



A ESPACIALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E AS DISPUTAS PELO SENTIDO DE PERIFERIA: COLETIVO CULTURAL LOVE CT E CEU INÁCIO MONTEIRO (CIDADE TIRADENTES/SP)¹

Vithoria Sampaio Romão²

RESUMO

A presente pesquisa centraliza a análise sobre as implicações da espacialidade da escola pública a partir das mobilizações de coletivos culturais. Toma-se como pressuposto que tanto as escolas públicas como os coletivos culturais, têm a capacidade de penetração e capilarização no/pelo território e, embora imersos em contextos de desigualdades socioespaciais, tanto as escolas públicas quanto os coletivos culturais se configuram como sujeitos cujas ações disputam e reelaboram o sentido de periferia, ultrapassando a imagem de periferia enquanto pobreza, violência e distância relativa do centro. A pesquisa centraliza as análises sobre a experiência do Centro de Educação Unificado (CEU) Inácio Monteiro e o projeto social “Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate” localizados no Conjunto Habitacional de Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes, extremo leste do município de São Paulo. A metodologia da pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, articulando os campos da geografia, educação e educação popular, foram utilizados procedimentos como observação participante, apoiada por revisão bibliográfica, e a realização de mapeamentos coletivos com crianças e jovens do projeto, visando compreender suas percepções sobre a espacialidade e as relações entre o coletivo cultural e o entorno escolar. Tem-se como resultado parcial que na espacialidade do CEU Inácio Monteiro e do Coletivo Cultural Love CT coexistem práticas institucionais, comunitárias e, principalmente, políticas que favorecem processos de articulação entre a escola pública e o coletivo cultural enquanto também geram tensões pela disputa de usos, significados e sentidos de periferia e, em sentido mais amplo, produzem projetos de cidadania.

Palavras-chave: Escola pública, Coletivos culturais, Periferia.

RESUMEN

La presente investigación centra su análisis en las implicaciones de la espacialidad de la escuela pública a partir de las movilizaciones de los colectivos culturales. Se parte del supuesto de que tanto las escuelas públicas como los colectivos culturales tienen la capacidad de penetrar y extenderse por el territorio y, aunque inmersos en contextos de desigualdades socioespaciales, tanto las escuelas públicas como los colectivos culturales se configuran como sujetos cuyas acciones disputan y reelaboran el sentido de

¹ Artigo resultado de projeto de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas. As reflexões e elaborações também são fruto do desenvolvimento da Iniciação Científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os anos de 2021 a 2024 no âmbito da graduação em Geografia no Instituto das Cidades campus zona leste da Universidade Federal de São Paulo (ICZL/UNIFESP).

² Professora de geografia da rede municipal de São Paulo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em geografia no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo (IC-UNIFESP), v225014@dac.unicamp.br.



periferia, superando la imagen de periferia como pobreza, violencia y distancia relativa del centro. La investigación centra sus análisis en la experiencia del Centro de Educación Unificado (CEU) Inácio Monteiro y el proyecto social Love CT Skateboarding: Inclusión y Rescate, ubicados en el Conjunto Habitacional de Inácio Monteiro, en Cidade Tiradentes, en el extremo este del municipio de São Paulo. La metodología de la investigación se basa en un enfoque cualitativo e interdisciplinario, que articula los campos de la geografía, la educación y la educación popular. Se utilizaron procedimientos como la observación participante, respaldada por una revisión bibliográfica, y la realización de mapeos colectivos con niños y jóvenes del proyecto, con el fin de comprender sus percepciones sobre la espacialidad y las relaciones entre el colectivo cultural y el entorno escolar. El resultado parcial es que en el espacio del CEU Inácio Monteiro y del Colectivo Cultural Love CT coexisten prácticas institucionales, comunitarias y, sobre todo, políticas que favorecen los procesos de articulación entre la escuela pública y el colectivo cultural, al tiempo que generan tensiones por la disputa de usos, significados y sentidos de la periferia y, en un sentido más amplio, producen proyectos de ciudadanía.

Palabras-clave: Escuela pública, Colectivos culturales, Periferia.

INTRODUÇÃO

O processo de periferização ocorrido fortemente na cidade de São Paulo durante a segunda metade do século XX constitui-se como parte da expansão urbana cujas dinâmicas de urbanização para além do crescimento econômico e produção de infraestruturas, expulsaram populações empobrecidas das áreas centrais e as destinaram para áreas distantes dos centros de poder econômico e político, marcando a ampliação das desigualdades socioespaciais (Damiani, 2017). Neste sentido, os bairros e distritos da zona leste da cidade de São Paulo, em especial Cidade Tiradentes, localizada no extremo do município, configura-se como um exemplo emblemático do processo de periferização da cidade e da metrópole e está diretamente ligada ao processo de desvalorização e segregação do espaço urbano.

Com esta premissa, o presente trabalho analisa as implicações da espacialidade da escola pública a partir das mobilizações de coletivos culturais, buscando entender como os sujeitos escolares e os coletivos culturais produzem e tensionam sentidos de periferia cotidianamente, extrapolando os sentidos cristalizados, sintéticos e restritos à pobreza, violência e distância do centro e das centralidades. Para isso, acompanha-se experiência do Centro de Educação Unificado (CEU) Inácio Monteiro e o projeto social “Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate” realizado pelo Coletivo Cultural Love CT, localizados no Conjunto Habitacional de Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes.

Os Centros Educacionais Unificados são equipamentos municipais públicos compostos diversos níveis de ensino cujo projeto político e pedagógico alinha políticas públicas de educação, esporte e cultura. Os equipamentos têm por objetivo ser referência de



desenvolvimento de políticas públicas articuladas e capilarizadas no território e nas comunidades, por meio da promoção de experiências educacionais democráticas e emancipatórias cujos protagonistas são as infâncias e as juventudes periféricas (São Paulo, 2024).

Já o Coletivo Cultural Love CT surgiu em 2005 formado por um conjunto de jovens skatistas moradores passou a dar rolês³ de skate por Cidade Tiradentes e que, diante da falta de equipamentos de lazer e de cultura, passaram a produzir suas próprias áreas skatáveis⁴ e picos⁵ para a prática de skate, gerando novos usos e possibilidades de sociabilidade no espaço público urbano e periférico. Atualmente, a frente de atuação mais consolidada do Coletivo Cultural Love CT é o projeto social “Love CT: Inclusão e Resgate Skateboarding” que promove aulas de skate gratuitas para crianças e jovens moradoras da Cidade Tiradentes.

Como instrumentos metodológicos são utilizadas a observação participante das aulas do projeto social bem como a produção de mapeamentos participativos com as crianças e jovens que participam do projeto social para coleta e sistematização de dados qualitativos primários. Além disso, para a coleta de dados secundários foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as produções que tematizaram o Coletivo Cultural Love CT e sua relação com o CEU Inácio Monteiro.

Com isso, obteve-se como principais resultados: a compreensão de que a capilaridade das escolas públicas e dos coletivos culturais nas periferias paulistanas é uma característica fundamentalmente espacial com influências nos arranjos políticos, educacionais e culturais das periferias; na espacialidade do CEU Inácio Monteiro e do Coletivo Cultural Love CT coexistem práticas institucionais, comunitárias e, principalmente, políticas que favorecem processos de articulação entre a escola pública e o coletivo cultural enquanto também geram tensões pela disputa de usos, significados e sentidos de periferia e, em sentido mais amplo, produzem projetos de cidadania.

³ A expressão “Dar um rolê” é uma expressão nativa entre os skatistas brasileiros que significa praticar ou andar de skate, normalmente, nas ruas ou pistas públicas.

⁴ Área skatável é um termo nativo entre os skatistas brasileiros e denota áreas cujas condições físicas a tornam propícias à prática do skate, como pisos lisos ou com baixo atrito e equipamentos urbanos como bancos, corrimões e rampas passíveis de dar impulso, velocidade ou que sirvam como obstáculos ao desenvolvimento das manobras.

⁵ Pico é um termo nativo entre os skatistas brasileiros e denota áreas skatáveis, ou seja, lugares que reúnem condições propícias para a prática do skate, aliadas à dimensão da sociabilidade, sendo um ponto de encontro e referência socioespacial aos skatistas.



METODOLOGIA

A pesquisa é um esforço de diálogo interdisciplinar entre os campos teóricos da geografia, educação e educação popular, articulados a partir da experiência material e simbólica do CEU Inácio Monteiro e do projeto social “Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate”. Os procedimentos metodológicos adotados propuseram intensificar a comunicação e os diálogos estabelecidos entre os campos dos conhecimentos abordados e os interlocutores da pesquisa.

A observação participante é apoiada pela revisão bibliográfica a qual tem o sentido de emoldurar um quadro teórico e coletar de dados secundários sobre o Coletivo Cultural Love CT e sua relação com o CEU Inácio Monteiro.

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse (Lüdke; André, 1986, p. 30).

Também foram adotadas metodologias como produção de mapeamentos coletivos com as crianças e jovens que participam do projeto social para compreender suas percepções sobre a espacialidade no entorno do coletivo cultural e da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola, ao ser um equipamento situado no lugar, é uma das instâncias da dimensão espacial na qual se entrecruzam, dialeticamente, os eixos das escalas superiores com tempos externos e os eixos das coexistências com os tempos internos (Santos, 2020, p. 321).

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores, e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo (Santos, 2020, p. 321).

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida e comum. Porque cada um exerce uma ação própria, vida social se individualiza; e porque a contiguidade criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (Santos, 2020 p. 322).



Em consonância as discussões do professor Milton Santos, a intelectual estadunidense bell hooks em seu livro “Pertencimento: uma cultura do lugar” (2022) também explora o conceito de maneira profunda, conectando-o às suas experiências pessoais, à identidade e às relações sociais. Para hooks (2022), o lugar é carregado de significados e entrelaça as histórias, as culturas e as práticas sociais, ou seja, é onde a história se desdobra; é um espaço que nos molda e que é moldado por nós (hooks, 2022).

Além disso, hooks discute a relação entre lugar e comunidade, afirmando que o lugar se torna significativo quando é habitado por pessoas que compartilham um senso de pertencimento e de identidade coletiva (hooks, 2022). Nesta seara, concebe-se o conceito de Comunidade de Aprendizado (hooks, 2017) que encoraja os indivíduos a pensarem criticamente, questionarem e a desafiar as normas (hooks, 2017) possibilitando que a “educação como prática de liberdade” possa florescer ao criar um ambiente onde todos possam contribuir com suas vozes, onde o diálogo e a diversidade são fundamentais (hooks, 2017).

É somente diante da construção de uma Comunidade de Aprendizado (hooks, 2017) pautada na “educação como prática de liberdade” (Freire, 2023; hooks, 2017) que ocorre a democratização da escola que finalmente pode tornar-se “um espaço de construção coletiva, onde a comunidade é parte do processo educativo. A democratização se dá quando a escola abre suas portas para a realidade social, envolvendo as famílias e a comunidade na formação educacional” (Freire, 1996, p. 100). Freire avança ao afirmar que:

O ato de educar é um ato político. A democratização da escola não é apenas um desejo de inclusão, mas uma necessidade de transformar a sociedade. É fundamental que a educação desperte a crítica e a reflexão, levando os educandos a questionarem sua realidade e a atuarem para mudá-la (Freire, 1994, p. 34).

A partir das perspectivas miltonianas e freireanas sobre o lugar e a escola, podemos concebê-los como instâncias de resistência e transformação do espaço e da sociedade. A escola pública é, simultaneamente, espaço de produção e circulação de saberes que atravessam a vida cotidiana dos lugares, podendo transformar-se em instrumento de resistência e transformação social.

Desta forma, em periferias como Cidade Tiradentes, a escola pública tem seus sentidos ampliados e dinamizados, sendo uma das responsáveis pela mediação das relações entre as políticas públicas ainda em efetivação e as demandas sociais. Portanto, tem o potencial de mediar diálogos entre os saberes formais e não-formais, entre o Estado e “Sujeitas e Sujeitos



Periféricos” (D’Andrea, 2022), funcionando como um espaço de trocas e disputas simbólicas e, em sentido maior, o lugar do encontro e sociabilidade (Freire, 2023; hooks, 2017).

Ainda no eixo das coexistências e tempos internos ao lugar, estão os coletivos culturais como a expressão mais efervescente e contemporânea dos movimentos sociais urbanos do Brasil e da América Latina (Raimundo, 2016, p. 22), sendo “normalmente formados por jovens, muitos deles, periféricos, reunidos por interesses comuns e ações de cultura com características políticas ideológicas contra hegemônicas” (Raimundo, 2016, p. 23).

D’Andrea (2020) ao tratar da explosão de atividades culturais na periferia da qual os Coletivos culturais são propulsores, afirma:

Esse amplo movimento cultural foi o mais importante difusor de uma consciência periférica, ao afirmar o pertencimento e denunciar as condições de vida. A prática social desses coletivos também experimenta novas formas para o fazer político, tendo como uma de suas principais potências a capilaridade nos territórios periféricos (D’Andrea, 2020, p. 33).

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 girar 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. Mas é também nesse registro que se deve buscar as ressonâncias e interações entre esses coletivos e os outros registros pelos quais é possível cifrar ou decifrar esses imperativos da vida - muitas vezes, os limites frágeis entre a vida e a morte - que marcou a periferia nesses anos: de um lado, a aderência ou mesmo aceitação da organização criminosa que leva o nome de Primeiro Comando da Capital, o PCC e suas capilaridades nos bairros periféricos, de outro, o crescimento das igrejas evangélicas nas periferias (D’Andrea, 2013, p. 14).

Com base nos referenciais teóricos apresentados, toma-se como pressuposto que a capilaridade da escola pública e dos coletivos culturais são características fundamentalmente espaciais de modo que os coletivos culturais e as diversas manifestações dos movimentos sociais contemporâneos têm na escola uma possibilidade de construção coletiva e apoio à manutenção material e subjetiva de seus projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir destas metodologias obteve-se como resultados parciais que a capilaridade das escolas públicas e dos coletivos culturais nas periferias paulistanas produz e é fruto de arranjos políticos, educacionais e culturais. Neste sentido, as escolas e os coletivos culturais são sujeitos cujas atuações tensionam os sentidos de periferia para além da experiência de se viver distante dos centros econômicos e políticos, atribuindo novos sentidos e funções ao espaço.



Embora vivamos em um país com cidadania atrofiada onde os cidadãos têm suas vidas avaliadas e ceifadas a depender do lugar em que ocupam no espaço (Santos, 2007), a escola pública é fundamental no processo paulatino de efetivação e acesso às políticas públicas, sendo um dos equipamentos com melhor distribuição no espaço e com maior potencial de capilaridade, interação e diálogo com os sujeitos nos lugares, ou seja, visa a garantia de direitos que ultrapassam a política pública de educação.

No que se refere aos coletivos culturais, tratando da especificidade e da trajetória do Coletivo Cultural Love CT, percebemos que os skatistas moradores de periferias seguem marcados por um conjunto de mutilações em suas cidadanias e subjetividades (Santos, 2007) no que tange a circulação pela cidade, a qualidade, manutenção e distribuição equitativa das políticas públicas. Foi diante destas experiências de mutilações e possibilidades de uso do espaço que o Coletivo Cultural Love CT criou o projeto social “Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate” em 2011 a fim de colaborar com a construção de uma memória territorial e periférica de apropriação do espaço pelo skate que se propaga e renova através da juventude.

Sendo assim, a atuação do projeto social se sustenta e se fortalece a partir dos conteúdos culturais, econômicos, políticos e educacionais proporcionados pelo espaço. Aqui, a prática de skate se constitui como prática cultural, política e pedagógica disruptiva e atua como mecanismo autônomo de apropriação-reivindicação-resistência por e a partir do lugar.

Neste sentido, ressaltam-se algumas experiências acompanhadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A mais significativa e cotidiana são as aulas de skate que ocorrem na área externa, nos arredores da praça do CEU Inácio Monteiro e na pista de skate. A aula começa com instruções sobre aquecimentos, exercícios e desafios coletivos propostos pelos educadores do projeto social que incluem desde o reconhecimento espacial da pista, do movimento e do próprio corpo da criança ou adolescente.

Além das instruções, a aula conta com momento de prática livre no qual as crianças e adolescentes são estimuladas a criarem seus estilos de andar de skate, construindo um repertório de manobras. Na prática livre, todas as crianças e jovens seguem sendo orientadas individualmente sobre suas manobras, aconselhadas sobre o posicionamento do corpo e do skate e a disposição dos obstáculos na pista ou na rua (ver Figura 1).



Figura 1: Aula de skate do projeto social “Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate”



Pista de Skate sob gestão do CEU Inácio Monteiro
(Acervo da pesquisadora, 2024)

Nos últimos anos, o Coletivo Cultural Love CT tem se dedicado a reunir e conectar pessoas que também compreendem o skate como uma prática esportiva, social e educativa tendo organizado em 2024 o I Simpósio “Educação pelo skate Love CT: Das ruas à educação: das práticas que temos ao mundo que queremos” (ver Figura 3). O evento aconteceu no teatro do CEU Inácio Monteiro contando com palestras, rodas de conversa e apresentações artísticas e musicais dos educadores e das crianças e adolescentes do projeto social. Participaram skatistas de todo o estado de São Paulo dispostos a compartilhar e refletir sobre seus projetos e experiências, dialogando fundamentalmente sobre o encontro de políticas públicas de educação, cultura e esporte no urbano.

Ressalta-se que os usos dos espaços do CEU Inácio Monteiro pelo Coletivo Cultural Love CT extrapolam os espaços externos da praça e da pista de skate destinados a prática de skate, pois além do uso do teatro para o Simpósio – que em alguma medida representa um evento temporário e circunscrito no tempo –, há também um mural no prédio das salas de aula produzido em parceria entre o equipamento de educação, o Coletivo Cultural Love CT e o articulador cultural Vander Che (@xchex) e cuja arte e as inscrições Love CT” e “Arte Livre” foram escolhidas pelas crianças e adolescentes do projeto social e estudantes do CEU (ver Figura 3).



Figura 2: I Simpósio de Educação pelo skate Love CT: Das ruas à educação: das práticas que temos ao mundo que queremos



Teatro do CEU Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes
(Instagram: @lovect_skate, 2024)

Figura 3: Mural Love CT Arte Livre



Mural produzido pelo artista xChex (@xchex) com mediação do Love CT no CEU Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes
(Acervo da pesquisadora, 2023)



A partir das intervenções percebe-se que a espacialidade da escola e do coletivo cultural é construída de maneira compartilhada. Neste sentido, o projeto social significa uma possibilidade e proposta de educação como prática de liberdade (Freire, 2023; hooks, 2017) que assume o ensino e a prática urbana do skate como mecanismos de apropriação do espaço e que proporciona à juventude periférica o sentimento de pertencimento, reconhecimento e apropriação de Cidade Tiradentes e a construção de uma comunidade de aprendizado coletiva e amorosa que se relaciona com os sujeitos e equipamentos com quem compartilham o espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas públicas, além de suporte às políticas públicas de educação em periferias urbanas, têm potencial de aprimorar e fortalecer as ações de Sujeitas e Sujeitos Periféricos (D'Andrea, 2022), que no contemporâneo têm como uma das formas de organização política e territorial os coletivos culturais.

Assim, a partir de uma análise geográfica dos processos de ensino-aprendizagem em espaços formais e não formais de educação, considera-se a capilaridade das escolas públicas e dos coletivos culturais nas periferias paulistanas como uma característica fundamentalmente espacial com influências nos arranjos políticos, educacionais e culturais das periferias. Sendo assim, tanto as escolas públicas quanto os coletivos culturais se configuram como sujeitos cujas ações disputam e reelaboram o sentido de periferia, ultrapassando a imagem de periferia enquanto pobreza, violência e distância relativa do centro.

Por último, compreende-se que na espacialidade do CEU Inácio Monteiro e do Coletivo Cultural Love CT coexistem práticas institucionais, comunitárias e, principalmente, políticas que favorecem processos de articulação entre a escola pública e o coletivo cultural enquanto também geram tensões pela disputa de usos, significados e sentidos de periferia e, em sentido mais amplo, produzem projetos de cidadania.

REFERÊNCIAS

D'ANDREA, T. P. **A formação das Sujeitas e dos Sujeitos Periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo** – São Paulo: Editora Dandara, 2022.

DAMIANI, A. A urbanização crítica na Metrópole de São Paulo a partir de fundamentos da geografia urbana. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 5, n. 05, p. 39–53, 2017. DOI:



10.5418/RA2009.0505.0004. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6588>. Acesso em: 3 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p.25-39.

RAIMUNDO, S. L. **Território, Cultura e Política**: movimento cultural das periferias, resistência e cidadania desejada. Tese de Doutorado. FFLCH-USP. 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3a Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2020, p. 289-310.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Centros Educacionais Unificados - CEUs**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/> . Acesso em 13 jun. 2025