

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Instituto de Artes – Campus São Paulo

João Mateus de Lima

Encosta Norte:
Território, Aprendizagem e Música

São Paulo
2025

João Mateus de Lima

**Encosta Norte:
Território, Aprendizagem e Música.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música. Orientadora: Professora Doutora Graziela Bortz.

São Paulo
2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

L732e Lima, João Mateus de, 1999-

Encosta Norte : território, aprendizagem e música / João Mateus de Lima. – São Paulo, 2025.
34 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Bortz.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Pereira Medeiros.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação. 3. Aprendizagem. 4. Periferias urbanas. I. Bortz, Graziela. II. Pereira, Fernanda. III. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. IV. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

João Mateus de Lima

**Encosta Norte:
Território, Aprendizagem e Música.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música. Orientadora: Professora Doutora Graziela Bortz.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 24/10/2025

Banca examinadora

Prof. Dra. Graziela Bortz – Orientadora
UNESP - Instituto de Artes

Prof. Dr. Rafael Y Castro
UNESP - Instituto de Artes

Dedico este trabalho a toda criança e jovem que encontraram e que ainda vão encontrar em espaços culturais novas possibilidades de sonhar.

Agradecimentos

À minha mãe Irene Amador e ao meu pai João Oliveira por terem visto meus olhos brilharem para a música e não tentarem colocar barreiras.

Às minhas irmãs Nayara e Fabiana por terem cuidado sempre de mim em todos meus momentos de maiores dificuldades.

Aos educadores e toda equipe da Fábrica de Cultura do Itaim Paulista por terem me recebido de forma tão acolhedora primeiro como aprendiz e em seguida como pesquisador.

Ao Professor Luciano Castro por ter me ensinado meus primeiros acordes e por ter me mostrado que é possível educar de forma a libertar.

À Gira de Oliveira por ter me dado a primeira oportunidade de trabalhar com música e me cativar com seu amor pela arte e por ensinar.

Ao meu professor de instrumento e de vida Edmilson Capelupi por ter me auxiliando na construção das ferramentas do violonista de sete cordas e ter me ajudado a compreender a música não só como fenômeno sonoro, mas também social.

Ao meu amigo Matheus Giovani por ter se tornado o meu irmão.

Ao grupo PET Música por apoiar todas as minhas idéias malucas e me ajudarem a executá-las.

Ao Gabriel Leão, Yasmin de Gois e Mariana Stefani por terem tornado minha estadia no Instituto de Artes uma das melhores experiências da minha vida.

À Beatriz Canuto por sambar comigo por todos os lados.

À Naomi Lustosa por ter sido uma grande amiga durante a graduação e por ter me avisado que passei no vestibular.

Aos meus amigos da turma de 2022 por me fazerem olhar com esperança para o futuro sabendo que quem virá estará em boas mãos.

À Professora Doutora Graziela Bortz por ter tratado minha pesquisa com tanto carinho.

À Professora Doutora Fernanda Medeiros por ter compartilhado tanto conhecimento e amor por educar através da arte. Agradeço também por ter me ajudado a me enxergar dentro de todo esse processo.

Ao Professor Doutor Rafael y Castro por ter me aberto os olhos para o poder da coletividade no ensino.

À Milena de Siqueira, companheira, por acreditar em mim e me dar um empurrãozinho em todas as vezes que pensei em desistir.

Resumo

Este trabalho investiga a experiência de ensino e aprendizagem musical na Fábrica de Cultura do bairro Encosta Norte, em São Paulo, a partir da observação participante e de entrevistas com educadores. O objetivo é compreender como a aula de música, em contexto de vulnerabilidade social, se constitui como espaço relacional, atravessado por dimensões como coletividade, território e mediação pedagógica. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, com base em registros de campo, análise de entrevistas e diálogo com referenciais teóricos da educação, entre eles Vygotsky, Dewey, Charlot e Freire. Os resultados apontam que a aula se organiza não apenas pela transmissão de conteúdos técnicos, mas sobretudo pela mediação sensível dos educadores, que negociam constantemente entre planejamento, demandas do grupo e referências culturais do território. O conflito, longe de ser um obstáculo, mostrou-se potência formativa, desencadeando processos criativos e fortalecendo a experiência coletiva. O território, por sua vez, emergiu não apenas como cenário, mas como elemento constitutivo da prática pedagógica, trazendo memórias, repertórios e identidades para o centro da formação musical. Conclui-se que a educação musical nesse contexto se caracteriza pela articulação entre técnica, sensibilidade e cultura local, revelando caminhos para pensar práticas pedagógicas mais abertas, dialógicas e enraizadas no cotidiano dos jovens.

Palavras-Chave: fábricas de Cultura; Encosta Norte; território; mediação.

Abstract

This research investigates the experience of music teaching and learning at the Fábrica de Cultura in the Encosta Norte neighborhood of São Paulo, based on participant observation and interviews with educators. The aim is to understand how the music class, in a context of social vulnerability, is constituted as a relational space, crossed by dimensions such as collectivity, territory, and pedagogical mediation. The methodology adopted was qualitative, grounded on field notes, interview analysis, and dialogue with theoretical references in education, including Vygotsky, Dewey, Charlot, and Freire. The results show that classes are organized not only through the transmission of technical contents but mainly through the sensitive mediation of educators, who constantly negotiate between planning, group demands, and cultural references of the territory. Conflict, far from being an obstacle, proved to be a formative force, triggering creative processes and strengthening the collective experience. The territory, in turn, emerged not merely as a background, but as a constitutive element of pedagogical practice, bringing memories, repertoires, and identities to the core of musical training. It is concluded that music education in this context is characterized by the articulation between technique, sensitivity, and local culture, revealing paths to rethink pedagogical practices in more open, dialogical, and community-rooted ways.

Keywords: fábricas de Cultura; encosta Norte; territory; mediation.

Lista de siglas:

CEU - Centro Educacional Unificado

CJ - Centro para Juventude

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

IVJ - Índice de Vulnerabilidade Juvenil

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

Apresentação

Este trabalho já teve muitas caras. É o resultado de ideias que nasceram meio amorfas e foram ganhando forma aos poucos, até se tornarem algo que ainda não sei exatamente nomear, mas que, com certeza, é algo de que me orgulho.

Na minha vida, sempre carreguei uma sensação de não pertencer totalmente a lugar nenhum. Lembro de acordar por volta das seis da manhã, durante o recesso escolar, e sentar na rede da garagem da casa onde eu morava, em Itaquaquecetuba. Ficava ali, olhando a rua por uma ou duas horas, até sentir vontade de sair. Passava o dia na rua, voltava apenas para almoçar, jantar e dormir. E isso, na época, não me parecia um problema.

Essa sensação de não ter um lar fixo me fez procurá-lo em outras formas, em outras casas e afetos. Passava horas na casa de amigos, observando suas famílias, seus modos de conversar, seus rituais cotidianos. Imaginava como seria ter algo parecido. Não era falta de família, mas uma busca por pertencimento.

Uma dessas amigas me recebia com frequência em sua casa. Lá, além das conversas e da TV ligada, havia algo que me prendia a atenção: ela tocava violão. Eu fiquei hipnotizado pelo som das cordas vibrando e pela maneira como aquele som se espalhava pelo ar. Logo pedi ao meu pai que me comprasse um.

Um dia, cheguei da escola e, pouco depois, meu pai apareceu com uma caixa trapezoidal nas mãos. Entregou-me e disse que era o violão que eu tanto queria. Lembro da emoção de abrir a caixa e sentir o cheiro de madeira e cola que o instrumento exalava. Naquele instante, o violão me pareceu mais do que um objeto, era uma espécie de escudo e espada, uma promessa de caminho.

Logo percebi, porém, que não chegaria muito longe sozinho. O som bonito que eu ouvia na casa da minha amiga parecia estar a anos-luz do que eu conseguia fazer. Foi então que ela me falou de um lugar chamado Fábrica de Cultura, onde eu poderia aprender. Descobri que as matrículas estavam abertas e corri para me inscrever.

Passei quase um mês esperando o início do semestre. A ansiedade era tanta que eu passava o tempo livre assistindo vídeos sobre acordes e batidas na internet. Quando finalmente chegou o grande dia, fui para a Fábrica com o violão nas costas e o coração acelerado.

No saguão, uma multidão de crianças e adolescentes aguardava o começo das aulas. Educadores de camiseta azul chamavam seus grupos e davam boas-vindas aos novos aprendizes. Todo semestre começa assim: com acolhimento e festa. Tento lembrar do meu primeiro, mas não consigo, talvez porque eu estivesse tomado por expectativas demais.

Subimos para a sala. Lá, encontrei um educador alto, com um leve sotaque do interior, falando sobre o instrumento, sobre o som, o corpo, o gesto, e conduzindo aquela turma de quase trinta pessoas com naturalidade. Ele falava de música como quem fala de vida.

Quando a aula terminou e comecei a descer a grande ladeira da Fábrica - aquela que tantas vezes me cansaria nos anos seguintes -, eu ainda não sabia, mas tinha encontrado uma casa.

É dessa experiência, de ter encontrado na Fábrica de Cultura um lugar de pertencimento, que nasce também esta pesquisa. Olhar para esse espaço, agora como educador e pesquisador, é revisitar as marcas deixadas por aqueles primeiros encontros e compreender como as relações entre educadores, aprendizes e território continuam a produzir sentidos, acolhimentos e transformações.

Sumário

1. Introdução.....	12
2. Território e políticas públicas.....	15
2.2. Políticas públicas de proteção social e cultural.....	16
2.3. O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) e a escolha do local.....	17
2.4. O Bairro do Encosta Norte: histórico e características sociais.....	19
2.5. A chegada da Fábrica de Cultura no Encosta Norte.....	20
3. Dos que guiam a pesquisa:.....	23
3.1 Aprendizagem como processo relacional.....	23
3.2 Mediação, cultura e território.....	24
3.3 Conflito, criação e experiência.....	24
4. Metodologia e caminhos da investigação.....	26
5. A aula como espaço relacional.....	27
5.1 Mediação e território.....	27
5.2 Conflito, coletividade e criação.....	28
5.3 A coletividade em movimento.....	29
6. O inacabado como horizonte.....	31
Referências.....	34

1. Introdução

A formação do indivíduo é composta por diversos fatores que são essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. Uma pessoa não se desenvolve apenas executando tarefas básicas da sobrevivência, como comer, dormir ou se reproduzir. Os seres humanos possuem demandas que vão além do biológico: linguagem, cooperação, interação, criação simbólica e participação em coletividades são dimensões fundamentais para a constituição da subjetividade. Por isso, nos organizamos em sociedades e criamos modos de vida compartilhados, o que chamamos de cultura.

A cultura, neste sentido, não é apenas um conjunto de manifestações artísticas ou saberes eruditos. Ela é formada pelas crenças, valores, práticas, linguagens, conhecimentos e relações que sustentam a vida em comunidade. A cultura molda e é moldada pelas interações entre os sujeitos e entre estes e o território onde estão inseridos. Portanto, ela está presente nas formas como nos comunicamos, aprendemos, ensinamos e nos relacionamos. A educação, assim, é também um processo cultural e social, e se constitui como um dos principais espaços de mediação entre o indivíduo e a cultura em que ele vive.

Nesse contexto, reconhecer e valorizar os espaços culturais periféricos como locais legítimos de formação humana, construção de vínculos e produção de saberes torna-se uma tarefa urgente, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades sociais.

É nesse cenário de desigualdades e urgência por políticas públicas integradoras que surge o programa Fábricas de Cultura do Setor A¹, tendo sua primeira unidade criada em 2011 pelo Governo do Estado de São Paulo². Voltada à formação cultural e à ampliação do acesso à arte para crianças, adolescentes e jovens das periferias da capital, o programa busca oferecer espaços seguros de convivência, expressão e aprendizagem. Suas unidades disponibilizam gratuitamente aulas em diferentes linguagens - como música, teatro, dança, circo, literatura, artes visuais e tecnologias - e atividades culturais abertas ao público. A seleção dos territórios onde foram instaladas partiu de diagnósticos sociais, especialmente o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ)³, indicando uma estratégia institucional de enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam a juventude. Nesse sentido, as Fábricas de Cultura se posicionam como espaços de proteção social, formação

¹ O programa é dividido em dois setores de gestão: o Setor A é gerenciado pelo Catavento Cultural e Educacional, que administra unidades como a de Itaim Paulista, Sapopemba e São Bernardo do Campo (Fábrica 4.0). Já o Setor B é gerido pela Poiesis e inclui unidades como as de Jardim São Luís, Brasilândia, Capão Redondo, Jaçanã, Vila Nova Cachoeirinha, Diadema e o Núcleo Luz.

² Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/primeira-fabrica-de-cultura/>

³ O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) é um indicador estatístico que mede os riscos sociais que afetam adolescentes e jovens, considerando fatores como violência, escolaridade, trabalho e acesso a direitos.

simbólica e promoção de direitos, reconhecendo que arte e cultura são dimensões centrais no processo de emancipação individual e coletiva.

Dessa forma, pensar a educação como um fenômeno cultural nos remete à perspectiva de autores que reconhecem o papel das interações sociais e dos instrumentos simbólicos no desenvolvimento humano, como é o caso de Lev Vygotsky, que, com base na abordagem histórico-cultural, entende que o desenvolvimento humano ocorre a partir da mediação de instrumentos culturais e da interação social (Vygotsky, 2007). O sujeito aprende e se transforma a partir do contato com o outro, com o ambiente e com os sentidos que são construídos nas práticas sociais. A aprendizagem, portanto, é vista como um processo situado, relacional e profundamente vinculado ao contexto histórico e cultural em que se insere. Investigar a aprendizagem a partir dessa perspectiva pode contribuir para o campo da educação musical com uma abordagem que vai além da técnica ou do conteúdo musical, ao explorar a dimensão relacional e territorial do processo educativo.

Neste trabalho, a investigação se volta para um espaço de educação musical não formal, a Fábrica de Cultura, e busca compreender como as relações entre professor, aprendizes e território influenciam os processos educativos ali vivenciados. A escolha por esse contexto parte da percepção de que esses espaços formativos, embora muitas vezes à margem do sistema escolar tradicional, têm papel importante na construção de saberes, na ampliação do repertório cultural e no fortalecimento dos vínculos comunitários. Na educação musical, especialmente, essas dimensões se evidenciam através da prática coletiva, da escuta, da sensibilidade estética e da convivência entre sujeitos de diferentes idades, experiências e trajetórias. Ao compreender como o território e as relações humanas moldam os processos de ensino-aprendizagem, torna-se possível fortalecer políticas públicas voltadas à cultura e à educação, bem como promover o reconhecimento das práticas educativas que emergem das comunidades locais.

Este trabalho busca compreender como professores de música da Fábrica de Cultura do bairro Encosta Norte percebem as relações pedagógicas e a influência do território nos processos educativos vivenciados no espaço. O território aqui é compreendido de forma ampliada: não apenas como o espaço físico da Fábrica de Cultura, onde as atividades educativas ocorrem, mas também como o bairro do Encosta Norte, com sua dinâmica social, histórica e afetiva, que influencia diretamente os modos de estar, aprender e ensinar. É na intersecção entre esses vínculos (pedagógicos, afetivos e territoriais) que se desenham práticas formativas significativas, capazes de articular saberes escolares, comunitários e culturais em uma experiência de aprendizagem situada e coletiva.

A partir de observações de campo e entrevistas com educadores, este estudo reflete sobre as formas de interação estabelecidas durante as aulas, atentando para os modos como os aprendizes se vinculam entre si, com os professores e com o território. Mais do

que analisar o conteúdo musical em si, o interesse está em compreender o valor formativo dessas relações: como o professor se posiciona diante dos aprendizes? Como os jovens se apropriam do espaço? De que maneira o território influencia a construção do vínculo educativo? Como as trocas estabelecidas nesse ambiente contribuem para o desenvolvimento social e subjetivo dos participantes?

Ao colocar o foco sobre as relações e não apenas sobre os conteúdos, este trabalho se insere em uma perspectiva que permite ampliar a compreensão dos processos educativos e favorecer o reconhecimento de suas complexidades para o reconhecimento da potência dos espaços culturais e territoriais na formação humana. Desse modo, amplia-se o entendimento sobre como se dá a aprendizagem em contextos alternativos ao ensino tradicional, reconhecendo nesses territórios formas legítimas e potentes de educar.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta introdução. O Capítulo 1 contextualiza o território do bairro Encosta Norte, abordando sua história, dinâmicas sociais e o processo de implantação da Fábrica de Cultura, buscando compreender como esse espaço influencia e é influenciado pelas práticas educativas. O Capítulo 2 fala dos pensadores que estão em ressonância com o trabalho desenvolvido no programa. O Capítulo 3 descreve a metodologia da pesquisa, detalhando os procedimentos de observação, entrevista e análise qualitativa. No Capítulo 4, são apresentados os resultados da investigação e suas respectivas análises, articulando os dados empíricos com os referenciais teóricos. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, reunindo as principais reflexões do estudo e indicando possíveis caminhos para futuras pesquisas no campo da educação musical e das políticas culturais em territórios periféricos.

2. Território e políticas públicas

As práticas educativas não são neutras nem universais: estão sempre situadas em contextos específicos, atravessadas por relações sociais, histórias coletivas e pelas condições concretas dos territórios em que ocorrem. Nesse sentido, compreender o território é um passo fundamental para interpretar os sentidos, os desafios e as possibilidades da educação que se desenvolve na Fábrica de Cultura.

A proposta pedagógica da Fábrica, nesse recorte, voltada à formação de crianças e jovens, só ganha pleno significado quando considerada em diálogo com a realidade local. O território molda as necessidades dos sujeitos que nele vivem, influencia seus modos de vida, suas linguagens, referências simbólicas e o acesso (ou a ausência dele) a direitos fundamentais. Mais do que pano de fundo, o território participa ativamente do processo educativo. Educadores e aprendizes da Fábrica de Cultura são, ao mesmo tempo, produtos e produtores desse espaço. Seus trajetos até a Fábrica, suas vivências cotidianas no bairro, suas histórias familiares e redes de sociabilidade estão profundamente entrelaçados com a forma como ensinam, aprendem e se relacionam dentro do ambiente educativo.

Essa concepção encontra ressonância com o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), especialmente de sua defesa do respeito à autonomia e à leitura de mundo de cada sujeito. Para Freire, não se pode "ensinar a palavra" sem antes compreender o mundo de quem aprende. A educação, portanto, deve partir da realidade concreta dos educandos, aquilo que Freire chama de "leitura do mundo", que antecede a leitura da palavra, reconhecendo que cada sujeito traz consigo um universo de experiências e sentidos tecidos em seu território (Freire, 1989). Imputar conteúdos descolados dessa realidade é desconsiderar as bases reais sobre as quais se constrói o conhecimento.

Desse modo, olhar para o Encosta Norte é mais do que descrever um bairro: é reconhecer a complexidade social, histórica e simbólica que sustenta as práticas educativas desenvolvidas na Fábrica. É compreender, por exemplo, como as experiências urbanas e comunitárias moldam a escuta musical dos jovens; como as relações de vizinhança atravessam as dinâmicas em sala de aula; ou como as tensões sociais do território impactam os modos de convivência, disciplina e aprendizagem.

Por isso, esta seção dedica-se à apresentação do Encosta Norte como um território vivo, marcado por relações, sentidos e contradições. Compreender esse espaço é fundamental para analisar os vínculos pedagógicos que se formam na Fábrica de Cultura. Trata-se de um exercício de escuta e de leitura do mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, condição essencial para práticas formativas que se pretendem significativas, emancipatórias e enraizadas na realidade.

2.2. Políticas públicas de proteção social e cultural

As políticas públicas voltadas à juventude na cidade e no estado de São Paulo vêm se consolidando de maneira mais sistemática a partir dos anos 2000, quando a noção de “juventudes” passou a ganhar visibilidade como um campo específico de direitos e de atuação estatal. Antes disso, a juventude costumava ser tratada apenas como uma fase transitória, muitas vezes vinculada a discursos de risco, delinquência ou desvio. Foi apenas com o avanço do debate sobre cidadania, participação social e desigualdade que se começou a reconhecer que os jovens, especialmente os das periferias, vivenciam múltiplas formas de exclusão e, por isso, demandam políticas específicas e integradas (Abramo, 2005; Sposito; Carrano, 2003).

Assim sendo, iniciativas como o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) marcam uma virada importante: reconhecem os jovens como sujeitos de direitos e afirmam que eles devem ter acesso pleno à educação, à cultura, ao trabalho digno, à segurança, à cidade e à diversidade de formas de ser. No plano estadual, destaca-se o programa Fábricas de Cultura, criado pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como parte do projeto Cultura e Cidadania para Inclusão Social (Lei nº 11.353/2003). A proposta, lançada oficialmente em 2010, visava instalar equipamentos culturais em regiões de alta vulnerabilidade social, com base nos dados produzidos pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) (Maciel, Danielle E. F. 2016).

As Fábricas de Cultura, nesse recorte, devem ser compreendidas não apenas como espaços de formação artística, mas como ações protetivas que integram uma política pública voltada à redução de fatores de risco que afetam a juventude: evasão escolar, violência, desemprego, gravidez precoce, entre outros. A aposta é que a inserção dos jovens em processos educativos e culturais continuados pode fortalecer vínculos, ampliar repertórios, construir autoestima e criar alternativas de futuro, especialmente em regiões onde tais perspectivas costumam ser limitadas (Sposito; Carrano, 2003).

Essas ações se articulam, ainda que nem sempre de forma coordenada, com outras iniciativas presentes nas periferias urbanas, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), os programas de contraturno escolar (como o Escola da Família), os Centros para Juventude (CJs), Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), além de projetos comunitários organizados por coletivos locais. Juntas, essas diferentes políticas e programas constituem uma rede de apoio parcial, ainda em construção, mas fundamental para assegurar o direito dos jovens a espaços de desenvolvimento integral.

O que diferencia as Fábricas de Cultura, no entanto, é sua proposta de atuação no campo da cultura como linguagem central de diálogo com a juventude. Em vez de adotar

uma abordagem exclusivamente disciplinar, esses equipamentos apostam na arte como vetor de pertencimento, expressão simbólica e emancipação social. Aulas e oficinas de música, dança, teatro, circo, literatura, grafite e tecnologias digitais oferecem aos jovens oportunidades de aprender, criar, conviver e produzir sentidos sobre si e sobre o mundo. A existência de espaços seguros de convivência, nos quais os jovens possam ser escutados, valorizados e estimulados a se expressar, é apontada por diversos pesquisadores como um dos principais fatores de proteção em contextos de vulnerabilidade (Sposito; Carrano, 2003). Esses espaços contribuem diretamente para a construção de vínculos positivos, para a diminuição do isolamento e para o fortalecimento da identidade individual e coletiva.

No caso do Encosta Norte, a presença da Fábrica de Cultura representa uma oportunidade concreta de diálogo entre juventude, Estado e território. Mesmo com limitações, sua atuação reafirma a importância de políticas públicas que não apenas intervenham sobre os sintomas da exclusão social, mas que apostem na escuta, na convivência e na valorização das potências juvenis como caminhos de transformação.

2.3. O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) e a escolha do local

A presença da Fábrica de Cultura no bairro Encosta Norte não deve ser compreendida apenas como uma ação voltada à difusão da arte ou à ocupação criativa do tempo livre. Em um território marcado por desigualdades estruturais, precarização de direitos e altos índices de vulnerabilidade juvenil, esse equipamento cultural passa a assumir um papel central na proteção social de crianças, adolescentes e jovens.

A instalação das Fábricas de Cultura em bairros periféricos de São Paulo teve como um de seus principais critérios técnicos a utilização do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), desenvolvido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). O IVJ é um indicador composto que combina diversas variáveis ligadas às condições de vida e aos riscos enfrentados por jovens de 14 a 19 anos. Entre os fatores analisados estão: Taxa de homicídios entre jovens; Taxa de gravidez na adolescência; Frequência escolar e evasão; Desemprego juvenil; Renda familiar per capita; Acesso a serviços urbanos essenciais; Proporção de jovens na população total;

Essas variáveis são processadas por meio de análise fatorial, sintetizando-se em um índice que permite a classificação dos distritos em cinco grupos, do menos ao mais vulnerável. O distrito de Itaim Paulista, onde se localiza o Encosta Norte, foi identificado como pertencente ao Grupo 5, o de maior vulnerabilidade juvenil.⁴ Isso significa que os jovens desse território estão mais expostos a condições de risco social que limitam seu acesso à cidadania plena.

⁴ Disponível em: <https://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/>

A escolha do Encosta Norte para receber uma Fábrica de Cultura, portanto, não foi apenas uma decisão logística ou urbanística, mas esteve diretamente ligada a justificativas sociais e políticas orientadas por esse diagnóstico de vulnerabilidade. Tratava-se de levar equipamentos culturais a regiões onde o Estado historicamente foi ausente, de modo a oferecer oportunidades formativas, simbólicas e protetivas para uma juventude marcada por exclusões múltiplas.

A partir dessa perspectiva, é possível reconhecer que a Fábrica de Cultura oferece mais do que acesso à linguagem musical, teatral ou às artes visuais: ela proporciona um ambiente estruturado, seguro e afetivamente significativo, onde os jovens podem desenvolver vínculos de confiança com adultos, explorar sua criatividade, experienciar o trabalho coletivo e se reconhecer como sujeitos capazes de produzir cultura. Trata-se, portanto, de um espaço educativo que também interrompe ciclos de exclusão e risco.

Contudo, esse papel não está isento de tensões. É importante reconhecer a dualidade que atravessa iniciativas como a Fábrica de Cultura: de um lado, sua função como política pública “compensatória”, voltada a minimizar os efeitos da exclusão social; de outro, a necessidade de reconhecer, e não neutralizar, a potência dos saberes locais. Ou seja, a Fábrica precisa evitar o risco de operar apenas como um “remédio” para as faltas estruturais do Estado, e se abrir para dialogar com as formas de conhecimento, expressão e organização que já existem no território.

A atuação de educadores e educadoras nesse contexto é fundamental. Eles não operam apenas como transmissores de conhecimento técnico, mas como referências afetivas e mediadoras culturais, capazes de promover escuta, orientar trajetórias e construir relações de confiança com os aprendizes. Em muitos casos, esses profissionais tornam-se figuras de apoio fora da escola e da família, contribuindo para a formação de redes de proteção subjetiva e social.

Do ponto de vista simbólico, a Fábrica também cumpre uma função protetiva importante: ela reconhece o valor da expressão cultural periférica, dando visibilidade e legitimidade a manifestações artísticas que historicamente foram marginalizadas. Ao fazer isso, ela contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade e do pertencimento dos jovens ao seu território. Esse papel protetivo não elimina as tensões que marcam a realidade local. Ao contrário, a Fábrica de Cultura convive diariamente com os efeitos da desigualdade urbana, da violência e da falta de políticas públicas integradas. No entanto, ao oferecer um espaço de convivência, aprendizado e escuta, ela atua como um contraponto à lógica do silenciamento e da exclusão, tornando-se, muitas vezes, um dos poucos lugares onde os jovens podem experimentar outras formas de viver, criar e se relacionar.

Por isso, compreender a Fábrica de Cultura como uma forma de proteção é reconhecer que o seu valor não está apenas na oferta de cursos ou oficinas, mas na

possibilidade que ela representa de criar redes de pertencimento, transformar trajetórias e promover justiça simbólica por meio da arte e da educação. E mais: é entender que seu maior desafio e potência estão justamente em equilibrar a ação institucional com a escuta sensível das práticas culturais que brotam do próprio território.

2.4. O Bairro do Encosta Norte: histórico e características sociais

O bairro do Encosta Norte, localizado no extremo da zona leste da cidade de São Paulo, é o resultado de um processo histórico marcado por mobilizações sociais, disputas por direito à cidade e construção coletiva do espaço urbano. Compreendê-lo é fundamental para analisar os sentidos que a prática educativa assume na Fábrica de Cultura ali instalada. Não se trata apenas de conhecer os dados demográficos ou a estrutura urbana do local, mas de perceber como a história e as relações sociais moldam o território e os sujeitos que dele fazem parte.

A origem do Encosta Norte de acordo com Imbronito e Pinheiro (2023) remonta ao início dos anos 1980, quando a região passou a receber famílias organizadas em movimentos de luta por moradia, sobretudo o Movimento pela Moradia da Leste II. Essas famílias, muitas delas oriundas de áreas de risco, cortiços ou ocupações precárias, reivindicavam não apenas casas, mas o direito à dignidade, à cidadania e à permanência na cidade. O território, inicialmente denominado “Conjunto Habitacional São Miguel Paulista E”, passou por um longo processo de urbanização, marcado por negociações com o poder público e, principalmente, por forte organização comunitária. Esse processo foi conduzido com apoio decisivo da Igreja Católica progressista, especialmente das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), lideradas por figuras como Dom Angélico Sândalo Bernardino e Padre Ticão, que atuavam junto à população da zona leste. A presença da igreja, nesse contexto, não se restringia à espiritualidade: ela era uma aliada nas lutas por justiça social, saúde, moradia e direitos (Imbronito; Pinheiro, 2023).

A materialização do bairro se deu, em grande parte, por meio de mutirões autogestionários. Os próprios futuros moradores participaram ativamente da construção de suas casas, da organização dos canteiros de obra, da gestão dos recursos financeiros e da definição das prioridades do projeto urbano. Esse modelo de produção habitacional criou não apenas casas, mas teias de solidariedade, vínculos afetivos, identidade coletiva e sentimento de pertencimento. O bairro, portanto, é constituído por histórias coletivas, lutas e conquistas vividas em comum, que seguem influenciando suas dinâmicas até hoje.

A experiência do Encosta Norte como um bairro forjado na luta popular é também marcada pela criação de equipamentos e instituições comunitárias que refletem essa história: centros de saúde, escolas públicas, espaços de lazer como o campo Arena Pirelli, associações de moradores e diversas iniciativas de base local, como cooperativas, hortas,

entre outras. Esses espaços carregam o legado de uma construção territorial que não foi dada, mas conquistada. O tecido social ali construído reflete uma micropolítica da convivência e da solidariedade, como apontam Imbronito e Pinheiro (2023), e essa micropolítica tem efeitos concretos sobre a vida cotidiana, inclusive na educação.

A chegada da Fábrica de Cultura ao Encosta Norte, portanto, não pode ser compreendida como uma simples instalação de política pública em área periférica. Ela se insere em um território vivo, que já carrega em si formas de organização, resistência e produção cultural. Sua implementação, vinculada ao programa estadual de Fábricas de Cultura, responde a um diagnóstico técnico e político, ancorado em indicadores como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), que apontavam a necessidade de ações protetivas voltadas à juventude local. O IVJ, composto por variáveis como taxa de homicídios, evasão escolar, gravidez na adolescência, renda familiar e acesso a serviços, foi usado como ferramenta para selecionar os bairros prioritários para investimento em cultura e educação.

Se por um lado, a presença da Fábrica representa um reconhecimento do poder público sobre as urgências do território, por outro, ela também dialoga com práticas e saberes já existentes na comunidade. Muitos dos jovens que hoje participam das atividades culturais trazem consigo experiências de socialização que extrapolam os muros da instituição: rodas de samba em família, bailes, vivências no terreiro, festas de igreja, ocupações de rua, grafite, poesia marginal e tantas outras expressões que compõem a vida cultural da periferia. Desse modo, a Fábrica de Cultura, ao se inserir no Encosta Norte, passa a ocupar um lugar de intermediação: entre a política pública e a vida cotidiana, entre a proposta pedagógica institucional e os saberes populares que circulam no bairro. Isso implica desafios, como o risco de impor modelos prontos e descolados da realidade local, mas também potências, como a oportunidade de construir práticas educativas sensíveis ao território, capazes de dialogar com a história coletiva da comunidade.

Por isso, é fundamental entender a Fábrica não como um elemento externo ao bairro, mas como um agente que faz parte de sua continuidade histórica. O seu papel como espaço educativo, artístico e cultural só pode ser plenamente compreendido quando se reconhece o sentido político e afetivo que o território do Encosta Norte carrega. Afinal, em diálogo com as ideias de Freire (1989), sabemos que faz-se impossível ensinar sem antes escutar, e nesse caso, escutar o território é uma forma de escutar os sujeitos que o habitam.

2.5. A chegada da Fábrica de Cultura no Encosta Norte

A unidade da Fábrica de Cultura do Itaim Paulista, que serve como referência para usuários do entorno do bairro Encosta Norte, foi inaugurada em 2011, como parte da implementação inicial do programa estadual de Fábricas de Cultura. Este projeto foi liderado pela Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo

(Secretaria de Estado da Cultura na época), com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo como critério principal de escolha do local os dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ).

A gestão da unidade é realizada pela Catavento Cultural e Educacional, organização social responsável pela operação das Fábricas de Cultura da Zona Leste - incluindo Itaim Paulista, Vila Curuçá, Sapopemba, Parque Belém e Cidade Tiradentes e mais recentemente com as fábricas 4.0, Santos e São Bernardo, em contrato firmado com a Secretaria de Cultura. Expressões como essas, ainda que possam despertar curiosidade e expectativas por parte da comunidade local, também podem favorecer certo distanciamento, especialmente quando há pouca ou nenhuma participação direta dos moradores na definição das propostas (Freitas, 2016; 2018).

Desde sua inauguração, a Fábrica se consolidou como um ponto de referência para jovens e famílias da região, oferecendo um conjunto de atividades que vão além do contraturno escolar, com uma vasta programação de oficinas contínuas de música, teatro, dança, circo, artes visuais e tecnologias, além de eventos culturais gratuitos como saraus, mostras, espetáculos teatrais e sessões de cinema. O espaço ainda dispõe de biblioteca, estúdios de áudio e vídeo, teatro com capacidade para cerca de 300 pessoas e salas para uso coletivo.

A implantação da Fábrica de Cultura, portanto, constitui um momento simbólico e estrutural na vida do bairro, mas não é um ponto de chegada. Ao atuar em um território marcado por lutas por moradia, organização comunitária, práticas culturais populares e vulnerabilidade, a Fábrica tenta se apresentar não como uma ilha institucional, mas como um espaço de mediação entre Estado, juventude e cultura local, cujo impacto deve ser acompanhado na medida em que se consolida no cotidiano do Encosta Norte.

A compreensão do território como elemento formativo foi o ponto de partida deste capítulo. Ao olhar para o bairro do Encosta Norte e sua história coletiva de luta por moradia, autogestão e afirmação cultural, é possível perceber que os espaços educativos não existem à parte das dinâmicas sociais que os cercam. Pelo contrário, são atravessados por elas. Assim, a instalação da Fábrica de Cultura, embasada por critérios técnicos como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) e impulsionada por políticas públicas de caráter compensatório, revela tanto uma resposta do Estado às desigualdades urbanas quanto uma tentativa de reconhecer a centralidade da cultura no processo de formação de sujeitos em territórios periféricos. Ao mesmo tempo, a presença da Fábrica não se esgota em seu papel institucional: ela se reinventa a partir da relação com a comunidade, com os educadores e com os jovens que frequentam o espaço. É nesse entrelaçamento entre política pública, práticas culturais locais e cotidiano comunitário que o equipamento ganha potência como espaço de convivência, proteção e criação simbólica.

Dessa forma, a leitura do território e dos sentidos históricos e sociais que o atravessam, é fundamental para compreender os processos educativos vivenciados na Fábrica de Cultura. Ao se situar nesse cenário, o presente trabalho busca não analisar um projeto pedagógico, mas refletir sobre as relações que se constroem no encontro entre sujeitos, saberes e lugares.

Compreender o território, as políticas públicas e a presença da Fábrica de Cultura no Encosta Norte permitiu situar a pesquisa em seu contexto concreto. A partir desse cenário, o próximo capítulo se volta à fundamentação teórica, trazendo os autores que ajudam a pensar como as práticas educativas se constituem em processos relacionais, culturais e formativos.

3. Dos que guiam a pesquisa:

As experiências observadas na Fábrica de Cultura não podem ser compreendidas apenas como fatos empíricos isolados. Elas ganham densidade quando aproximadas de reflexões mais amplas sobre aprendizagem, experiência, mediação e criação. Este capítulo busca, portanto, apresentar os referenciais que fundamentam a análise posterior, não como um rol de teorias paralelas, mas como um campo de diálogo que ajuda a iluminar o que emerge nas aulas e entrevistas. As ideias de Vygotsky, Dewey, Charlot e Freire permitem articular dimensões centrais do processo educativo: o papel da interação social no desenvolvimento, a importância da experiência estética, a relação conflitiva com o saber e a educação como prática dialógica e libertadora.

3.1 Aprendizagem como processo relacional

Vygotsky (2007) parte da compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre sempre mediado pelas interações sociais. Sua concepção da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite compreender a aprendizagem como um campo de tensões entre o que o aprendiz já é capaz de realizar sozinho (desenvolvimento real) e aquilo que só consegue realizar com a ajuda de outros (desenvolvimento potencial). A aula, nesse sentido, é o espaço em que essas tensões se tornam visíveis e produtivas.

Dewey (1934/1958), por outro lado, ao tratar da experiência estética, destaca que o aprender envolve rupturas e reorganizações contínuas: “A vida se desenvolve quando um desequilíbrio temporário se torna passagem para um equilíbrio mais amplo entre as energias do sujeito e as condições em que está inserido”, tradução nossa.⁵ A experiência não é linear nem previsível: ela se dá em ciclos de desequilíbrio e recomposição, em que o sujeito, ao interagir com o ambiente, amplia suas possibilidades de ação e compreensão.

Essa leitura ecoa a noção vygotskiana de aprendizagem como movimento de passagem, mas amplia seu alcance ao inscrever o aprender também na esfera sensível e estética.

Em ambos os autores, aprender significa entrar em relação com o mundo e, por isso, com os outros. Não se trata apenas de acúmulo de informações, mas de transformação do sujeito na e pela experiência. A dimensão relacional da aprendizagem, portanto, é constitutiva do processo educativo, fazendo com que a aula seja menos um espaço de transmissão e mais um campo de encontros, negociações e deslocamentos.

⁵ *Life grows when a temporary unbalance is a transition to a more extensive balance of the energies of the organism with those of the conditions under which it lives* (Dewey, 1958, p. 14).

3.2 Mediação, cultura e território

Se a aprendizagem se constrói na relação, cabe interrogar como essas relações são mediadas. Para Vygotsky a mediação ocorre por meio de instrumentos e signos culturais que ampliam as capacidades do sujeito (Vygotsky, 2007). O professor, nesse processo, não é apenas um transmissor de conteúdos, mas alguém que organiza situações, propõe desafios, introduz ferramentas simbólicas e cria condições para que o aprendiz ative suas próprias potencialidades.

Freire (1996) converge nessa direção ao afirmar que ensinar exige escuta, diálogo e respeito aos saberes que os educandos trazem consigo. Para ele, a educação não pode se reduzir a um ato de depósito, a chamada educação bancária, mas deve ser prática de liberdade. A mediação educativa, nesse horizonte, é inseparável da mediação cultural: ela implica reconhecer que os sujeitos não chegam “vazios” à sala de aula, mas carregam histórias, linguagens, valores e referências do território em que vivem.

É nesse ponto que a contribuição de Freire se aprofunda. Sua noção de “leitura do mundo” mostra que, antes mesmo de aprender a ler a palavra, todo sujeito já interpreta os signos de sua realidade, suas relações sociais e sua cultura (Freire, 1989). Assim, o território aparece como um texto vivo, atravessado por experiências que dão sentido ao ato educativo. O professor que ignora essas leituras prévias corre o risco de impor um conhecimento abstrato, descolado da vida concreta dos educandos. Em contrapartida, quando o território é reconhecido como espaço de produção de saberes, ele se converte em fonte de mediação: a roda de samba, o culto religioso, a feira, a vivência da rua passam a ser não obstáculos, mas pontos de partida para novos aprendizados.

Assim, Vygotsky nos ajuda a compreender como a mediação estrutura cognitivamente o desenvolvimento; Dewey mostra como ela se traduz em experiência viva, sensível e criadora; e Freire amplia esse horizonte ao inscrever a mediação no campo ético, político e territorial, lembrando que não há educação significativa sem considerar o chão onde o educando pisa e o mundo que ele lê antes mesmo de entrar na sala de aula.

3.3 Conflito, criação e experiência

A aprendizagem, contudo, não acontece sem tensões. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento na ZDP pressupõe o enfrentamento de dificuldades, o que coloca o aprendiz em situação de esforço e de conflito produtivo. Charlot (2000) reforça essa ideia ao afirmar que aprender é sempre entrar em relação com o saber, e toda relação é marcada por desejos, resistências e disputas internas.

Freire (1996) dá um passo adiante ao propor que o conflito seja entendido como parte da dialogicidade do processo educativo. O encontro entre educador e aprendiz não é simétrico nem pacífico: envolve diferenças de gerações, de perspectivas, de referências culturais. Mas é nesse encontro, atravessado por tensões, que se pode construir um diálogo verdadeiro, não a imposição de um sobre o outro, mas a possibilidade de ambos se transformarem no processo. Esse diálogo só se sustenta quando se parte da leitura do mundo que o aprendiz já realiza em seu território. O conflito, então, deixa de ser visto apenas como resistência à autoridade e passa a ser entendido como confronto entre diferentes leituras do mundo, que podem se enriquecer mutuamente.

Essa abertura ao conflito aproxima Freire e Dewey. Para Dewey (1934/1958), toda experiência significativa envolve um desequilíbrio temporário, uma quebra de expectativas que conduz a novas sínteses. O mesmo vale para a experiência estética, na qual a criação surge justamente do enfrentamento com o inesperado. O erro, a resistência ou a improvisação são momentos em que a estabilidade se rompe, mas que podem dar origem a formas novas de equilíbrio.

Nessa perspectiva, o conflito não é algo a ser eliminado, mas motor da criação. Ele permite que novas ideias surjam, que os sujeitos experimentem outras formas de se relacionar com a música e com o grupo, que a aula se torne espaço de invenção. Se Vygotsky aponta para o conflito como motor do desenvolvimento, Charlot como relação atravessada por tensões e Freire como oportunidade de diálogo transformador, Dewey ajuda a compreender como esse processo se converte em experiência criativa e estética.

A leitura do território, nesse contexto, é inseparável da experiência educativa. É no embate entre diferentes leituras de mundo, a do educador, a dos aprendizes, a da comunidade, que emergem tanto os conflitos quanto às possibilidades criativas. Assim, a prática pedagógica não apenas ensina música, mas também negocia sentidos sobre o lugar onde se vive, fortalecendo vínculos e abrindo espaço para novas formas de expressão coletiva.

4. Metodologia e caminhos da investigação

A presente pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, orientada pela perspectiva do estudo de caso, uma vez que se volta para compreender em profundidade as práticas pedagógicas desenvolvidas na Fábrica de Cultura. Essa abordagem permite valorizar a singularidade do contexto investigado e as vozes dos sujeitos envolvidos.

O campo de pesquisa foi a Fábrica de Cultura do Itaim Paulista, situada na zona leste de São Paulo, espaço público de formação artística, cultural e tecnológica. O estudo concentrou-se nos ateliês de música, com foco nas interações entre educadores e aprendizes.

Participaram da investigação educadores de diferentes linguagens musicais e aprendizes com idades entre 8 e 22 anos. Os nomes dos participantes foram preservados, sendo mencionados apenas de forma anônima.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com educadores e registros de observação participante em aulas, complementados por anotações de campo. Esse conjunto de materiais possibilitou observar tanto os discursos dos educadores sobre sua prática quanto o modo como as aulas efetivamente se desenvolveram.

Para análise, optou-se por articular as falas das entrevistas às situações observadas em campo, destacando recorrências, tensões e singularidades. O diálogo com referenciais teóricos da educação e da educação musical orientou a construção das categorias analíticas apresentadas no capítulo anterior.

Do ponto de vista ético, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, tendo sua identidade preservada. As falas citadas aparecem de forma anônima, acompanhadas apenas do ano da coleta, de modo a garantir sigilo e respeito às pessoas envolvidas.

5. A aula como espaço relacional

Ao longo das observações e entrevistas realizadas, a aula de música na Fábrica de Cultura revelou-se como um espaço atravessado por múltiplas dimensões: a convivência entre aprendizes de diferentes idades, as formas de participação coletiva, os conflitos que emergem no cotidiano, as referências culturais do território e as estratégias de mediação dos educadores. Se, nos capítulos anteriores, buscou-se descrever esse cenário e situá-lo metodologicamente, este capítulo se dedica a uma análise mais aprofundada dessas experiências, buscando compreender de que maneira elas se entrelaçam e produzem sentidos no processo formativo.

Não se trata de organizar os dados em categorias estanques ou de propor uma síntese conclusiva, mas de acompanhar os movimentos que atravessam a prática pedagógica: a coletividade que se constrói no fazer musical, a mediação exercida pelos educadores em diálogo com o território e a tensão criativa entre conflito e aprendizagem. Esses elementos não aparecem de forma isolados, mas em constante inter-relação, constituindo a própria dinâmica das aulas.

Em vez de fixar categorias ou antecipar conclusões, seguimos o curso do trabalho tal como ele se deu: dos modos de mediação que articulam território e prática pedagógica, passamos às tensões e conflitos que reconfiguram a coletividade e, por fim, à própria coletividade como horizonte que se renova a cada encontro. Esses movimentos se sobrepõem e retornam uns nos outros; tratá-los separadamente, aqui, é apenas um recurso de exposição.

5.1 Mediação e território

As aulas observadas revelam que a atuação dos educadores se constrói no improviso, na negociação e na invenção de estratégias diante das situações concretas que surgem no encontro com os aprendizes. Mais do que aplicar um planejamento rígido, os educadores parecem operar por meio de ajustes constantes, equilibrando a proposta pedagógica com as demandas do grupo.

Um dos entrevistados sintetiza essa postura:

Nosso trabalho está num lugar que é educacional e também de troca. De eles terem um lugar para se expressar, pensar sobre cidadania, arte, educação, gerar sonhos. Para mim foi muito importante que a fábrica me trouxe um sonho, de ser músico (Entrevista concedida pelos educadores em formato online, São Paulo, Abril de 2025).

Em diferentes momentos, os educadores optaram por recursos que simplificam conceitos musicais complexos, seja associando ritmos a frases faladas, seja explorando sons do cotidiano para facilitar a compreensão. Essa escolha indica que a mediação se dá a

partir de referências próximas aos aprendizes, trazendo para a sala de aula elementos que fazem sentido em sua experiência de vida.

Afirmou um educador:

Às vezes você chega na sala e pergunta quem tem família em tal lugar. Isso já é um ponto para trabalhar o maracatu, o samba de coco, o frevo. Está distante geograficamente, mas tão presente culturalmente (Entrevista concedida pelos educadores em formato online, São Paulo, Abril de 2025).

O território, nesse sentido, comparece não apenas como pano de fundo, mas como dimensão ativa.

Destacou outro educador:

Eu gosto mais desse lugar da socialização, que é muito presente nas culturas populares. Quando a gente fala de samba, não tem como desvincular da roda, da mesa, do espaço coletivo (Entrevista concedida pelos educadores em formato online, São Paulo, Abril de 2025).

Assim, a mediação não se limita ao domínio técnico, mas envolve afetos, tensões e referências culturais do território. Nesse ponto, a análise se aproxima do que chamávamos de “papel do educador”: mais do que transmissor de conteúdos, o educador aparece como mediador, alguém que organiza, traduz, negocia e abre espaço para que os aprendizes experimentem a música em diferentes dimensões. Como lembra Vygotsky (2007), o desenvolvimento se dá na interação, em zonas de tensão que demandam a presença de outro mais experiente para orientar a passagem do que já se sabe para o que ainda não se domina.

5.2 Conflito, coletividade e criação

As observações realizadas ao longo dos encontros evidenciam que a coletividade não se constrói de maneira linear ou isenta de dificuldades. Pelo contrário, ela emerge em meio a tensões, resistências e negociações constantes entre educadores e aprendizes. Os momentos de dispersão, de indisciplina ou mesmo de embates diretos entre colegas não são apenas obstáculos, mas constituem parte da própria dinâmica de formação.

Essa percepção está também nas entrevistas.

Um educador afirmou:

A aula ideal é a aula que todo mundo se sente bem em sala. Para além do conteúdo, o principal é que todas as pessoas sejam acolhidas. Mesmo que alguém não esteja num bom dia, a turma pode acolher (Entrevista concedida pelos educadores em formato online, São Paulo, Abril de 2025).

Em várias situações, foi possível perceber que o conflito se transformava em potência criativa. Quando uma aprendiz, inicialmente resistente às orientações do educador, foi convidada a assumir a regência do grupo, sua postura se modificou: a resistência deu lugar a uma experiência de responsabilidade coletiva. Esse deslocamento não ocorreu de

forma planejada, mas resultou da abertura da aula ao imprevisto e à experimentação. Como lembra Dewey (1934), a experiência estética e educativa é sempre marcada pela imprevisibilidade, e é nesse movimento que se dá a criação.

O mesmo vale para episódios em que aprendizes questionam a condução da aula, testam limites da autoridade ou propõem caminhos alternativos. Em uma atividade interrompida pela sugestão de brincar uma “amarelinha africana” aprendida no TikTok, o educador incorporou a proposta conectando-a ao ritmo do ijexá. Situações como essa mostram que a coletividade se faz no entrelaço de expectativas, na capacidade de escuta e na negociação de sentidos entre os diferentes sujeitos presentes.

Nesse ponto, o conflito se articula também com as análises de Vygotsky e Charlot. Para Vygotsky (2007), é justamente no espaço de tensão entre o que o aprendiz já domina e o que ainda não sabe — a zona de desenvolvimento proximal — que o aprendizado se efetiva. De modo semelhante, Charlot (2000) lembra que aprender implica entrar em relação com o saber, e toda relação é atravessada por tensões, desejos e resistências.

Assim, o conflito, longe de ser apenas obstáculo, aparece como condição constitutiva da experiência educativa. É nele que coletividade, mediação e criação se encontram e se transformam mutuamente.

5.3 A coletividade em movimento

As observações e entrevistas revelam que a coletividade não se configura apenas como resultado desejado, mas como condição que atravessa toda a prática musical nos ateliês. Estar junto, tocar junto, respirar junto são imagens recorrentes que apontam para uma pedagogia em que o aprendizado individual só faz sentido no interior da experiência comum.

Nesse ponto, memórias pessoais também dão densidade à análise. Um educador lembrou:

Ali a comunidade, o Encosta Norte, é um bairro que é um conjunto habitacional, né? Então na época que eu era bem criancinha, as casas eram todas parecidas, assim. Não tinha tanto prédio, então a maioria eram casas, assim, com quintal e fundo. E todas meio padrãozinhas, assim, era um conjunto habitacional mesmo. Bem, na época que ainda eram casas, né? O que tinha, assim. Diferente de hoje que a gente constroi tudo pra cima, né? Prédio. Então era um bairro bem... Vamos dizer assim, sem grandes prédios. Então você até conseguia observar um horizonte, assim, de lá, né? Dava pra ver Itaquaquecetuba, assim, lá do Encosta Norte. Hoje em dia já é mais difícil de ver. Porque com esse tempo mudou, né? Muitas pessoas começaram a construir casas, aumentar e tal. Agora tem muitos prédios. Então o bairro mudou bastante [...] (Entrevista concedida pelos educadores em formato online, São Paulo, Abril de 2025).

Em vários momentos, a coletividade se manifesta por meio de gestos simples: aprendizes que, após o intervalo, retornam à sala e começam a ensinar aos colegas o que haviam acabado de aprender; grupos que espontaneamente se apoiam quando um colega

enfrenta dificuldades em um exercício; ou ainda a recomposição de uma melodia fragmentada em diferentes naipes em um groove⁶ coletivo. Ao mesmo tempo, a coletividade não é homogênea. Diferenças de idade, experiência e até de disposição momentânea criam assimetrias que atravessam a prática. Em certos momentos, essas desigualdades geram dispersão ou pequenos conflitos, indicando que a coletividade não aparece como um estado harmônico, mas como uma trama dinâmica que inclui contradições e negociações.

A música, assim, se torna um espaço privilegiado para experimentar a vida em grupo: manter a pulsação comum, respeitar a vez do outro ou se sincronizar ao conjunto é também um exercício de convivência. A coletividade, portanto, não se restringe ao resultado sonoro, mas envolve dimensões relacionais e éticas que se desdobram no cotidiano da aula.

É nesse entrelaçamento entre mediação, conflito e coletividade que se revela a densidade da experiência educativa na Fábrica de Cultura. Ao invés de categorias separadas, trata-se de dimensões que se atravessam continuamente, constituindo um processo formativo aberto, relacional e inventivo.

⁶ O termo groove é utilizado na música popular para designar um padrão rítmico repetitivo, marcado pela interação entre os instrumentos e pela sensação de balanço coletivo que sustenta a execução musical.

6. O inacabado como horizonte

Ao chegar ao fim desta pesquisa, percebo que ela também é um espelho do meu próprio percurso. Retornar à Fábrica de Cultura como pesquisador e educador foi revisitar o mesmo espaço que, anos atrás, me acolheu como aprendiz. E, nesse retorno, algo mudou. Se antes a música era abrigo e descoberta, hoje ela é também responsabilidade e partilha. Esse movimento de reencontro me faz lembrar o que bell hooks (2021) descreve ao refletir sobre o amor em sua infância: a busca, na vida adulta, por aquele sentimento pleno de pertencimento e cuidado que um dia se sentiu e que, com o tempo, foi se transformando. Assim também foi minha trajetória: a busca, por meio da docência e da pesquisa, de reencontrar na prática educativa a mesma experiência de acolhimento e sentido que vivi como aprendiz.

Como canta Emicida (2020) em “É tudo pra ontem”, “viver é partir, voltar e repartir” e talvez seja exatamente isso que a pesquisa me ensinou: voltar ao lugar onde tudo começou, não para repetir, mas para repartir o que foi vivido. Nesse gesto de retorno, percebo que ensinar, pesquisar e aprender são formas distintas de caminhar por um mesmo território afetivo.

E é esse caminhar, em suas múltiplas dimensões, que esta pesquisa buscou cartografar, ao se dedicar a compreender a aula de música na Fábrica de Cultura como espaço relacional, coletivo e atravessado pelo território. Ao longo do trabalho, foi possível observar que a prática educativa nesse contexto não se reduz à transmissão de conteúdos técnicos, mas envolve dimensões afetivas, sociais e culturais que se articulam de forma dinâmica e complexa. Mais do que um lugar de ensino musical, a aula se constituiu como espaço de encontro, em que convivência, conflito e criação se entrelaçam no processo formativo. Nesse sentido, o percurso investigativo revelou que o aprender música não ocorre de maneira linear ou previsível, mas em meio a negociações, improvisos e experiências coletivas que transformam tanto os educadores quanto os aprendizes.

Os dados analisados indicam que a coletividade se configura como horizonte fundamental da prática musical nos ateliês. Estar junto, tocar junto e aprender junto não aparecem apenas como estratégias organizacionais, mas como condição constitutiva da experiência formativa. Essa coletividade, contudo, não se apresenta como um estado harmônico ou idealizado, mas como uma trama em constante movimento, atravessada por tensões, desigualdades e solidariedades que conferem densidade ao processo educativo. O território, nesse sentido, mostrou-se inseparável da coletividade: seja no samba que inspira uma roda, no groove que nasce da vivência urbana ou no silêncio compartilhado após uma improvisação, os elementos culturais do entorno alimentam e dão forma às experiências musicais.

Nesse contexto, o papel do educador é essencial. Longe de ser apenas transmissor de conteúdos, ele atua como mediador que organiza, traduz e abre caminhos para que a aprendizagem aconteça. A mediação observada não se limita ao domínio técnico, mas abrange dimensões relacionais e culturais, incorporando tanto gestos e metáforas quanto os repertórios do território. Ao fazê-lo, o educador constrói pontes entre a música e a vida, entre a técnica e a convivência, permitindo que o processo formativo se enraíze em experiências concretas e significativas. Foi nesse ponto que se evidenciou a força do território como mediador: o bairro, as práticas culturais locais e as referências musicais cotidianas dos aprendizes não foram apenas contexto, mas matéria-prima da aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a presença do conflito como elemento constitutivo do aprendizado. Longe de representar apenas um problema a ser eliminado, as situações de resistência, dispersão ou confronto mostraram-se muitas vezes como pontos de inflexão que abriram espaço para a criação e a transformação. Foram justamente esses momentos que possibilitaram deslocamentos importantes, como quando aprendizes assumiram responsabilidades inesperadas ou quando improvisações coletivas surgiram como resposta ao imprevisto. O conflito, assim, revelou-se como força que, ao invés de fragilizar, potencializa a experiência educativa. Mais uma vez, o território atravessa esse processo: muitas tensões expressas nas aulas derivaram de desigualdades, linguagens ou expectativas trazidas do cotidiano, e foi justamente ao mediar essas tensões que os educadores transformaram o conflito em potência formativa.

Esses elementos: coletividade, mediação, conflito e território, não aparecem isolados, mas em constante inter-relação. A coletividade só se sustenta pela mediação; a mediação só se efetiva em meio a tensões; o conflito só se converte em aprendizado quando inserido numa experiência coletiva; e todos esses aspectos ganham densidade porque se enraízam nas práticas culturais do território. Trata-se de uma dinâmica em movimento, na qual a música funciona como linguagem e catalisador, permitindo que o aprender se realize como prática social.

É preciso reconhecer, no entanto, as limitações desta pesquisa. O estudo esteve circunscrito a um recorte específico, entrevistas e observações realizadas em uma única unidade da Fábrica de Cultura e, portanto, não permite generalizações absolutas sobre todas as práticas musicais em contextos comunitários. Além disso, o tempo de observação foi relativamente curto, o que restringiu a possibilidade de acompanhar percursos formativos mais longos e transformações de maior fôlego. Essas limitações, longe de esvaziar os resultados, reforçam a necessidade de novas pesquisas que possam ampliar, comparar ou tensionar os achados aqui apresentados.

Como desdobramento, futuras pesquisas poderiam explorar comparativamente diferentes unidades da Fábrica de Cultura ou outros projetos comunitários de educação musical, de modo a identificar continuidades e diferenças nas práticas pedagógicas em distintos territórios. Também seria relevante acompanhar de forma longitudinal o percurso de aprendizes ao longo de anos, investigando como a experiência coletiva, os conflitos e a mediação se transformam no tempo. Outra possibilidade seria aprofundar a análise das relações entre repertório e identidade cultural, examinando de que maneira as escolhas musicais dialogam com processos de pertencimento e resistência nas periferias urbanas. Essas perspectivas podem ampliar a compreensão aqui construída e oferecer novos elementos para pensar a potência educativa da música em contextos sociais diversos.

Encerrar esta pesquisa não significa encerrá-la em si mesma, mas reconhecer que ela continua a ressoar no encontro entre música, território e pessoas. A aula, tal como observada, mostra-se menos como um lugar fixo e mais como um movimento feito de silêncios e ruídos, de conflitos e acolhimentos, de gestos pequenos e de grandes invenções. É nesse movimento, sempre inacabado, que a música deixa de ser apenas som para se tornar vida partilhada, e é talvez aí que reside sua maior potência educativa.

Referências

- ABRAMO, H. W. Cidadania e juventude: os termos do novo contrato social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 95-106, 2005.
- BRASIL. Lei nº 11.353, de 19 de outubro de 2006. Dispõe sobre o Programa Nacional de Apoio à Cultura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 out. 2006.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Capricorn Books; G. P. Putnam's Sons, 1958
- EMICIDA. *É Tudo Pra Ontem*. Compositor: Emicida. Intérprete: Emicida. [S. l.], 2020. 1 áudio digital (22 min 15 seg). Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1FpjfHwVh1ziha91Ng2o4P?si=ce69ad8bfbe1486d>. Acesso em: 05 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1970].
- FREITAS, M. F. Q. Psychosocial practices and community dynamics: meaning and possibilities of advance from the perspective of the engaged social actors. *Critical Psychology*, p. 107-122, 2003.
- FREITAS, M. F. Q. Psicologia social comunitária como educação política: resistência e afirmações no cotidiano. *Teoría y Crítica de la Psicología*, v. 11, p. 92-104, 2018.
- HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- MACIEL, Danielle E. F. O Programa Fábricas de Cultura: política pública e empreendedorismo. *Política & Cultura Revista*, Salvador, v. 9, n. 2, p. 560-581, jun./dez. 2016.
- SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. (orgs.). *Juventude e escolarização*: novos desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNICEF. *Mapeamento de iniciativas protetivas para adolescentes em territórios de vulnerabilidade*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1934].