por intermédio de observação e diálogo com educadores que atuam em dupla jornada de até dez horas na educação infantil ou em outras etapas da educação básica, é garantido afirmar que, para a maior parte, a opção foi baseada em questões financeiras. Essa realidade não é exclusividade na prefeitura de São Paulo, em entrevista ao G1,¹¹⁴ professores apontam salário base como insuficiente até para continuarem em busca de formação.

Mesmo diante de lutas por melhores condições de trabalho e de vida, a profissão leva

¹¹³ Nome fictício.

¹¹⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/professores-fazem-ate-jornadas-triplas-para-aumentar-renda.html>. Acesso em: out. 2021.

alguns ao esgotamento e esse é um dos impactos apontados pela Ana como desafio. O cuidar, segundo ela diz, “é mais livre, sem intencionalidade pedagógica e, portanto, tem menos intervenções docentes”. Ela reconhece que o professor comprometido potencializa as brincadeiras como ferramenta de aprendizagem, no entanto, em alguns momentos, ela parece se referir ao processo como estímulo à alfabetização ou preparação para esta. Como sua experiência docente é na alfabetização e em etapas superiores de ensino, também não é possível acompanhar a forma como entende o lugar do brincar na infância, se como produção de cultura ou se só um lúdico de passatempo, embora ela diga que está “mudando com relação a muitas coisas”.

Durante a realização dessa entrevista, a instituição realizava atendimento remoto, ou seja, virtual por meio de redes sociais e da plataforma criada pela RMESP. O Google Sala de Aula era a ferramenta para se comunicarem com a comunidade, a fim de mapear as demandas de saúde e segurança alimentar, além de encaminhar propostas de atividades para as crianças. O isolamento social que teve início em março de 2020, provocado pela pandemia de Covid-19, não possibilitou à Ana, a coordenadora temporariamente designada, conhecer as crianças e a comunidade nos espaços físicos da escola.

Muitas são as *dimensões* do trabalho da coordenação pedagógica na gestão escolar em que identificar necessidades, mapear as possibilidades e projetar ações formativas são as principais. A mediação entre uma formação reflexiva e uma ação pedagógica educativa passa pelo próprio processo reflexivo desta coordenação. Alertando para como as demandas administrativas interrompem esse processo, a entrevistada relata:

Como o professor faltou eu tenho que decidir quem vai ficar no lugar, tenho que abrir o portão para fazer a entrada ou tenho que fazer a saída, são tempos que perco de fazer minha autoformação e de observar outras coisas no ambiente, porque eu foco muito no tratamento do adulto com a criança. Às vezes a rotina administrativa envolve tantos outros processos, que inclusive outros funcionários poderiam fazer ou às vezes a escola também não tem funcionários suficientes e você tem que acabar saindo da sua função para suprir. Outro desafio é que muitas coisas são levadas para o coordenador que não tinha a necessidade que seja ela e sim que o assistente ou diretor poderia fazer, mas é entregue tudo ao coordenador. (ENTREVISTA, ANE, 2021)

Embora a situação que narre pareça uma exclusividade nessa instituição, ao acompanhar uma reunião virtual de formação¹¹⁵ para coordenadoras pedagógicas, foi possível conferir por intermédio dos diálogos, que as agendas administrativas a cada dia estão mais partilhadas entre

¹¹⁵ Os encontros formativos aconteciam em um arranjo virtual em plataforma ZOOM e Google Sala de Aula, principalmente. O acesso era restrito a funcionários e gestores.

o trio gestor formado por direção, assistente de direção e coordenação pedagógica. Nesse cenário, em que Ana se inscreve no espaço de formadora, mediadora e articuladora, não é possível analisar se já é também transformadora, tendo em vista que as demandas administrativas diante de um cenário de pandemia produzem coordenadores tarefeiros, burocratas e “equilibradores de pratos” para dar conta. Acerca dessa situação, Vasconcelos (2006) afirma que

Não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa (tarefeiro, quebra-galho, salva-vidas, ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa-buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2006, p. 86-87)

Ainda que a coordenadora ainda estava adaptando-se à situação administrativa e pedagógica da instituição “A” e que não sabia por quanto tempo exerceria o cargo, é importante compreender como vive a vizinhança da escola e se considera relevante para a formação da territorialidade. Ane confirma que é “indispensável conhecer a comunidade no PPP porque não adianta ter só as normativas ou esses documentos sem ter o histórico da comunidade e conhecê-la.” No entanto, em relação aos artistas, grupos ou coletivos que promovem cultura no bairro (ou no distrito), ela responde:

Tenho uma falha nesse sentido, na verdade vem de uma criação. Minha mãe nunca ficou no portão, com as vizinhas, apesar de ser criada no Jacira, quando ia brincar na rua a gente brincava escondido e meu pai batia muito quando a gente saía para a rua. Sou evangélica até hoje, mas hoje nós temos uma denominação muito diferente do meu pai, porque eu não concordo com as normas dele, ele é muito rígido, então fomos criados muito à parte, apesar de ter sido criada no bairro. Até hoje eu tenho uma dificuldade nesse sentido, então, se você perguntar se eu conheço o grupo tal do rap tal, eu não conheço, tudo que eu passei a conhecer foi através dos projetos e formações da prefeitura e não é profundo. Isso aqui também é um desafio, porque essa escola tem projetos excepcionais, diferentes! Mas eu sei da importância: é a realidade deles, então não adianta eu querer trabalhar com eles e ser fora do mundo deles, eu tenho que falar a língua da comunidade. (ENTREVISTA, ANE, 2021)

Infere-se, portanto, o impacto do medo da criminalidade nas periferias. O discurso sobre o crime é um discurso classificatório que estabelece fronteiras nítidas entre o bem e o mal e que ressignificam a experiência do crime e reproduzem estereótipos sobre a diferença (CALDEIRA, 2000). Ao relembrar os motivos para não acessar a vizinha, a coordenadora pedagógica percebe que não vivenciou experiências de parcerias que talvez pudessem contribuir para articular as

territorialidades. O documento Currículo da Cidade descreve a importância de vivenciar a ocupação de territórios, sobretudo os de resistência, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

[...] Milton Santos (2001) constituiu o par conceitual “mundo” e “lugar”. O mundo é o campo das possibilidades, e o lugar é o espaço do acontecer solidário (categoria concreta), da existência e da coexistência, onde se recebem os impactos do mundo. Os lugares são configurados pelo mundo, mas é nele que está situada uma possibilidade de resistência. A comunidade é a vida vivida no território. De acordo com Milton Santos, o território usado é um espaço geográfico e social que contém a vida humana em suas peculiaridades, diversidades e similaridades (SME, 2019, p. 26).

Em relação à importância dessa transformadora leitura de mundo para o distrito do Jardim Ângela, a infância vivida na segunda instituição que lhe garante segurança física, precisará romper com os estereótipos construídos sobre o que é a rua, conforme consta no currículo:

Se os territórios oferecem traços identitários para as crianças, elas e as suas famílias/responsáveis também podem, em sua ação social e coletiva (como na experiência da praça), ofertar traços de identidade para a comunidade. A escola como agente de desenvolvimento social comprometida com os bebês e as crianças pode interceder nos territórios a partir do diálogo com outras instituições e secretarias para benefício da infância.[...] A proposição de práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento deve se relacionar com a cultura local, com os modos de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais e artísticas. É nas relações com os territórios que os bebês e as crianças constituem as suas identidades pessoais e sociais. (SME, 2019, p. 28)

Ao encerrar as primeiras entrevistas na instituição “A”, é necessário avançar nas análises sobre as infâncias do Jardim Ângela e a reinvenção de currículos com as entrevistas na instituição “B” com o objetivo de compreender outros atravessamentos.

2.1.2 A instituição “B”

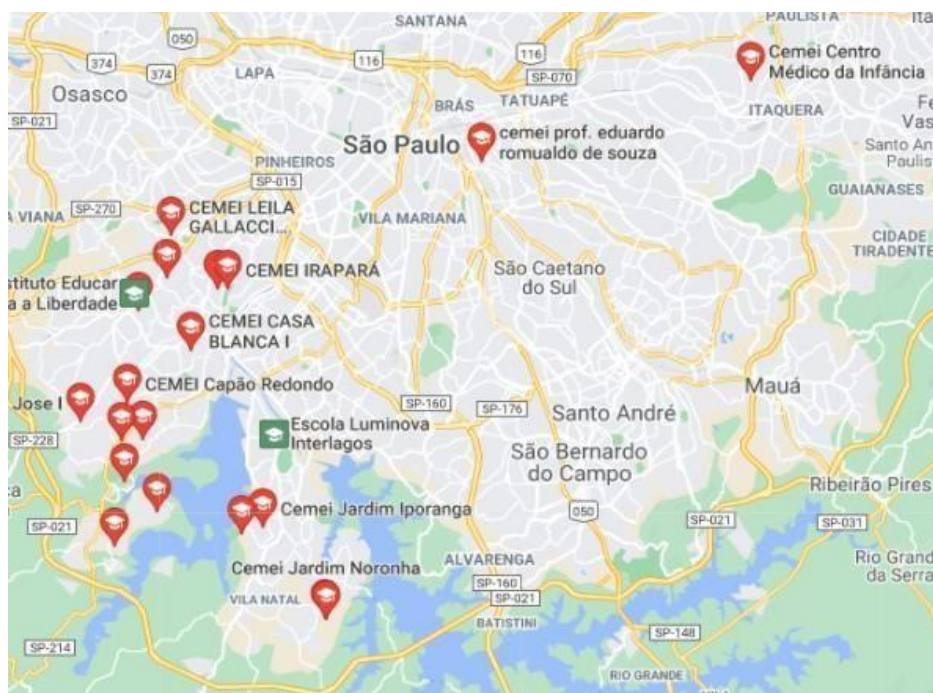
A instituição é um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado no maior centro comercial do distrito. É uma unidade educacional híbrida que atende cerca de 220 crianças entre 0 e 3 anos de idade e 477 crianças entre 4 e 5 anos de idade, com um total de 87 funcionários. As entrevistas realizadas fornecem maiores detalhes sobre sua configuração, demandas de atendimento e conceitos pedagógicos acerca de culturas de infâncias (ARROYO, 2017).

O Decreto n.º 52.895, de 4 de janeiro de 2012, dispõe sobre a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil. Desde então, foram criadas cerca de 20 unidades: CEMEI Jardim Noronha, CEMEI Jardim Kioto, CEMEI Jardim Iporanga, CEMEI Andaguaçu, CEMEI

Irapará, CEMEI Jardim das Palmas, CEMEI Parque do Lago, CEMEI Vila Do Sol, CEMEI Márcia Kumbrevicius de Moura, CEMEI Capão Redondo, CEMEI Jardim Ângela, CEMEI Carmelo Cali, CEMEI Morumbi, CEMEI Jardim Dom Jose I, CEMEI Lazara Veiga Catellani, CEMEI Carlo Caproli, CEMEI Casa Blanca, CEMEI Prof. Eduardo Romualdo de Souza e CEMEI Profa. Leila Gallacci Metzker.

Em geral, a comunidade nomeia as unidades/instituições pelo nome dos bairros dos quais fazem parte. No Jardim Ângela se concentram cinco unidades. O mapa a seguir mostra como se dá a distribuição dos CEMEIs na cidade de São Paulo:

Figura 3 - Mapa dos CEMEIs da cidade de São Paulo



Fonte: Google Images.

A instituição "B", portanto, faz parte deste mapeamento e está localizada às margens da Estrada do M'boi Mirim, nas imediações de um hospital e de um terminal de ônibus, conforme demonstra o mapa a seguir:

Figura 4 - Mapa dos bairros adjacentes à localização da instituição



Fonte: Google Images.

O diálogo inicial foi realizado com a assistente de direção que iniciou seu exercício no cargo no início do ano de 2021. Lenilda¹¹⁶ tem 38 anos e identifica-se como mulher negra periférica que mora na região do Campo Limpo, a cerca de 15 km da instituição B. Formada em Pedagogia, iniciou o magistério em 2007 em instituição particular e em 2014 na rede municipal, também como professora de Ensino Fundamental.

Lenilda da instituição “B”, assim como o gestor da instituição "A", traz à tona o conceito de infância e território a partir das próprias experiências de infância. Ela relembra:

A minha infância foi onde eu moro até hoje. Ali mesmo, na rua, eu brincava, nos terrenos baldios de pega-pega, de roubar mamona. Eram esses espaços de descoberta que nós tínhamos para nos divertir. Quando criança, não havia parque próximo, mas tinha uma praça e era ali o meu entorno, não tinha uma delimitação. De modo geral, eu sabia que já existia espaços que eu podia frequentar e outros não, então já era uma coisa que a gente acaba internalizando. (ENTREVISTA, Lenilda, 2021)

A compreensão de Lenilda acerca do território registra a ausência de espaços para as brincadeiras de criança na vizinhança em que cresceu. A praça a que se refere e que depois também virou objeto de estudo, com seus alunos do Ensino Fundamental, é de fato um dos poucos espaços para as crianças com áreas arborizadas nas vizinhanças da periferia. Em relação à importância dessas encruzilhadas como áreas públicas de lazer, ressalta-se que:

Os parques urbanos são áreas verdes que podem trazer qualidade de vida para a população. Pois proporcionam contato com a natureza e suas estruturas e qualidade

¹¹⁶ Nome fictício.

ambiental, quando adequadas e atrativas, são determinantes para a realização de atividade física e o lazer. Estas atividades trazem diferentes benefícios psicológicos, sociais e físicos à saúde dos indivíduos, como, por exemplo, a redução do sedentarismo e amenizar o estresse do cotidiano urbano. Assim, o planejamento correto e a conservação de parques públicos se revelam como significativa estratégia para uma política efetiva do projeto urbano e da saúde pública (SZEREMETA; ZANININ, 2013, p. 177).

O que as políticas têm proposto para ampliar esses espaços de convivência? Bem pouco em relação à ampliação de praças ou manutenção. Atualmente, há um projeto em andamento para a criação de praças digitais também no distrito do Jardim Ângela — o que não significa espaço para o brincar mais arborizado, aliás, árvores bloqueiam o sinal de internet. A iniciativa, que faz parte do projeto “Praças Digitais”, começou a ser implantada em toda a cidade em meados de outubro de 2013 pela Secretaria Municipal de Serviços em parceria com a Prodam (Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo).¹¹⁷

Ainda lembrando sua infância, a assistente de direção da instituição “B” discorreu sobre como sua atuação docente e gestora reflete suas próprias experiências de criança que brincava nos espaços da “rua”. Assim, afirma:

Eu trabalhava como professora em uma escola de Ensino Fundamental (distrito vizinho), perto da Cooperifa. Conheço a Casa de Cultura de M’Boi Mirim, a Casa de Cultura do Jardim São Luís e, inclusive, cheguei a fazer com meus alunos um estudo de reconhecimento dos espaços de cultura do bairro e as pracinhas são uma referência. A praça do Jardim Letícia, por exemplo, foi uma parte importante desse estudo sobre as modificações urbanas desde os anos 50 e o espaço de convivência na comunidade que resiste [...]. Esta experiência pedagógica também me fez conhecer um espaço aqui bem próximo do CEMEI que hoje é ocupado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), que desenvolve agricultura familiar através de horta comunitária. Hoje, enquanto gestora escolar de um CEMEI que não tem espaço para horta, penso na parceria que será possível estabelecer para que nossas crianças vivenciem a permacultura. (ENTREVISTA, Lenilda, 2021)

A subprefeitura de M’Boi Mirim é formada por dois distritos: Jardim São Luís e Jardim Ângela, mas a organização dos distritos que formam a Diretoria de Ensino da qual esses dois distritos fazem parte é chamada Diretoria do Campo Limpo, composta também pelos distritos de Campo Limpo, Vila Andrade e Capão Redondo. Então, conforme relata a entrevistada, as incursões que ela realiza se inter cruzam nesses territórios, o que lhe favorece enquanto gestora que gerencia uma instituição cuja estrutura não foi pensada para favorecer experiências múltiplas à infância ao ar livre. Sua percepção sobre as pautas de lutas por moradia do MTST podem lhe abrir as portas para também juntar-se às reivindicações pela qualidade de vida das

¹¹⁷ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/m_boi_mirim/noticias/?p=40318. Acesso em: 2 nov. 2021.

crianças e da comunidade que atende e é isso que descreve como resposta ao convite que recebeu para atuar no cargo de gestão:

[...] quando a diretora daqui me chamou para o cargo, o que me motivou a aceitar foi o poder de transformação. Você pode pegar uma criança que chegar aqui e criar uma base para que essa criança saia seis anos em poder das sabendo dizer não reconhecer nos espaços e seus direitos. Fora da sala de aula, ocupando esse cargo, eu consigo ampliar as possibilidades de atuar em um grupo para fazer com que comece a enxergar e construir um projeto político-pedagógico que dê para as crianças essas possibilidades de se reconhecerem sujeitos potenciais sem as fronteiras do território. (ENTREVISTA, Lenilda, 2021)

No que se refere aos desafios de atuar em um CEMEI, ela desabafa:

Os desafios do cargo passam pela estrutura física do CEMEI. O primeiro desafio é pensar em um espaço de integração para crianças tão pequenas com paredes e escadas demarcando os deslocamentos e circuitos das crianças é muito complicado. As crianças precisam de áreas verdes até porque elas não têm quintais e precisamos explorar isso. Como que eu faço isso em um prédio de 5 pisos sem área verde? A escola tinha uma horta mas não teve tanto sucesso por conta da dificuldade das crianças acessarem este espaço que é um pouco inclinado e alto [...] uma alternativa para pensar nesta problemática é a necessidade de estimular a agricultura familiar como forma de educar para uma alimentação familiar possível e comunitária. O segundo desafio está na rotatividade docente e mudanças de gestão. Acredito que o que vai fazer com que os professores fiquem é um bom projeto. Uma escola se torna de passagem quando não há referências de projetos. Ao longo do tempo é possível ver a mudança na comunidade no grupo e as pessoas vão se identificando com as propostas da escola e vão permanecendo para ver os desdobramentos a cada novo ano letivo. E, o terceiro grande desafio é que a SME não reconhece as especificidades dos CEMEIs porque toda a portaria e normativa que são publicadas são específicas para CEI ou EMEI e nós temos sempre que adequar isso a CEMEI. E, nisso também se inclui reconhecer a obrigatoriedade de alguns espaços para os bebês, tal como o solário que faz parte das necessidades da educação infantil. A outra especificidade do CMEI é que professores da unidade de CEI não podem substituir professores de EMEI dentro da mesma instituição e então quando eu não tenho substitutos na EMEI preciso aceitar professores de EMEI de fora para jornada extra. (ENTREVISTA, Lenilda, 2021)

A tentativa da gestão escolar anterior para implementar um espaço de horta mobilizou um processo formativo conforme o Projeto Político-Pedagógico. A equipe docente ainda presente, em sua maioria, dá sinais do impacto pedagógico que um intenso trabalho para promover uma alimentação diferenciada a partir de proposições de plantio e degustações, Nesse contexto, a direção convida alguns indígenas da etnia Fulni-ô¹¹⁸ para caminharem pelas instalações da instituição, realizarem rodas e cantos com as crianças e os docentes, além de apresentarem brinquedos e objetos que produziram, favorecendo a compreensão sobre a cultura

¹¹⁸ Etnia Fulni-ô. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4>. Acesso em: nov. 2021.

indígena.

A inquietação parece realmente gerar pedidos por providências alternativas devido à descontinuidade da horta. Diante do desafio arquitetônico caminhei pelos cinco pisos observando os deslocamentos e, mesmo diante de um pequeno número de crianças (Protocolo de saúde - Covid), foi possível perceber as inúmeras adaptações que as educadoras precisam fazer para tornar os espaços mais lúdicos. Um espaço para contação de histórias foi criado nos fundos do piso da EMEI como possível estratégia para fugir dos ruídos dos carros e ônibus que passam ao lado. Outra situação era o “parque”, onde havia uma educadora brincando com as crianças e uma disputa por atenção e concentração porque os ônibus lotados passavam a pouquíssimos metros dali — como se aquele espaço do brincar fosse a calçada da estrada (porque, de fato, quase não há calçada). Os brinquedos fixos do parque não têm areia em sua base, tudo é pavimentado, semelhante à estrada, ao hospital em frente e ao terminal de ônibus ao lado.

As documentações e legislações que normatizam estruturas de educação infantil são para CEI e para EMEI, as específicas para CEMEI são novas. O documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2015) não trata uma única vez dos CEMEIs. No Projeto Político Pedagógico da instituição, é possível encontrar a legislação que a rege:

A história da existência dos Centros Municipais de Educação Infantil, se dá em 2012, com o DECRETO 52.895 de 04 de janeiro de 2012. E nele foram estabelecidos os critérios de funcionamento desses espaços de atendimento de bebês e crianças na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo:

“Art. 1º. Ficam criados os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, vinculados às respectivas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação. Art. 2º. Os Centros Municipais de Educação Infantil ora criados atenderão crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, subdivididas na seguinte conformidade:

I – Núcleo Creche, compreendendo crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade;

II – Núcleo Pré-Escola, compreendendo crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Parágrafo único. As crianças serão agrupadas de acordo com a forma a ser definida em regulamentação específica.

Art. 3º. A supervisão e o acompanhamento técnico-administrativo e pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs caberão à Secretaria Municipal de Educação, por meio das Diretorias Regionais de Educação.

Art. 4º. Os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs serão instalados em prédios municipais, adaptados ou construídos para esse fim, ou em prédios locados ou cedidos por órgãos públicos e entidades particulares, mediante convênios e acordos de cooperação, nos termos da legislação em vigor.

Art. 5º. O quadro de profissionais da educação que compõem as equipes técnica e administrativa e o quadro de apoio à educação equiparar-se-ão aos das demais Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs da Rede Municipal de Ensino.

Art. 6º. O quadro de profissionais docentes será organizado na seguinte conformidade: I – Professores de Educação Infantil, da Classe dos Docentes, nos termos do inciso I, alínea “a”, do artigo 6º da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007;

II – Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Classe dos Docentes,

nos termos do inciso I, alínea “b”, do artigo 6º da Lei nº 14.660, de 2007. Parágrafo único. Os professores mencionados nos incisos I e II deste artigo atuarão, respectivamente, no Núcleo Creche e no Núcleo Pré-Escola, referidos no artigo 2º deste decreto. (SME, 2015, p. 1)

Ao analisar a estrutura de outras unidades de CEMEIs na Rede Municipal de Ensino, por meio de acesso às páginas de redes sociais com imagens das dependências e áreas externas, é possível perceber que esta instituição “B” em específico é a que mais sofre com a falta de espaços externos, excessos de escadarias e muitos pisos.

Assim, tanto a instituição “A” quanto a instituição “B” têm um perfil de diretores que aparentemente buscam na parceria com o território soluções para enfrentarem a precarização dos serviços públicos em suas instituições. A instituição “A”, apesar de distante do centro do distrito e atender um menor número de crianças, parece ter consolidado, sobretudo, na figura do diretor a parceria com a comunidade e, nessa instituição, a rotatividade de educadores quase não acontece. Na instituição “B”, a construção de um projeto efetivo é a meta para reduzir a rotatividade de educadores, mas o próprio revezamento ou rotatividade da gestão diante dos problemas que a instituição enfrenta dificulta a continuidade dos projetos.

Ainda na fala da gestora da instituição “A”, há uma questão sobre os recursos humanos em que os equipamentos sofrem com a falta de educadoras, enquanto, no mesmo prédio, as educadoras de outro equipamento não as podem substituir. Isso acontece porque as educadoras precisam ser aprovadas em concurso para o mesmo cargo também para efeito de substituição e regência de classe. As educadoras de CEI são nomeadas como PEI (Professoras de Educação Infantil com jornada de trabalho de 30 horas) e as educadoras da EMEI são nomeadas PEIF (Professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com jornada básica de 25 horas/aula).

Diante de tantos desafios que Lenilda enfrenta para alcançar um trabalho de referência no CMEI em que atua, ela conta com um apoio para fortalecer um desejado projeto permanente que atinja as educadoras:

O papel do coordenador é fundamental na gestão. Mas precisa estar muito claro que a transformação do professor precisa passar pelo embasamento teórico e é o coordenador que precisa fazer isso [...] quando me questiono sobre o que faz com que um professor queira ser coordenador, um diretor escolar, ou um assistente de direção a resposta sempre é o pedagógico e, se não for, essa pessoa vai assumir práticas engessadas apenas para cumprir as demandas descontextualizadas. Quando você entende que o seu papel é o pedagógico, você consegue passar por todas essas áreas de forma mais efetiva, proporcionando ao grupo benefícios coletivos. (ENTREVISTA, LENILDA, 2021)

A partir dessa proposta de uma gestão pedagógica para a instituição “B”, a próxima entrevista é com a atual coordenadora pedagógica. Adriana, de 42 anos, é branca, casada e mora a cerca de 50 km de distância da instituição “B”, na cidade de Guarulhos. Formou-se em Pedagogia em 2000 e Psicopedagogia em 2004. Está na rede municipal desde 2010, atuando em diferentes cargos. Inicialmente, como professora de ensino fundamental I, depois em 2017, por meio de convite, atuou 9 meses na Coordenadoria de Administração (COAD) localizada no prédio da Secretaria Municipal de Educação, mas, no mesmo ano, voltou à escola para substituir a diretora escolar por 3 meses e, com a chegada da diretora efetiva, assume o cargo de confiança como assistente administrativa (vice-diretora). No início de 2021, foi designada, na época, a 4 meses como coordenadora pedagógica e, em julho de 2021, foi convocada pelo concurso público para assumir o cargo de coordenação pedagógica como efetiva.

Ao falar sobre sua trajetória na rede pública municipal, e mais especificamente sobre sua nomeação para o cargo efetivo de coordenadora pedagógica, a entrevistada chama atenção para a importância do concurso e o seu referencial bibliográfico exigido em edital de estudo como preparação para atuação do cargo. Como atuou cerca de 4 anos nos cargos administrativos, mesmo que relacionados à educação, ela percebeu-se desatualizada pedagogicamente, o que nos dá pistas do possível distanciamento pedagógico que cargos administrativos mantêm dentro da própria rede de educação ou até entre equipe gestora. Adriana afirmou que:

[...] quando prestei concurso para coordenação em 2019, eu estudei muito, então foi uma autoformação e está me ajudando, já que como professora eu estava desatualizada. Na época eu tinha acabado de ter meu filho e estava de licença maternidade, então estudei cerca de 8 horas por dia por 4 meses. Quando assumi a coordenação, ainda como substituta, em fevereiro de 2021, o que eu tinha aprendido para o concurso me ajudou a atuar no cargo. E, para esse cargo efetivo que ocupei em julho, a experiência como designada me ajudou. (ENTREVISTA, Adriana, 2021)

O concurso público no qual as coordenadoras pedagógicas das instituições “A” e “B” foram aprovadas aconteceu mediante inscrição no edital para professores da rede sob n.º 04/2019 para provimento de cargos de coordenador pedagógico da classe dos gestores educacionais, da carreira do magistério municipal e do quadro de educação, conforme prevê o Estatuto dos Funcionários Públicos de São Paulo.¹¹⁹ E, entre os referenciais de estudo para a realização de provas, estão publicações institucionais, legislação federal, legislação municipal

¹¹⁹ Lei n.º 8.989, de 29 de outubro de 1979. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-sao-paulo-sp>. Acesso em: 7 dez. 2021.

e conhecimentos específicos. Trata-se de um cargo que pode transitar a cada ano letivo em diferentes níveis, desde instituições de educação infantil até ensino de jovens e adultos.

A possibilidade de “autoformação” que o estudo para o concurso deu à Adriana veio do conteúdo programático desse edital, que trazia, em seu referencial, alguns autores e autoras da educação infantil, tais como: Barbosa e Horn (2008); Bento (2011); Falk (2004); Fochi (2015); Ostetto (2000); Staccioli (2013). Outros autores e autoras que tratam mais especificamente do coordenador enquanto formador são: Tardif (2002); Domingues (2015); Oliveira e Fonseca (2018). Os documentos institucionais produzidos pela própria Secretaria Municipal de Educação que abordam as infâncias são o Currículo da Cidade (2019), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) e as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica (2019).

Um olhar mais atento para as temáticas que são politicamente escolhidas para atender a um edital dá pistas de quais conhecimento os docentes deverão dominar para aprovação em concurso de coordenador pedagógico. Os temas mais específicos do edital do concurso são: atendimento à diversidade e igualdade racial, direitos humanos, documentação pedagógica e registro, avaliação, educação inclusiva, currículo e ODS. O Projeto Político-Pedagógico, que é principalmente articulado pela coordenação pedagógica, aparece nas entrelinhas dos materiais e, de forma mais aprofundada, no documento curricular.

Diante da necessidade de articular o documento com as ações dentro e fora da instituição, é imprescindível que, mesmo antes de tornarem-se gestores, os docentes tenham uma formação continuada que privilegie estudos e questionamentos que fundamentam o Projeto Político-Pedagógico. As atribuições do cargo, de acordo com edital do concurso, determinam que o candidato aprovado deverá coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do município, porém, uma fragilidade formativa e referencial teórico preparativo para as etapas de seleção não dão suporte para o novo coordenador.

Aprovada, portanto, no concurso regido por esse edital, a entrevistada Adriana¹²⁰ fala um pouco sobre a etapa em que, pela classificação, as poucas instituições localizadas em bairros mais centrais e de fácil acesso são escolhidas e atribuídas primeiro. No seu caso, relata que há um impacto desse deslocamento para a instituição B, a qual lhe foi atribuída e faz um paralelo

¹²⁰ Nome fictício.

entre a instituição que atuou como coordenadora designada por três meses na escola de um bairro da Vila Maria, distante 13,4 km de sua residência.

[...] eu cheguei depois da reunião de planejamento e então também não tinha muito como contribuir naquele momento e [...] também nesse caso eu acho que eu ainda não consegui dar a cara, né? Na verdade, eu “tava” mais me apropriando do que podendo contribuir. Aqui [instituição B] é bem diferente, aqui eu me sinto mais livre. Mas eu fiquei bastante assustada pela distância, que é desmotivante! Assim, eu nunca faltei tanto na prefeitura como agora, inclusive tirei licença psiquiátrica e enfrentei adoecimentos. (ENTREVISTA, Adriana, 2021)

A liberdade a que se refere está em um contexto de sua chegada, do acolhimento que recebe na atual instituição que a permite maior autonomia de trabalho, enquanto a outra instituição que atuou na coordenação lhe entregou materiais praticamente prontos para se apropriar. Ainda falando sobre os desafios de coordenar uma instituição como CEMEI, relata sobre a formação docente:

Eu cheguei aqui e conversei com a coordenadora que estava designada e aí ela me passou algumas coisas, então me entregou uma carta de transição¹²¹ e depois voltou para escola dela como professora e eu assumi o cargo. Agora, um grande desafio aqui pra mim foi identificar e reconhecer cada professora e só depois de dois meses estou conseguindo “linkar” cada uma do CEI e do EMEI com sua sala e turma. Diante do cenário da pandemia, a formação é presencial porque nós não temos wi-fi, mas também não podemos nos aglomerar, então tem uma escala para reunir pequenos grupos durante a semana. A supervisora orientou que fosse combinado com elas pelo menos uma vez por semana para discutir o material disponibilizado [...] eu uso texto e lives de DIEI,¹²² porque cada semana tem materiais com temáticas diferentes. Mas foi uma coisa que demorou para construir, demorou bastante porque não tinha isso. Elas queriam que eu descesse lá e falasse com elas, mas não é só questão de dar recado ou de ouvir o que elas têm pra falar, a gente tem que falar um pouco sobre aquilo que foi lido, estudado. Outro desafio para os encontros formativos e acompanhamentos das práticas pedagógicas é a estrutura do prédio que foi projetado para atender crianças maiores da EMEEF. Aqui, a coordenação fica no meio e o que nos torna mais próximos da EMEI é o refeitório das crianças neste andar. O que eu acho muito errado nesse prédio é que os bebês ficam no térreo, distante do nosso acesso. (ENTREVISTA, ADRIANA, 2021)

O Projeto Político-Pedagógico registra que a história do prédio coincide com a história do bairro, em um ajuste de espaços para acolher a demanda populacional, entre ruas com nomes indígenas e a histórica migração de populações sertanejas e operárias. O prédio foi construído para atender o Ensino Fundamental, e adaptado para atender a Educação Infantil, devido à

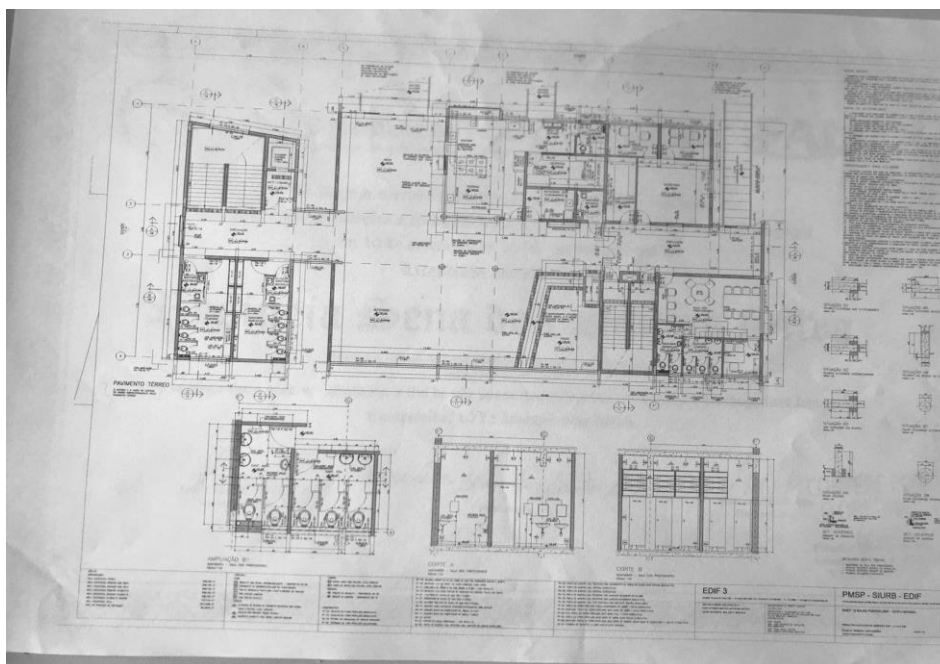
¹²¹ Carta de Transição ou Carta Pedagógica é um registro de transição produzido pela gestão atual da escola, contando para o novo gestor como foi o percurso formativo e organizacional da instituição no ano corrente. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-de-registros-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

¹²² A Divisão Técnica de Educação Infantil faz parte da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4>. Acesso em nov. 2021.

necessidade de atendimento da demanda de crianças na Educação Infantil fora da escola. Com capacidade para 712 bebês e crianças, atualmente atende 222 bebês no CEI e 471 crianças na EMEI, em um prédio de seis pisos.

O processo de formação docente, inevitavelmente, passa pelos entraves de deslocamento dentro da instituição com seus cinco pisos. Considerando que a única coordenadora pedagógica terá os horários formativos com os grupos preenchendo sua agenda e que ela precisa se deslocar pelos cinco pisos para acompanhar o atendimento à estrutura do prédio, os fatores tempo e espaços acabam interferindo na qualidade da assessoria que os docentes esperam receber. O mapa da estrutura nos dá uma dimensão do que Adriana está apontando. A coordenação fica no terceiro piso junto à sala de professores, o refeitório da EMEI, a direção e a secretaria com acesso às famílias.

Figura 5 - Planta ainda em processo de aprovação



Fonte: Google Images.

A infraestrutura é descrita no Projeto Político-Pedagógico como o maior desafio de adequação ao acolhimento da primeira infância e, por isso, descreve o que há em cada piso:

Piso zero contendo a área interna que abriga as turmas de CEI, de BI, BII, e Mini Grupo I, dois trocadores coletivos, uma pequena área de refeitório, lactário, banheiros infantis e de adulto, um vestiário de funcionários com depósito de materiais, um almoxarifado. Na área externa está o parque, reformado no mês de janeiro de 2020, com mudanças na disposição de alguns brinquedos para ampliar espaço de interações, e construção de um tanque de areia, ao lado direito do prédio dispomos de um corredor lateral que pretendemos que seja o nosso solário. Também está localizado nesse piso o acesso para a estrada do M'Boi Mirim, no portão de carga e descarga. **Piso Um**, área abriga as turmas de CEI, Mini Grupo I e Mini Grupo II, uma sala de leitura, uma brinquedoteca, um espaço de ateliê construído nesse início de 2020, banheiros coletivos infantis e de adulto. **Piso Dois**, abriga as dependências da secretaria, direção, sala dos professores, e nesse início de 2020 foi organizada a separação da sala da coordenação, e uma sala de acolhimento às famílias, um almoxarifado, um refeitório grande, banheiros infantis, banheiros de adulto, lavanderia, Cozinha escolar com área de estoque, local de refeição dos funcionários e também nomeado como Mini Chefe, e também no início deste ano de 2020 em parceria com a comunidade educativa fizemos uma parede de azulejos para ampliar os espaços de interações dos bebês e crianças. **Piso Três**, abriga as sete salas de EMEI, banheiros infantis coletivos, e banheiros de adulto. **Piso Quatro**, área da quadra coberta, banheiros infantis coletivos, banheiros de adulto, e no início de 2020 foi organizada a sala de vídeo, com um espaço para reuniões. **Piso Cinco**, abriga um almoxarifado, um espaço de depósito, as 4 caixas d'água, e uma pequena área aberta que dá acesso ao telhado do prédio. Dispomos de um elevador com capacidade para 7 pessoas e 790 quilos, reservado para utilização de pessoas deficientes, com restrição de mobilidade, como é o caso de boa parte dos bebês que atendemos nas turmas de CEI, e sem a utilização do mesmo não poderiam acessar diversas áreas da unidade escolar.

Diante da realidade conflituosa de demandas na infraestrutura física para acolher um maior número de bebês/crianças, em que o processo formativo de docentes é realizado por apenas uma coordenadora pedagógica, que, inclusive, para chegar a cada dia em seu trabalho, viajou 50 km, Adriana fala um pouco sobre o território naquilo que foi possível concluir desde suas primeiras impressões:

Uma comunidade muito carente, dessas assim que eu fico pensando porque os pais optaram pelo atendimento remoto e não pelo presencial, será que estão em casa bem? Fico preocupada com a violência, aqui a realidade dessa escola é de muita carência, lógico que não de todas. Trabalhei em regiões mais centralizadas em que as escolas ficavam em bairros mais antigos. Eu não conhecia aqui, quando passei pela av. Guido Caloi, saindo da Marginal do Rio Pinheiros com seus prédios e cheguei aqui pela primeira vez e avistei de longe as casinhas, fiquei assustada! (ENTREVISTA, ADRIANA, 2021)

Em outro momento do diálogo, ela desabafa que vai se inscrever no processo interno de remoção para ser coordenadora em uma instituição mais centralizada ou próxima de sua residência em Guarulhos. Se essa remoção ou transferência acontecer, a instituição B receberá, para o ano letivo de 2022, uma nova coordenadora e, assim, o processo vai se repetindo em uma formação, descontinuando e o objetivo de integrar CEI e EMEI não se consolida.

O “susto” de Adriana diante da periferia do Jardim Ângela e seu olhar para as carências e medo da violência correspondem a um território que conheceu pelas notícias das mídias, inclusive de que este já foi considerado o lugar mais violento do mundo. A concepção de território carrega um imaginário do que é a periferia na relação entre criminalidade, serviço público e espaço urbano. A presença do medo e da violência, enquanto classificatório do bem e do mal, é descrita por Caldeira (2000) como elemento gerador de novas formas de segregação espacial e discriminação social. O tempo necessário para conhecer o distrito e se aproximar das produções culturais provavelmente não acontecerá antes de seu pedido de transferência para outra escola.

De que maneira os desafios descritos pela coordenadora da instituição “B” impactam o processo formativo e a proposta da direção de construir um projeto de trabalho permanente que estabeleça parcerias com o território e as educadoras? As duas próximas entrevistas fornecem elementos para analisarmos possíveis impactos. Primeiro, a entrevista é com a professora de educação infantil que atua na instituição há 3 anos e a entrevista seguinte é com a auxiliar técnico de educação, que acompanhou as diferentes gestões desde a fundação em 2017.

Ao identificar-se, Maria¹²³ logo contou sobre sua família e a importância de sua mãe e filha para sua formação. Filha de mãe solteira, também se autodeclara negra e mãe periférica. Chegou ao Capão Redondo no início dos anos 1990 aos 7 anos de idade. Terminou o ensino médio aos 28 anos no Ensino de Jovens e Adultos e seguiu os estudos se graduando em Pedagogia em 2014 e, assim que teve contato com a educação infantil, fez uma Pós-graduação em Linguagens da Infância. Na comunidade evangélica, atuou por 14 anos como voluntária auxiliando professores na igreja, e esse vínculo proporcionou-lhe uma bolsa para estudar o curso de Pedagogia. Ingressou na Rede Municipal em 2018, como professora de educação infantil, depois de ter trabalhado como educadora na rede particular.

Ao contar sobre sua trajetória profissional no processo de transição do ensino fundamental para a educação infantil, Maria trata a figura da coordenadora pedagógica da primeira instituição de educação infantil como a responsável por oferecer formação para compreender e valorizar as produções infantis.

A minha formação inicial na graduação me levou a compreender o conceito de belo de uma forma e então quando entrei na educação infantil [...] peguei uma coordenadora maravilhosa que acreditou demais na minha capacidade de empreender, de desconstruir e construir. Então, a partir disso, eu me apaixonei pela educação infantil e foi onde comecei a fazer a Pós-graduação em Linguagens da Infância para me aprofundar um pouco. (ENTREVISTA, MARIA, 2021).

Ao ser questionada sobre como acontecia o processo formativo, que antecedeu sua chegada à instituição “B”, Maria responde com entusiasmo, especialmente sobre as devolutivas da coordenadora em sua documentação pedagógica:

Depois de ler meus registros de planejamentos semanais, ela começou a me chamar particularmente falando “Pati não é assim!” e me indicar referenciais teóricos, a me indicar artistas plásticos. Dizia “Sabe, estuda assim, muda seu conceito da arte abstrata” e aí ela começou a me dar algumas pistas de como enxergar o protagonismo das crianças. Ela foi muito parceira e [...] até hoje eu tenho muitas referências dela e inclusive, pela insistência dela comigo, ela foi me conduzindo e eu consegui hoje abrir a mente para ampliar e desconstruir em seus feedbacks constantes. (ENTREVISTA, MARIA, 2021).

Acerca de sua chegada à instituição B como professora do CEI e o processo formativo, ela relata sua expectativa em relação à proposta integradora entre CEI e EMEI no mesmo prédio:

Eu escolhi o CEMEI! Queria trabalhar aqui por conta da história, por ser um lugar novo. Sabe aquela ideia de que é possível contribuir com a formação de uma escola para o currículo de uma escola? Então, quando eu cheguei aqui, me espantei com esse espaço que não foi preparado para a educação infantil, os bebês não têm um

¹²³ Nome fictício.

solário e as crianças maiores não tem um parque, aquele piso é um cimentado rústico. A equipe se desdobra para fazer deste lugar, que é um prédio frio, um pouco acolhedor para as crianças. A proposta pensada para o projeto original do CEMEI eu acho que é uma ideia de integração e de socialização das crianças menores do CEI com as maiores da EMEI, porém, na realidade, aqui não é possível [...] no ano de 2019, passaram cinco diretores diferentes que não tinham intenção de permanecer, mas entrou uma profissional que impactou muito com sua gestão voltada para as melhorias dos espaços, a insistência na formação pedagógica e no bom atendimento à comunidade — alguém com olhar diferenciado que alavancou o Projeto Político-Pedagógico. E, hoje em 2021, a gestão é formada por outros profissionais cuja experiência vem do atendimento no ensino fundamental I e II. (ENTREVISTA, MARIA, 2021).

A identidade pedagógica de um espaço localizado na periferia central do distrito do Jardim Ângela, tal como é a instituição “B”, cercada por muitas comunidades que lutam pelo direito à educação infantil, saúde, moradia e cultura, pode atrair muitos professores, assim como Maria, que escolheu atuar ali para participar da construção de um currículo. No entanto, é preciso analisar que construir essa identidade coletiva em um prédio de cinco pisos que não atende aos padrões básicos de qualidade ao direito de brincar é um processo que, inicialmente, pode frustrar professores, funcionários e gestores dedicados às territorialidades. O documento curricular da cidade dá pistas de uma possível alternativa.

Nem sempre os territórios são acolhedores com os bebês e as crianças; portanto, articular mudanças nos territórios com as famílias/responsáveis para construir espaços mais gentis e de brincadeira para as crianças no território é também função da escola [...] nas escolas que não possuem essa situação tão favorável, é fundamental oferecer outras oportunidades na comunidade do entorno. Apropriar-se da cidade, assumindo-a como sendo seu território contribui para reafirmar o sentido de pertencimento da construção da identidade. As UEs fazem parte de um território material e simbólico, de uma cultura ou de múltiplas culturas. Cabe à escola, por um lado, propiciar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento para relações com a cultura local, com o modo de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais, artísticas e nacionalidades diversas e, por outro lado, analisar o território para que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) também tenham a identidade dos territórios. (SÃO PAULO, 2019, p. 28)

A proposta do documento é ampliar as possibilidades no próprio território por meio de uma leitura de potenciais espaços para ocupar, conforme mapeamento coletivo em Projeto Político-Pedagógico. No entanto, se retomarmos os dados que descrevem a ausência de espaços de lazer e cultura no distrito, é possível entender porque há tamanha rotatividade das equipes gestoras e docentes. A parceria com o território aparece mais adiante neste projeto de pesquisa. A professora Maria junto a outras da instituição seguem firmes para o próximo ano letivo, acreditando no potencial da nova direção para estabelecer parcerias.

A leitura do Projeto Político-Pedagógico da instituição “B” apontou as marcas das gestões e, de fato, o registro, que tem aparência coletiva, é de 2019 a 2020. A direção e

coordenação atual ainda não redimensionaram o documento com seus registros, até o momento da entrevista estavam em processo de reconhecimento de RH e documentos administrativos e pedagógicos. Esse processo, aparentemente, é mais demorado quando os membros da gestão escolar provêm de outra etapa da educação básica, como é o caso. Sobre a importância do documento enquanto registro e alavanca desse processo de construção coletiva da identidade da instituição, o documento curricular afirma que,

[...] nesse contexto, o PPP deixa de ser um documento “de gaveta” e passa a dialogar verdadeiramente com todos os sujeitos envolvidos, pode ser problematizado, revisitado, questionado, aprofundado, porque pode ser conhecido [...] nessa perspectiva, a equipe gestora não é responsável exclusiva pelo currículo. Todavia, exerce papel importante no trabalho colaborativo da escola, como articuladora da avaliação institucional, da formação permanente das(os) professoras(es), e destes com a construção, o redimensionamento e os registros coletivos e participativos do PPP (SÃO PAULO, 2019, p. 184).

Diante de tantas demandas por adequações dos tempos e espaços como maneira de efetivar um currículo com boas práticas pedagógicas, a professora relata alguns desdobramentos do processo:

Uma parte da equipe docente se articula para elaborar um planejamento anual e mensalmente trabalhar temáticas buscando embasamento teórico nos materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, tal como o Currículo da Cidade. A outra parte da equipe docente assim como a gestão também chegou esse ano e diante da pandemia com atendimento remoto e da alteração de coordenação ainda não efetuamos uma integração de trabalho pedagógico. E, com as docentes da EMEI, as trocas de experiências e repertório para planejamento acontecem informalmente (ENTREVISTA, MARIA, 2021).

É claramente perceptível que, se a formação da equipe do CEI não se entrecruza com as da equipe da EMEI, certamente a integração entre bebês e crianças não acontecerá, já que são equipes compartimentadas e divididas por pisos. O currículo, aparentemente, não conta com projetos em parceria entre as unidades. A professora atribui essa situação ao que é comum em outras instituições de CEMEI: a logística de apenas uma coordenadora pedagógica para a demanda de duas unidades e a jornada docente que não coincide.

Ao ser então questionada sobre a atuação formativa da coordenação pedagógica atual e o acompanhamento das práticas pedagógicas, Maria usa de cautela para explicar que, mesmo diante das tentativas da coordenadora, que está no cargo há três meses, o acompanhamento ainda não aconteceu, mas acredita que a construção do diálogo entre as equipes beneficiará as crianças. Ao insistir com ela um pouco mais nessa questão, relatou que na coordenação anterior “havia mais reuniões virtuais para tratar de muitos assuntos, mesmo que às vezes a coordenadora estivesse sobrecarregada com muitas demandas, nas reuniões nos ouvíamos e nos

ajudávamos”.

Em relação ao entorno da instituição e aos produtores culturais, afirmou que, no período entre 2019 e 2020, as formações tinham o olhar mais territorial. Ela disse que “as palestras e encontros eram sempre num contexto de olhar para fora e nós nunca tínhamos visto indígenas e eles estavam aqui dançando com nossos bebês e crianças — os fulni-ôs”.¹²⁴

A entrevista, a seguir, foi realizada presencialmente e teve a indicação da direção por se tratar da funcionária que atende as famílias na secretaria desde o primeiro dia de fundação da instituição. Conhece e reconhece muitas crianças, suas histórias de vida e cotidiano fora da escola. Morando a 850 metros da instituição “B”, Francisca,¹²⁵ de 42 anos, é uma mulher branca e solteira. Formada em Pedagogia em 2007, fez curso de Técnica de Enfermagem e hoje faz curso de Auxiliar de Necropsia. Já trabalhou em diferentes áreas, como, por exemplo, atendente de lanchonete, auxiliar de farmácia e professora de crianças pequenas em instituição particular na própria comunidade e ingressou na rede municipal já nesta instituição em 2017.

Ela relata como era a região desde que veio morar no distrito em 1988:

Eu tinha nove anos quando vim com meus pais morar aqui no Jardim Ângela. Me lembro de uma infância maravilhosa quando a maioria das ruas nem era asfaltada, principalmente essa estrada de M’Boi Mirim. No meu tempo, a gente via muita criança na rua brincando das brincadeiras que a gente conhece mais porque brincou, mas que hoje em dia é tão difícil. Algumas professoras estão trazendo pra dentro da escola brincadeiras de rua como bambolê. O que mais tinha aqui era a árvore de Pinheiro [...] ah, tinha uma fábrica de bombril e depois fecharam a fábrica e fizeram as invasões no entorno, então diminuiu bastante. As casas eram uma espécie de edícula com quintal e no fundo dois cômodos, hoje os quintais estão com muitas casas construídas e de muitos andares. Eu brincava na beira dos córregos, não tinha essa preocupação que hoje, antigamente as mães deixavam. (ENTREVISTA, FRANCISCA, 2021)

Considerando que, no ano de 1996, esse distrito já era considerado o mais violento do mundo, parece surpreendente pensar que o excesso de preocupação das famílias não interrompeu as experiências narradas por Francisca. Ela, então, atribui a isso dois fatores:

A TV e a internet mostram com frequência muitos absurdos que acontecem por aqui como se fossem só isso, alimentando, assim, um medo exagerado nos moradores, assustando demais as pessoas. O que mais tem aqui roubo de celular na comunidade provavelmente como moeda de troca para consumo de drogas. Isso tem muito! (ENTREVISTA, FRANCISCA, 2021)

Em seus estudos sobre o lugar da mídia sensacionalista atuando para amplificar o medo,

¹²⁴ Etnia Fulni-ô. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4>. Acesso em: nov. 2021.

¹²⁵ Nome fictício.

Júnior (2010) apresenta essa realidade. Vender violência como forma de “informar” foi, desde 1996, uma máquina de fazer dinheiro. De acordo com Jayme Júnior,

[...] foi possível confirmar alguns fatos, que até então eram somente suspeitas. O primeiro é que a mesma violência geradora do medo, também tem o poder de elevar os índices de audiência midiática. Em segundo lugar, ficou confirmado por meio da pesquisa que quanto mais as pessoas assistem televisão, maior será sua propensão ao medo. A televisão deve ser usada como referencial, até mesmo porque, atualmente, é o meio de comunicação mais forte da mídia, utilizando dos recursos de áudio e vídeo ao mesmo tempo, fato que não acontece com o jornal impresso, rádio ou revista. A Internet também usa esses dois recursos, mas devido aos custos operacionais ainda elevados, para a realidade brasileira, a sua utilização é pouco expressiva, se comparada ao uso da televisão. Portanto, fica aí firmada a trindade a ser trabalhada na realização deste trabalho: mídia, medo e violência (JUNIOR, 2010, p. 7).

Ao tratar sobre o que hoje é visto como espaço de convivência para a comunidade, ela cita dois lugares que se situam na vizinhança da instituição “A”:

Aqui mesmo, subindo um pouco mais na estrada, você vê a associação (Associação Unificada dos Movimentos da Periferia - AUMP), lá tem ginástica para idosos, futebol pras crianças e jovens. E, lá na praça do Bambuzal, que antes era um lugar mais frequentado por crianças, então reformaram e fizeram uma estrutura mais para os adolescentes com pista de skate, quadra de futebol, basquete e vôlei. Lá tem muitos jovens, é bem frequentado, tem aparelhos de ginástica e um espaço pequeno para as crianças. (ENTREVISTA, FRANCISCA, 2021)

No início de 2021, a comunidade organizou um abaixo-assinado no qual solicitava reforma e melhorias na área da Praça Nativo Rosa de Oliveira (Praça do Bambuzal), entre elas a reforma da quadra poliesportiva, ampliação e reforma da pista de *skate (bowl)* para um *skatepark*, implantação de brinquedos para crianças, equipamento de ginástica para idosos e melhorias da iluminação da praça em questão. Essa petição foi feita pelos moradores em nome do bem-estar de adultos, jovens e crianças e em nome do lazer e do esporte e encaminhada à Subprefeitura de M’Boi Mirim. No capítulo 3, analisaremos as produções culturais também desenvolvidas nesse espaço.

Francisca aborda a relação que estabelece com a instituição e dá pistas de como percebe as infâncias ali atendidas:

Eu nem sabia que existia esse cargo de Auxiliar Técnico de Apoio (ATE), eu realizei o concurso porque queria uma oportunidade de trabalho no trabalho público, mas agora que eu estou na área da educação e já tenho Pedagogia, vou investir no meu ingresso como professora na rede. Escolhi essa escola porque é mais perto da minha casa. Aqui passo a maior parte da minha jornada lá embaixo no CEI e, quando os bebês dormem, eu vou ajudar aqui em cima na EMEI e, então, quando os bebês acordam, eu volto pro [...] e fico até a saída deles. De modo geral, nós [ATEs] ficamos mais no corredor dando suporte às educadoras e acompanhando as crianças nas dependências, se necessário socorrer uma criança levo aqui no hospital em frente. Tinha alguns cursos fora da escola, durante meu expediente e embora eu me inscrevesse não tinha a oportunidade porque o número de funcionários era menor e

hoje não tem curso fora da unidade. Sobre tantas trocas de diretores não considera positivo para a escola, no entanto cada diretor chegou com um propósito diferente como por exemplo um chegou cuidando mais da estética (cortinas, ventiladores) e a última era mais preocupada com a comunidade, com formação em contato com o território foi extremamente importante pra mim que gosto muito de estudar, inclusive veio pessoal das batucadas da periferia e os indígenas, então foi novidade não só para as crianças mas pra gente também. Antes, era só festa junina, festas de datas comemorativas. Nesse momento ainda não é possível dizer qual é a proposta da gestão atual [...] Acredito que olhar para comunidade é entender que as crianças, elas têm histórias diferentes como por exemplo quando uma criança está aprontando muito aqui tenho eu repasso pras professoras um pouco da situação que a criança vive - em particular! (ENTREVISTA, FRANCISCA, 2021)

O cargo de ATE foi criado sob o Decreto n.º 54.453, de 10 de outubro de 2013, como forma de substituir o antigo cargo de agente escolar, do qual muitos se aposentaram, mas têm, em suas funções, a mesma atribuição de inspetoria ou serviços de secretaria escolar.

As percepções de Francisca sobre as trocas de diretores são de quem circula em diferentes espaços da instituição e escuta diferentes pontos de vista. A importância que dá para o brincar e o reconhecimento do entorno como espaço que passou por transformações possibilita avançarmos para a próxima entrevista. Francisca discorreu sobre as “invasões” nessa trajetória de mudanças ambientais no entorno. Os registros de matrícula da secretaria indicam que um bom número de bebês e crianças moram em ocupações.

A fim de ampliar essa compreensão e perceber qual a relação da comunidade com a instituição, a entrevista que encerra esse capítulo 2 da pesquisa é realizada com a dona Ana,¹²⁶ como é conhecida na Ocupação do Movimento por Moradia do Pinheiral. A entrevista foi realizada caminhando pelos espaços da ocupação.

Desde a chegada ao local, foi possível perceber a existência de um código de respeito e empatia. Todos os adultos e as crianças, sem exceção, cumprimentavam-se e nos cumprimentavam. D. Ana, como é carinhosamente chamada, apresentou cada espaço dessa comunidade formada por 160 famílias, composta, em sua grande maioria, por mulheres e haitianos. Nomeada presidente da associação que já atua no distrito vizinho — Capão Redondo, já possui experiência em mediar conflitos e liderar disputas judiciais por direito à moradia.

De acordo com os registros dessa pesquisa, o distrito enfrenta um problema habitacional e as ocupações de movimentos, por exemplo, MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) e OMMP (Ocupação do Movimento por Moradia do Pinheiral) entram nesse cenário com seus líderes para visibilizar e viabilizar ações de atendimento a essa população que, em sua grande

¹²⁶ Nome fictício não será utilizado tendo em vista que é uma liderança comunitária não vinculada às instituições da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

maioria, está à margem da margem.

A escola a que D. Ana se refere é a instituição “B” e está localizada a cerca de 1 km de distância da ocupação, que tem duas diferentes entradas de acesso. Os registros de matrícula das crianças possuem como endereço de residência o número 300 da mesma rua, o que significa dizer que aproximadamente vinte crianças entre 0 a 4 anos e 11 meses moram na ocupação. O diálogo de parceria entre comunidade da Ocupação Pinheiral e a instituição ainda não aconteceu efetivamente, mas D. Ana e demais apoiadores do movimento acreditam que a parceria para o Projeto de Permacultura poderia favorecer o Projeto Político Pedagógico da escola como uma forma de extensão do território educativo (a instituição não dispõe de espaço para horta, conforme entrevistas anteriores). Há uma agricultura familiar instalada na ocupação com uma proposta, inclusive, de educar as crianças dessa comunidade para a permacultura e para preservar do pinheiral — nenhuma árvore foi derrubada pela construção das casas ou horta.

Essa relação de territorialidade com as comunidades que direta ou indiretamente são atendidas pelas instituições educacionais do distrito passam pela desconstrução de estruturas curriculares rígidas que perpetuam o distanciamento. Miguel Arroyo defende “o território como o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mas normatizado. Mas também é o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 23),

As entrevistas realizadas tanto na instituição “A” como na instituição “B” fornecem elementos que ampliam nosso olhar para o currículo e as formas como as comunidades são atendidas nessa construção. O percurso pedagógico de cada entrevistado e entrevistada lança luz sobre como concebe seu papel na instituição e a que propósito esta serve quando atende a educação infantil. E, sobretudo, qual o importante papel do coordenador pedagógico como articulador na mediação de uma pauta descolonizada entre diferentes pedagogias.

No exercício das funções cotidianas desse profissional — coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico —, de modo a compreender qual o seu olhar e intencionalidade para a aproximação e o acesso da equipe docente, das crianças e suas famílias atendidas aos espaços de produções culturais no território, o que fica na escola após a saída dos responsáveis por projetos construídos com a comunidade?

O capítulo 3, a seguir, busca mapear as produções culturais de artistas, grupos e coletivos citados nas entrevistas e nos documentos de registro dos Projetos Político-Pedagógicos com o objetivo de analisar quais aspectos são revelados nesta relação cultura

periférica e educação no Jardim Ângela.

CAPÍTULO 3. ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A partir do que se apresenta nesta pesquisa sobre o Jardim Ângela, é possível afirmar que as produções culturais periféricas transformam a maneira de ser, ler, estar e intervir no mundo, o que potencializa os acessos a problematizações e questionamentos das estruturas políticas de exclusão, violência e morte (MBEMBE, 2018).

As marcas artísticas produzidas pelas *performances* de rebeldias e resistências como estratégias de libertação dos sujeitos e grupos sociais da população desse distrito indicam um contexto histórico de transformações e sobrevivência a um cotidiano de conflitos e contradições sociais da cidade (KOWARICK, 1979). Um exemplo disso está na presença dos jovens e sua inserção na cultura do *hip hop*. O jornal periférico “Desenrola E Não Me Enrola”, já citado anteriormente nesta pesquisa, traz um registro sobre um evento realizado em 2017 pelo coletivo Periferima,¹²⁷ que promoveu um campeonato/batalha de rimas. De acordo com a matéria:

Difundindo a cultura do Hip Hop entre os moradores do Jardim Caiçara que faz parte do distrito do Jardim Ângela, na zona sul de São Paulo, o coletivo Periferima promove a 5ª edição da Batalha do Bambuzal, neste domingo (24), a partir das 19h, na Praça Nativo Rosa de Oliveira, um dos espaços de resistência cultural do território. Nesta edição, a batalha contará com um pocket show dos grupos Cogitare & Dimensional Rap. Por meio das suas batalhas de rima, o coletivo Periferima tem fortalecido a cultura do Hip Hop no distrito do Jardim Ângela e região. Os encontros são organizados de forma totalmente independente, criando espaços de representatividade e resistência em meio à juventude. (DESENROLA E NÃO ME ENROLA, 2017)¹²⁸

Um evento como esse movimenta, divulga e incentiva não só o *rap* presente nas rimas, mas, entre outros elementos, o próprio grafite. Neste mesmo ano, o jornal Desenrola E Não Me Enrola publicou que o Jardim Ângela ganhava sua primeira loja especializada na cultura grafite.

A iniciativa criada pelo coletivo Fora de Frequência está fortalecendo a atuação de grupos e artistas independentes que atuam junto à cultura do grafite na região da M'Boi Mirim [...] Além de oferecer tintas específicas, acessórios para skate e um vestuário repleto de marcas independentes da periferia, o Rua 6 Graffiti Shop promove ações culturais mensais no interior da loja, atraindo moradores, artistas e grupos da região que dialogam ou não com a cultura do Hip Hop. A partir desta iniciativa, o coletivo desenvolve um negócio inovador vinculado às raízes culturais que o projetaram na cena cultural da zona sul de São Paulo, sempre preservando os 4 elementos da cultura urbana. (DESENROLA E NÃO ME ENROLA, 2022)¹²⁹

¹²⁷ Periferima. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/tag/batalhas-de-rimas/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

¹²⁸ Jornal digital. Disponível em: <https://desenrolaenaomenrola.com.br/territorios-criativos/periferima-promove-batalha-de-rimas-no-jardim-angela> Acesso em: 10 fev. 2022.

¹²⁹ Jornal Digital. Disponível em: <https://desenrolaenaomenrola.com.br/territorios-criativos/jardim-angela-ganha-primeira-loja-especializada-na-cultura-do-grafiti>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Ainda dentro da estética do *hip hop*, o *skate* tem espaço nas lutas. Em meados de 2018, os moradores da citada Praça do Bambuzal, que era o espaço para batalhas de rimas, se articularam para solicitar à Subprefeitura de M’Boi Mirim que reformasse o local e fossem criadas pistas de *skate* como alternativa de lazer aos adolescentes. O texto, ainda em aberto para coleta de assinatura, afirma em partes:

Art. 227 da Constituição Federal Brasileira. Os cidadãos abaixo-assinados, brasileiros solicitam a Vossa Excelência, que seja determinado melhorias na área da Praça Nativo Rosa de Oliveira (Praça do Bambuzal) na Rua Colônia Nova, s/n no Jd. Ângela e arredores - Zona Sul de São Paulo, entre elas a reforma da quadra poliesportiva, ampliação e reforma da pista de skate (*bowl*) para um *skatepark*, implantação de brinquedos para crianças, equipamento de ginástica para idosos e melhorias da iluminação da praça em questão. Em nome do bem-estar, adultos, jovens e crianças e em nome do lazer e do esporte que é imprescindível para que possamos conviver em melhores condições, nas quais temos direito. Solicitamos a melhoria da área de lazer o mais breve possível.¹³⁰

Os trechos transcritos aqui sobre o *skate*, o grafite e a batalha de rimas no *rap* demonstram como as produções artísticas impactam as relações de arte e cidadania a partir de um contexto de mobilizações e transformações, ou seja, o fortalecimento da identidade de sujeitos periféricos (D’ANDREA, 2013). Nesse contexto, alguns pesquisadores que habitam o distrito confirmam que, de fato, a cultura no âmbito das políticas públicas é considerada um campo de fomento recente na região, considerando a tradição de reivindicações sociais promovidas pelos seus moradores, associações e comunidades há décadas.

3.1 As Políticas Públicas de Fomento

Matheus; Bittencourt e Tavanti (2016) realizaram estudos para a Estação de Pesquisa Urbana M’boi Mirim.¹³¹ A estação é resultado de um trabalho que teve início em 2013, com o apoio do Fundo de Pesquisa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP) ao projeto de vulnerabilidades urbanas do FGVceapg.¹³² Sob o tema “Ações Culturais em M’Boi Mirim e Campo Limpo: diversidades e conexões”, divulgado em 2016, os autores relatam, a partir das políticas públicas, como o distrito e seu entorno são impactados pelos

¹³⁰ Petição Pública. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?p=BR 7082>. Acesso em: 20 fev. 2022.

¹³¹ Dados da pesquisa disponíveis em: <https://eaesp.fgv.br/historia-estacao-pesquisa-urbana-mboi>. Acesso em: 27 fev. 2022.

¹³² FGVceapg. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/centros/centro-estudos-administracao-publica-e-governo/sobre>. Acesso em: 27 fev. 2022.

investimentos na cultura, conforme o trecho a seguir:

Uma das demandas que observamos a partir do diálogo com diferentes agentes e coletivos ligados à cultura na região era a dificuldade em acessar as informações referentes à quanto de recursos chegam para esse tema. No levantamento realizado junto à Prefeitura de São Paulo e a partir da experiência contada por esses agentes e coletivos, constatamos que a presença de investimentos (fomento) em cultura realizados ao longo do ano de 2015, como os programas VAI, Pontos de Cultura e Agentes Comunitários de Cultura. A soma desses recursos na região, em comparação com as demais regiões menos centrais da cidade, indica um percentual relevante (20%), dando a impressão da visibilidade alcançada daqueles subdistritos nas políticas municipais da área. No entanto, ao considerar o total dos investimentos públicos municipais e estaduais em cultura, nota-se que a parcela dirigida para os bairros mais afastados é ínfima, indicando, desta vez, invisibilidade. Os programas de fomento representam menos de 10% (R\$ 24 milhões) dos gastos em todas as regiões da cidade pela Secretaria Municipal de Cultura em 2015 (R\$ 305 milhões). E diversos equipamentos municipais voltados para a cultura, isoladamente, produzem gastos maiores do que os recursos que chegam à região por meio desses programas - como o Centro Cultural da Juventude (R\$ 5 milhões), a Biblioteca Mário de Andrade (R\$ 9 milhões), o Centro Cultural São Paulo (R\$ 10 milhões) e a Fundação Theatro Municipal de São Paulo (R\$ 85 milhões), em valores aproximados. (MATHEUS; BITTENCOURT; TAVANTI, 2016, p. 3)¹³³

Para compreender como se dá o processo público de fomento nessa periferia, é fundamental focar especificamente em dois programas da Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo: VAI (Lei n.º 13.540/2003) e Fomento à Cultura (Lei n.º 16.496/2016). Ambos são geridos pela Supervisão de Pluralidade Cultural da Secretaria Municipal de Cultura, que também é responsável pela gestão do Programa VAI, VAI II e Programa Municipal de Pontos de Cultura — com foco na afirmação, consolidação e ampliação dos direitos culturais de cidadãos, coletivos, organizações e movimentos culturais da cidade de São Paulo.

O Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais (VAI), criado pela Lei n.º 13.540 e regulamentado pelo Decreto n.º 43.823/2003, tem a finalidade de apoiar financeiramente, por meio de subsídio público, atividades artístico-culturais, principalmente de jovens de baixa renda e de regiões do município desprovidas de recursos e equipamentos culturais. O *blogger*¹³⁴ do programa fornece essas e outras informações sobre o financiamento, bem como as linguagens a serem contempladas via inscrição pública (edital de chamamento): montagem, produção e apresentação de espetáculos e *performances* nas áreas de teatro, dança e música; há exibição e produção de vídeos e gravação de CDs; oficinas ligadas às diversas linguagens artísticas, eventos culturais com manifestações de rua e em espaços fechados; há

¹³³ Série Documentos de Trabalho. Disponível em: https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/11_acoes_culturais_em_mboi.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

¹³⁴ Blog disponível em: <https://programavai.blogspot.com/p/sobre-o-vai.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

festivais, cultura indígena, cultura popular, capoeira, rádio, *hip hop*, produção e publicação de jornais, revistas e livros, saraus, contadores de histórias, biblioteca, videoteca, memória, formação de produtores culturais, cultura digital, desenho, entre outros.

As etapas do processo de seleção de projetos culturais a serem financiados passam por inscrição, entrega de documentos e avaliação, conforme edital publicado anualmente. Os aprovados recebem a verba e formação para gestarem sua produção cultural como estratégia de equipar a cidade com “líderes culturais”. Alguns coletivos, artistas e projetos do Jardim Ângela foram selecionados em diferentes edições do VAI, no entanto, os projetos são custeados com recursos próprios nos anos seguintes ou até são descontinuados devido à ausência de orçamento dos artistas.

O Programa de Fomento à Cultura da Periferia¹³⁵ foi criado pela Lei Municipal 16.496/2016. Seu principal objetivo é fomentar coletivos artísticos culturais nas periferias da cidade e nos bolsões do centro expandido. Dessa maneira, visa apoiar financeiramente coletivos artísticos culturais que atuam há 3 anos ou mais nas periferias de São Paulo. As propostas de Plano de Trabalho podem durar até 24 meses e as inscrições são feitas por meio de editais anuais, com previsão de lançamento sempre em junho de cada ano.

No ano de 2021, o edital da 6ª edição do Fomento à Periferia teve o valor de R\$11.480.000,00, destinado a coletivos artísticos culturais que atuam há, no mínimo, três anos nas periferias da cidade ou nos bolsões de alto índice de vulnerabilidade social. Para se inscrever, o coletivo deve ser representado por um Núcleo Proponente de três pessoas maiores de 18 anos. As propostas de Plano de Trabalho devem apresentar orçamento mínimo de R\$ 124.065,50 e máximo de R\$ 372.196,49 e um cronograma de até 24 meses. Os projetos e as ações passíveis de fomento envolvem, por exemplo, os espaços culturais autônomos já existentes; criação, produção e circulação de produções culturais e artísticas de diversas linguagens; e processos de articulação de redes e fóruns, entre outros.

Há, ainda, outros programas de fomento, tais como: Atuação Perifa Sul¹³⁶ formada pela união de quatro instituições que lançam editais de fomento na região (zona) Sul da cidade; Fomento ao Teatro; Fomento à Dança; Fomento ao Circo; Fomento à Radiodifusão; Fomento ao

¹³⁵ Secretaria da Cultura. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=29454>. Acesso em: 25 fev. 2022.

¹³⁶O projeto ATUAção PerifaSul é idealizado pela Fundação ABH, Fundação Alphaville, Instituto Jatobás e Macambira Sociocultural junto a entidades parceiras com o objetivo de aprimorar ações que inserem os moradores como protagonistas da evolução local. Disponível em: <https://atuacaoperifasul.org.br/imprensa/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

Forró, dentre outros. Os recursos públicos advindos desses editais não só custeiam os projetos inscritos, como profissionalizam, por meio das formações, os artistas e dão maior credibilidade às propostas no cenário cultural.

Entre 2020 e 2021, diante da pandemia de Covid-19, a Secretaria Municipal de Cultura lançou também alguns editais focados em Casas de Culturas, Bibliotecas e Centros Culturais em que artistas faziam *lives* na rede social do equipamento público e recebiam um valor simbólico. De acordo com Ciça Pereira,¹³⁷ em entrevista ao *podcast* do canal Música em Rede,¹³⁸ os artistas “ainda encontram desafios para acessar os editais e atender as demandas burocráticas para participação”. Ela complementa:

A gente tem a naturalização do digital, mas esquece que nem todo mundo tem esse acesso, né?! Pra você fazer uma *live*, você precisa, no mínimo, de um celular de qualidade, uma internet de qualidade e uma energia e a gente ainda tem lugares que não tem energia elétrica no Brasil e nem uma estrutura mínima pra você (artista) fazer uma *live*. Estamos falando de uma casa com dez, doze pessoas e do artista periférico, que está majoritariamente em situação de vulnerabilidade (uma vez que) poucos são os que ascenderam [...] estamos falando de ecossistemas que estão atrelados à rentabilidade desse artista.

São as produções culturais da periferia, conforme expõe Tiarajú da A’ndrea (2013), que, de fato, auxiliam muitos jovens a se manterem materialmente, “uma das saídas de emergência da população periférica”. Uma rede de apoio de familiares e amigos é acionada muitas vezes quando essa saída vem de políticas públicas de fomentos, porque, como afirmou Ciça, a linguagem de um edital ainda é muito burocrática e os artistas raras vezes estão associados ou credenciados a algum órgão jurídico.

Os editais de fomento são, efetivamente, uma porta de entrada para projetos que não possuem o perfil de captação da iniciativa privada. Isso nos leva a pensar que, nesse contexto, o acesso aos recursos financeiros, destinados tanto para custear a arte quanto o artista, depende de uma rede de apoio de outros sujeitos que vão explicar como realizar os credenciamentos e acessos aos editais, uma vez que a informalidade é a realidade nas produções periféricas. Mais adiante, neste capítulo, ampliaremos a compreensão sobre esse processo.

¹³⁷ Ciça Lessa é jornalista e coordenadora da Supervisão de Pluralidade Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

¹³⁸ Canal Música em Rede: *podcast* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EKJh-x60zxU>. Acesso em: 6 mar. 2022.

3.2 Produtores culturais

Desesperançada, pobre, desempregada e absorvida nas matanças corriqueiras de jovens entre si e destes com a polícia, a população periférica empenhou-se em construir mecanismos e inventar formas para contornar a violência e se manter viva. Lutar pela própria sobrevivência foi a questão catalisadora que fez gerar uma engrenagem produtora de fatos e circunstâncias que afetaram a vida social, sob o primado de soluções práticas para um contexto de morte. É nesse registro que se pode entender o surgimento dos coletivos artísticos nas periferias. (D'ANDREA, 2013, p. 28)

Esse movimento de usar a arte como mecanismo de transformação passa muitas vezes pela mobilidade urbana como forma de benfeitorias para os moradores locais. Um exemplo disso está numa ação realizada pelo Instituto Cidade em Movimento,¹³⁹ que, em 2014, identificou o Jardim Ângela como carente de soluções de mobilidade. Essa articulação envolveu a ONG Cidade Ativa¹⁴⁰ e o Projeto Passagens para criar a ação/projeto Olha o Degrau - Jd. Ângela, após mapeamento de 14 escadarias no distrito. A partir desse mapeamento, uma escadaria foi escolhida no bairro do Jardim Nakamura e a mobilização para a revitalização chegou à comunidade, conforme relatado a seguir:

A Cidade Ativa foi atrás de patrocínios para desenvolver a ação. A Bayer patrocinou toda a requalificação da escadaria. Além disso, comerciantes locais doaram azulejos para montagem de um mosaico nas escadas (outra parte foi comprada). A GED¹⁴¹ Inovação, que produz ecotintas, parceira da ONG desde a reforma da escadaria de Pinheiros, cedeu as tintas para os grafites. “Tudo foi pensado de forma muito legal. As empresas e os profissionais, mas nada aconteceria se não tivéssemos o apoio da comunidade”, afirma. Ela destaca a participação de associações dos moradores locais, como a Família Nakamura (FNK)¹⁴², responsável por um projeto social com crianças e adolescentes, por meio do esporte e das artes; o Unidos da Macari, time de futebol do bairro; o Ciclo Social Artes, grupo de grafiteiros que cuidou da pintura e dos grafites; a direção da Escola Estadual Oscar Pereira Machado, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Transformação Jovem, formado por seus alunos; e a Zoom Urbanismo, Arquitetura e Design, que cuidou do mobiliário urbano, com oficina de marcenaria na confecção de bancos e escorregador para o espaço, junto com mais dezenas de crianças.¹⁴³

¹³⁹ O Instituto Cidade em Movimento – *Institut pour la Ville en Mouvement* (IVM) é uma associação sem fins lucrativos criada na França, em 2000, e conta com o apoio de patrocinadores públicos e privados. Disponível em: <https://cidadeemmovimento.org/quem-somos/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

¹⁴⁰ A Organização Não Governamental Cidade Ativa é uma organização social que nasce da constatação da urgência de criar cidades mais inclusivas, resilientes e saudáveis. O Projeto Olha o Degrau é uma ação da ONG e o registro está disponível em: <https://cidadeativa.org/iniciativa/olhe-o-degrau/olhe-o-degrau-jardim-nakamura/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

¹⁴¹ A GED Inovação é uma empresa de soluções ambientais fundada em 2011. Disponível em: <https://gabrielestevam.com.br/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

¹⁴² FN é a sigla utilizada popularmente no bairro do Jardim Nakamura.

¹⁴³ Disponível em: <https://cidadeemmovimento.org/jardim-angela-quando-o-coletivo-e-mais-forte/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

O Instituto Favela da Paz,¹⁴⁴ fundado em 2010, é mais um exemplo de uso da arte como mecanismo de transformação urbana no distrito. No território, atua com objetivos pautados na criação de projetos que tenham como lema a sustentabilidade, a cultura, a promoção da paz e o compartilhamento. A criação de um centro cultural abrigou um pequeno estúdio para gravação de bandas locais, favorecendo uma agenda com aulas de música, produção de vídeo e curso de *design* para os jovens. Em 2017, o instituto articulou quase 20 projetos, dentro dos pilares de arte e cultura, ecologia, espiritualidade, tecnologia e equidade social e, em 2021, atingiu maior visibilidade ao participar da 17ª Mostra Internacional de Arquitetura da Bienal de Veneza.¹⁴⁵ Raphael, que é produtor audiovisual no instituto, afirma que: “Precisamos de propostas justamente para sensibilizar o governo e mostrar a ele que é responsabilidade dele revitalizar estes espaços. Eu, por exemplo, quero viver meus sonhos no bairro onde moro, mas viver nele com qualidade de vida”.¹⁴⁶

O Centro Cultural Mocambo (2006), localizado no distrito, mais especificamente no bairro do Alto do Rivieira, surgiu do contato com a cena do *hip hop* e avança para um espaço de produção cultural com eventos organizados pelo Coletivo Fora de Frequência.¹⁴⁷ De acordo com dados disponibilizados, durante o primeiro semestre da pandemia, foram distribuídas seis toneladas de alimentos e inúmeros *kits* de limpeza viabilizados por organizações parceiras que somam no enfrentamento aos efeitos sociais causados pela Covid-19. Participante ativo em editais de fomento, o coletivo cria, no centro cultural, uma rede de acessos para artistas e seus coletivos. É possível localizar, em suas redes de divulgação, projetos/ações¹⁴⁸ socioeducativas que visam instigar a fruição artística periférica e a profissionalização de seus protagonistas, viabilizar o acesso gratuito à cultura e a arte-educação aos moradores do distrito do Jd. Ângela e estimular a interação entre comunidades e seus artistas, entre outras ações.

A Banca¹⁴⁹ (1999), assim como o instituto Cidade em Movimento, o instituto Favela da Paz e o Centro Cultural Mocambo, também é uma produtora cultural que atua como negócio

¹⁴⁴ Instituto Favela da Paz. Disponível em: <https://cidadeemmovimento.org/favela-da-paz-arte-cultura-sustentabilidade-e-colaboracao-no-jardim-angela/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

¹⁴⁵ Disponível em: <https://casacor.abril.com.br/noticias/favela-da-paz-bienal-de-veneza/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

¹⁴⁶ Disponível em: <https://cidadeemmovimento.org/jardim-angela-quando-o-coletivo-e-mais-forte/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

¹⁴⁷ Coletivo Fora de Frequência - Mocambo. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivoforadefrequencia/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

¹⁴⁸ Disponível em: https://app.incentiv.me/centro_cultural_mocambo. Acesso em: 13 maio 2022.

¹⁴⁹ Disponível em: <https://www.abanca.org/nossahistoria>. Acesso em: 20 mar. 2022.

de impacto da periferia fomentando o empreendedorismo com o objetivo de promover uma mudança de perspectiva com qualidade de vida, conectando pessoas e articulando o ecossistema. De acordo com dados disponibilizados pela produtora, já foram realizados mais de 80 eventos gratuitos em espaços públicos da cidade de São Paulo, nos quais se apresentaram 100 grupos musicais, beneficiando diretamente 40.000 pessoas. Além dos eventos, a produtora realiza outras atividades culturais e prestação de serviços, como: oficinas de *hip hop*, ensaios abertos, intervenções culturais, e intercâmbios com diferentes classes sociais. Nesse contexto, A Banca tem o título de OSCIP – Organização Social Civil de Interesse Público¹⁵⁰ e se posiciona no mundo como uma produtora cultural social de impacto positivo, que utiliza a música, a cultura *hip hop*, a Educação Popular e a Tecnologia para promover a inclusão, fortalecer a identidade e o empreendedorismo periférico.

A partir dessa leitura sobre empreendedorismo cultural periférico, torna-se indispensável olhar um pouco mais para esse mecanismo. Mariah Rahal Polati (2013), em seu artigo “Perspectivas para a formação de produtores culturais no Brasil”,¹⁵¹ aborda o processo histórico para a promoção da cultura no país, tal como a criação do Ministério da Cultura e as Casas Populares de Cultura. Ela constata que, nas últimas décadas, há uma significativa redução nas políticas públicas voltadas à cultura, sendo adotado, mais uma vez, o modelo político neoliberal, em que o desenvolvimento do setor cultural se expande mais pela participação de empresas privadas por meio da renúncia fiscal:

Para as empresas, inicia-se a fase de marketing cultural, que pode ser entendido como estratégia de comunicação utilizada por organizações para favorecer sua imagem e seu reconhecimento por públicos específicos, por meio de investimentos em atividades culturais, resultando na associação de sua marca a determinados artistas ou eventos (JORDÃO; ALLUCCI, 2012, p. 22 *apud* POLATI, 2013, p. 11).

Esse impacto comercial do *marketing* em produções e projetos culturais gerou uma demanda por profissionais especializados e remunerados — produtores culturais. A cultura agora também é pensada e articulada por “profissionais que trabalham com organização de cultura e que têm, além de conhecimentos práticos, capacidade para reflexão e análise das diferentes realidades nas quais a cultura e seus agentes operam” (POLATI, 2013, p.6).

¹⁵⁰ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público é um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos conforme objetivos sociais e normas estatutárias que atendam aos requisitos instituídos pela Lei nº 9.790/99 e Decreto nº 3.100/99. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/qualificar-entidade-como-organizacao-da-sociedade-civil-de-interesse-publico>. Acesso em: 20 mar. 2022.

¹⁵¹ Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/528-1437-1-CE.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

O Governo do Estado de São Paulo criou, por intermédio da Secretaria de Cultura e Economia Criativa, o edital do PROAC¹⁵² n.º 39/2021 de fomento a profissionais do setor cultural e criativo, aceitando propostas de ações nas modalidades: artistas, artistas educadores, técnicos da cultura e produtores e gestores culturais. Para a modalidade Produtores e Gestores culturais, o valor disponibilizado foi de R\$ 4.250.000,00 (quatro milhões duzentos e cinquenta mil reais), distribuído entre 85.000 propostas.

Uma leitura na planilha de projetos/propostas contempladas neste edital nos dá uma ideia do trabalho proposto para o segmento, tal como os títulos que apontam uma intervenção formativa para artistas e coletivos que precisam de suporte para elaboração de seus projetos e captação de recursos: “Desvendando a prestação de contas da ANCINE”, “Atraindo recursos financeiros para seu projeto de arte e cultura”, “Gestão e patrimônio imaterial - acesso aos detentores”, “Os desafios da produção cultural”, “Explicações sobre as leis de incentivos fiscais”, “Como administrar seu projeto cultural”, dentre outros. Nesse contexto, é possível afirmar que:

O aparecimento do projeto cultural, como forma de acesso necessário aos recursos incentivados, determinou toda uma nova organização, em que o espaço da gestão cultural floresceu e os conhecimentos sobre planejamento cultural e marketing cultural passaram a ser essenciais para os produtores e artistas. (MENDONÇA, 2007, p. 212 *apud* POLATI, 2013, p. 11)

Ao abordar os desafios para os artistas criadores, em entrevista ao Observatório¹⁵³ em 2015, a produtora Sonia Kavantan esclarece:

Para o artista e o pequeno produtor, no entanto, a grande problemática é justamente o elevado número de editais lançados anualmente. Muitas vezes o pequeno produtor ou o artista independente, que se produz, não dá conta de fazer sua inscrição com qualidade em todos esses editais enquanto mantém seu dia a dia de trabalho. Talvez uma centralização desses editais, futuramente, possa resolver um pouco essa questão. Entidades que queiram colocar recurso na área de cultura poderiam compor editais conjuntos. Isso facilitaria muito a vida do artista e do produtor.

¹⁵² PROAC é a sigla para Programa de Ação Cultural de São Paulo, instituído pela Lei Estadual n.º 12.268/2006, cuja criação teve como objetivo principal regulamentar a oferta de patrocínios culturais no estado com a maior economia do Brasil. Disponível em: <https://arteemcurso.com/blog/proac-sp/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

¹⁵³ Observatório Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/producao-cultural-em-perspectiva>. Acesso em: 5 abr. 2022.

3.3 Mapeando os produtores e as produções culturais do Jardim Ângela

O Jardim Ângela, apesar das limitações sociais e políticas, encontra na arte uma manifestação de empoderamento cultural por meio de estéticas periféricas, tais como o *hip hop*, o grafite e a poesia. Uma pesquisa realizada em 2020 com diferentes sujeitos desse território possibilitou mapear alguns movimentos culturais formados, essencialmente, por moradores do distrito, tais como: Cia de Artes Decálogo JALC (2001),¹⁵⁴ Bloco Afro Percussivo Batuquedum (2002),¹⁵⁵ Legado da Capoeiragem (2005),¹⁵⁶ A Banca (2012),¹⁵⁷ Bloco do Hercu (2013),¹⁵⁸ SPCLan (2014),¹⁵⁹ Desenrola e não me enrola (2015),¹⁶⁰ Sarau Apoema (2018),¹⁶¹ Quilombarte (2019).¹⁶² Outros coletivos culturais estão localizados nos distritos de Jardim São Luís e Capão Redondo, tais como: Sarau do Binho (1990),¹⁶³ Sarau Cooperifa (2001),¹⁶⁴ Periferia em Movimento (2009),¹⁶⁵ Bloco do Beco (2002),¹⁶⁶ Bloco Afro É de Santo (2015),¹⁶⁷ e a Feira Literária da Sul (2014),¹⁶⁸ entre outros. Os aparelhos de cultura em distritos vizinhos são a Casa

¹⁵⁴ A Decálogo atua como agência na prática cênica em festivais, teatros de rua, *performances* e intervenções urbanas. Disponível em: <http://familiajalc.blogspot.com/p/cia-de-artes-decalogo-jalc.html>. Acesso em: 1º nov. 2020.

¹⁵⁵ Batuquedum fornece proteção social à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade e risco social na utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos, atividades culturais e esportivas. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/batuquedumoficial/about/?ref=page_internal. Acesso em: 5 set. 2020.

¹⁵⁶ Escola de capoeira do Mestre Claudio. Disponível em: <https://www.encontrajardimangela.com.br/categorias/capoeira/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

¹⁵⁷ A Banca é um negócio de impacto da periferia e desenvolveu projetos culturais sociais de impacto social positivo com o governo Municipal do Estado e Federal inclusive projetos de leis de incentivo como a Lei Rouanet e ProAC Editais e vem sendo referência na conexão entre escolas públicas e particulares. Disponível em: <https://www.abanca.org/quemsomos>. Acesso em: 10 nov. 2020.

¹⁵⁸ Bloco de rua. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/blocodohercu/about/?ref=page_internal. Acesso em: 16 nov. 2020.

¹⁵⁹ Coletivo de esporte e cultura de rua. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivosplan>. Acesso em: 17 nov. 2020.

¹⁶⁰ Produtora de Jornalismo. Disponível em: <https://www.desenrolaenaomenrola.com.br/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

¹⁶¹ Sarau Apoema. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/sarauapoema/about/?ref=page_internal. Acesso em: 8 nov. 2020.

¹⁶² Coletivo de múltiplas artes para crianças, jovens e idosos, desde capoeira à aulas de artesanato. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/quilombarte/about/?ref=page_internal. Acesso em: 11 nov. 2020.

¹⁶³ Sarau. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/sarau-do-binho>. Acesso em: 19 nov. 2020.

¹⁶⁴ Cooperativa de poetas periféricos. Disponível em: <http://cooperifa.com.br/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

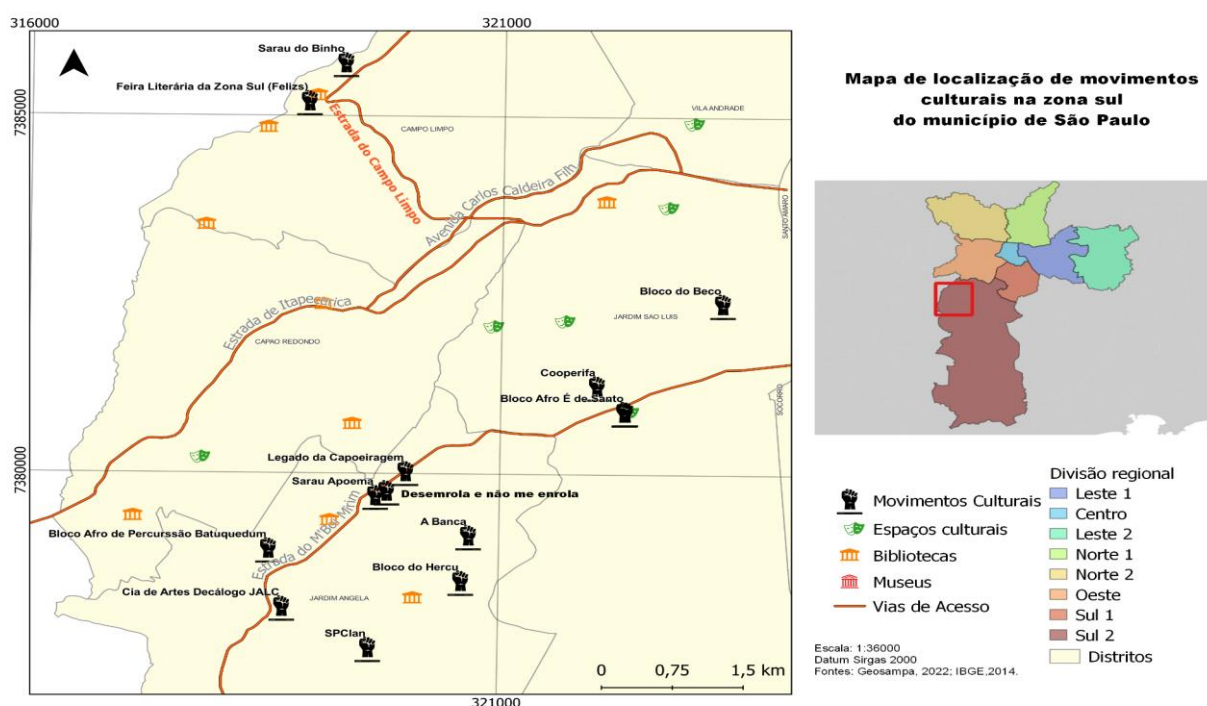
¹⁶⁵ Produtora de Jornalismo de Quebrada que gera e distribui informações dos extremos ao centro. Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁶⁶ Ocupação cultural. Disponível em: <https://www.blocodobeco.org/quem-somos>. Acesso em: 18 nov. 2020.

¹⁶⁷ Bloco de rua. Disponível em: <https://www.facebook.com/BlocoAfroEDiSanto/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

¹⁶⁸ A Feira Literária da Zona Sul (Feliz) promove uma programação com apoio de parceiros tais como o Itaú Cultural e o SESC. Na 1ª edição, contou com 3.000 participantes, 130 autores da periferia, 20 apresentações musicais, 4 oficinas culturais, 3 saraus, 9 mesas de conversas literárias, 20 editoras independentes, participantes, 9 intervenções artísticas entre dança, teatro, *grafitti* e circo, dentre outros. Disponível em:

de Cultura de M'Boi Mirim (1984)¹⁶⁹ e as Fábricas de Cultura (2012).¹⁷⁰ De acordo com o mapa



a seguir, localizamos alguns destes:

Figura 6 - Mapa de localização de movimentos culturais da zona sul do município de São Paulo

Fonte: Google Images.

A ampliação do acesso aos programas de fomento fez surgir uma dúvida sobre quais novos coletivos e movimentos apareceram no cenário artístico do distrito. Em entrevista, Doni Araújo,¹⁷¹ morador do distrito, ator fundador da Cia Decálogo, arte educador e produtor cultural, relata que conhece o coletivo Fora de frequência na Mocambo,¹⁷² Ballet Dança e Ritmo

<http://www.felizs.com.br/>. Acesso em: 13 maio 2020.

¹⁶⁹ Casa Popular de Cultura. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/m_boi_mirim/noticias/?p=41794. Acesso em: 13 maio 2020.

¹⁷⁰ Disponível em: <http://www.fabricasdecultura.org.br/programa-fabricas-de-cultura/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

¹⁷¹ Nome não fictício.

¹⁷² Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivoforadefrequencia/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

com o conviver e viver,¹⁷³ Ciclo SA,¹⁷⁴ Kbca,¹⁷⁵ Rádio TV Mister,¹⁷⁶ A Rádio Águia Dourada¹⁷⁷ e Casa Livre¹⁷⁸ como movimentos que ganharam força depois de editais ou de agregarem-se a outras frentes. Essa efervescência cultural de artistas, criadores e produtores culturais no distrito é um reflexo do protagonismo jovem periférico, que tem encontrado nos coletivos e movimentos culturais espaços para diálogo e trocas de ideias.

Na tentativa de conhecer a diversidade cultural da periferia do “fundão” da Zona Sul da cidade, localizar cada artista, coletivo, grupo ou movimento torna-se um significativo desafio. O produtor cultural entrevistado, Doni Araújo, fala que, em sua opinião, é uma das mais importantes maneiras de existir e resistir nesse território cultural, de modo que as produções periféricas tenham espaço e visibilidade dentro da cidade. Segundo Doni Araújo:

Ainda muitos artistas desconhecem esse lugar de coletividade como é o caso dos Fóruns. Existem muitas instâncias como os Fóruns de Cultura que hoje estão articulados por microterritórios e macroterritórios e de uma forma bem peculiar porque agregam os coletivos e não necessariamente na forma geográfica[...]Existem os Foruns de Cultura da Zona Sul/Sudeste, Fórum de Cultura da Zona Leste, Fórum de Cultura Cidade Ademar, redes híbridas como a Atuação PerifaSul e a Rede Multisetorial do M'Boi. Essas e outras instâncias ficam abertas para acolher as demandas dos coletivos. Mas ainda falta o que eu chamaria de passo 2 para tornar mais pulsante, embora esses espaços proporcionam acesso a leis e fomento, ainda falta um denominador que seja agregador de forma mais sustentável para que coletivos não precisem correr atrás de migalhas, mas que sejam atendidos por políticas públicas. Eu me entendo dentro do processo, mas também uma ponte de acesso à outros coletivos. (ENTREVISTA, DONI, 2022)

Nesse contexto cultural, as produções periféricas criam como estratégia de resistência redes de apoio e proteção também como forma de disputar ou compartilhar espaço com as produções culturais de áreas mais centrais da cidade que, por sua vez, talvez negue as diferenças

¹⁷³ A organização Conviver é Viver surgiu na década de 90 como a resposta a inquietação que desejam combater o preconceito aos portadores do vírus do HIV. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/1336/>. Acesso em 15 de abr. 2022.

¹⁷⁴ O coletivo Ciclo Social Arte é formado por seis pessoas, entre artistas e produtores culturais, nasceu no Jardim Nakamura e o objetivo principal é desenvolver projetos que transformem espaços por meio do grafite como ferramenta de imaginação e resgate de autoestima dos bairros da periferia. Disponível em: <https://cidadeemmovimento.org/ciclo-sa-o-graffiti-como-ferramenta-de-autoestima-e-empoderamento/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

¹⁷⁵ KBÇA sem referência

¹⁷⁶ A Rádio Mister WEB foi fundada em 2012 por seu diretor Carlos R. Moraes com o objetivo de oferecer à comunidade programas musicais, entrevistas e noticiários que visem elevar o conhecimento e proporcionar ao cidadão o seu direito à cidadania. Disponível em: <https://www.facebook.com/RadioTvMisterweb/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

¹⁷⁷ Disponível em <https://tudoradio.com/player/radio/5186-aguia-dourada-fm>. Acesso em: 22 abr. 2022.

¹⁷⁸ A CASA LIVRE é um espaço alternativo que oferece ao público em geral apresentações artísticas, temporadas de espetáculos, ensaios, aberturas de processo, palestras, oficinas, encontros culturais dentre outros. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/1440/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

socioeconômicas como obstáculo para a equidade. Essas produções culturais geograficamente mais centralizadas experimentam uma ideia de sociedade multicultural que acredita na pluralidade de experiências artísticas, mas que ainda não oferece, como afirma Allan da Rosa (2013, p. 104), “espaços qualitativos, nem compreensão para cosmovisões diferenciadas que cultivam seus símbolos, suas imagens memoriais e arquetípicas, imagens que adentram as histórias, o cotidiano e memória cultural de comunidades [...]”

Subverter essa lógica nos faz analisar como a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) se reflete no cenário cultural. Para Aníbal Quijano, no processo de colonização, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário, de maneira que a colonialidade do poder opera para reprimir os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as crenças, a espiritualidade, as imagens do colonizado, ao mesmo tempo em que impõe novos.

A categorização dos grupos sociais (QUIJANO, 2005), também a partir de sua localização geográfica, coloca-os culturalmente em uma posição de invisibilidade artística em que o fazer criativo deixa de ser apreciado pelo próprio sujeito periférico, revalidando as produções elitizadas presentes em territórios mais centralizados como referência cultural hegemônica — estruturante do eurocentrismo.

Considerando que os estudos de Quijano compreendem que, mesmo após o período de colonialismo, as mentes dos colonizados se mantêm colonizadas na ausência do opressor, a manutenção da dominação acontece, inclusive, pelas produções culturais. E, indo mais a fundo nessa lógica, há a cidade de São Paulo, que atua como grande metrópole financeira do país e que tem, em sua história, a herança do colonialismo estruturada no patriarcado.

Validar esse patriarcado e consumir a cultura produzida por este modelo vai de encontro às provocações de Frantz Fanon aos seus contemporâneos ao dizer que “todo o povo colonizado — isto é, todo o povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

O Jardim Ângela e outras periferias de São Paulo, diante de suas limitações sociais, enfrentam a desvalorização e o sucateamento de seus equipamentos particulares em detrimento de outros espaços que são financiados por grandes marcas e empresas que dominam a indústria cultural, inclusive que, de alguma forma, têm parceria de políticas públicas para investimento e visibilidade midiática.

Nesse panorama, os que produzem suas artes em diferentes estéticas das periferias assumem um papel de *ativistas*,¹⁷⁹ já que sua manifestação, enquanto morador desse território, é sua criação artística como forma de defender uma causa, um movimento, um ideal. “Os *ativistas* são figuras políticas com pensamento político, isso vai além de técnicas de atuação, que adotam uma forma de vida condizente com aquilo que pregam utilizando a arte como propulsora para provocar transformações sociais a partir de suas convicções” (BORDIN, 2015, p. 3, grifo meu)

Ao olharmos novamente para o mapa, é possível perceber a ausência de equipamentos culturais públicos, mas, ainda assim, se compararmos o mapa do distrito e o mapa das instituições de educação infantil, podemos pensar nestes espaços como estratégicos dentro do território educativo. Mais à frente, essa relação cultura e educação será abordada do ponto de vista dos produtores culturais, antes, no entanto, há uma estética que propulsiona o processo criativo e é solidária a todas as artes nessa cartografia — a literatura periférica.

3.4 Literatura periférica – um mapeamento à parte

A cena da literatura movimenta as periferias de São Paulo seja nos espaços de bares, nas ruas, nos palcos, nas escadarias, nas praças e nos becos. Os escritores organizam saraus literários nos quais apresentam e comercializam suas produções, declamam poemas, discutem política e os problemas que enfrentam no cotidiano. Na zona sul, destacam-se os saraus organizados pelo Sarau do Binho (1990) e Cooperifa (2001).

Artistas e escritores periféricos movimentam dois grandes eventos literários e culturais na zona sul: a Mostra Cultural da Cooperifa e a Feira Literária da Zona Sul (Felizs). A efervescência e a capacidade de mobilização e agitação cultural protagonizadas pela literatura periférica têm inspirado pesquisas acadêmicas que a problematizam a partir e sobre diferentes enfoques, abordagens e áreas do conhecimento.

As escritoras periféricas Paloma Klisys (2014) e Jenyffer Nascimento (2019) evidenciam o lugar social que sua arte ocupa em um contexto territorial. Dessa forma,

[...] arranjos de palavras, qualquer coisa entre um cigarro e um lugar que não existe para além dos campos de destruição de sonhos e da necropolítica, tudo a ser inventado,

¹⁷⁹ Ativista pode ser denominado todo aquele que encontra na arte um convite à militância, seja ela política, ecológica, social ou espiritual, expressando por meio da literatura, da pintura, da escultura, do teatro, do cinema, da música, da *performance* ou da intervenção urbana os seus pontos de vista e leituras sobre a vida e o mundo.

dançam efêmeras cores de tantos pores de sóis tantos quantos olhos há.

Entre tantos ladrilhos...pisamos (des)atentos sobre cargas históricas... a rua me veste no porvir dos passos (KLISYS, 2014, p. 33).

[...] *yo soy la propia ciudad* território vivo e pulsante sou as ladeiras e os becos de se perder e se encontrar entre os escombros e as paisagens reconstruídas vou desenhando meu próprio mapa com afeto e transgressão bordado em vermelho e declaro guerra a qualquer um que queira colonizar meu corpo meus pensamentos meu espírito. (NASCIMENTO, 2019).¹⁸⁰

A apropriação da arte produzida no Jardim Ângela também vem do cenário literário e este, por vezes, aquilomba outras criações, outras estéticas, como indicado no início deste capítulo. Artistas que iniciaram seu processo criativo a partir do contato com essa literatura expressam um diálogo entre território e corpo inclusive (e não somente) nas maneiras de interpretar o próprio personagem dessa geografia, assim como as escritoras expressam no trecho citado anteriormente.

Ao descrever a produção cultural dos artistas que se encontram na periferia por critérios sociais, econômicos e culturais, Allan da Rosa reafirma, nas palavras transcritas a seguir, a percepção de que a cultura da periferia sempre existiu. De acordo com o autor,

A cultura negra, como todas as culturas, não é só retorno a um passado e superficial revivência. Também é plenamente produção criativa. Descobre outras maneiras de se usar tachos antigos, cria violações e consentimentos disfarçados, que dão seus braços a contingências contemporâneas, confusões repentinas e cortejos imprevisíveis. Fomentando atuações, movimentos e observações, reengendrando bases e feições de identidade às marcas de uma experiência de estilhamento existencial, como a da escravidão (ROSA, 2013, p. 31).

Os versos que engendram bases configuram um acervo que vai além de páginas escritas, passa pela oralidade de uma população majoritariamente negra que vai reinventando estratégias coletivas de criação. Um desses exemplos está no protagonismo de uma das mais jovens produtoras culturais do distrito, Dandara Sousa, uma mulher preta, periférica de 21 anos, cantora, capoeirista, dentre outras criações. Em entrevista virtual a essa pesquisa, Dandara, que é formada desde 2021 em Produção Cultural pela FMU, fala sobre suas referências desde a infância nas ruas do distrito e como cria, produz, reproduz e consome a arte:

Iniciei meu processo artístico aos três anos de idade com a capoeira e profissionalmente aos dezessete anos quando entrei no Sarau Apoema e comecei a recitar então logo fui convidada para organizar o sarau. Minhas influências nesse

¹⁸⁰ Publicado na rede social da escritora. Disponível em: <https://ms-my.facebook.com/photo/?fbid=1929244083851815&set=ecnf.100048824570503>. Acesso em: 20 fev. 2022.

processo foram: Doni Araújo, minha mãe que é capoeirista, o Coletivo Fora de Frequência¹⁸¹, Multiplicarte Capoeira¹⁸², Panelafro, Saulo do próprio Sarau Apoema, a Cooperifa, Sarau do Capão¹⁸³ também, Crash Party¹⁸⁴ e Jah Rootz¹⁸⁵. Posso dizer que já conheço boa parte da cena literária e seus desdobramentos com a participação no Sarau da Corrente¹⁸⁶ onde ainda sou produtora, do Programa No Corre¹⁸⁷ da produtora cultural A Banca, me apresentei como cantora no Forun da Nipe¹⁸⁸ também na A Banca, onde desenvolvo trabalho em parceria, no Sarau Apoema também atuo como produtora, participo no evento Vem de kebras,¹⁸⁹ inicialmente para ser modelo e posteriormente para a produção cultural. (ENTREVISTA, DANDARA SOUSA, 2022)

Outro nome conhecido no meio artístico da quebrada é KB73, de 35 anos, morador do bairro Jd. Nakamura (NK) e pai de três filhos. Em entrevista presencial a esta pesquisa, ele fala do contato de seus primeiros ensaios com o grafite, que acontecia nas carteiras da escola com a pixação, e o quanto era de fato uma manifestação de revolta ao sistema educacional. Reconhecido como artista fora dos muros da escola por sua criatividade nas artes visuais (*grafite*) e na composição e declamação de rimas (*rapper*), retornou às três escolas em que foi aluno para apresentar seus trabalhos a adolescentes, crianças e professores. Cita dois espaços como polos culturais a que tinha acesso: Garagem do Dj Bola e Garagem do Dj Daniel NK — ambos precursores das produtoras culturais, como A Banca e Instituto Favela da Paz.

KB73 reconhece, na roda da literatura marginal/periférica, o grande elo que liga todas as pontas criativas no distrito, tal como o Sarau da Cooperifa, onde se recorda de ter protagonizado sua arte na edição de 9º aniversário, e os trabalhos de Ferréz que acompanhou. Hoje tem um projeto solo em andamento pelo selo Produto Bruto¹⁹⁰ e realiza parcerias de

¹⁸¹ Cofundador e Diretor de Artes na empresa CIA de Artes Decálogo JALC. Disponível em: <https://www.facebook.com/doni.araujo.7>. Acesso em: 3 maio 2022.

¹⁸² CFF surgiu em 2006 como um grupo de *rap*, posteriormente, seus integrantes se engajaram em ações socioculturais com o objetivo de valorizar e movimentar a produção e economia cultural que está à margem dos grandes centros. Disponível em: <https://coletivoforadefrequencia1.blogspot.com/>. Acesso em: 5 maio 2022.

¹⁸³ Escola de Capoeira que atua com o objetivo de transmissão e manutenção dos fundamentos da capoeira. Disponível em: <https://www.multiplicartecapoeira.com.br/beta.html>. Acesso em: 5 maio 2022.

¹⁸⁴ Sarau do Capão nasceu em 2017 e acontece uma vez por mês na Fábrica de Cultura do Capão Redondo. Disponível em <https://www.facebook.com/SarauDoCapao/>. Acesso em: 7 maio 2022.

¹⁸⁵ Banda de *reggae* de Springfield, Missouri ativa de 2001 a 2009. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Jah_Roots. Acesso em: 10 maio 2022.

¹⁸⁶ Associação Cultural Corrente Libertadora é um ponto de cultura dirigido pelo Mestre de Capoeira Tigrão. O sarau é um dos movimentos da programação. Disponível em: <https://www.facebook.com/accorrentelibertadora/>. Acesso em: 10 maio 2022.

¹⁸⁷ Fórum Música, Cultura e Empreendedorismo, realizado pela produtora cultural “A Banca” com apoio do Instituto Coca-Cola Brasil e Coletivo Empreendedorismo e parceria do Labora Tech. Disponível em: <http://kaleydos.com.br/evento/no-corre-forum-musica-cultura-e-empreendedorismo/>. Acesso em: 10 maio 2022.

¹⁸⁸ Forun da Nipe, sem referência.

¹⁸⁹ Vem de kebras, sem referência.

¹⁹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=345965904115030>. Acesso em: 15 maio 2022.

trabalho em *lives/podcasts* da Família Nk Convida,¹⁹¹ no entanto, embora seja um artista, sua renda vem de um trabalho de porteiro e isso lhe frustra, já que acredita que existe verba pública nas escolas para formação e oficinas remuneradas.

Suas andanças artísticas pelo distrito ajudam-nos a identificar ainda outros artistas, coletivos, centros/polos culturais e movimentos que direta ou indiretamente passam pela literatura, tais como: Mensagem Escrita Crew,¹⁹² Espaço Cultural M. Kapetinha,¹⁹³ Manifestação,¹⁹⁴ Jaçaraú¹⁹⁵ e Guetofobia.¹⁹⁶

Diante dessa extensa lista que a entrevistada e o entrevistado apontam, surge uma questão: os indicadores apresentados nesta pesquisa confirmam que não há equipamento público que sirva de espaço/polo cultural para diferentes artistas utilizarem em seus ensaios ou oficinas. No entanto, as duas bibliotecas públicas do distrito (CEU Guarapiranga e CEU Vila do Sol) possuem, em seu acervo ou proposta de trabalho, algum registro desses artistas?

Com o objetivo de compreender o processo de aquisição/ manutenção do acervo e posicionamento ou engajamento social dos bibliotecários desses espaços, entrevistei Álvaro,¹⁹⁷ de 39 anos, preto, morador no distrito e bibliotecário em um destes CEUs há 4 anos. Seu percurso é de extrema relevância para compreendermos como ele se percebe protagonista no distrito. Especialmente, sua trajetória familiar diz muito sobre a população que ocupou os espaços desse distrito e que acreditou que as escolas dariam aos seus filhos e filhas a formação necessária para a mudança. Os pais semianalfabetos chegaram no território provindos de outros estados com três filhos e constituíram parte da história do Jardim Ângela. Casado com Dandara,¹⁹⁸ que é atriz na Cia de Teatro Heliópolis,¹⁹⁹ Álvaro reconhece que ampliou sua compreensão sobre cultura, arte, educação e políticas públicas a partir dos diálogos cotidianos que estabelece com ela.

¹⁹¹ *Lives* com programação *hip hop*, bate-papo e entrevista da quebrada. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=3632390743460315>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁹² Disponível em: <https://www.instagram.com/mensagemescritacrew/>. Acesso em: 14 maio 2022.

¹⁹³ Disponível em: <https://www.facebook.com/Kapetinha>. Acesso em: 14 maio 2022.

¹⁹⁴ Coletivo de *graffitiart* e entretenimento cultural. Disponível em: <https://www.facebook.com/Manifestinta%C3%A7%C3%A3o-Crew-102406041335898/>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁹⁵ Sarau. Disponível em: <http://saraujacarau.blogspot.com/>. Acesso em: 15 maio 2022

¹⁹⁶ Coletivo. Disponível em: https://www.facebook.com/bebs.artmovie/about_overview. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁹⁷ Nome fictício.

¹⁹⁸ Nome fictício.

¹⁹⁹ A Cia de Teatro Heliópolis surgiu em 2000, reunindo jovens da comunidade sob direção de Miguel Rocha e apoio da UNAS (União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Região). Disponível em: <https://ciadetateroheliopolis.com/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

Formado no curso de Biblioteconomia em 2008, atuou como estagiário em diferentes projetos de bibliotecas universitárias, tais como a Mackenzie, a Fundação Casper Líbero e a FAASP. Em 2012, desenvolveu um projeto na biblioteca da ETEC²⁰⁰ da cidade de Embu das Artes, já trabalhando como concursado pelo Centro Paula Souza. O Projeto de incentivo à leitura pelas redes sociais foi implementado por Álvaro com o objetivo de fazer circular o acervo literário entre os estudantes a partir da programação de conteúdos do currículo para o ano letivo. Essa estratégia envolvia o deslocamento de um agente passivo para um interlocutor entre o currículo escolar, os estudantes e a biblioteca. Como inovador no campo digital, o projeto foi apresentado no 7º Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias,²⁰¹ realizado na cidade São Paulo em 2014, sob o título *Uso das redes sociais na Biblioteca Etec de Embu: ferramenta para o incentivo à leitura*.

Ao falar sobre sua experiência profissional em bibliotecas privadas e públicas, o entrevistado reconhece que o acervo de obras voltadas à literatura de cunho pedagógico está presente nas bibliotecas públicas de gestão municipal mais do que outras obras. Ele explica como os livros chegam nesses espaços,

Existe um conselho denominado Conselho do Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLLB), que é formado por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Cultura, da Câmara Municipal e por majoritariamente membros da sociedade civil, tais como professores, escritores, editores, bibliotecários, críticos literários, livreiros, representantes de pessoas com deficiência, saraus, centros de pesquisa e universidades — mandato de 2 anos. Os eixos que norteiam as metas e os objetivos para a eleição dos títulos que comporão o acervo passam pelo crivo dessa comissão, que deve cumprir o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (Lei n.º 16.333, de 18 de dezembro de 2015). Embora aqui haja uma variedade de gêneros e autores mais ligados ao público infantojuvenil, desde 2018 não chegam livros para um público adulto que promova uma leitura política reflexiva. Um exemplo são as escritoras negras da coleção, *Feminismos Negros*, que tem muita procura aqui no território. Quando essa procura não é atendida porque não temos esse material, cria-se o estigma de que a biblioteca está abandonada e esse público raramente volta a frequentar esse espaço — uma política de exclusão. (ENTREVISTA, ALVARO, 2022)

A reinvenção do espaço da biblioteca enquanto território de atuação das escolas da comunidade é, para Álvaro, o entrecruzamento possível entre educação, cultura e políticas públicas. Um dos projetos que, nesse momento, busca desenvolver em sua biblioteca está

²⁰⁰ ETEC é a sigla que as pessoas normalmente usam para falar das escolas de ensino técnico pertencentes à rede estadual de educação. No estado de São Paulo, são 221 unidades. Disponível em: <https://etec2022.com.br/unidades-etec-2022/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

²⁰¹ Disponível em <https://biblio.info/agenda/7o-seminario-internacional-de-bibliotecas-publicas-e-comunitarias/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

integrado à ideia de que a aquisição das obras seja pautada pelos moradores em reuniões, assembleias/encontros com escritores periféricos. Dessa forma, propõe como uma solução viável para essa problemática a descentralização e formação de uma comissão de bibliotecas local com autonomia para conduzir a compra e aquisição de livros diretamente de autores e selos autorais — em diálogo com as escolas públicas do território e seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Durante o período de isolamento social (Covid-19), os serviços da biblioteca concentraram-se em buscar virtualmente leitores e, para isso, precisou publicizar muito mais seu acervo e alternativas de mediação cultural.²⁰² Para tanto, o entrevistado disponibilizou uma listagem de livros e buscou nas escolas parceria para realizar contações de histórias e outras produções.

O distrito do Jardim Ângela é uma periferia que abriga a literatura em corpos cuja itinerância circula entre becos, escadões, bares, praças e vielas por desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Segundo Quijano (2005, p. 124), a colonialidade do poder estrutura-se “na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação” para hierarquizar, de forma racial, os povos entre inferiores e superiores. Nessa conjuntura, os movimentos sociais e suas produções artísticas do distrito seguem desobedecendo à lógica colonial, advogando pela existência de espaços que tenham como referências suas próprias identidades.

A partir da concepção de desobediência epistêmica nesse território, podemos analisar o que de fato os Projetos Políticos Pedagógicos das duas instituições de educação infantil acompanhadas nesta pesquisa registram sobre essa relação por meio das produções culturais do entorno. O material coletado nas entrevistas sobre como a arte produzida por moradores do distrito confirmam a existência de uma formação e transformação do currículo nestas instituições? Quais os movimentos, que a exemplo dessas duas instituições, outras unidades da Rede Municipal, podem considerar relevantes no próprio percurso rumo a uma reinvenção do currículo?

²⁰² A mediação cultural aqui se refere à divulgação de ações do território, listagem de acervo disponível e logística, é realizada pelo bibliotecário entrevistado na página oficial <https://www.facebook.com/bibliotecaviladosol/>. Acesso em: 5 maio 2022.

3.5 Currículo Orgânico: quando a educação da rua pula os muros

O artista e cientista social, Rafael Menegaldo Abrahão, ao participar do documentário *Culturas Periféricas* (2017)²⁰³ relata como a representatividade da sua arte é proposta para pular os muros da instituição:

A gente não vai conseguir mudar o mundo, não vai conseguir acabar com tudo, o tráfico e a violência policial não vai acabar mas a cada atitude, a cada ação a gente vai conseguindo mudar o pensamento de poucas pessoas, vai conseguindo chamar pessoas pra essa luta [...] só o fato da gente tá propondo outra forma de educação que fuja da instituição já é uma afronta ao estado, já é uma afronta a tudo isso que está acontecendo. (ABRAHÃO, 2017)

A afronta a um currículo pronto, cujo propósito é de gestar a educação dos sujeitos entre muros e fronteiras, é exercer “uma pressão interna e outra externa para que cada vez mais, os grupos marginalizados assumam o protagonismo na produção e reprodução de conhecimentos validados” (ABRAHÃO, 2018, p. 66). Partindo dessa perspectiva, o que as instituições pesquisadas têm a nos dizer?

De modo geral, as instituições de educação infantil são retratadas nas entrevistas como espaços capazes de negar as primeiras expressões artísticas dos sujeitos, seja enquanto ainda são crianças ou quando se tornam profissionais que fazem arte e vivem de suas produções artísticas. A possibilidade de crianças e adultos depararem-se com grupos que estão produzindo arte relaciona-se aos encontros que os entrevistados tiveram no próprio bairro, nas associações de bairro, nos cartazes de lambe-lambe, nos bares e nas praças do que as intervenções de artistas dentro dos espaços educacionais. Contudo, alguns elementos ligados à formação de professores merecem maior atenção.

A instituição “A” revelou, a partir dos entrevistados, que a presença do líder comunitário aproxima a escola de uma escuta ativa com moradores do entorno e maior participação em suas pautas de reivindicação por políticas públicas de melhorias neste território. A gestão da instituição na figura do diretor um doutor, ativista que participou de grêmios estudantis e experiência profissional em escolas que historicamente são reconhecidas por valorizar as produções periféricas, possibilita que haja espaço para as diferentes pautas e projetos voltados às infâncias e suas produções neste território, além de amparo legal para ações

²⁰³ Documentário produzido por estudantes da PUC Paraná. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hRACx_uZbSM. Acesso em: 20 jun. 2022.

formativas.

Ao abordar sobre a relação com oficinas, coletivos, artistas e/ou movimentos do distrito e adjacências e de suas percepções sobre como essa escola visualiza a cultura, entrevistamos um funcionário do quadro de apoio, formado em Gestão Ambiental pela Faculdade de Ciências Sociais, que apresentou um contexto histórico de itinerância no distrito do Jardim Ângela e que contribuiu de forma pontual nas formações. A professora entrevistada escolheu trabalhar nesta instituição porque conhecia os projetos e, mesmo não residindo no distrito, falou sobre um território que, apesar de desprivilegiado, de espaços de lazer é rico, diverso e múltiplo de potencialidade pedagógicas. Ela destacou expedições que fez pelo território como parte da formação pedagógica recebida pela coordenação pedagógica. A professora teve uma prática pedagógica publicada na Revista Brasileira de Educação Básica (2022),²⁰⁴ o que, nesse contexto, significa dizer que junto aos pares tem ampliado seu repertório sobre as culturas infantis produzidas pelo e no território.

A análise do papel fundamental da coordenação pedagógica nesses diálogos apontou, no capítulo 2, que o cargo passava por chamamento de concurso público e isso impactou, durante o período de pandemia por Covid-19, o processo formativo. Um revezamento de coordenadoras trouxe um constante recomeço no percurso de eleição de pautas. A coordenadora que antecedeu o período de pandemia e início das entrevistas foi citada por seu envolvimento com as agendas do território e protagonismo como produtora cultural. Um olhar para os registros pedagógicos de sua atuação, de fato, evidencia uma preocupação em formar a equipe, as crianças e as famílias considerando a multiplicidade de produções do território. Há fotos de expedições, interações e participação de agentes comunitários da saúde e da arte, desde crianças até idosos.

Com a saída dela para integrar outra equipe pedagógica, seu cargo ficou disponível para uma substituição e a coordenadora que assumiu temporariamente (entrevistada) teve pouco tempo para conhecer a proposta de trabalho da instituição, visto que, em poucos meses, foi substituída por uma coordenadora nomeada pelo concurso público. Em conversa informal com esta última, foi possível perceber sua intenção de ficar por longo tempo nessa escola e se aproximar das propostas pedagógicas de diálogo com a comunidade, assim como a coordenadora que antecedeu o período de pandemia, contudo, a entrevista para essa investigação não foi realizada para que ela pudesse primeiro criar vínculos com a sua equipe e

²⁰⁴ Ver artigo de Amorim (2022).

conhecer o território. Embora os desafios para uma transição pedagógica fossem muitos, a presença de uma equipe fixa, tal como o diretor, parece ter sido determinante para evitar fissuras no processo ou mesmo a ruptura no diálogo com o território.

Toda essa movimentação e referência a um período pré-pandemia contribuiu para que uma entrevista com questionário semiestruturado também fosse realizado com Sandra, coordenadora pedagógica citada como referência no processo formativo da instituição “A”. Sandra, embora já atue no cargo em outra instituição de educação infantil no mesmo distrito, ainda circula por diferentes bairros como produtora cultural e pode nos ajudar a compreender melhor o diálogo que a instituição promovia com as artes do entorno. Ela iniciou o curso de Jornalismo aos 17 anos de idade na Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP). Após dois anos, mudou para Biologia e, então, para Pedagogia, no qual se formou em 1995. Entrou no mestrado em 1998, na área de ensino de matemática, investigando a formação continuada de pedagogas no CEFAM.²⁰⁵

Dona de um extenso currículo como formadora de educadores desde a universidade onde atuou em Pedagogia (UNIBAN), passando inclusive pela Diretoria de Ensino do Butantã (anteriormente chamado de Núcleo de Ações Educativas) como assessora pedagógica até coordenadora pedagógica efetiva na Rede Municipal de Educação de São Paulo (função que exerce desde 2008). Como produtora cultural desde 2014, participa na coedição da revista Sampa Mundi,²⁰⁶ e atua também na produção da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS), articulando o encontro entre artistas e escolas. No que se refere às suas andanças no território, ela relata:

Sempre tive interesse na área da Cultura, desde os tempos de jornalismo, e trabalhando na formação de professores. Como coordenadora de EMEF tentei fazer pontes com o pessoal dos saraus e dos movimentos de cultura para abordar a leitura e escrita a partir das linguagens do território, para criar pontes com os adolescentes. Frequentei muito os saraus e outras atividades em SESC, procurava levar isso pras escolas e hoje também faço parte da Escola Feminista Abya Yala.²⁰⁷ (ENTREVISTA, SANDRA, 2022)

²⁰⁵ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério.

²⁰⁶ Sampa Mundi é uma instituição de comunicação periférica, um veículo de circulação de reflexões, pontos de vista e informações. A primeira edição foi publicada em 2018. Disponível em: <https://www.sampamundi.com.br/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

²⁰⁷ A Escola Feminista Abya Yala, fundada em 2018, é um espaço de estudo coletivo, fortalecimento e cuidado entre mulheres ativistas das periferias da zona sul de SP. Disponível em: https://www.instagram.com/escola_abyayala/. Acesso em: 20 set. 2021.

Ao tratar sobre como o diálogo acontece no interior da instituição, Sandra deixa claro que é utópico pensar que há uma unidade de pensamento entre toda equipe pedagógica. Considerando que a formação não pode ser uma ferramenta sobretudo de hierarquização, mas de pautas coletivas que buscam avançar coletivamente com o percurso individual e identitário de cada educador, ela confirma que as resistências ao novo provocam enfrentamentos e desgastes nas relações e não podem ser invisibilizados. Algumas propostas chegaram a sofrer um levante de posicionamentos contrários até que as estratégias para implementação fossem discutidas demoradamente. Sandra compreende que é na sala de aula que as práticas pedagógicas dialogam com a formação docente e sinaliza que a coordenação que lhe antecedeu já vinha investindo em formações pautadas nas infâncias e no currículo: ateliê, horta, banho de mangueira e grafite no muro, por exemplo.

Sandra discorre sobre suas primeiras visitas à escola e a recepção que recebeu em seu primeiro dia no cargo:

Uma sinergia que foi acontecendo e que tem a ver com esse processo de divulgação do que estavam fazendo (projetos) e da filosofia de trabalho de aglutinar pessoas. Eu me sinto parte dessa aglutinação de um trabalho já instaurado [...] a primeira vez que fui na escola foi o dia da ocupação do terreno baldio (anexado como horta junto a subprefeitura) e me deparei com a ausência de um controle/ comando no microfone, as crianças mostraram para suas famílias e toda comunidade presente atividades do cotidiano na escola e não apresentações artísticas elaboradas pro dia (fantasiadas). Quando eu estava prestes a assumir o cargo vago na coordenação, recebi um recado (mensagem no celular) pedindo que eu fosse com uma roupa bem confortável e tênis porque eu iria andar pelo território. Isso me impactou porque eu não fui olhar papelada, olhar gaveta, não, eu fui caminhar com o diretor e a assistente (vice-diretora). (ENTREVISTA, SANDRA, 2022)

A ausência de comandos pelo microfone fez Sandra pensar que naquele espaço um processo de decolonização estava em curso. Sua percepção foi de uma fluidez que parecia vir desde a organização do evento, que apontava a existência de diálogo tanto com as crianças como com os adultos — o que lhe causou impacto. Ao contrário das pedagogias escolarizantes que precisam convencer (SARAMAGO, 2008, p. 2), a pedagogia decolonizadora produz um pensamento plural no qual a emancipação vai se constituindo durante o processo. Ser apresentada a esse entorno, saber onde as crianças moram e, a partir daí, olhar para a construção de uma proposta pedagógica parece ter sido um caminho assertivo da gestão administrativa para celebrar com os moradores essa parceria.

Ao abordar a relação entre arte, cultura e educação, Sandra relembra que sua atuação no território como produtora cultural e os estudos formativos que desenvolve na coordenação da instituição “A” promoveram a abertura da escola para mais artistas que produzem arte ali

mesmo no entorno, tal como Jenyffer Nascimento, Uberê, Carolzinha e expedições planejadas como formações para acontecerem com a equipe docente fora dos muros da escola. Acredita ter avançado nas discussões sobre os espaços e a arte e suas produções, como a Bienal, por exemplo, no objetivo de ir além logo ali do outro lado do muro.

Produzir conhecimento enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares e outras concepções do mundo, segundo Catherine Walsh (2013), é propor pensamento e prática decolonial. A relação de domínio e poder sobre os corpos passa pela escolarização de instituições educacionais desde a educação infantil e o currículo enquanto instrumento político legitima ou invisibiliza essa violência social construída no racismo. Quando a teoria e a prática pensadas desde os muros da escola se cruzam com as lutas e reivindicações por segurança, saúde, moradias e espaços culturais do território, as fronteiras que dividem esses mundos são reduzidas pela pedagogia decolonial. O Projeto Político Pedagógico registra que “a cultura é conteúdo dos currículos, se partimos desse pressuposto, porque não criar um canal com a cultura do jovem, e porque não com o das crianças. É uma questão de escuta” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO A, p. 120).

O Projeto Político Pedagógico da instituição A é um documento robusto composto por muitas imagens que evidenciam movimentos cotidianos entre culturas de infâncias, formações com agentes externos e registros de ações no território. Um recorte desse cotidiano está no que parece ser desdobramento de formação pedagógica em 2017:

Também desenvolvemos um projeto que se chama Brincadarte, e através dele ações de arte contemporânea, valorização do brincar foram desenvolvidas na escola, práticas de Hip Hop, como o Break, além de uma ação de grafite no muro da escola, fruto de um percurso de escuta do território e parceria com o SPCLan, um coletivo de artistas que desenvolveu oficinas de Hip Hop com as crianças e sonham junto com um fundão do Jardim Ângela cheio de cores. E agora com o GRAFFITASSA, ampliamos essa relação com o grafite, numa escuta das mulheres, com o registro também de mulheres grafiteiras, unindo Grajaú e Sonho Azul, entre a Represa da Guarapiranga e os sonhos de um mundo que acolha as crianças e mulheres em igualdade de direitos na sociedade. Além do nosso objetivo de integrar e florescer, para além dos indicadores de desigualdade social, numa região de mananciais e de tantos saberes. (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO A, p. 6)

Em diferentes partes do PPP, é possível localizar trechos que registram as ações formativas da coordenação pedagógica e sustentam “pensar o currículo numa perspectiva de incorporar a cultura urbana e cultura de paz, sistematizado em projetos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO A, p. 29), conforme segue:

Por estarmos numa região de mananciais, também nos posicionamos quanto à luta pela preservação das nascentes do território, e cuidado compartilhado com o meio ambiente, seja nas ações dentro da unidade e também na participação em fóruns

regionais para discutir saneamento básico e política de ocupação do solo.

No decorrer do ano letivo, realizaremos ações que ampliem o contato com a comunidade educativa, dentre elas [...] participação de membros da Unidade Escolar nos Fóruns da região, e contato com a rede intersetorial (Unidade Básica de Saúde, Organizações Não Governamentais, Centros de Educação Unificados, Espaços Culturais, Associação de Bairro, demais escolas da Diretoria Regional de Ensino Campo Limpo, Participação em Grupos de Trabalhos).

Existe um trabalho de pesquisa histórica da ancestralidade, desde a busca de informações sobre as populações indígenas que habitavam as Américas antes da invasão Europeia e a Diáspora Africana. Escolhemos como caminho inicial a história da alimentação no Brasil, e ampliamos para o trabalho com as artes visuais, dança e cinema.

A discussão étnico racial não é projeto estanque, e sim parte do nosso currículo, perpassando a construção da ambiência, a pesquisa e montagem do acervo da unidade, fundamentada na valorização das manifestações artísticas locais, e de origem afro-brasileira, africana, indígena brasileira e latino-americana. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO A, p. 31-63)

O documento registra que diferentes artistas participaram do processo pedagógico por meio de projetos que aconteceram dentro e fora do espaço da instituição, por exemplo: Uberê Guilé,²⁰⁸ Coletivo SPCLan,²⁰⁹ GraffitassA,²¹⁰ Poetas Ambulantes,²¹¹ Ermi Panzo²¹² e Betty Gervitz.²¹³ O Coletivo SP Clan, inclusive, é citado em muitas partes do registro por participar de intervenções artísticas de *hip hop* com as crianças e promover oficinas com a equipe e grafite com a comunidade presente em reuniões e eventos promovidos pela instituição. O artista Uberê participou com oficinas e intervenções artísticas também com crianças e adultos. As mulheres do GraffitassA estiveram presentes em uma ação de revitalização dos muros e expedição pelo entorno, quando, em especial, o evento era de localizar com a comunidade as nascentes dos rios do entorno. Ermi Panzo dialogou e dançou com as crianças e Betty Gervitz ofereceu oficinas no Projeto Na Dança.

²⁰⁸ Uberê Guilé é ator brincante e aprendiz de bonequeiro, mascareiro, poeta e artista plástico. Disponível em: www.behance.net/gallery/54186523/urbno. Acesso em: 20 maio 2022.

²⁰⁹ SP Clan é um coletivo de esporte e cultura de rua. Disponível em: https://www.facebook.com/coletivospcan/videos/?ref=page_internal. Acesso em: 20 maio 2022.

²¹⁰ GraffitassA é um coletivo formado por mulheres que grafitam diferentes espaços das periferias da Zona Sul de São Paulo. Disponível em: <https://www.facebook.com/Grafitassa/about>. Acesso em: 20 maio 2022.

²¹¹ Poetas Ambulantes é um coletivo que atua no distrito e seu entorno por meio de intervenções poéticas com saraus e distribuição de poemas em ônibus, trens e metrô. Disponível em: <https://www.facebook.com/PoetasAmbulantes>. Acesso em: 20 maio 2022.

²¹² Ermi Panzo é engenheiro angolano, escritor e poeta declamador, Agente literário, coreógrafo e bailarino performer. Disponível em: <https://www.facebook.com/ermildopanzo>.

²¹³ Betty Gervitz é artista e promotora do curso de Danças Étnicas, proprietária e professora de dança do Estúdio A&B e autônoma do consultório particular de fisioterapia. Disponível em: <https://www.instagram.com/bettygervitz/>. Acesso em: 20 maio 2022.

Na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica Sandra,²¹⁴ citada anteriormente, surgiu uma personagem que ela relembra como parceria na gestão e fundamental ao processo formativo. A auxiliar de direção que, no período de entrevistas, já atuava na instituição “B” como diretora. De fato, uma personagem fundamental nessa instituição desde sua atuação como professora nessa unidade já nos primeiros anos de funcionamento até sua participação na gestão como auxiliar de direção (cargo mais conhecido como vice-direção). Ela foi a redatora principal do Projeto Político Pedagógico, atuou diretamente nas formações e no desenvolvimento de projetos, incluindo a ocupação do terreno baldio para a criação de horta/permacultura (em funcionamento) e promoveu no território uma conexão de diálogo, apresentando o currículo de cultura urbana²¹⁵ da instituição. Uma análise poética talvez pudesse descrevê-la como a personagem que primeiro pulou os muros da instituição e levou para dentro e para fora sua equipe, famílias, artistas e pautas de reivindicações por um espaço sem fronteiras.

3.6 Articulando travessias na estrada de M’Boi Mirim

A princípio, conseguir um espaço na agenda administrativa da instituição “B” para realizar as entrevistas demandou tempo e estratégias por dois fatores. Primeiro, em razão da dimensão estrutural do CEMEI. Conforme já dito no capítulo 2, trata-se de uma unidade de educação infantil híbrida que conta com apenas uma diretora, duas auxiliares de direção e uma coordenadora pedagógica para atender o CEI com 220 bebês e crianças até 3 anos e a EMEI com 477 crianças entre 4 e 5 anos. Segundo, estávamos no período de isolamento em que mais crescia o número de subnotificações de casos de contágio por Covid-19 no distrito, o que ocasionara internações e óbitos. A exemplo disso, um Hospital de Campanha²¹⁶ foi instalado para atender os casos que excediam o limite do Hospital do M’Boi Mirim que já estava funcionando para atendimento exclusivo de pacientes com Covid-19. As entrevistas foram finalizadas em novembro de 2021, mas os impactos da vulnerabilidade ainda apontam o distrito,

²¹⁴ Nome fictício.

²¹⁵ Esse termo foi citado no documento Projeto Político Pedagógico da Instituição “A” (p. 29).

²¹⁶ Hospitais de Campanha são espaços criados para os pacientes encaminhados pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS) após passar por avaliação. Se eles preencherem alguns critérios, são internados pelo tempo que for necessário para sua recuperação, sem contato direto com amigos ou familiares. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/como-funciona-um-hospital-de-campanha/>. Acesso em: 25 maio 2022.

de acordo com a Agência Mural,²¹⁷ como aquele com mais casos de Covid-19 e de gripe na cidade de São Paulo no início de 2022.

No período em que as entrevistas foram realizadas, o atendimento das crianças nas escolas era realizado de modo híbrido. Como inicialmente apenas as crianças maiores voltaram a frequentar presencialmente a unidade e os menores recebiam atendimento remoto, uma parte da equipe de funcionários fez só o chamado teleatendimento, pois faziam parte dos grupos de risco, enquanto a outra parte fez atendimento presencial e acompanhamento remoto. Um protocolo de volta às aulas,²¹⁸ contendo um conjunto de adequações de tempos, espaços, normas de higiene e limpeza, organização da comunicação com a comunidade escolar, plano de fluxo institucional e procedimentos em ambientes coletivos foi seguido pela instituição.

Diante da situação estressante devido ao medo de contaminação, ao confinamento e aos limites da interação mediada digitalmente, os diálogos constantes entre todos os funcionários e as famílias foi fundamental para tentar acolher as demandas socioeconômicas dos bebês e das crianças. Uma busca ativa por cada criança e pela situação socioeconômica e de acompanhamento do serviço à saúde confirmava um período de incertezas que colocava em xeque qual de fato era o papel institucional das escolas e seu currículo nessa periferia. Em reflexão sobre como o isolamento afetou o estado emocional de diferentes sujeitos, Alex Primo (2020), em sua pesquisa, revelou:

Mas mais do que uma doença infecciosa, Taylor (2019, p. 2) lembra que pandemias envolvem problemas emocionais e desordem social. Diante dos riscos disseminados, o distanciamento social imposto acarreta o rompimento de rotinas individuais e familiares e crise no sistema produtivo e econômico. O cuidado de amigos e familiares doentes e a perda de pessoas queridas podem ser traumatizantes. A eventual impossibilidade de conduzir os rituais de sepultamento, diante dos riscos de infecção, pode agravar o impacto emocional. (PRIMO, 2020, p. 4)

Nessa conjectura, é possível, então, analisar como foi possível cada participante pensar as culturas infantis, as produções culturais periféricas e se há espaço formativo para promover essa relação entre o currículo matricial e o currículo das ruas. A auxiliar de direção (vice-diretora) já acompanhava alguns dos movimentos sociais e culturais no distrito, como a Cooperifa e uma ocupação do MTST, enquanto ainda atuava no cargo de professora. Sua

²¹⁷ Agência de jornalismo das periferias nasceu em 2010 por meio de um *blog* com a missão de contribuir para a desconstrução dos estereótipos sobre as periferias. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/>. Acesso em: 25 maio 2022.

²¹⁸ Documento disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev5\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev5(1).pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

própria experiência de criança que brincava pelas ruas, pelas praças e pelos becos do distrito a impulsiona a redescobrir esses espaços no território e articular isso nas pautas de sua gestão para alcançar o que chama de uma gestão transformadora. Informou também que a demanda administrativa e a arquitetura do prédio inviabilizam mais deslocamentos pelo território — avançar além dos muros. A professora, que chegou nas imediações do distrito no início dos anos 1990, escolheu trabalhar nessa instituição pela expectativa de realizar um trabalho pedagógico que acompanhasse as crianças desde o berçário até seu ingresso ao ensino fundamental. Deparou-se com dois fatores que considera prejudiciais a seu trabalho: a rotatividade tanto de professores quanto da gestão e o pouco acompanhamento pedagógico que recebe. A auxiliar técnica de apoio que atende na secretaria é referência na comunidade e dentro da instituição por ser vizinha das crianças e suas famílias. Como moradora do distrito desde 1988, possui informações sobre as mudanças urbanas e melhorias sociais que presenciou ao longo do tempo. Citou dois locais para realização de esportes: Associação Unificada dos Movimentos da Periferia (AUMP) e a Praça do Bambuzal — mapeadas no capítulo 2. Apontou como negativo a rotatividade da direção, mas reconhece a importante atuação gestora para melhorias na instituição. E, finalmente, a entrevista com a liderança do Movimento de Moradias do Pinheiral revelou que a instituição ainda não estabeleceu uma conexão de diálogo com essa comunidade, apenas diálogos internos por meio de reuniões de pais e responsáveis.

A aparente angústia demonstrada em cada entrevista da instituição “B” tem origem na frustrante realidade de escolher atuar na educação infantil onde se compreende, desde suas experiências, o brincar como cultura da infância nesse território, mas se depara com pouco ou nenhum espaço para proporcionar isso dentro das propostas pedagógicas. Ou, ainda, ser administrativamente submetidos a uma rotina burocrática que não possibilita vislumbrar o cotidiano das crianças fora da institucionalização de um CEMEI. Isso pode ser percebido na decoração da instituição, visto que os espaços e as materialidades sinalizam adaptações e tentativas de tornar o espaço mais confortável em uma arquitetura planejada pelo município inicialmente para atender adolescentes.

A entrevista com a coordenadora pedagógica pode ser mais um caminho para entender porque as produções culturais periféricas não são citadas nas entrevistas como pautas formativas. Recém-chegada ao CEMEI, cita sua experiência em escolas de bairros mais centralizados da cidade e o percurso de 50 km de distância de sua residência, motivo pelo qual indicava interesse em optar por trabalhar em outra instituição nos próximos anos letivos. Ao

descrever suas primeiras observações sobre o território, falou de sua preocupação com a carência/pobreza e a violência na comunidade do entorno e que suas licenças médicas são fruto de um adoecimento gerado no período de pandemia e a relação de demandas de uma estrutura de CEMEI e o distanciamento/deslocamento do seu próprio território. Com referência às formações, a coordenadora afirmou que já chegou à escola após a primeira grande reunião de organização, nas qual a equipe é apresentada e há um intercâmbio de ideias e propostas de trabalho para o ano letivo. Como momento de acolhimento e transição, recebeu a Carta de Transição deixada pela última coordenadora pedagógica, contendo a síntese das propostas de trabalho desenvolvidas no ano anterior. O acompanhamento das ações pedagógicas de fato merece atenção pelos motivos já descritos em mais pormenores no capítulo 2: unidade educacional híbrida que atende cerca de 220 crianças entre 0 e 3 anos de idade e 477 crianças entre 4 e 5 anos de idade, com um total de 87 funcionários; estrutura composta por cinco andares e grade de horários de estudo coletivo de professores com poucas brechas para orquestrar a leitura e as intervenções em registros de planejamento e acompanhar as ações e os projetos do cotidiano de cada turma de crianças.

A partir das problemáticas impostas a uma estrutura de CEMEI por suas condições aqui descritas em entrevistas, faz-se necessário retomar o Projeto Político Pedagógico a fim de encontrar historicamente o que em diferentes gestões fizeram na tentativa de conectarem-se com as produções culturais do entorno.

Assim como aconteceu na instituição “A”, a instituição “B” teve como principal redatora a mesma pessoa. Como já registrado no início deste subtítulo, a auxiliar de direção da instituição “A” assumiu o cargo efetivo de diretora na instituição “B”, todavia, quando as entrevistas nesta instituição foram iniciadas, ela já havia transferido seu cargo para outra instituição no distrito, mas o documento político pedagógico tem as marcas de seus registros, que vão além das normativas e dos regimentos legalistas.

O documento traz, já em seu início, uma imagem panorâmica capturada do quinto andar da instituição e por meio dela se vê os cruzamentos da estrada do M’Boi Mirim. A citação seguinte descreve o olhar para além dos muros:

Da mesma forma que o ser humano, uma comunidade tem um corpo físico — suas casas, seus caminhos, vielas, escadarias. Também tem um corpo vital, criado aos poucos: a vida ali flui como o sangue em nosso corpo, carregado de alimento. Uma comunidade torna-se um organismo vivo: com corpo físico, corpo vital e alma, com uma identidade. Esse processo acontece no decorrer de um longo tempo graças aos esforços dos seres humanos. Um processo contínuo de transformação, com suas conquistas e decepções como toda a vida... (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Em outros trechos, também é possível observar a busca por conexões com o entorno, conforme demonstram os trechos a seguir do PPP:

Saber a história de um lugar é um começo para fazer parte, chegar num processo vivo que cria e recria. A existência do CEMEI [...] não começa em sua inauguração, vem antes, com mais de 80 anos de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, com a história desse bairro que também compõe o nome e o horizonte desse espaço escolar, para além das edificações somos território vivo, com identidade e infâncias para sonhar.

[...]

Assim como a história do distrito do Jardim Ângela é um espaço vivo, com versões e possibilidades de relações humanas, também se configura num tratado de esperanças no futuro, com a educação e a arte atuando neste território como alicerces para construir narrativas. Entre a década de oitenta e noventa o bairro era conhecido pelos altos índices de violência, chegou a ser nomeado como o bairro mais violento do mundo. A atuação comunitária, e articulação de pessoas que acreditaram na possibilidade da mudança, reescreveram a história desse território.

[...]

Nós da comunidade educativa do CEMEI Jardim Ângela, compreendemos a necessidade de estudar a nossa história, participar das reuniões e formações no e com o território, para amparados pela produção científica sobre educação e cultura, estabelecer estratégias, caminhos de pesquisa e escrituras que proporcionem para nossos bebês, crianças e jovens um horizonte bonito.

[...]

Os principais coletivos de efervescência cultural e subversão, para as imposições do Estado e sobre tudo ponto de luta são : Bloco do Beco, A Cooperifa, Sarau a Voz do Povo, caso do Sarau Quebra o Coco, o grupo Decálogo JALC, o coletivo SP CLAN, O Sacolão das Artes, Capulanas Cia de Arte Negra, coletivos mais atentos às questões ambientais como o Dedo Verde, coletivo DiCampana, Coletivo Fala Guerreira, o Sarau Verso em Versos, Coletivo a Banca, Sarau Apoema, Casa de Cultura M boi Mirim, Sociedade Santos Mártires, Bloco do Hercu, entre outros.

[...]

Parceria com as famílias: No decorrer do ano letivo, realizaremos ações que ampliem o contato com a comunidade educativa, dentre elas: Oficinas de brinquedos e objetos sonoros; Encontros de acolhimento e socialização; Festas regionais; Seminários, oficinas e palestras; Parceria com a Rede intersetorial em ações de prevenção à saúde, dentre elas práticas de exercícios e horta comunitária; Reuniões de pais bimestrais; Reuniões de Conselho de Escola, mensais e previstas em calendário; Reuniões de APM, conforme calendário; Atendimento individualizado quando se fizer necessário; Participação nos momentos de adaptação, com previsão de acolhimento das famílias nos momentos previstos na rotina; Comunicação via agenda; Informativos e cartazes, com recursos de comunicação diversificados. (Projeto Político Pedagógico, instituição “B”, p. 3,7, 8, 35, 96)

Em paralelo a esse olhar que enxerga a pedagogia para além das fronteiras

institucionais, há um exercício de atravessar os muros e efetivar algumas conexões formativas, de acordo com os cronogramas de ações descritos no documento:

Em 2017, primeiro ano de efetivo funcionamento da Unidade, as parcerias com outros equipamentos do território ocorreram em algumas atividades pontuais: UBS Paranapanema – orientações e acompanhamentos sobre as campanhas de vacinação, combate à Dengue, dentre outros; Criação da cozinha experimental Mini Chefe; Projeto Horta, plantio no espaço de muro de arrimo, única parte com terra exposta no CEMEI; Escola Estadual Pastor Cícero Canuto de Lima - integrações entre alunos do Ensino Fundamental e as crianças do CEMEI em apresentações da banda de Fanfarras e visita das crianças das turmas do Infantil II da EMEI às dependências da Escola, a fim de conhecer a rotina do Ensino Fundamental e participar de oficinas com os professores da Escola; Mostra Cultural 2017.

[...]

No ano de 2018, demos continuidade e fortalecemos nossa rede com as parcerias estabelecidas no ano anterior com a UBS e a Escola Estadual Pastor Cícero Canuto de Lima e pudemos também contar com a parceria das Nutricionistas da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo: UBS Paranapanema - demos continuidade ao trabalho iniciado em 2017; Escola Estadual Pastor Cícero Canuto de Lima - neste ano, além das apresentações de fanfarras para todas as crianças do CEMEI, realizamos também uma integração entre alunos do Ensino Fundamental com as crianças das turmas do Infantil II da EMEI às dependências da Escola, a fim de conhecer a rotina do Ensino Fundamental e participar de oficinas com os futuros professores; DRE Campo Limpo - Palestra e orientações para as famílias sobre alimentação saudável, armazenamento e higiene de alimentos e cardápio escolar. Apresentações de teatro realizadas pelas professoras para as crianças; Passeio ao SESC Itaquera, no Parque Sonoro.

[...]

Em 2019: parceria com a E.E. Luiz Magalhães, integração com brincadeiras, entre estudantes do Ensino Médio e Educação Infantil; Dia da família na escola com organização coletiva do Parque Sonoro; Participação na Jornada Pedagógica de Educação Infantil com relatos de prática e oficinas nos dois semestres; Parceria com a UBS Paranapanema - orientações e acompanhamentos sobre as campanhas de vacinação, bloqueio de Sarampo, combate à Dengue dentre outros; Festa junina aberta para a comunidade com adesão da comunidade educativa; Parceria com o DIPED DRE CL, empréstimo de acervo Étnico Racial de literatura infantil; Realização do Agosto Indígena, com Formação sobre brinquedos Indígenas, e relato de prática da professora e pesquisadora Elis Araújo, visita de representantes do povo Funi-ô, sequência de atividades desenvolvidas pelas professoras integrando cuidar e educar numa perspectiva antropológica; Escola Estadual Pastor Cícero Canuto de Lima - integrações entre alunos do Ensino Fundamental e as crianças do CEMEI em apresentações da banda de Fanfarras; Momento formativo através da participação na festa de encerramento da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS); Contação de história com a artista Ivanir Magalhães; Intervenção Poética de Lambe-lambe; Realização de Reunião Pedagógica conjunta com a Secretaria de Saúde (CEJAM), de Assistência Social (SPVV, Fórum da Assistência); Relato de trabalho desenvolvido no território do Jardim Ângela, na mesa de debate da FAU Mackenzie durante a Bienal de Arquitetura; Projeto de Sarau com a turma de Infantil I G, e a visita do Poeta Jefferson Santana; Parceria com o CJ Kagohara, apresentação musical do cantor Rafael e do grupo de dança NBK; Parceria com o CAPs Infantil, em encontro formativo; Realização da Festa da Feliz Idade, parceria com o Conselho Tutelar de M'Boi Mirim,

CAPs, Casa Sofia, Rede AMESOL Associação das Mulheres da Economia Solidária, PAVS, UBS Jardim Paranapanema, Instituto Embeleze; Parceria com o Instituto Favela da Paz, do Jardim Nakamura, com apresentação de percussão para os bebês e crianças do CEMEI, no Novembro Negro; Passeio ao Museu Afro no Parque Ibirapuera; Apresentações de teatro realizadas pelas professoras para as crianças. (Projeto Político Pedagógico, instituição “B”, p. 10)

Outro elemento fundamental para essa travessia é o mapeamento socioeconômico dos bebês, das crianças e de suas famílias, conforme pode ser notado em alguns trechos (Projeto Político Pedagógico, instituição “B”, p. 17):

Este levantamento de dados deu-se no período de fevereiro a março de 2020. Foram enviadas as pesquisas impressas para as famílias e a tabulação dos dados de cada turma efetuadas pelos educadores, com objetivo de terem contato com parte da história dos bebês e crianças. A gestão ficou responsável pela tabulação e análise dos dados da unidade educacional como um todo:²¹⁹

Bairro onde moram: (2) sem resposta, (99) Jardim Ângela, (15) Jardim Nakamura, (131) Morro do Índio, (62) Jardim Novo Santo Amaro, (8) Jardim dos Reis, (26) Menininha, (63), Paranapanema ou (99) Outro.

Há quanto tempo residem no bairro? (33) sem resposta, (27) Menos de 1 ano, (14) 1 ano, (102), De 2 a 5 anos (98), De 6 a 9 (45), De 10 a 13 (43), De 14 a 17 (29), De 18 a 21, (150) + de 22 anos.

Frequenta(m) o CEU Guarapiranga? (26) sem resposta, (8) Sim e (447) Não

Onde a família costuma ir como opção de lazer? (9) sem resposta, (10) Teatro, (1) Bares, (158), Shopping (112), Atividades na igreja (111), Cinema (9), Parque Guarapiranga (8), Parque Ibirapuera (4), Clube Náutico Guarapiranga (0), Parque M’Boi Mirim (7), Parque Ecológico Guarapiranga (4), Shows (205) Casa de familiares (2), Samba (59), Viagens (0), Baile funk (26), Rua (98), Festa na casa de amigos (97), Praças (2), Pista de skate (47), Campo de futebol ou (144) Outros.

A família frequenta a feira do bairro? (41) sem resposta (147) Não (326) Sim. Qual? Feira do Jardim Ângela (10), Feira do Menininha (7) e Sem resposta (86).

Qual a maior dificuldade no seu bairro? (40) sem resposta, (296) Segurança, (174) Opções de lazer, (207) Saúde, (31) Moradia, (64) Transporte, (9) Coleta de lixo, (54) Educação, (125) Opções de trabalho, (34) Saneamento Básico e (21) Outros.

Tem conhecimento sobre alguma Associação de moradores de bairro? (71) sem resposta, (4) Sim e (66) Não.

Participa(m) da sociedade de amigos de bairro? (89) sem resposta, (26) Sim e (260) Não.

Esses registros presentes no Projeto Político Pedagógico apresentam uma jornada

²¹⁹ O questionário foi disponibilizado para 220 crianças entre 0 e 3 anos de idade e 477 crianças entre 4 e 5 anos de idade. Deste total de 697 crianças, 505 questionários foram devolvidos à instituição.

pedagógica pelo reconhecimento das identidades individuais e coletivas da população que habita o território, bem como revelam uma preocupação em mapear os acessos aos serviços básicos. Isso nos faz lembrar as inquietações propostas por Freire (2010), conforme já citadas nessa pesquisa:

Como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, a percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses individuais em função dos interesses coletivos? Como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda? (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 51)

O processo de participação que supera apenas interesses de institucionalização e avança para a humanização das relações educacionais parece encontrar o caminho da pedagogia decolonial. Aquela que pretende, a partir de um olhar para os sujeitos, discutir aspectos relacionados à educação em uma perspectiva emancipadora, que trate de modo particular os indivíduos envolvidos no processo. Mignolo e Vásquez (2017, p. 496) afirmam que a pedagogia decolonial “[...] enfatiza a emoção sobre a razão, a história pessoal sobre os princípios e métodos disciplinares”.

A partir da análise da instituição “B”, deparamo-nos com proposições decoloniais de ação formativa. Assim, corrobora com o que afirma Catherine Walsh (2013), em sua obra *Pedagogías Decoloniales*, na qual trata o pedagógico como o conjunto de práticas, estratégias e metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências em que a instituição educacional deve se colocar a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. As práticas de resistências são essas brechas de esperança no currículo, afirmando a vida com atitudes questionadoras, provocadoras e transformadoras de realidades:

As fendas requerem assim um refinamento do olho, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, ouvir, ouvir e sentir o outro tornar-se e ser, e reconhecer nele a pequena esperança que não só grita, mas também afirma e caminha a vida. (WALSH, 2013, p. 11, tradução própria).

O Projeto Político Pedagógico da instituição “B” nos dá a dimensão de processos educativos decoloniais quando apresenta os sujeitos desse distrito como ponto de partida das travessias também sociais na estrada do M’Boi Mirim. Entretanto, para que esse processo avance nas diferentes conjecturas e não se perca na transição de equipe gestora, o que é necessário? O documento *Currículo da Cidade, Educação Infantil* (2019) afirma que

A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para a concretização da tão sonhada gestão democrática. Nas palavras de Azanha (2006, p. 104), “elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia”. O PPP, anunciador da gramática pedagógica orientadora do currículo da Unidade Educacional - UE, encerra um ato político refletido coletiva e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que se façam necessárias. (SME, 2019, p. 182)

Ainda, é importante ressaltar que tal exercício de autonomia pode ser compreendido em uma gestão escolar burocrática e centralizadora como mecanismo para elaboração de um documento segregador, legalista ou extremamente teórico, que tem como resultado um engavetamento, já que apenas cumpre uma tarefa solicitada por instâncias superiores. Isso pode ser percebido, por exemplo, na dificuldade de as famílias compreenderem a linguagem do documento e mesmo de acessá-lo. Portanto, podemos afirmar, de acordo com Carvalho e Melo (2021), que:

A cultura da escola está muito atrelada a maneira como cada instituição irá lidar com as questões da gestão escolar, da tomada de decisões, da autonomia educativa dos professores e democratização do ensino, do envolvimento e da participação da comunidade, da construção do currículo e dos projetos pedagógicos. (CARVALHO; MELO, 2021, p. 43)

Avançando nesse sentido, as narrativas presentes nas entrevistas levantam uma questão a ser pontuada: a institucionalização da educação infantil. Embora a instituição tenha avançado para além dos muros da escola, a arquitetura não projetada para atender crianças pequenas, a demanda burocrática, a sobrecarga de trabalho da coordenação pedagógica e, como resultado dessa conjuntura, a rotatividade de professores e gestores, que torna a potente pedagogia transformadora descontinuada. Para avançarmos na análise das contradições cotidianas de um CEMEI que sofre os desgastes de equipamento público, mas que tem potencial territorial transformador, precisamos localizar as pautas de reivindicação.

Em um momento histórico em que os Centros de Educação Infantil do município encontram-se quase que totalmente sob administração da Rede Parceira (terceirização), o CEMEI (CEI e EMEI) é ainda um espaço de administração direta em que a equipe é do quadro de funcionalismo público laico e sem filiação partidária. Isso significa que há campo de luta e pautas de reivindicações, como, por exemplo, o Projeto de Lei n.º 562/2021. Esse projeto foi apresentado inicialmente em 24 de agosto de 2021 com o propósito de instituir o Programa de Educação em Tempo Integral, obrigatória nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs). Em uma busca por citações à coordenação pedagógica durante a audiência na

Câmara Municipal no dia 25 de maio de 2022, localizamos os trechos:²²⁰

[...] se pensarmos em cinco momentos de formação, que é o que se tem hoje em CEMEI para um único coordenador, é inviável. Assim como, não somente nos 31 CEMEIs, mas nas unidades de educação infantil, que haja muitos agrupamentos, como em alguns, CEIs que têm 64 professores, e em algumas EMEIs, que têm mais de 18 agrupamentos, mais de 18 turmas e, por isso, também precisariam de um coordenador pedagógico. (SZNICK, p. 35)

[...] então, o diálogo “terceirizar” é artificial. A escola não é uma empresa. Eu acho que tem toda uma vivência do seu entorno, sendo que nós temos exemplos brilhantes dentro da rede municipal. Também temos de ouvir os sindicatos e, aí, a necessidade de termos mais um gestor como o Professor Cristhian falou. Então, você tem 18 turmas; você tem um currículo que prevê uma formação in loco, porque essa formação não pode ser só dada de fora. Nós já vimos que isso não dá certo. Mas ela tem de acontecer dentro da escola, porque a escola conhece a sua realidade. E, aí, como nós fazemos com um coordenador pedagógico? Com um secretário? Eu acho que fica muito difícil. (SIMIONI, p. 38)

Em tramitação, o Projeto de Lei n.º 562/2021 foi revisado e, em caráter substitutivo à sua primeira versão, consta na pauta atual a prerrogativa de que todas as crianças admitidas nos CEMEIs (faixa etária de zero a 5 anos, 11 meses e 29 dias) estarão submetidas à jornada integral, dois coordenadores pedagógicos, acompanhamento das ações do Grupo de Trabalho (GT- CEMEI) para elaboração conjunta de documento orientador, uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais para professores que atuam nestas unidades.

A importância que um dos maiores CEMEIs da cidade de São Paulo tem na periferia do Jardim Ângela é inegável para as quase 700 crianças e suas famílias atendidas. As pautas de reivindicação vêm de uma batalha da comunidade que acredita no potencial democrático que, sob total administração da rede pública direta, têm a potência para tornar-se referência em territorialidade, conforme é possível notar nas entrevistas e no Projeto Político Pedagógico. Um exemplo recente dessa pauta insurgente de reivindicação por qualidade está na pintura externa realizada na instituição “B” e um início/tentativa de reforma na estrutura do parque neste ano de 2022. O aspecto colorido de um prédio de cinco andares chama atenção desde as curvas da estrada M’Boi Mirim. Embora possa parecer só uma reforma para os mais desavisados, na verdade, identifica o espaço como instituição educacional e atrai os olhares de quem passa, inclusive de transporte coletivo, em uma espécie de anúncio de que por ali há crianças! Não é só uma valorização urbana, ou uma tentativa de ser percebido, mas é também uma aproximação

²²⁰ O documento com o registro na íntegra está disponível em: file:///C:/Users/Elisangela%20Ara%C3%BAjo/Downloads/ProcessoDigital_ProcessoPrincipal_PL_562_2021.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

com a comunidade.

O processo de formação docente poderá se debruçar sobre as produções culturais do distrito, o que pode tornar o processo pedagógico mais identitário:

Ao valorizar a cultura e a arte de sua própria comunidade e aproximá-las do cotidiano escolar, estreitam-se os laços e ampliam-se os trânsitos entre quem está dentro e fora da escola. Ela deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania. (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004 *apud* CARVALHO; MELO, 2021, p. 44)

As propostas de mudanças e o foco nas potencialidades da instituição “B” no distrito que já foi considerado o mais violento do mundo (1986), mas que é historicamente palco de transformação social, poderão alicerçar ainda mais travessias entre arte, cultura e educação na estrada do M’Boi Mirim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito investigar de que modo o currículo oficial da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo impacta o cotidiano das instituições de Educação Infantil do distrito de Jardim Ângela, e de que maneira ele incentiva o diálogo com a diversidade de saberes presentes no território. Sobretudo, a expectativa inicial era de perceber qual a relação entre a produção cultural periférica e a formação docente nas duas instituições estudadas, promovendo evidências do importante papel do coordenador pedagógico como articulador na mediação de uma pauta descolonizada entre diferentes pedagogias. Nesse contexto em que as agendas artísticas produzem efervescência cultural no distrito do Jardim Ângela, é importante perceber como a valorização das diversas narrativas e territorialidades podem desencadear emergentes processos educativos que superem um currículo expressamente eurocêntrico.

Dentro de um cronograma de coleta de dados, inicialmente buscou-se apresentar e mapear as periferias do Jardim Ângela. Foram realizadas itinerâncias e expedições para reconhecimento e elaboração de um panorama cartográfico do distrito em sua composição de território negro, de modo a evidenciar, nas narrativas históricas, os impactos das transformações sociais ocasionadas por meio de movimentos de lutas e resistências no enfrentamento da violência. Aspectos como a identificação e a circulação de produções culturais, bem como a identificação das instituições de educação infantil e as primeiras relações com a educação na comunidade foram registrados.

A partir daí, pensando as infâncias das periferias da cidade, foram abordados os projetos curriculares desenvolvidos pela Rede Municipal de Educação a partir do Programa Mais Educação São Paulo de Reorganização Curricular (2013), tais como a elaboração do *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SME, 2015) e sua ampliação pelo documento *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SME, 2019) e a formação semestral em encontros de polo com educadores para partilha de práticas (Jornada Pedagógica). Foram apresentadas detalhadamente as instituições que fizeram parte desta pesquisa e uma compreensão de infância que estrutura as suas ações de atendimento, formação docente e de equipe e como se dá a relação entre currículo oficial e o perfil do Projeto Político Pedagógico de cada uma como marcador de suas características territoriais de culturas de infâncias.

Ao propor pensar além dos muros da escola, realizou-se um mapeamento detalhado dos

coletivos culturais que atuam no distrito. O detalhamento de projetos e entrevistas com os agentes produtores de cultura que dialogam com as escolas contribuíram para a análise dos aspectos que revelam os efeitos de suas ações culturais e sociais. O estudo de caso apontou como as instituições pesquisadas dialogam com essas produções culturais e forneceu pistas de outros desdobramentos.

Embora o currículo oficial da rede municipal de ensino tenha o propósito de orientar o trabalho pedagógico das instituições e as proposições de implementação tenham relação com os sujeitos em sua integralidade, o cotidiano institucional tem demandas estruturais e burocráticas que, conforme evidenciado nesta pesquisa, não aproxima ou populariza diferentes saberes culturais do entorno no contexto escolar.

Os entrevistados, a partir dos muros da escola, evidenciam que, nas diferentes instituições do distrito, as tentativas dessa aproximação para promover eventos de fato passam pela formação docente, contudo as ações de mapeamento desses artistas e seus coletivos culturais não geram uma base de dados a ser inserido no Projeto Político Pedagógico anualmente. Com frequência, a mudança de diretores escolares descontinua o mapeamento anterior e desacelera o estreitamento de vínculo com os produtores culturais. As pautas curriculares e as pautas culturais dentro das instituições não se conectam nessas instituições.

As agendas ainda não são pensadas em conjunto. As coordenadoras, durante anos, têm a demanda de desconstruir em sua comunidade escolar a ideia de currículo único para avançarem na aceitação de uma descolonização de modo a olharem coletivamente para fora dos muros institucionais (WALSH, 2013). Fora dos muros da escola, artistas e produtores culturais entrevistados, quando questionados sobre a relação com as escolas, até reconhecem o potencial que elas têm, mas trazem um distanciamento de ideias sobre qual de fato é a potência de sua arte para as crianças pequenas. De modo geral, crianças em processo de alfabetização ou adolescentes são o público mais próximo de suas produções nas escolas.

Assim, é possível conquistar uma rotina de diálogo, a partir dessas vozes de pertença coletiva, sobre os mais diferentes currículos presentes dentro e fora das instituições de Educação Infantil. Nessa conjectura, o diálogo precisa passar pelo (re)conhecimento da territorialidade e pela dimensão que cada produção cultural promove, bem como pensar a diversidade de ser, estar e viver as lutas históricas do Jardim Ângela, presentes nas produções artísticas e culturais do entorno das escolas. Esses são os desafios de uma educação democrática (FREIRE, 1996).

A pesquisa evidenciou que as práticas educativas das instituições públicas de qualidade

devem, antes de tudo, legitimar um Projeto Político Pedagógico que, desde a infância, proponha espaços coletivos para currículos antirracistas, antissexistas, anti-LGBTfóbicas, anticlassistas. As paredes e suas instalações devem espelhar esses diferentes diálogos a partir das produções de culturas infantis que, tendo origem em seus lugares de convívio, realidades e contextos coletivos de movimentos de lutas, fortaleçam as identidades e suas pertencas dentro dessa grande cidade de diferenças culturais que é São Paulo (SARMENTO, 2017).

As diversas narrativas presentes nesta pesquisa apontaram, por exemplo, que muitas crianças que moram em áreas de ocupação/assentamentos frequentam as instituições do seu entorno, mas pouco se enunciou nas entrevistas sobre um reconhecimento desses lugares e suas demandas, talvez até para parcerias com as lideranças destes espaços. As territorialidades, de fato, podem desencadear emergentes processos educativos que superem um currículo expressamente eurocêntrico e hegemônico. A pesquisa apontou que cada nova ocupação de terra no distrito do Jardim Ângela tem uma liderança e uma programação de atendimento socioeconômico que, inclusive, agrega mediadores culturais. A ocupação de moradias do Pinheiral, por exemplo, possui uma horta comunitária que poderia ser a extensão da horta pensada dentro dos muros da instituição “B”. As parcerias, as extensões, as descentralizações curriculares foram apresentadas como alternativas à arquitetura inviável para soluções absolutamente internas e fechadas.

Os processos para realização desta pesquisa exigiram inúmeras expedições pelo distrito, acompanhamento de eventos dos mais diversos, visitas a parques e até ao único cemitério, solicitações e autorizações para andar pelos assentamentos/ocupações, diálogos informais, que ampliaram o repertório de busca, mapeamento e localização de territorialidades. A participação virtual em grupos/coletivos, principalmente durante o período de pandemia, tais como Coletivo Territorialidades, Ocupa a Cidade, Fórum de Culturas ZSS, Fórum de Pesquisadores M’boi Mirim, Amigos do Território, Rádio Comunitária, Dialogando Sobre (território/educação), Fórum de Defesa da Vida e Fórum das Águas, dentre outros, possibilitou acompanhar pautas sociais da cultura, educação e saúde, principalmente do distrito do Jardim Ângela, contribuindo, assim, para a pesquisa a partir de diferentes vozes e percursos.

O distrito, para além de estatísticas, fez emergir diferentes sujeitos que, engajados em movimentos sociais de luta, articularam pautas de reivindicações para visibilizar, por intermédio de manifestações artísticas, a fome e a morte ainda tão presentes nesse território. A pesquisa apresentou como as memórias e a autorrepresentação são fundamentais na formação desses personagens e a relevância das instituições de ensino desde a educação infantil como palco para essa construção histórica. Isso, inclusive, porque essa cartografia dos povos pretos

do distrito também é representada por educadoras periféricas pretas, em sua grande maioria.

Reconhecendo a relevância da minha própria trajetória enquanto pesquisadora no distrito destaco que desde 2003 atuo professora de educação infantil na Rede Municipal de São Paulo, participando em 2018 da elaboração do documento oficial denominado ‘Currículo da Cidade: Educação Infantil’ (SME, 2019). Enquanto mulher negra professora e moradora do distrito do Jardim Ângela, participo de comunidade de terreiro e coletivo de capoeira, então o tema dessa pesquisa surge dessas transições que realizo no próprio território. Minha infância a partir dos quatro anos foi em um quarto apertado de empregada doméstica junto com minha mãe, por onde avistava o lazer dos filhos da patroa. Já morando na periferia do Jardim Ângela aos sete anos de idade em 1983, ganhei espaços para criar conexões com outras crianças. Acredito que o contato profissional do meu pai com a família de Paulo Freire e suas obras tenham me direcionado para o magistério.

Caminhando pelo tempo, também atravessada pelas próprias narrativas, nas curvas da estrada de M’Boi Mirim, percebo as histórias individuais e coletivas dos meus vizinhos se inter cruzam a tantas outras periferias de São Paulo, de modo a recriar perguntas sobre as corporeidades e os modos de existência enquanto marcadores sociais das diferenças. A conclusão dessa pesquisa realizada por uma mulher preta moradora deste território encontra na letra dos versos do rap “*O Povo da Periferia*” uma possibilidade de fazer ecoar, por meio de tantas outras pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado, as vozes desse povo que não vive de poesia, mas a usa para sobreviver, conforme o trecho a seguir:

Olhando pro meu povo vejo a tristeza
Estampada em cada rosto que perdeu a beleza
A vida é embaçada pra quem tá no veneno
Uma mãe vendo os seus filhos com fome sofrendo
Os mais ricos do mundo só fazem investimentos
Diversão pra boyzinho, pra coisa ruim e armamento
Quanto ao meu povo investimento é zero
Dia a dia não é fácil dia a dia não é belo
Vários moleque na rua sem endereço drogado
Mendigo gente sofredora também largado
Se arrastando e com vontade de viver
Muita gente dá de frente, finge que não vê
De que adianta vida boa e ter tudo da hora
Se o meu povo tá no veneno, ah meu Deus e agora
Eu peço ao senhor que de paz e alegria
Cuida de nós, o povo da periferia.²²¹

²²¹ O Povo da Periferia. Intérprete: Ndee Naldinho. In: *O POVO da Periferia* (Deluxe). Intérprete: Ndee Naldinho. Brasil: Fantasy Music, 2015. Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/ndee-naldinho/899250/>. Acesso em: 5 set. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, P. R. J.; CORDEIRO, A. A. de S. **A Educação da Capoeira: uma pedagogia da Cultura Popular / The Education of Capoeira: a popular culture pedagogy.** Educação em Foco, [S. l.], v. 21, n. 33, p. 223-241, 2018.

Acosta A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

AMORIM, Núbia Ferreira Machado de. Alfabetização científica na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte – online, v. 5, n. 22, jan./maio 2022. ISSN 2526-1126. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/alfabetizacao-cientifica-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ARROYO, Miguel. **Pluralidades como condição para educação integral.** Entrevista concedida a Thais Paiva. Portal Cidade Escola Aprendiz, publicado em 23 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em: 5 set. 2020.

BARROS, Gracinda Vieira. **A literatura marginal periférica nos movimentos sociais em rede.** 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: CEERT, 2011.

BOAVENTURA, S. S; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almeidina, 2009.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Da libertação o teológico das libertações sócio-históricas.** Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Francione Oliveira; EGAS, Olga Maria Botelho (org.). **Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?** Rio de Janeiro: Batuque; Juiz de Fora, MG: Mirada, 2021, p. 36-56.

COELHO, M. C. **Entre Virtudes e Vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249-266, nov. 2019/fev. 2020.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez./99.

Frederico, C. Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, 239-255, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLUGSBERG, Jorge. **A arte da Performance**. São Paulo, Perspectiva, 2009.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronília Beatriz. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronília (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Aprendizagem da arte, mediadores e professores: olhares compartilhados? *In*: PINHEIRO, Anderson (org.). **Diálogos entre Arte e Público: caderno de texto**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, v.3, 2010, p. 117-122.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de**

morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

NERY, Marcelo Batista; SOUZA, Altay Alves Lino de; ADORNO, Sergio. Os padrões urbano-demográficos da capital paulista. **Estud. av.**, São Paulo, v. 33, n. 97, pág. 5-36, dezembro de 2019.

PINAZZA, Monica Appezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. Tese (Livre Docência em Educação Infantil) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLÁCIDO, Ricardo do Ó; CARVALHO, Francione Oliveira. **Territórios negros**: cartografias e etnicidades na experiência do Rap paulistano (1970-1990). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

POLATI, Mariah Rahal. **Perspectivas para a formação de produtores culturais no Brasil**. Trabalho de conclusão de curso de pósgraduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos, ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

QUIJANO, A. (ed.). **Des/colonialidad y bien vivir**: un nuevo debate en America Latina. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

RAMOS, Joaquim. Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG. Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC – MG.

Rosa, Allan. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SARMENTO, José Marques. **Ângela, um jardim no vermelho**. São Paulo: FiloCzar, 2017.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SODRÉ Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

SZEREMETA, Bani; ZANNIN, Paulo Henrique Trombetta. A importância dos parques urbanos e áreas verdes na promoção da qualidade de vida em cidades. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, [S.L.], v. 29, p. 177-193, dez. 2013.

Tavanti, Roberth Miniguine. **A rebelião das andorinhas: saraus como manifestação político-cultural na Zona Sul de São Paulo**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Teresa Pires do Rio CALDEIRA. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

TIRIBA, Léa. Prefácio. *In*: Barros, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VAZ, Sérgio. **Antropofagia Periférica**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa na perspectiva da sociologia da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Buenos Aires: Abya Yala, 2013, p. 24-63.