



FAU

30+ PROARQ

Ge



# O TERRITÓRIO EDUCATIVO E SUAS LINHAS DE FUGA:

*Práticas infantis nos trajetos casa-escola  
na 7ª CRE na área de planejamento 4 do  
Rio de Janeiro*

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira

RIO DE JANEIRO, 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo  
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura PROARQ/FAU/UFRJ  
Mestrado em Arquitetura  
Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído

# O TERRITÓRIO EDUCATIVO E SUAS LINHAS DE FUGA:

*Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE  
na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro*

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira  
Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro  
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROARQ — Programa de Pós-Graduação em Arquitetura**

**O Território Educativo e suas linhas de fuga:**

**Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE na área de planejamento 4  
do Rio de Janeiro**

**MARIANA COVIELLO REI REBELO PEREIRA**

**2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Prof. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro  
Outubro, 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

**O Território Educativo e suas linhas de fuga:  
Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE na área de planejamento 4 do Rio  
de Janeiro**

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira

Orientadora:  
Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Aprovada por:

---

Presidente, Profª. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, D. Sc. [PROARQ/FAU//UFRJ]  
Orientadora

---

Profª. Vera Regina Tângari D. Sc. [PROARQ/FAU/UFRJ]

---

Prof. Alexandre Maurício Matiello D. Sc. [UFFS - Campus Chapecó]

Rio de Janeiro  
Outubro, 2022

## CIP - Catalogação na Publicação

P436t           Pereira, Mariana Coviello Rei Rebelo  
                  O Território Educativo e suas linhas de fuga:  
Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª  
CRE na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro /  
Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira. -- Rio de  
Janeiro, 2022.  
                  289 f.

                  Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo.  
                  Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e  
Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura,  
2022.

                  1. Território Educativo. 2. Infâncias. 3. Linhas  
de Fuga. 4. Mapeamento Afetivo. 5. Rio de Janeiro.  
I. Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen , orient. II.  
Titulo.

## RESUMO

### **O Território Educativo e suas linhas de fuga: Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro**

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

A presente dissertação tem como finalidade investigar as práticas e representações das crianças sobre seus espaços livres cotidianos, refletindo o lugar do afeto nos modos de habitar e interagir com a paisagem. Para isso, a pesquisa foi ancorada nos conceitos de Território Educativo (AZEVEDO *et al.*, 2016, 2019), Linhas de Fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e Entre-Espaços (GUATELLI, 2012; LANSKY, 2012; LOPES, 2018), como expansões físicas e subjetivas que estimulam maneiras outras de apropriar, subverter, resistir e se relacionar com a cidade, transformando ludicamente espaços que, na sua maioria, não foram pensados para elas. Elegeu-se como traçado analítico e metodológico o PesquisarCOM, tendo como objeto de estudo os territórios educativos situados na Zona Oeste do Rio de Janeiro, mais precisamente na Área de Planejamento 4, que compreende os mesmos limites da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Dada a extensão territorial e diversidade da região, foram sistematizadas Unidades de Paisagem, promovendo um estudo mais detalhado em três delas, exploradas a partir de três eixos de cartografia: uma leitura morfológica, uma leitura afetiva e uma leitura observacional dos territórios. Os três eixos acompanham os relatos produzidos na atividade “Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro” (GAE;SEL, 2019;2020), que identificaram as percepções e desejos de estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal em seus percursos diários de casa à escola, via representações gráficas e textuais. Valendo-se do entrelace entre as dimensões tangíveis e intangíveis, os resultados deste trabalho mostram a relação dos percursos cartografados pelos estudantes e seu reatamento com a identificação das unidades de paisagem, refletindo sobre a qualidade do Lugar ordinário e do direito à cidade, a partir das práticas infantis nos seus caminhos e espaços cotidianos.

**Palavras-chave:** Território Educativo; Infâncias; Linhas de Fuga; Mapeamento Afetivo; Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro  
Outubro, 2022

## ABSTRACT

### O Território Educativo e suas linhas de fuga: Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

This dissertation aims to investigate the practices and representations of children about their daily free spaces, reflecting the place of affection in the ways of inhabiting and interacting with the landscape. For this, the research was anchored in the concepts of Educational Territory (AZEVEDO *et al.*, 2016, 2019), Lines of Escape (DELEUZE; GUATTARI, 1995) and Between Spaces (GUATELLI, 2012; LANSKY, 2012; LOPES, 2018), as physical and subjective expansions that stimulate other ways of appropriating, subverting, resisting and relating to the city, playfully transforming spaces that, for the most part, were not designed for them. ResearchCOM was chosen as an analytical and methodological outline, having as object of study the educational territories located in the West Zone of Rio de Janeiro, more precisely in Planning Area 4, which comprises the same boundaries of the 7th Regional Education Coordination (CRE) . Given the territorial extension and diversity of the region, Landscape Units were systematized, promoting a more detailed study in three of them, explored from three cartography axes: a morphological reading, an affective reading and an observational reading of the territories. The three axes accompany the reports produced in the activity "Affective Mapping of the Educational Territories of the City of Rio de Janeiro" (GAE;SEL, 2019;2020), which identified the perceptions and desires of students from the 1st to the 9th grade of elementary school in the network municipal public in their daily journeys from home to school, via graphic and textual representations. Taking advantage of the interweaving between tangible and intangible dimensions, the results of this work show the relationship between the paths mapped by the students and their overlap with the identification of landscape units, reflecting on the quality of the ordinary place and the right to the city, from of children's practices in their daily paths and spaces.

**Key-words:** Educational Territory; childhoods; Lines of Escape; Affective Mapping; Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro  
Outubro, 2022



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Crianças ocupando o Congresso Nacional para aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1989 _____	p.50
<b>Figura 02:</b> Múltiplas infâncias em seus territórios _____	p.54
<b>Figura 03:</b> Sala de aula convencional _____	p.56
<b>Figura 04:</b> Brinquedo padronizado _____	p.56
<b>Figura 05:</b> Teoria das cinco peles _____	p.59
<b>Figura 06:</b> Contra-experimentação da escola _____	p.59
<b>Figura 07:</b> Antes e depois da implementação de Playgrounds de Van Eyck na Holanda ____	p.64
<b>Figura 08:</b> Grafite do artista Banksy, em Downtown - Los Angeles _____	p.64
<b>Figura 09:</b> 12 critérios para determinar um bom espaço público _____	p.65
<b>Figura 10:</b> The Place Diagram _____	p.66
<b>Figura 11:</b> Rua Sacadura Cabral em 2010 _____	p.67
<b>Figura 12:</b> Rua Sacadura Cabral em 2014 _____	p.67
<b>Figura 13:</b> A rua atualmente _____	p.67
<b>Figura 14:</b> Intervenção urbana temporária na rua São Francisco Xavier - Rio de Janeiro _	p.68
<b>Figura 15:</b> Bloco Boi Tolo ocupando o túnel utilizado para transporte sob o Morro da Babilônia, que interliga os bairros de Botafogo e Copacabana - RJ _____	p.69
<b>Figura 16:</b> Crianças brincando em equipamentos de ginástica _____	p.71
<b>Figura 17:</b> Apropriação em muro de escola municipal _____	p.71
<b>Figura 18:</b> Apropriações lúdicas no espelho d'água do refeitório do SESC 24 de maio, em São Paulo _____	p.71
<b>Figura 19:</b> Pracinha no Recreio dos Bandeirantes/RJ _____	p.72
<b>Figura 20:</b> Pracinha na Taquara/RJ _____	p.72
<b>Figura 21:</b> Croqui e brinquedo desenhado por Elvira de Almeida _____	p.73
<b>Figura 22:</b> Diferenças entre o percurso de carro e o percurso andando _____	p.75
<b>Figura 23:</b> Antes e depois do entorno da escola municipal Stella Duval - Ação piloto em Realengo/RJ _____	p.77
<b>Figura 24:</b> Esquema gráfico situando o afeto na relação criança-lugar _____	p.83
<b>Figura 25:</b> América invertida _____	p.85
<b>Figura 26:</b> The naked city _____	p.86

<b>Figura 27:</b> The Boston image as derived from sketch maps _____	p.87
<b>Figura 28:</b> Mapa com desenhos feitos no Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro _____	p.88
<b>Figura 29:</b> Desenhos de crianças que vivenciaram a Guerra entre Rússia e Ucrânia _____	p.89
<b>Figura 30:</b> Entre-espacos _____	p.102
<b>Figura 31:</b> Mergulhos de crianças e jovens na Baía de Guanabara _____	p.104
<b>Figura 32:</b> Movimento da ocupação das escolas em São Paulo _____	p.106
<b>Figura 33:</b> Movimento da ocupação das escolas em São Paulo _____	p.106
<b>Figura 34:</b> Sala de aula em Barueri _____	p.108
<b>Figura 35:</b> Desenho de Lucas Fontura _____	p.110
<b>Figura 36:</b> Desenho de Natally Kerpen _____	p.110
<b>Figura 37:</b> Pesquisa infâncias em tempos de pandemia _____	p.111
<b>Figura 38:</b> Reportagem sobre salas de aula ao ar livre na escola Ernesto Alves _____	p.112
<b>Figura 39:</b> Nuvem de palavras que guiam a pesquisa _____	p.117
<b>Figura 40:</b> Fotografias do curso de Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro _____	p.127
<b>Figura 41:</b> Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) _____	p.131
<b>Figura 42:</b> Quatro ondas do participa.rio _____	p.132
<b>Figura 43:</b> Desenho das crianças e suas relações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) _____	p.134
<b>Figura 44:</b> Rede colaborativa do mapeamento afetivo _____	p.136
<b>Figura 45:</b> Criança.participa _____	p.137
<b>Figura 46:</b> O Sertão Carioca _____	p.152
<b>Figura 47:</b> Bairro de Copacabana (esquerda) e Bairro da Barra da Tijuca (direita), na década de 1960 _____	p.153
<b>Figura 48:</b> Plano Piloto de Urbanização e Zoneamento da Baixada de Jacarepaguá _____	p.154
<b>Figura 49:</b> Evolução das taxas médias geométricas de crescimento populacional dos bairros do Município do Rio de Janeiro entre 1980-1991 e entre 1991-2000 _____	p.156
<b>Figura 50:</b> Macrozoneamento da cidade do Rio de Janeiro _____	p.157
<b>Figura 51:</b> Perfil topográfico dos maciços da Tijuca e Pedra Branca _____	p.158
<b>Figura 52:</b> Montanha _____	p.160
<b>Figura 53:</b> Faixa Litorânea _____	p.160
<b>Figura 54:</b> Lagoa _____	p.160
<b>Figura 55:</b> Abismos socioeconômicos no Itanhangá, bairro de classe alta no município do Rio de Janeiro _____	p.164
<b>Figura 56:</b> Publicidade condomínio Be.Península _____	p.174

<b>Figura 57:</b> Terminal Alvorada _____	p.177
<b>Figura 58:</b> Mudança de rota do BRT Transolímpica _____	p.179
<b>Figura 59:</b> Mapa de remoções e realocações nos edifícios do programa minha casa minha vida _____	p.182
<b>Figura 60:</b> Vila autódromo antes das remoções _____	p.182
<b>Figura 61:</b> Vila autódromo depois das remoções _____	p.182
<b>Figura 62:</b> Museu das Remoções na Vila Autódromo _____	p.183
<b>Figura 63:</b> Cidade das Artes _____	p.184
<b>Figura 64:</b> Distribuição de Espaços culturais na AP4 _____	p.185
<b>Figura 65:</b> Espaços culturais informais (Cine Taquara - Taquara/RJ) _____	p.185
<b>Figura 66:</b> Espaços culturais informais (Museu das remoções - Vila Autódromo/RJ) _____	p.185
<b>Figura 67:</b> Espaços culturais informais (Ecorede Alfazendo - Cidade de Deus/RJ) _____	p.186
<b>Figura 68:</b> Espaços culturais informais (Casa Cine e Rock - Rio das Pedras/RJ) _____	p.186
<b>Figura 69:</b> Vila Olímpica Manoel José Gomes Tubino _____	p.187
<b>Figura 70:</b> Brinquedos _____	p.187
<b>Figura 71:</b> Piscina _____	p.187
<b>Figura 72:</b> Pista de atletismo _____	p.187
<b>Figura 73:</b> Percentual de escolas do município do Rio de Janeiro com tais características de infraestrutura _____	p.187
<b>Figura 74:</b> Estudo sobre as Unidades de Paisagem da 7ª CRE _____	p.195
<b>Figura 75:</b> Maciço da Pedra Branca _____	p.197
<b>Figura 76:</b> Região das Vargens _____	p.198
<b>Figura 77:</b> Bairro Recreio dos Bandeirantes _____	p.199
<b>Figura 78:</b> Condomínio Ilha Pura com o Rio Centro ao fundo _____	p.200
<b>Figura 79:</b> Vista aérea do bairro Taquara _____	p.201
<b>Figura 80:</b> Cidade de Deus _____	p.202
<b>Figura 81:</b> Centro Metropolitano da Barra da Tijuca _____	p.203
<b>Figura 82:</b> Lagoa da Tijuca _____	p.204
<b>Figura 83:</b> Verticalização da Barra da Tijuca _____	p.205
<b>Figura 84:</b> Praia da Reserva, no bairro da Barra da Tijuca _____	p.206
<b>Figura 85:</b> Rio das Pedras _____	p.207
<b>Figura 86:</b> Maciço da Tijuca _____	p.208
<b>Figura 87:</b> Vista Itanhangá Golf Club e encostas _____	p.209
<b>Figura 88:</b> Jardim Oceânico _____	p.210

<b>Figura 89:</b> Percepção estudante - escola municipal Frederico Trotta (07.24.010) no bairro Barra da Tijuca _____	p.218
<b>Figura 90:</b> Percepção estudante - escola municipal Octavio Frias de Oliveira (07.16.076) - no bairro Jacarepaguá _____	p.218
<b>Figura 91:</b> Percepção estudante - CIEP Luiz Carlos Prestes (07.34.501) no bairro Cidade de Deus _____	p.218
<b>Figura 92:</b> Desenho CIEP por Niemeyer _____	p.219
<b>Figura 93:</b> Percepção estudante - CIEP Octávio Frias de Oliveira (07.16.203) no bairro Anil _____	p.220
<b>Figura 94:</b> Percepção estudante - CIEP Doutor Joaquim Pimenta (07.16.210) no bairro Curicica _____	p.220
<b>Figura 95:</b> Percepção estudante - CIEP Pablo Neruda (07.16.207) no bairro Taquara _____	p.220
<b>Figura 96:</b> Percepção estudante - escola municipal Dorcelina Gomes Da Costa (07.16.030) no bairro Pechincha _____	p.223
<b>Figura 97:</b> Percepção estudante - CIEP Professor Lauro de Oliveira Lima (07.16.054) no bairro Jacarepaguá _____	p.223
<b>Figura 98:</b> Percepção estudante - escola municipal Madre Tereza de Calcutá (07.16.072) no bairro Curicica _____	p.223
<b>Figura 99:</b> Percepção estudante - escola municipal Frederico Trotta (07.24.010) no bairro Barra da Tijuca _____	p.224
<b>Figura 100:</b> Entorno imediato Escola Municipal Frei Gaspar _____	p.227
<b>Figura 101:</b> Vista do Rio Morto com ocupação ao fundo _____	p.228
<b>Figura 102:</b> Vista da Avenida Vereador Alceu de Carvalho _____	p.228
<b>Figura 103:</b> Falta de calçada em alguns pontos do trajeto _____	p.228
<b>Figura 104:</b> Fachada da escola municipal Frei Gaspar _____	p.229
<b>Figura 105:</b> Espaços de permanência dentro da escola _____	p.230
<b>Figura 106:</b> Pátio descoberto e quadra poliesportiva _____	p.230
<b>Figura 107:</b> Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar _____	p.232
<b>Figura 108:</b> Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar _____	p.232
<b>Figura 109:</b> Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar _____	p.232
<b>Figura 110:</b> Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar _____	p.233
<b>Figura 111:</b> Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora _____	p.234
<b>Figura 112:</b> Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora _____	p.238
<b>Figura 113:</b> Entorno imediato Escola Municipal Júlio Verne _____	p.239
<b>Figura 114:</b> Vista da rua do Novelista _____	p.240
<b>Figura 115:</b> Elementos arquitetônicos que caracterizam a rua _____	p.240
<b>Figura 116:</b> Elementos arquitetônicos que caracterizam a rua _____	p.240

<b>Figura 117:</b> Elementos arquitetônicos que caracterizam a rua _____	p.240
<b>Figura 118:</b> Elementos que compõem a Praça dos metalúrgicos _____	p.241
<b>Figura 119:</b> Elementos que compõem a Praça dos metalúrgicos _____	p.241
<b>Figura 120:</b> Elementos que compõem a Praça dos metalúrgicos _____	p.241
<b>Figura 121:</b> Muro da Escola Municipal Júlio Verne _____	p.241
<b>Figura 122:</b> Muro da Escola Municipal Júlio Verne _____	p.241
<b>Figura 123:</b> Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.242
<b>Figura 124:</b> Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.243
<b>Figura 125:</b> Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.243
<b>Figura 126:</b> Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.244
<b>Figura 127:</b> Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.244
<b>Figura 128:</b> Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.245
<b>Figura 129:</b> Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.245
<b>Figura 130:</b> Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.245
<b>Figura 131:</b> Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne _____	p.245
<b>Figura 132:</b> Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora _____	p.246
<b>Figura 133:</b> Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora _____	p.250
<b>Figura 134:</b> Entorno imediato Escola Municipal Golda Meir _____	p.251
<b>Figura 135:</b> Entrada do condomínio _____	p.252
<b>Figura 136:</b> Barreiras topográficas _____	p.252
<b>Figura 137:</b> Grades do condomínio _____	p.252
<b>Figura 138:</b> Vista da praia da Barra da Tijuca - Posto 5 _____	p.253
<b>Figura 139:</b> Fachada da escola municipal Golda Meir _____	p.254
<b>Figura 140:</b> Fachada da escola municipal Golda Meir em 2010 _____	p.254
<b>Figura 141:</b> Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.255
<b>Figura 142:</b> Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.256
<b>Figura 143:</b> Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.256
<b>Figura 144:</b> Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.257
<b>Figura 145:</b> Desejo de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.258
<b>Figura 146:</b> Desejo de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.258
<b>Figura 147:</b> Desejo de estudante - escola municipal Golda Meir _____	p.258
<b>Figura 148:</b> Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora _____	p.260
<b>Figura 149:</b> Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora _____	p.264

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 01:</b> Mapa de localização da área de estudo - Área de planejamento 4, Zona Oeste do Rio de Janeiro _____	p.34
<b>Mapa 02:</b> Município do Rio de Janeiro - Áreas de Planejamento _____	p.148
<b>Mapa 03:</b> Bairros que compõem a Área de Planejamento 4 - Zona Oeste Rio de Janeiro _____	p.150
<b>Mapa 04:</b> Relevo e hidrografia _____	p.159
<b>Mapa 05:</b> Densidade demográfica (hab/ha) 2010 _____	p.161
<b>Mapa 06:</b> Índice de Desenvolvimento Social por bairro _____	p.163
<b>Mapa 07:</b> Padrão de Rendimento: Região Metropolitana do Rio de Janeiro _____	p.163
<b>Mapa 08:</b> Padrão de Rendimento: Ampliação AP4 _____	p.164
<b>Mapa 09:</b> Uso e ocupação do solo _____	p.166
<b>Mapa 10:</b> Análise dos Espaços livres RMRJ: AP4 _____	p.167
<b>Mapa 11:</b> Figura e fundo R.A. Jacarepaguá _____	p.168
<b>Mapa 12:</b> Figura e fundo R.A. Barra da Tijuca _____	p.169
<b>Mapa 13:</b> Figura e fundo R.A. Cidade de Deus _____	p.170
<b>Mapa 14:</b> Sistema Viário _____	p.176
<b>Mapa 15:</b> Mobilidade Urbana - Corredores BRT e metrô _____	p.178
<b>Mapa 16:</b> Análise dos Tecidos Urbanos RMRJ: Município do Rio de Janeiro-RJ - Centralidades Urbanas _____	p.180
<b>Mapa 17:</b> Divisão administrativa das Coordenadorias Regionais de Educação _____	p.188
<b>Mapa 18:</b> Distribuição das escolas municipais _____	p.189
<b>Mapa 19:</b> Divisão em Unidades de Paisagem, de 01 a 14 _____	p.196
<b>Mapa 20:</b> Localização das Unidades escolares participantes do Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro _____	p.212
<b>Mapa 21:</b> Localização de escolas participantes do mapeamento afetivo - 7ª CRE _____	p.214
<b>Mapa 22:</b> Desejos - Transporte público e escolar _____	p.221
<b>Mapa 23:</b> Desejos - Limpeza/lixo _____	p.221
<b>Mapa 24:</b> Desejos - Arborização/vegetação _____	p.222
<b>Mapa 25:</b> Espacialização das escolas _____	p.226
<b>Mapa 26:</b> Entorno escola municipal Frei Gaspar - Figura e fundo _____	p.227
<b>Mapa 27:</b> Entorno escola municipal Frei Gaspar - Fluxos _____	p.227
<b>Mapa 28:</b> Entorno escola municipal Frei Gaspar - Morfologia _____	p.227

<b>Mapa 29:</b> Entorno escola municipal Frei Gaspar - Usos _____	p.227
<b>Mapa 30:</b> Entorno escola municipal Júlio Verne - Figura e fundo _____	p.239
<b>Mapa 31:</b> Entorno escola municipal Júlio Verne - Fluxos _____	p.239
<b>Mapa 32:</b> Entorno escola municipal Júlio Verne - Morfologia _____	p.239
<b>Mapa 33:</b> Entorno escola municipal Júlio Verne - Usos _____	p.239
<b>Mapa 34:</b> Entorno escola municipal Golda Meir - Figura e fundo _____	p.251
<b>Mapa 35:</b> Entorno escola municipal Golda Meir - Fluxos _____	p.251
<b>Mapa 36:</b> Entorno escola municipal Golda Meir - Morfologia _____	p.251
<b>Mapa 37:</b> Entorno escola municipal Golda Meir- Usos _____	p.251

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Mapa da pesquisa _____	p.38
<b>Quadro 02:</b> Itens e subitens que compõem a tabela qualitativa _____	p.128
<b>Quadro 03:</b> Divisão administrativa do Rio de Janeiro - AP4 e AP5 _____	p.150
<b>Quadro 04:</b> Comparativos: espaços livres x verticalização - AP4 _____	p.172
<b>Quadro 05:</b> Análise comparativa das Unidades de Paisagem _____	p.212
<b>Quadro 06:</b> Escolas escolhidas como objeto de observação _____	p.225
<b>Quadro 07:</b> Mapa comportamental da escola municipal Frei Gaspar _____	p.237
<b>Quadro 08:</b> Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais - escola municipal Frei Gaspar _____	p.237
<b>Quadro 09:</b> Mapa comportamental da escola municipal Júlio Verne _____	p.249
<b>Quadro 10:</b> Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais - escola municipal Júlio Verne _____	p.249
<b>Quadro 11:</b> Mapa comportamental da escola municipal Golda Meir _____	p.263
<b>Quadro 12:</b> Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais - escola municipal Golda Meir _____	p.263
<b>Quadro 13:</b> Número da unidade escolar e o bairro de localização _____	p.289



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Distribuição de equipamentos culturais na AP4 _____	p.184
<b>Tabela 02:</b> Quantidade de escolas e matrículas por bairro _____	p.190
<b>Tabela 03:</b> Participação das escolas em cada CRE _____	p.213

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Número de habitantes por região administrativa da AP4 _____	p.161
<b>Gráfico 02:</b> Distribuição da população por faixa etária _____	p.162
<b>Gráfico 03:</b> Anos escolares dos estudantes participantes _____	p.215
<b>Gráfico 04:</b> Gênero dos estudantes participantes _____	p.215
<b>Gráfico 05:</b> Número de estudantes participantes por bairro onde moram _____	p.216
<b>Gráfico 06:</b> Transporte x Tempo de deslocamento dos estudantes da 7 <sup>a</sup> CRE _____	p.217
<b>Gráfico 07:</b> Resultado quantitativo das respostas - percepção _____	p.217
<b>Gráfico 08:</b> Resultado quantitativo das respostas - desejos _____	p.221
<b>Gráfico 09:</b> Moradia x tipo de modal utilizado - escola municipal Frei Gaspar _____	p.231
<b>Gráfico 10:</b> Percepções - escola municipal Frei Gaspar _____	p.231
<b>Gráfico 11:</b> Desejos - escola municipal Frei Gaspar _____	p.233
<b>Gráfico 12:</b> Moradia x tipo de modal utilizado - escola municipal Júlio Verne _____	p.242
<b>Gráfico 13:</b> Percepções - escola municipal Júlio Verne _____	p.242
<b>Gráfico 14:</b> Desejos - escola municipal Júlio Verne _____	p.244
<b>Gráfico 15:</b> Moradia x tipo de modal utilizado - escola municipal Golda Meir _____	p.255
<b>Gráfico 16:</b> Percepções - escola municipal Golda Meir _____	p.256
<b>Gráfico 17:</b> Desejos - escola municipal Golda Meir _____	p.257

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>AICE</b>	Associação Internacional de Cidades Educadoras
<b>AP</b>	Área de Planejamento
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAU</b>	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
<b>CRE</b>	Coordenadoria Regional de Educação
<b>GAE</b>	Grupo Ambiente-Educação
<b>EL</b>	Espaços Livres
<b>FAU</b>	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IDS</b>	Índice de Desenvolvimento Social
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PDS</b>	Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática do Rio de Janeiro
<b>PPS</b>	Project for Public Spaces
<b>PROARQ</b>	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura
<b>ProLUGAR</b>	Grupo de pesquisa Lugares e Paisagens
<b>SEL-RJ</b>	Grupo de pesquisa Sistema de Espaços Livres do Rio de Janeiro
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UIA</b>	União Internacional de Arquitetos
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

"Nós vos pedimos com insistência:  
Nunca digam - Isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia,  
Numa época em que corre o sangue,  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza  
Não digam nunca: Isso é natural  
A fim de que nada passe por imutável."

**Bertolt Brecht**

A todos aqueles que de alguma forma perderam a esperança, a fé ou alguém especial em tempos tortuosos de Pandemia. Nessa ideia de finitude humana, há urgência em (re)inventar.

**Em memória dos meus avós Thereza e Pedro.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo privilégio da vida.

Aos meus pais, Américo Dinis e Marcia Cristina, fonte de tudo que sou, obrigada por me ensinarem a importância do estudo e da dedicação, e me incentivarem a voar cada vez mais alto.

À minha irmã, Lygia Diniz, que durante o desenvolvimento desta pesquisa se tornou professora da rede pública de ensino, obrigada por ser meu porto seguro e contribuir nas discussões teóricas desta pesquisa.

Ao meu amor, Leonardo Bachá, por sempre acreditar no meu melhor e sonhar comigo esse sonho.

À minha orientadora, Professora Giselle Arteiro, pelo acolhimento sempre sensível e afetivo, cheio de risadas e conselhos; além das caronas pré-pandemia, regadas a muitos papos sobre natação, nosso segundo mundo em comum. Obrigada por me ajudar a entender o que me queimava por dentro.

Aos colegas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), por todas as trocas, ensinamentos, debates e conversas durante as reuniões. Vocês estão presentes em cada palavra que habita esta dissertação. Um agradecimento especial aos que fizeram parte do Concurso CAU Educa: Alexandre Matiello, Ana Laura Villela, Luiza Helena Ferraro e Rafael Diniz, com quem aprendi muito.

Ao Grupo Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), pela disponibilidade, sempre muito gentil e rápida, na disponibilização de mapas.

Ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/FAU/UFRJ). À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

À todo o corpo docente do PROARQ, que encarou com coragem, sabedoria e leveza o desafio das aulas remotas. Com comprometimento e amor à profissão, conseguiram mostrar que pesquisar só tem sentido se todos trabalharem juntos em prol de um bem maior.

Em especial aos professores Vera Tângari, Alex Lamounier, Andrea Rego, Virgínia Vasconcellos, Aline Veról, Cristiane Duarte, Rubens de Andrade, Ethel Pinheiro, Marcos Silvano, Maria Ângela Dias, Aline Calazans e Danusa Gani. Obrigada por abrirem as janelas virtuais de suas casas e as janelas críticas e imaginárias da minha mente.

Às meninas da Secretaria, Maria da Guia e Rita Frazão, pela eficácia e solicitude de sempre.

Aos colegas da turma de mestrado acadêmico PROARQ 2020, principalmente Jorge David Morales, Tamara Damasceno, Julia Bahiana e Victoria Robadey, por todas as trocas e amparos cotidianos. Ainda que distantes, conseguimos construir laços que levarei para vida.

Aos professores convidados para a banca, Professora Dra. Vera Tângari (PROARQ/FAU/UFRJ) e Professor Dr. Alexandre Matiello (UFFS - Campus Chapecó) e aos suplentes, Professor Dr. Alex Lamounier (EAU/UFF) e Professor Dr. Rubens de Andrade (PROARQ/FAU/UFRJ), pelo tempo disponibilizado para leitura da dissertação e acompanhamento do trabalho, além das sempre assertivas contribuições.

A todas as crianças que participaram do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro e compartilharam suas experiências e desejos para a cidade em que vivem. Seus modos de ver o mundo foram a base desta pesquisa. Em conjunto, à toda a rede de professores e técnicos da Casa Civil que tornaram a atividade possível.

E por último, um agradecimento especial a todas as crianças que vivem no espaço urbano, por resistirem e terem esperança em um mundo melhor – apesar de tudo.

Ao ser aceito em um mestrado acadêmico não temos ideia de que o caminho introspectivo do pensamento se constrói por uma rede tecida a muitas mãos. Por isso, agradeço a todos que de alguma forma tornaram este trabalho materializável.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: DOS FIOS SOLTOS À TRAMA DA PESQUISA</b>	<b>28</b>
<b>2. COMPREENSÕES: O HABITAR DAS INFÂNCIAS NA CIDADE É UM CONVITE À DESCOBERTA</b>	<b>39</b>
2.1. Infâncias Urbanas: Da invisibilidade ao reconhecimento	42
2.1.1. As crianças como sujeitos de direitos na cidade: Marcos legais	46
2.1.2. Múltiplas infâncias e múltiplas formas de habitar a cidade	51
2.2. Os espaços destinados à infância	54
2.2.1. Lugar de criança é na escola	57
2.2.2. Se essa rua fosse nossa: Espaços livres e experiências infantis na construção da cidadania	60
2.3. A dimensão afetiva das vivências urbanas: O que as crianças têm a dizer?	81
<b>3. REINVENÇÕES: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E SUAS LINHAS DE FUGA</b>	<b>92</b>
3.1. O Território é uma experiência rizomática: Linhas de segmentaridade dura, linhas flexíveis e linhas de fuga	94
3.2. Entre-espaços: explorando outras lógicas de apropriação da cidade	99
<b>4. IN(TER)VENÇÕES: O CAMINHO METODOLÓGICO É UMA CONSTRUÇÃO ARTESANAL</b>	<b>115</b>
4.1. Horizonte Invertido: O começo é um desdobramento do fim	117
4.2. PesquisarCOM crianças: Sobre compartilhar percepções e representações do território a partir do afeto	119
4.3. Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro	121
4.3.1. Curso Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro	125
4.3.2. O papel dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na conversa com o Território Educativo	129
4.3.3. A importância das Parcerias na construção de um processo de planejamento urbano participativo e integrado	134
4.4. Cartografia: Formas outras para ler o território	138
4.4.1. Cartografia morfológica: Unidades de Paisagem	141
4.4.2. Cartografia afetiva: aprofundando o mapeamento afetivo	141
4.4.3. Observação incorporada: Relatos da pesquisadora sobre seus caminhos de casa até as escolas	143
<b>5. CONTEXTUALIZAÇÕES: OS TERRITÓRIOS DA ZONA OESTE/RJ</b>	<b>146</b>
5.1. Contextualização histórica	150
5.2. Suporte geobiofísico	157
5.3. Perfil socioeconômico	159
5.4. Usos e ocupação do solo	164
5.5. Sistema de espaços livres	166
5.6. Mobilidade urbana	174

5.7. Tecidos urbanos e centralidades	179
5.8. Impacto dos megaeventos na paisagem	180
5.9. Equipamentos públicos e comunitários	182
5.10. Equipamentos escolares públicos	186
<b>6. SUBVERSÕES: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NOS DESLOCAMENTOS COTIDIANOS ENTRE A CASA E A ESCOLA NA 7ª CRE DO RIO DE JANEIRO</b>	<b>191</b>
6.1. Unidades de Paisagem da 7ª CRE	194
6.1.1. Unidade de Paisagem 1	196
6.1.2. Unidade de Paisagem 2	197
6.1.3. Unidade de Paisagem 3	198
6.1.4. Unidade de Paisagem 4	199
6.1.5. Unidade de Paisagem 5	200
6.1.6. Unidade de Paisagem 6	201
6.1.7. Unidade de Paisagem 7	202
6.1.8. Unidade de Paisagem 8	203
6.1.9. Unidade de Paisagem 9	204
6.1.10. Unidade de Paisagem 10	205
6.1.11. Unidade de Paisagem 11	206
6.1.12. Unidade de Paisagem 12	207
6.1.13. Unidade de Paisagem 13	208
6.1.14. Unidade de Paisagem 14	209
6.2. Participação das crianças da 7ª CRE	211
6.3. Estudos de caso: os recortes territoriais e afetivos	224
6.3.1. Escola Municipal Frei Gaspar	226
6.3.2. Escola Municipal Júlio Verne	238
6.3.3. Escola Municipal Golda Meir	250
6.4. Síntese e discussão	264
<b>7. (IN)CONCLUSÕES: EM BUSCA DE BRECHAS E COSTURABILIDADES</b>	<b>268</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>277</b>
<b>APÊNDICE A - Escolas da 7ª CRE que participaram do mapeamento afetivo</b>	<b>288</b>



**APRESENTAÇÃO**

# LEITURAS DE MUNDO

Caro(a) Leitor(a),

Sem meras formalidades acadêmicas, começo esta escrita – em primeira pessoa – sem saber o que expor para me apresentar. Assim como também não sabia o que esperar de um mestrado em Arquitetura, conceito 6 na CAPES, na melhor universidade do Brasil; e muito menos de um mestrado marcado pela inesperada crise sanitária de Covid-19, feito de janelas virtuais.

Talvez precise resgatar cenas perdidas desse filme sem pausa que damos o nome de vida, para entender como cheguei aqui. Antes da pretensão de títulos e seguimento evolutivo na jornada acadêmica, é preciso revisitar a infância, indo de encontro ao estágio temporal que guia toda esta dissertação. Por crescer em um meio “*nômade*”, estudei em muitas escolas – sete no total. Isto me fez entender e cultivar a experiência da alteridade, ao conhecer realidades, sujeitos, sotaques e vivências que, por vezes, eram muito diferentes da minha. Em territórios heterogêneos, como Curicica, Marechal Hermes, Bento Ribeiro, Botafogo (RJ); Sete Lagoas (MG) e Santos (SP), tive espaço para inventar *eus* e mundos outros, que de forma bidirecional, teceram o sentimento topofílico e me deixaram pertencer a esses muitos lugares.

Ao ingressar na faculdade de Arquitetura e Urbanismo, pude compreender que foram esses fragmentos de relações, espaços, tempos, que configuraram a minha narrativa e a forma como a cidade me atravessa; e como esse entrelace delineou, por completo, o discurso teórico e prático que me firma hoje, enquanto arquiteta-urbanista-pesquisadora, estudando sobre a dimensão sensível e afetiva do espaço urbano-arquitetônico, a partir dos seus usuários.

Em fevereiro de 2019, ao participar de um evento em comemoração aos títulos do Rio de Janeiro como primeira Capital Mundial da Arquitetura e sede do 27º Congresso Mundial de Arquitetos (UIA2020RIO), alguns arquitetos e urbanistas levantaram uma discussão despretensiva sobre a necessidade da educação urbanística no campo da educação básica. Foi nesse momento que minha mente despertou a substância entorpecente da vontade e algo me “ardeu por dentro”. Por não ter nenhuma familiaridade com o tema, comecei a pesquisar conceitos e autores, até chegar ao Grupo de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE/UFRJ), vinculado ao PROARQ e coordenado pela professora Dra. Giselle Arteiro. A partir dali, comecei a me dedicar ao objetivo de entrar no Mestrado.

Em 2020, ingressei no mestrado acadêmico do PROARQ/FAU/UFRJ, com o anteprojeto sobre a contribuição da temática urbana no ciclo da educação básica, buscando entender como a cidade era apresentada dentro de salas de aula, e como esse diálogo entre professor-arquiteto-criança era delineado. Tais proposições acabaram por absorver outros rumos quando, ao participar do curso de Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>, me envolvi diretamente com a potência das histórias, realidades e desejos das crianças, respondidas em apenas duas perguntas. Captar o olhar sensível e crítico das múltiplas infâncias que habitam o município carioca, durante o seu caminho cotidiano da casa à escola, foi o bastante para entender que eu também precisava pular o muro da escola para garantir a unidade de reflexão entre teoria e prática,

---

<sup>1</sup> O curso foi realizado pelos Grupos de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE/UFRJ) e Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ/UFRJ), em conjunto com o Escritório de Planejamento - EPL/Casa Civil da Prefeitura do Rio de Janeiro; entre os dias 27/01/2020 a 07/02/2020. A metodologia do curso aconteceu com a análise e sistematização de desenhos e textos sobre os percursos casa-escola de crianças matriculadas no Ensino Fundamental da rede pública municipal, cujos resultados serviram de subsídios para elaboração do Plano de Desenvolvimento Sustentável-PDS 2030, lançado em 2021.

pensamento e comportamento; em uma verdadeira práxis social, transformadora do mundo e do próprio homem (VÁZQUEZ, 1977).

Já como pesquisadora do GAE/UFRJ, pude construir e experimentar reflexões cada vez mais sólidas sobre a temática dos territórios educativos, a partir da pesquisa guarda-chuva “*MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DO RIO DE JANEIRO: INTERLOCUÇÕES E REDES ALINHADAS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL*”. Outros pontos importantes foram a participação no concurso CAU EDUCA, proposto pelo Conselho de Arquitetos e Urbanistas do Brasil (CAU) em 2021, e a produção de pesquisas no campo das políticas públicas educacionais e seus possíveis atravessamentos com o conceito de Território Educativo, desenvolvida em conjunto com os bolsistas de Iniciação Científica Karine de Amorim de Lima e Yago Araujo Faria (2020-2022). Os dois momentos resgataram algumas questões iniciais, principalmente no que diz respeito ao currículo comum, às diferentes realidades socioespaciais e as formas como a temática urbano-arquitetônica pode se apresentar na sala de aula.

No mais, um mestrado feito por janelas virtuais, em meio a maior pandemia vivida pela história moderna, nos trouxe a urgência da reinvenção. Aulas remotas, trabalhos de campo suspensos e contato-*touch*, foram o suficiente para transgredir os caminhos pré-definidos, valorizando ainda mais a centralidade social dos equipamentos públicos escolares e o espaço público da cidade, suas ambiências e atmosferas.

E foi justamente nesse estado de introspecção, quando a tecnologia se transformou em escola, convívio social, trabalho e lazer, que os recortes temáticos da dissertação foram se delineando. As brechas que se abriram na pandemia, permitiram estranhar tudo aquilo que já era acomodado, indo de encontro aos extremos, da potência e vulnerabilidade, que se afloraram no momento. A lente de aumento nas problemáticas socioespaciais fomentou a micropolítica do cotidiano, e a necessidade de olhares cada vez mais lúdicos e sensíveis para com o outro, se atentando às vozes, entrelinhas e fios soltos das infâncias do sul global.

Por isso, surge a ideia de conjecturar os Territórios Educativos por Linhas de Fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995), tornando um espaço aberto para pensar o que não havia sido pensado. Uma valorização às infâncias, que assumem a potência do diferente, por caminhos a serem (re)inventados. A constituição de um território educativo, por si só, já espelha a flexibilidade de modos outros de se ver a escola, a cidade e o sujeito infantil. De modo político e poético, essas interlocuções, espaciais, temporais e socioculturais, determinam a qualidade afetiva para/com os espaços da cidade, dando a possibilidade de projeção de espaços sensíveis, no reconhecimento da alteridade e da própria territorialização infantil.

Esta Dissertação, portanto, é um esforço de sintetizar os múltiplos caminhos, contatos, diálogos e reflexões que ocorreram durante estes dois anos de imersão científica, buscando, de alguma forma, ampliar a sinestesia técnica, ética, artística e humana que envolve a pesquisa acadêmica.

Como em um horizonte invertido, ao explorar sobre as substâncias intangíveis que movimentam as experiências cotidianas da criança no espaço, pude refletir sobre as minhas próprias vivências que perambulam na memória. Então, para você que chegou até aqui, o(a) convido a vestir a sua alma perdida de pequeno cidadão da cidade e aproveitar a viagem. Mergulhe, voe, sonhe e reinvente!

**MARIANA COVIELLO REI REBELO PEREIRA**

capítulo 1.  
**INTRODUÇÃO**

# 1. INTRODUÇÃO: DOS FIOS SOLTOS À TRAMA DA PESQUISA

Compreender as inter-relações entre indivíduo e ambiente é, antes de tudo, um processo de deslocamentos. Isso porque, envolve um *continuum* de ações, uma reciprocidade que implica pensar no corpo como emissor e receptor, envolvido em um processo relacional com o meio, com o outro, consigo, em uma trama social de sentidos (LE BRETON, 2012). Convém uma percepção síncrona, ao nível do contato (MERLEAU-PONTY, 1999), que partilha espaço, tempo, corpo e o outro, se deixando afetar pelo desconhecido e imprevisível, de tal maneira que afasta a falsa neutralidade do pesquisador frente aos processos de avaliação.

Assim, este texto apresenta-se como um convite para pensarmos nas relações, interações, interferências e controvérsias que compõem a experiência da criança no habitar a cidade. Por linhas nem sempre retas, cronológicas e objetivas, realizaremos um caminho de estudo que se desvela nos encontros e desencontros entre **infância, arquitetura e cidade**, por meio de subsídios teóricos e empíricos, que deem conta de ler (ainda que uma camada) as suas marcas no território e a tessitura de seus mundos fenomênicos.

Para isso, compete saber ler o espaço — na sua essência imaterial. Paulo Freire já afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), qualificando que o ato de ler é uma interação constante entre o sujeito e os objetos, instrumentalizados pelas práticas socioespaciais. Ler o mundo, portanto, parte de uma curiosidade-ação, que anseia entender seu lugar no tempo e espaço, aprofundando o conhecimento sobre si e as paisagens que o rodeiam. Helena Callai (2005, p.228) complementa que “Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora seja muito importante. É fazer a leitura da vida, construída cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos”.

O exercício da leitura do mundo é uma constância individual, que permite acumular novas matizes através do processo de conhecimento, relação e afectação com o outro; sendo esse *outro* aquilo que é externo ao *eu*, ou seja, atores humanos, não-humanos, territórios,

arquiteturas e ambiências. Na escolha por estudar as apropriações, territorializações e vivências das crianças no espaço urbano, disparou-se a seguinte questão: **como o afeto potencializa as experiências na cidade, qualificando-as em um território educativo?**

Impulsionada por essa pergunta, defendemos nesta pesquisa as soluções inventivas de quem (re)-significa o espaço cotidianamente. Nesse ponto, as infâncias sustentam a genialidade e experiência necessárias para nos ensinar sobre subversão, pois a todo o momento investem em mundos outros, desafiando e reconstruindo o modelo previamente definido que lhes é ofertado. Esta percepção atenta à pequenez das coisas<sup>2</sup> e as insignificâncias sensíveis do detalhe tocam uma intimidade própria com os espaços, e convocam a singularização da dimensão subjetiva de expressão e criação, “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.38).

Portanto, a presente dissertação, intitulada **O Território Educativo e suas Linhas de Fuga: Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE na Área de Planejamento 4 do Rio de Janeiro**, é a tentativa de compreender como vêm acontecendo as experiências espaciais das crianças nos seus espaços cotidianos. E, ao mesmo tempo, como suas ações e percepções podem intervir na qualidade do lugar e da cidadania, por um devir urbano sensível e afetivo, sem início nem fim; aberto à resistência criativa para outros modos de pensar, agir, criar e oportunizar territórios educativos – COM crianças.

Desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE-UFRJ)<sup>3</sup>, a dissertação se junta a uma gama de pesquisas-referência orientadas pela Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, nesses mais de 15 anos de atuação como Líder do Grupo. Com o desafio de aproximar os campos da arquitetura e educação, as inquietações saíram do olhar exclusivamente técnico sobre as edificações escolares, e em contato e parceria com o Grupo de Pesquisa Sistemas de Espaços Livres (SEL-RJ), se apropriaram dos pátios escolares, até chegarem à necessidade de pular os muros da escola para ganhar a cidade como Território Educativo.

Nessa trajetória contínua e espiral, a criança ocupou seu lugar de participante-protagonista por direito, e vem sendo convidada a partilhar a autoria dos processos metodológicos, apresentando as suas relações com a pluralidade de mundos vividos, lúdicos, inventivos e experimentais, que não se limitam aos enclausuramentos físicos e simbólicos, conformados pela lógica adultocêntrica do controle.

Levando em consideração os desafios impostos pelo contexto pandêmico, consideramos subverter também a ordem da pesquisa, que de maneira “natural” começaria a ser desenhada com a escolha do tema e seus referenciais teóricos, seguida da escolha de estudo de caso + imersão em campo, seus resultados e considerações finais. Durante a banca de qualificação,

---

<sup>2</sup> Manoel de Barros (1916-2014), nos provoca pensar na auto-reflexividade, fruto da criação do mundo em contato com a criação da palavra. A partir de neologismos, reforça que “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

<sup>3</sup> O Grupo Ambiente-Educação (GAE) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ/FAU/UFRJ) sob coordenação da Professora Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/>.

fui provocada pelos professores a refletir sobre a pergunta: **Será que dá para começar da matriz de descobertas?**<sup>4</sup> posto que o objeto de análise do estudo são os relatos cultivados no Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro (2019/2020), o qual já continha alguns resultados espacializados.

Pois bem. Assumimos como potencialidade essa mudança de perspectiva, tal qual um horizonte invertido, que sem início ou fim, se move no eixo entre o conhecido e o desconhecido, o visível e não-visível que nos cerca. À medida que nosso horizonte se expande, nosso mapa de encontros, experiências e afetos também vai aumentando, abrindo um leque de possibilidades para pensar a cidade como um território educativo.

O **território educativo**, ainda que um conceito em permanente construção, é reconhecido como “um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações” (AZEVEDO *et al.*, 2016, p. 23). Ou seja, é uma atuação em rede, que reconhece a importância das dinâmicas e experiências pessoais e coletivas no espaço urbano, abrangendo significados, símbolos e sentidos no entendimento das crianças como cidadãos de direitos à cidade, bem como na sua formação integral.

A partir desse estado de comprometimento com as infâncias e seus modos particulares de ser e habitar os espaços urbanos, nos inspiramos nas possibilidades que acompanham as **Linhas de fuga** propostas por Deleuze e Guattari (1995) que “embarcam nessa transformação ao menos parcial, improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos; fazer fugir algo, fazer fugir um sistema” (ZOURABICHVILI, 2004, p.30). O território educativo, nesse sentido, oferece a possibilidade de cidades metafóricas (CERTEAU, 1988), que negociam e descodificam a cidade concebida, planejada e visível, pelo viés subjetivo das práticas cotidianas e suas múltiplas formas de apropriação do lugar praticado.

Diante do significativo aporte conceitual que circunda o termo **Linhas de Fuga**, como é o caso do *rizoma* e da *cartografia*, cabe apresentar brevemente a vida e obra dos autores, Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992). Filósofos franceses, os dois tiveram um impacto revolucionário na forma de pensar e fazer filosofia no século XX, e suas contribuições, até hoje, surtem ressonâncias e reverberações nos mais variados campos políticos-científicos.

As reflexões permitidas em suas literaturas fogem da concepção tradicional e alargam as possibilidades de pôr em prática uma concepção de conceitos-ação, que se produzem na mente e permitem um ponto de vista do real, passando a ter seus significados de acordo com o referencial vivido.

---

<sup>4</sup> De acordo com Rheigantz *et al.* (2009), a matriz de descobertas é um instrumento de análise ambiental, construído por meio de representação gráfica, onde se apresenta a síntese dos resultados e descobertas obtidos em uma pesquisa de campo, como forma de facilitar a leitura e compreensão das informações registradas. A utilização no contexto já ressignificado das pesquisas com infância é proposta por Azevedo *et al.* (2019, p.132), ao se valorizar o protagonismo das crianças na sua elaboração, para que se opine, acrescente, modifique, critique e, portanto, se decida sobre aquela visão apresentada.

A fuga, portanto, não condiz apenas com o ato passivo de escapatória, mas com o traçar de novas micropolíticas e aberturas criativas aos paradigmas impostos pelo ambiente, indo além da realidade observada. Nesse sentido, sua essência dá mais conta da dimensão criadora das “linhas de fuga” pelo contexto musical, cuja “fuga (do latim *fuga*) é uma forma de composição musical cujo tema ou objeto, passando sucessivamente por todas as vozes e diversas tonalidades, parece fugir constantemente” (BONA, 2021).

Assim como na música, o território educativo é uma obra polifônica e contínua, que acontece sempre no coletivo, com fragmentos livres; pois, não há duas fugas musicais (ou territórios educativos) com a mesma forma. São únicos, cada qual estruturado de acordo com os potenciais da articulação, sobretudo entre atores, usos, equipamentos e paisagens.

Aliás, o território educativo, por mais que tenha qualidade para existir em qualquer lugar, requer um olhar sensível, oblíquo, insinuante, transgressor, para ser impulsionado. Quando co-criado, tem esse poder de traçar linhas de fuga criativas, que permitem transver o mundo, conseguindo enxergar as possibilidades existenciais que sempre estiveram presentes ali.

Entendemos que a leitura do território educativo está relacionada à experiência afetiva, tomada como ação ou práxis cotidiana, promotora de uma aprendizagem vinculada aos contextos, problematizações e a situações vividas. Isso faz dele um mecanismo estruturante e influenciador de ações e decisões relativas ao ambiente urbano e à vida coletiva, que em uma via de mão dupla contribuem não só com a qualidade do Lugar, mas para a construção da própria autonomia e cidadania dos atores locais. Como reforça Azevedo, Tângari e Flandes (2020):

É claro que a construção do território educativo deverá envolver todos os atores – gestores, pais, professores, alunos e parceiros da comunidade. Nos percursos educativos, é preciso incentivar a leitura da cidade pelas crianças, ampliando sua consciência do espaço urbano ao se apropriar dos elementos da paisagem que o constituem. A percepção dessa realidade, a capacidade de orientação e, mais ainda, a possibilidade de transformar a paisagem da cidade a partir da sua intervenção contribuirão efetivamente para a formação dessas crianças em sujeitos atuantes na sociedade contemporânea. (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020, p. 116)

Com base no exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral **analisar as práticas e representações das crianças sobre seus espaços livres cotidianos, refletindo o lugar do afeto nos modos de habitar e interagir com a paisagem**. Assim, atrelado ao cumprimento desta, enumeram-se os seguintes objetivos específicos:

- (1) Refletir sobre o lugar ocupado pelas crianças na cidade contemporânea, levando em consideração sua relativa invisibilidade frente aos processos de planejamento e decisão das cidades.
- (2) Compreender as formas de percepção e representação do espaço urbano a partir da dimensão afetiva dos conhecimentos e vivências cotidianas.
- (3) Correlacionar os aspectos morfológicos da paisagem com as realidades vividas pelas crianças, considerando as diferentes formas de representação do território.
- (4) Identificar os diferentes modos de habitar a cidade pelas crianças, considerando as



experiências promovidas durante o caminho casa-escola.

As justificativas aplicáveis a este trabalho residem no fato de que os espaços urbanos não se encontram preparados para assegurar sua potência educativa, preocupando-se e validando a criança como sujeito ativo e atuante das dinâmicas ordinárias do pensar/fazer cidade.

Nas últimas décadas, os modelos de planejamento urbano adotados estiveram em uma posição de negligência frente à dimensão humana, principalmente no que diz respeito ao atendimento de demandas e necessidades básicas de grupos sociais vulneráveis. Nos territórios sem planejamento, a dificuldade se torna ainda maior, pois se perpetuam as disputas de uma cidade partida, pelo olhar dos setores dominantes. Essa movimentação estimula o estigma negativo e, por consequência, a segregação de quem mora nesses locais, dificultando o participar da vida urbana em sua integralidade.

Daí a necessidade de investigar tais lacunas, através de metodologias colaborativas e participativas que deem lugar de fala às crianças em seus territórios, permitindo compreender como acontecem as percepções, representações e ressonâncias lúdicas e educativas entre corpo infantil e espaço, mesmo quando não é ofertada qualidade para isso.

Para isso, se considera pensar sobre o ponto de vista da **subversão**, pensando que a infância, no seu constructo complexo e plural, é um dos grupos que mais são colocados à margem de exercer seu discurso, direitos e participação nas decisões da cidade. Em contrapartida, elas estão a todo momento desenhando suas experiências, afetos, micropolíticas, fluxos e cotidianos na cartografia do território, mesmo que diante de vários tipos de violações, silenciamentos e proibições. Por consequência, acabam experimentando-o de modos outros, que muitas vezes contradiz com as práticas socioespaciais institucionalizadas, seja por uma conduta inconsciente, lúdica ou como verdadeiro ato de resistência.

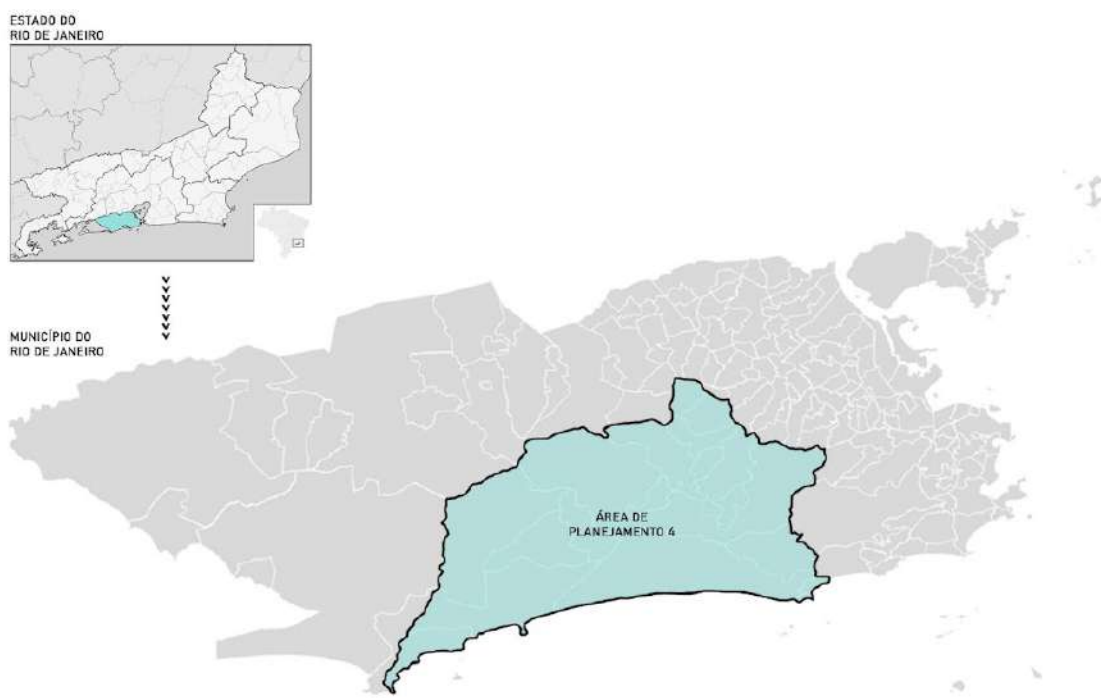
Apoiamos-nos na explicação de Ramalho (2018, p.237) sobre o termo subversão, ciente de que seu uso provoca certo desconforto em atores e instituições que prezam por uma ordem dominante e hegemônica: “Subversivo, portanto, é um adjetivo que só pode ser entendido como problemático por aqueles que estão indispostos à mudança ou à transformação. A cidade, ao contrário, vive a subversão todo e cada dia” . E é justamente porque o planejamento urbano é pensado sob a lógica repressiva e ordenadora do capital que precisamos transportar a produção espaço-temporal por um viés mais fluido, aberto à construção coletiva, de forma que todos se sintam pertencentes à cidade, com a troca de aprendizagens, saberes e sensibilizações que só acontecem em contato com a diversidade e a esfera pública.

Dada a diversidade geográfica e cultural do Rio de Janeiro, privilegamos os contextos da Zona Oeste do Rio de Janeiro, por apresentarem um campo ainda pouco explorado nas pesquisas do grupo e por possuírem bruscas diferenças na sua conformação espacial, social e econômica, ainda que em um mesmo limite político-geográfico.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com a área de planejamento 4<sup>5</sup>, mas é importante ressaltar que a Zona Oeste é formada, também, pela área de planejamento 5, com bairros de relevância, como Bangu, Campo Grande e Santa Cruz. Juntas correspondem a quase 70% do território carioca.

A região conta com uma população de aproximadamente 910 mil habitantes (IBGE, 2010), distribuída em 19 bairros, que somam uma extensão territorial de 293,79 km<sup>2</sup>. O local é marcado pela diversidade de paisagens e por ainda ser um forte eixo de expansão e renovação urbana que opera no município.

Ao considerar o contexto educativo, a área de delimitação é denominada pela Prefeitura como 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)<sup>6</sup>, e conta com 180 escolas municipais que atendem a demanda local da população infantil.



**Mapa 01:** Mapa de localização da área de estudo - Área de planejamento 4, Zona Oeste do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Autora (2022)

Entendendo a abrangência escalar que constitui essa escolha, a investigação desenvolve-se partir da sistematização do território em Unidades de Paisagem (UP), seguido da pré-seleção de três áreas de análise, para aprofundamento das leituras sensíveis do território, definidas a partir de duas condicionantes principais:

<sup>5</sup> O Rio de Janeiro é dividido em quatro regiões: o Centro e as zonas Norte, Sul e Oeste e administrativamente, em cinco Áreas de Planejamento, conforme estabelecido pelo Plano Diretor de 1992; definidas a partir de critérios de compartimentação ambiental, de características histórico-geográficas e de uso e ocupação do solo. Dada a extensão regional que comporta 41 bairros, a Zona Oeste está compreendida em dois grandes blocos, correspondentes às áreas de planejamento 4 e 5.

<sup>6</sup> No município do Rio de Janeiro, a estrutura relativa ao setor da educação é feita a partir da divisão do território em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), como forma de descentralizar as responsabilidades nestas instâncias intermediárias, para manter uma relação mais próxima com as escolas.

- Elementos morfológicos marcantes, que imprimem contextos e percepções contrastantes quando analisadas comparativamente na macroescala.
- Presença de espaços livres públicos no entorno imediato de escolas públicas municipais que participaram do Mapeamento Afetivos dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro.

Se tratando de uma pesquisa-ação, um processo coletivo no qual sujeito e objeto do conhecimento são indissociáveis, não podemos nos desvincular das incertezas espaço-temporais que acompanharam todo o caminho de escrita da dissertação, causadas pela Pandemia 2020. Se no começo, o contexto era encarado como um fator limitante, suas angústias acabaram por se tornar a premissa fundamental para construir reflexões sobre outros mundos e espaços possíveis. A cruel pedagogia do vírus (SANTOS, 2020) pôs em evidência a compreensão do mundo em que vivemos, ao escancarar os problemas sociais estruturais que se intensificaram ainda mais em um contexto pandêmico, assolados por outros inimigos invisíveis: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Mas nem tudo está perdido. É vital que aprendamos e coloquemos em prática as lições trazidas pela pandemia, para – enfim – construirmos uma sociedade mais justa, mais solidária e menos excludente. Organicamente atrelado a isso, valemo-nos da esperança do verbo esperar (FREIRE, 1992), fértil de possibilidades para elucidar a vida cotidiana, em uma práxis humana que transforma e é transformada por ela.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, s. p.)

As manifestações aqui dispostas acompanham a natureza transdisciplinar do território educativo, abordando conceitos de vários campos disciplinares como a geografia, psicologia, antropologia e educação. Com isso, não se tem a intenção de colocar os saberes da arquitetura e urbanismo – campo relacional da autora – como plano hegemônico, detentor de verdades absolutas e ideologias dominantes.

A ideia é, pelo contrário, tentar caminhos espontâneos, transversais e dialógicos; com alternativas que contribuam para o repertório cognitivo de todos os atores envolvidos. Afinal, a experiência do conhecimento é um processo singular que se dá, principalmente, na ação relacional com o outro, defendendo o exercício ontológico da alteridade.

O corpus documental desta dissertação está organizado em sete capítulos. O *primeiro capítulo*, este em que nos encontramos, antecede as primeiras inquietações, apresentando os fios soltos e notas introdutórias para a elaboração da trama da pesquisa.

O *capítulo 02*, discorre sobre as representações sociais, contextualizando o estado de expectativas compartilhados pela sociedade moderna, que tendem a determinar, pelo prisma

adultocêntrico, os significados simbólicos atribuídos à **Infância e os lugares que são supostamente destinados à elas**. Na investigação, são introduzidas reflexões no campo das políticas sociais e da vivência prática, discorrendo sobre o lugar ocupado pela criança na cidade contemporânea, mediante às problemáticas que circundam o processo de metropolização.

No capítulo 03 são abordados os conceitos que norteiam o caminho desta pesquisa, sendo eles o **Território Educativo** (AZEVEDO, 2016, 2019), **Linhas de Fuga** (GUATTARI; DELEUZE, 1995) e **Entre-espacos** (GUATELLI, 2012; LANSKY, 2012; LOPES, 2018). A partir de contribuições particulares e entrecruzamentos busca-se atingir novas provocações sobre o conceito de território educativo, sob o ponto de vista das práticas infantis, seus afetos e subversões no ambiente construído.

Com o arcabouço teórico consolidado, o capítulo 04 traça a construção dos caminhos metodológicos da Dissertação, que se estabelece em um **Horizonte invertido**, no momento em que a pesquisa sai do controle de quem a escreve, pra deixar que as crianças direcionem os percursos, provocações e (in)conclusões a partir de seus dizeres e práticas.

A postura de **pesquisarCOM** as crianças acompanha a necessidade de métodos outros, mais sensíveis que os que se encontram normalizados na perspectiva da ciência moderna. Disto, deriva a humildade de entender que o ofício da pesquisa não é fechado em si, e vai muito além da previsibilidade de um saber dominante do “adulto-pesquisador”.

O exercício de se desprender dessas amarras, que vêm sendo estruturadas desde que a criança entra na escola e a colocam no papel de apenas receptora dos conhecimentos e aprendizagens, implica em reconhecê-las enquanto sujeitos, participantes, colaboradores do espaço, e, portanto, se faz necessário considerar suas visões a respeito daquilo que experienciam cotidianamente. Assim, se desfaz a ideia de que o grupo social da infância sabe menos que o adulto; para colocá-las em posição de *experts*, entendendo que elas sabem outras coisas, e essas coisas também são importantes e precisam ser levadas em consideração no caminho permanente da vida em sociedade.

Para isso, detalha-se a importância da pesquisa-ação, composta pela espontaneidade das infâncias, que tem em sua vivência a sensibilidade, a descoberta e a imaginação como formas legítimas de conhecimento. Esses temas subsidiaram a escolha da **cartografia** (DELEUZE; GUATTARI, 1995) como método, para representar a trama complexa que nasce da relação entre corpos, territórios, narrativas, tempos e subjetividades.

O capítulo 05, apresenta a **área de estudo escolhida**, debruçando-se sobre análises históricas, físicas e socioespaciais da região. Para isso, foram contextualizadas questões como o perfil geobiofísico, socioeconômico, usos e ocupação do solo, mobilidade urbana, características do tecido urbano, os espaços livres de edificação, equipamentos comunitários e os equipamentos escolares municipais, como forma de conhecer os elementos conformadores das paisagens em questão.

O *capítulo 06* conduz a prática, detalhando o objeto de estudo, **Territórios Educativos situados na área de planejamento 4**. Por ser uma área de estudo complexa, de contrastes urbanos e de grande extensão territorial, a abordagem metodológica utilizada baseou-se na sistematização de Unidades de Paisagem, para construção de três tipos de cartografia: uma leitura técnica, uma leitura afetiva e uma leitura observacional dos territórios.

Para a análise da cartografia técnica, foi utilizada como base o Portal de Dados Abertos disponibilizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em conjunto com pesquisas feitas pelo Grupo Sistemas de Espaços Livres (SEL-RJ), detalhando 14 unidades de paisagem encontradas na região. No segundo momento, são escolhidas três escolas, em UPs diferentes, onde se aprofunda a análise afetiva, levando em conta o repertório de respostas na pesquisa Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro (GAE-UFRJ; SEL-RJ, 2020). Abordam-se as apreensões e representações sensíveis do espaço urbano, presentes nas percepções e desejos das crianças, na microescala dos seus trajetos cotidianos entre a moradia e a escola que estudam. A terceira etapa explora a análise da leitura visual, por meio da observação no entorno das escolas municipais, com foco nas práticas sociais locais e apropriação dos espaços livres, por parte das crianças. A parte final do capítulo é dedicada à triangulação e discussão crítica dos resultados decorrentes das leituras cartográficas escolhidas.

O *último capítulo* apresenta as Considerações Finais da pesquisa, resumindo as contribuições, descobertas e limitações de cada capítulo, apontando brechas e fios soltos que tendem a tecer inquietações outras, seguindo a lógica articulada e inesgotável do pensamento científico.

O quadro 01, a seguir, tem a intenção de servir de resumo, abrangendo as etapas da pesquisa:

<b>O QUE?</b>	<b>O TERRITÓRIO EDUCATIVO E SUAS LINHAS DE FUGA: Práticas infantis trajetos casa-escola na 7ª CRE na Área de Planejamento 4 do Rio de Janeiro</b>	
	<b>Objeto</b>	Territórios educativos situados na área de planejamento 4 - Rio de Janeiro
<b>PARA QUE?</b>	<b>Problema</b>	
	<b>Objetivos</b>	<b>Geral</b>
		<b>Específicos</b>
<b>POR QUE?</b>	<b>Justificativa</b>	
<b>COMO?</b>	<b>Metodologia</b>	
		<p>Como o afeto potencializa a experiência na cidade, qualificando-a como um território educativo?</p> <p>Analisar as práticas e representações das crianças sobre seus espaços livres cotidianos, refletindo o lugar do afeto nos modos de habitar e interagir com a paisagem.</p> <p>(1) Refletir sobre o lugar ocupado pelas crianças na cidade contemporânea, levando em consideração sua relativa invisibilidade frente aos processos de planejamento e decisão das cidades.</p> <p>(2) Compreender as formas de percepção e representação do espaço urbano a partir da dimensão afetiva dos conhecimentos e vivências cotidianas.</p> <p>(3) Correlacionar os aspectos morfológicos da paisagem com as realidades vividas pelas crianças, considerando as diferentes formas de representação do território.</p> <p>(4) Identificar os diferentes modos de habitar a cidade pelas crianças, considerando as experiências promovidas durante o caminho casa-escola.</p> <p>Os espaços urbanos não se encontram preparados para assegurar sua potência educativa, preocupando-se e validando a criança como sujeito ativo e atuante das dinâmicas ordinárias do pensar/fazer cidade.</p> <p>Metodologia de caráter qualitativo, utilizando método dialético e abordagem multimétodos, proposta em 04 etapas:</p> <p><b>[etapa 1]</b> Análise da leitura morfológica do território, assim como a categorização desses espaços em Unidades de Paisagem, conforme homogeneidade de seus atributos relevantes.</p> <p><b>[etapa 2]</b> Escolha dos estudos de caso para análise afetiva, no recorte de três escolas municipais que participaram do mapeamento afetivo dos territórios educativos da Cidade do Rio de Janeiro em 2019, para a leitura e tabulação dos mapas mentais e poema dos desejos.</p> <p><b>[etapa 3]</b> Análise de observação in loco, trazendo como foco as práticas sociais locais e apropriação de espaços livres públicos por parte das crianças, no entorno das escolas escolhidas.</p> <p><b>[etapa 4]</b> Comparação dos resultados, de modo a confrontar a imagem produzida pelos meios formais de dados com as realidades observadas e relatadas, através de instrumentos diversos.</p>

Quadro 01: Mapa da pesquisa.  
Fonte: Autora (2021)

capítulo 2.  
**COMPREENSÕES**

## 2. COMPREENSÕES: O HABITAR DAS INFÂNCIAS NA CIDADE É UM CONVITE À DESCOBERTA

As crianças estão por aí. Ao seu modo e dentro de alguns muitos limites impostos, vivendo suas vidas e praticando seu desenvolvimento humano. Medo, insegurança, desigualdade, violência, segregação, privatização, são alguns dos embates que envolvem, sobretudo, seus cotidianos. Por causa e consequência, a sociedade vem enfrentando uma naturalização da ausência física das crianças nos espaços públicos.

Os debates e pesquisas relativos à cidade e infância já reconhecem que os direitos e existências dos menores lhes são negados nas mais diversas formas, envolvendo tanto seus corpos como seus modos de pensar e agir. Contra essa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a presença (ou a ausência) das crianças na cidade, da mesma forma entender sobre os seus pontos de vista, como elo vital para construção de cidades mais humanas e acolhedoras.

No campo da arquitetura e urbanismo, foram se consolidando terminologias e conceitos interdisciplinares, com foco em entender a cidade enquanto lugar e agente educativo, cujos espaços públicos são a base para que os cidadãos possam aprender e usufruir de seus direitos, saberes cotidianos e diferenças, reverberando na qualidade de vida urbana e bem-estar da sua sociedade.

A exemplo temos: Cidades Educadoras; Educação Urbanística; Território de Aprendizagem; Educação do Ambiente Construído; Cidades Amigas das crianças; Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Educação Arquitetônica; Pedagogia Urbana; Urbanismo Lúdico; entre outros. São muitas as entradas e aprofundamentos que movem a definição de cada termo, que ora ou outra se entrelaçam, confundem e atravessam. O que se reconhece em comum é a equipotencialidade do território, ou seja, a valorização dos sentidos, contextos, cotidianos em todas as nuances morfológicas, sociais, políticas educativas e afetivas, para cultivar uma verdadeira e necessária amabilidade urbana.



Escolhemos utilizar o território educativo para estruturar a ponte de conhecimento, ação e transformação entre as crianças e o espaço urbano, tendo a escola como centralidade e agente importante no território. A ideia-motriz é que o processo de formação integral dos sujeitos seja movido pela correlação entre as aprendizagens essenciais e a percepção de aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais e seus espaços de vivência cotidiana.

Neste debate, ainda que haja uma considerável evolução no seu estado da arte, são poucas as pesquisas acadêmicas no âmbito da arquitetura e urbanismo que realmente se aprofundam na relação entre escola, território e suas práticas socioespaciais, levando em conta o que as crianças têm a dizer. Diferente de outros campos, como da educação, geografia, psicologia e antropologia, que já vem se debruçando no tema a mais tempo, fazendo com que grande parte do aporte teórico-conceitual seja de caráter interdisciplinar.

Á título de investigação e aproximações com o tema, podemos destacar as dissertações de mestrado em arquitetura de Alain Flandes (2017), Beatriz Goulart (2019) e as teses de Alexandre Matiello (2019), Rafael Diniz (2020), Guilherme Bruno (2020) e Giselle Cerise (2021), todas vinculadas ao PROARQ/FAU/UFRJ. Em outros programas e instituições, temos a dissertação de Flora Fernandez (2017) no PROURB/FAU/UFRJ e Andréa Nascimento (2009) na FAU/USP.

É a partir dessas fontes dialógicas, que o território educativo se funde enquanto conceito; que assim como o seu discurso, não se limita a uma formação fechada, visto a densidade de forças e significados que se articulam a ele. Logo, ampliar os múltiplos significados do território educativo auxilia na discussão emergente sobre a produção de cidades mais sustentáveis, humanas e responsivas.

Azevedo (2019, p.17) faz uma observação ao uso do termo território, pois corrobora com o “reconhecimento desse lugar ampliado, que constitui o habitar da infância, seja nos ambientes educacionais ou no usufruto das potencialidades oportunizadas em seu perambular pela cidade”.

Isso mostra que existe toda uma rede de lugares que agenciam ações educativas, e que vão muito além dos saberes e espaços da sala de aula, somente. Tal como descreve Iara Rolnik Xavier (2015, p.30), “o território é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas.” É exatamente na potência dessas pequenezas do cotidiano que mora a beleza e a força do encontro entre a criança e o território educativo.

Na pesquisa, em específico, pensar o cotidiano, amalgamando o teórico e empírico, saberes técnicos e experiências, é entender as práticas urbanas como produtoras de realidades e utilizar disto para aprofundar a consciência territorial e leitura de mundo das crianças, que são adquiridas no uso dos espaços livres, para além dos espaços educacionais, dando-lhes oportunidade para atuar como agentes de transformação da paisagem.

Iniciamos as inquietações, buscando compreender o lugar da infância na cidade contemporânea, entendendo que de certa forma, a potência desse habitar acaba sendo invalidada por diversos fatores de ordem estrutural, física e/ou praticada. Mas o que/ quem está determinando seus espaços ou lugares?

Nesses casos podemos pensar, entre outras coisas, na ideia-comum de que as crianças são seres inferiores; na produção do planejamento urbano feito por e para um cidadão-tipo; na subproteção ou superproteção e o silenciamento das suas vozes, influenciando nas ações de autonomia e cidadania para com a cidade e a experiência da rua.

Para isso, os caminhos de pesquisa foram sendo trilhados através de uma perspectiva teórico-epistemológica, que permeia campos diversos, de fronteiras fluidas e permeáveis, como forma de ajudar a compor a linha de pensamento transdisciplinar, estruturada a partir dos olhares, lacunas e urgências da arquitetura e urbanismo. No entanto, esclarece-se que a intenção não é aprofundar historicamente o tema, mas sim, em reunir pistas que evidenciem as mudanças que ocorreram na sociedade e nos fizeram chegar às atuais configurações sociais, e por que seguimos reproduzindo as lógicas de um sistema passivo, que apresenta muitas resistências à mudança, mesmo sabendo que o mundo é um processo ininterrupto e relacional.

Assim, os desejos de romper com os limites e “certezas” únicas construídas acerca da noção da infância, corroboram com a resistência a esse mundo previamente definido, principalmente pelas instituições. De tal modo, que a invenção do “eu” infantil e as formas lúdicas de habitar, seja a escola, os espaços livres ou a cidade, não continuem delimitadas pela fragilidade do olhar pré-fabricado ocidental, colonizado e adultocêntrico de domínio, controle e privatização do corpo infantil perante o projetar, fazer e ocupar tais lugares e paisagens. Eagleton (1990 apud HOOKS, 2017, p.83) sintetiza essa colocação ao dizer que:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderiam fazer as coisas de outra maneira.

Trazendo como foco deste capítulo a invisibilização das infâncias perante o seu habitar, suas visões de mundo e sua participação nos processos de tomadas de decisões sobre a cidade, anuncia-se a premente relação entre poder, controle e opressão que circundam os contextos urbanos.

Os efeitos da acumulação do capital no espaço e tempo vêm promovendo um desenho de cidade que se organiza no valor, onde tudo se exterioriza como mercadoria. A tendência deste panorama reflete diretamente nas formas de uso e ocupação de todos, mas principalmente das crianças, que acabam se tornando vítimas de uma segregação socioespacial, que negligencia aprendizagens, saberes e sensibilizações, e que só acontecem em contato com a diversidade e a vida coletiva.

Enfrentando esta lógica de planejamento urbano que sempre priorizou os homens, adultos, brancos, motoristas; Mayumi Lima (1995) reforça que:

Há uma absoluta urgência de recuperar a cidade, enquanto lugar de encontro, do brincar coletivo, da relação lúdica de adultos e crianças e de crianças entre si. Sem qualquer nostalgia ou equivocada valorização do passado, há que se assegurar na cidade e para a cidade os espaços públicos, hoje privatizados pelo automóvel, pelas grades, pela segregação econômica e social que se faz em nome da segurança. (LIMA, 1995, p.185)

Voltar o olhar para a presença das crianças no espaço urbano tem sido um campo de abordagem fértil e pulsante para autores que trabalham com disciplinas vinculadas aos Estudos da Infância, tais como a história da infância (ARIÈS, 1973; KOHAN, 2003), sociologia da infância (SARMENTO, 2002, 2011; CORSARO, 2009), antropologia da criança (COHN, 2005), geografia da infância (LOPES, 2018), educação (TONUCCI, 2009, 2020), entre outros; e buscam afirmar e reforçar a condição social das crianças enquanto sujeitos de direito, produtoras de cultura e atuantes em suas trajetórias individuais e na sociedade.

Entretanto, é preciso considerar que apesar da importância de seus discursos e de um caminho de reparações sobre o reconhecimento da cidadania das crianças, alguns destes autores têm como contexto proximal as infâncias do norte global, que diferem totalmente das realidades que se encontram aqui, no sul global.

Por isso, estudar as crianças em seus contextos, que parte fundamentalmente de uma postura aberta e atenta às subjetividades, é um ponto imprescindível para compreender o significado e a compreensão da qualidade do Lugar a qual elas estão inseridas.

Considera-se que a temática ainda é um campo de discussões pouco aproveitado por parte de arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos<sup>7</sup>. Dentre o arcabouço teórico utilizado, recorre-se à Mayumi Lima (1989); Jane Jacobs (1961) e Kevin Lynch (1997), para evidenciar como a criança constrói seus vínculos com os espaços da cidade, e, por um caminho inverso, como a cidade se forma, se transforma e se educa ativamente a partir de cada experimentação.

## 2.1. Infâncias Urbanas: Da invisibilidade ao reconhecimento

Pensar a infância, problematizando-a como invenção, permite perceber sua construção histórica como categoria das ciências do homem e a forma como ela é engendrada no contexto social moderno. (RESENDE, 2015, p.7)

A infância é um constructo complexo. Fenômeno heterogêneo, complexo e emergente demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de investigação (PROUT, 2005 apud. MÜLLER; HASSEN, 2009), de maneira que suas vozes sejam potencializadas, cartografadas e de fato, ouvidas.

---

<sup>7</sup> Essa perspectiva vem mudando, uma vez que entidades emblemáticas do campo da arquitetura e urbanismo, como o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR) e o Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB/BR), vem abrindo o olhar para esta temática, construindo programas, planos, concursos, eventos comemorativos e ações, sendo, respectivamente, um com foco na educação urbanística e ambiental para crianças e outro na ampliação de soluções técnicas urbano-arquitetônicas com foco no desenvolvimento da primeira infância.

Considera-se que o nascer de uma criança é um novo mundo que se inaugura. Produtoras de culturas próprias, negociam a todo o momento com a base socioespacial que modela a sociedade que a acompanha, e que tampouco contempla fatores significativos da sua dimensão humana.

Para além da sua composição biológica, a infância como imaginário, reflete um estado de expectativas, na qual imediatamente pensamos na promessa de esperança que a acompanha; um vir-a-ser futuro envolvido de pureza e inocência no qual tudo ainda está por se construir e é possível. Friedmann (2011) concorda que ainda mantemos em nosso inconsciente coletivo, ideias muito fortes de uma infância romantizada e idealizada, que provém de memórias orgânicas anteriores, e tendem a posicionar as nossas experiências singulares como únicas, melhores e dominantes. Assim, a emergência dos estudos da infância sugere um olhar ampliado, que permite compreender a criança num tempo e num espaço próprio - real e inventivo, em constante movimento e interação.

Na busca por definições mais específicas do termo, chegamos aos estudos do sociólogo Manuel Sarmiento (2002, p.371), que enfatiza a necessidade de, primeiro, fazer “uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum”. Por serem dois conceitos profundos e intrínsecos, não podem ser dados como fechados, permitindo variações, entrelaçamentos e disputas, mesmo que em uma mesma sociedade e época.

Etimologicamente, a palavra **In.fân.cia** é proveniente do latim *infans/infantia*, formado pelo prefixo *-in*, que pode se referir a incapacidade/negação/privação, e o verbo *fan*, de falar; sugerindo em seu significado “a ausência de fala”. A condição de negatividade que caracteriza o termo é disseminada na representação do senso comum, que acaba por estigmatizar a concepção de infância como um “ainda não” – adulto, cidadão, capaz, etc.

Já a palavra **cri.an.ça** tem sua origem na forma verbal em latim “creäre”, relacionado a *crescere*, do Indo-Europeu *ker-*, “crescer”. Curiosamente, denota o mesmo radical das palavras criação, criatividade e criado, aliado ao sufixo “*ança*”, que assinala o sentido de *ação ou resultado dela*, remetendo a uma força motriz bastante apropriada para explicar a sua natureza transgressora de ser e estar no mundo.

Nesse viés, Kuhlmann Júnior (1998), entende a infância como uma condição do ser criança, e por isso deve ser compreendida no contexto das relações socioespaciais. Deste modo, não se caracteriza necessariamente pelo critério etário, mas por não conseguir acompanhar as convenções adultocêntricas, seja pelo padrão da linguagem oralizada ou de comportamentos aceitáveis, devendo ser imbuída de práticas normativas e disciplinadoras para ir se moldando enquanto sujeito com pensares e fazeres comuns, em anulação às potências múltiplas da dimensão humana.

Por muito tempo, a visão de infância era associada ao ser-selvagem, no sentido de não conseguir controlar impulsos, falta de cultura e incivilidade. Assim como a imaginação e a

fantasia, inerentes ao universo infantil, foram menosprezadas à doença social, sob a forma de crise do “por vir”, que marca a transição para a vida adulta.

Nesse sentido, crescer ou tornar-se adulto equivale a uma cura ou controle da histeria, das próprias deficiências na invenção do eu e do mundo, do mesmo modo que o nosso desenvolvimento de personalidade (que é individual) é uma cura ou controle da neurose. (WAGNER, 2018, p.158)

Ou seja, essa catarse de convenções, que não aceita a desobediência e curiosidade como características próprias do ser humano, colabora com a imposição hegemônica e adultocêntrica do ser-criança, menosprezando seus traços pré-pessoais – singulares e coletivos, quando em contato com seus grupos e territórios – em busca de um agenciamento cultural da infância como apenas a ordem cronológica para se tornar adulto; um vir a ser.

Sob a ótica interdisciplinar, o presente capítulo considera pensar sobre os caminhos que permearam o entendimento da infância enquanto categoria social, portanto diversa e complementar à outras esferas (cultural, histórica, política, biológica, etc.), construída a partir dos interesses e realidades da sociedade, tempo e lugar na qual está inserida.

Isso ajuda a compreender o porquê as crianças têm sido colocadas nesse lugar de invalidação, dos seus saberes, identidades, modos de ser e existir, suscitando no processo de invisibilização, subalternização e silenciamento de suas vozes, não sendo plenamente reconhecidos como sujeitos de direitos.

Os significados atribuídos à infância fazem parte das práticas socioespaciais presentes em cada época. Por isso, não representa um conceito estável e uma percepção que lhe é única. Ao percorrer sobre algumas concepções que emergiram durante a história, conseguimos dar conta das constantes transformações que construíram e reconstruíram as percepções, imagens e paradigmas acerca da infância, moldando o lugar que a criança ocupa hoje, na sociedade contemporânea.

Ainda que a infância seja entendida como uma invenção da modernidade, Kohan (2003) resgata as ideias de Platão, identificando quatro traços principais (não tão distantes do pensamento que se consolida hoje) que marcam seus diálogos com o tema, ainda no período clássico da Grécia Antiga:

a) como **possibilidade** (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro); b) como **inferioridade** (as crianças — como as mulheres, estrangeiros e escravos — são inferiores em relação ao homem adulto cidadão); c) como **superfluidade** (a infância não é necessária à pólis); d) como **material da política** (a utopia se constrói a partir da educação das crianças) (2003, p. 11, grifo da autora)

É certo que crianças sempre existiram, independente das civilizações, tempos, espaços, instituições e das concepções que detinham sobre elas. Entretanto, alguns tempos foram mais sensíveis que outros, a comparar seu tratamento como adulto em miniatura na Idade Média, e o papel de destaque na garantia de direitos que a envolvem hoje, na contemporaneidade.

Ariès (1981) foi o responsável pela obra que marcou o reconhecimento da criança enquanto singularidade, no despertar de um Sentimento da Infância, que a separou de vez do “mundo

adulto”. No livro *História social da criança e da família*, ele aponta que a concepção de infância surgiu em consonância com as mudanças que compuseram a sociedade industrial do Ocidente, onde as relações entre crianças e adultos se viram reorganizadas nas mais diversas instâncias, como a família, meio social e instituições. Passou-se então às instituições escolares a responsabilidade das aprendizagens formais e a socialização frente às novas demandas sociais, enquanto a família personalizou o lugar sentimental do apego e cuidado.

Ou seja, foi só a partir do momento em que se promove a institucionalização da infância que a escola se consolida como principal detentora do saber e conhecimento, no qual processos de disciplinarização cognitiva, moral e política, objetivam um futuro composto de cidadãos maleáveis (pertencentes ao Estado). Isso limita a invenção como espaço da imprevisibilidade, conduzida por afetos, percepções, sensações e imaginações, que direcionam a formação autônoma de cada personalidade, na fuga dos moldes convencionais.

Kohan (2003, p.116) por outro lado, desfaz a ideia de infância como uma simples entidade biológica, e a mostra como uma condição contínua, que não exclusivamente das crianças, por não pressupor uma temporalidade linear, sendo a infância uma condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. Áion como o tempo da infância, conduz pensar em uma temporalidade que segue outra lógica, a da intensidade, e por isso não se tem condições para ser medida. Heráclito, ao dizer que “Aión é uma criança que brinca, seu reino é uma criança”, conseguiu evidenciar que o ato de brincar como símbolo de afirmação e liberdade, para explorar, experimentar, imaginar e inventar outros espaços, temporalidades e significados de mundo.

A reflexão de Kohan também permite endossar que esta condição de ser afetada pode ser estimulada tanto do ponto de vista da ontogênese como do coletivo, pois a singularidade da experiência individual, se dispõe como produto construtivo do fenômeno social, ao passo que não se pode pensar em vida social sem pensar no outro, existente e envolvido na cultura.

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. (RINALDI, 2002, p. 76).

Deste modo, vale salientar que “a infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais” (SACRISTÁN, 2005, p. 22), uma vez que se constroem de acordo com cada sociedade e tempo histórico.

A partir do momento em que mudamos as concepções sobre seu domínio, conseguimos vê-las de forma plural, oportunizando seus interesses e competências críticas enquanto sujeitos sócio-históricos importantes na construção-transformação ativa dos seus lugares e sociedades.

### 2.1.1. As crianças como sujeitos de direitos na cidade: Marcos legais

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos surgiu a partir do desenvolvimento nos campos social, científico e cultural, que foram aprimorando suas constatações com a evolução das sociedades e das ciências que estudam sobre. Sobretudo, no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, quando o contexto enfatizou a necessidade de discussão e defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana. Barroso (2000) sintetiza que:

[o] século XX foi marcado pelas grandes invenções tecnológicas, pelas inigualáveis descobertas científicas, pelas devastadoras guerras civis e mundiais, gerando profundas mudanças nas sociedades humanas, mas foi, fundamentalmente, o século da descoberta da criança como um sujeito de direitos (2000, p. 77).

Desta forma, a infância começa a se tornar uma questão central para a sociedade. Na intenção de situar os direitos das crianças na cidade, traçamos como percurso o aprofundamento cronológico de normativas relacionadas à infância, no mundo e no Brasil, partindo do pressuposto de que nem sempre foi assim.

O entendimento de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e garantias, é algo relativamente recente na construção histórico-social brasileira. Por isso, a importância de se refletir sobre o tema, em consonância com outros campos disciplinares de ordem prática, como o caso da arquitetura e urbanismo e sua influência na produção e vivência urbana.

Dentre os marcos fundadores deste reconhecimento temos a Declaração sobre o direito das crianças, promulgada em 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU), como documento importante para o avanço das conquistas da infância. Sua composição foi adaptada da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e traz em seu bojo adendos específicos em termos de proteção e desenvolvimento, sobre o direito das crianças.

Apesar de não ser uma normativa juridicamente obrigatória, essa declaração considerou, pela primeira vez na história, a criança como prioridade absoluta e sujeito de direito, por meio de dez princípios, considerados a seguir:

- Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
- Direito à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social;
- Direito a um nome e uma nacionalidade;
- Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe;
- Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
- Direito ao amor e à compreensão dos pais e da sociedade;
- Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
- Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;

- Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho;
- Direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

No Brasil, o grande símbolo representativo na garantia de direitos fundamentais do povo é a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”. A aprovação do artigo 227, específico sobre o direito das crianças, foi um passo importante na luta pela proteção das infâncias e juventudes brasileiras, e veio devido a esforços conjuntos do governo e da sociedade civil, por meio da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e pelo Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente. O artigo cita que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Um ano depois, em 1989, o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direito é efetivado, de fato, por meio do tratado internacional da Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotado pela Assembleia Geral da ONU e ratificado por 196 países, o que o torna o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal.

Seus artigos estão fundamentados em 4 pilares principais, sendo eles (UNICEF, 2015 apud GARCIA, 2016):

**Direito à proteção contra a discriminação, abuso e injustiça** – todas as crianças, sejam quais forem as circunstâncias, devem ser salvaguardadas em caso de discriminação, conflitos, exploração, devem ter acesso a iguais oportunidades e ter direito de desenvolver o seu potencial independente da sua raça, nacionalidade, idade, gênero, crença religiosa;

**O interesse superior da criança** – em todos os momentos de decisão e ação de questões relacionadas com as crianças, os seus interesses devem ser considerados prioritários;

**Direito à sobrevivência e ao desenvolvimento** – todas as crianças têm direito por igual a ter acesso às condições básicas de sobrevivência (alimentação, habitação, cuidados de saúde, proteção, educação, ambiente estável), que lhes deem a garantia de uma vida segura e um desenvolvimento pleno e saudável;

**Direito de participação** – as crianças devem ser ouvidas e as suas opiniões devem ser levadas em consideração, em todos os assuntos que as envolvam e se relacionam com os seus direitos. São aqui contemplados o direito à liberdade de expressão e o direito ao nome e à identidade.

No Brasil, a aprovação da Convenção sobre o Direito das Crianças se deu em paralelo com as discussões, e conseqüente promulgação, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),



em 1990, que veio para garantir um movimento de fortalecimento da criança livre, com direitos, deveres e proteção integral<sup>8</sup>.

No seu artigo 16 é ressaltado que as crianças têm direito à liberdade, compreendido em aspectos como: ir, vir e estar nos espaços públicos e comunitários, direito à opinião e expressão, brincar, praticar esportes e divertir-se, além de participar da vida familiar, comunitária e da vida política, na forma da lei.

A mobilização política e popular em torno do ECA está intrinsecamente ligada ao cenário do Brasil na época, no que diz respeito ao processo de redemocratização do país, após o período da ditadura militar. Neste caso, foi de profunda importância a participação dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral da Criança que lutaram para garantir que os direitos das crianças e adolescentes fossem cumpridos.

A partir daí, foram se fortalecendo debates, encontros e movimentações para elaboração da proposta do documento. Entre eles, é importante citar a Ciranda da Constituinte (1985), um cerco de mais de 20 mil crianças e jovens no Congresso Nacional, onde foi votada a Emenda Criança, que deu origem aos artigos 227 e 228 da Constituição. Mais tarde, em 1989, o II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1989), levou os menores a participarem das discussões e do processo de aprovação da lei.

Marcos Antônio Souza, hoje educador e cientista social, foi um dos meninos que esteve imerso nesse momento (Figura 01), de luta, ocupação e vitória. Ele cita que:

Quando perguntaram ‘quem está aqui que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente’, todos os meninos que estavam na parte de baixo e na galeria levantaram as mãos. Esse momento é conhecido na história como a maior pressão popular feita pelos próprios meninos para aprovar o ECA. Por isso é tido como uma lei que foi construída de forma popular por muitas mãos, inclusive das próprias crianças e adolescentes. (SOUZA, 2020)

---

<sup>8</sup> Importante mencionar que leis relacionadas aos menores de idade, criadas antes do ECA, como o 1º Código de Menores de 1927 e o 2º Código de Menores de 1979, não lhes asseguravam direitos básicos relativos à sua proteção. Ao contrário, serviam apenas como instrumento de controle e punição, de forma bastante repressiva. O ECA vem então, com a luta para mudar este paradigma autoritário de enquadramento social no trato das crianças e jovens, para dar lugar aos direitos sociais novos, de proteção e assistência integral – defendidos na Constituição Federal.



**Figura 01:** Crianças ocupando o Congresso Nacional para aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1989.  
**Fonte:** Prioridade absoluta (2020). <<https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/especial-eca-30-anos/>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

O histórico e luta desses três documentos, em específico, tornaram-os centrais para a proteção e reconhecimento do direito das crianças brasileiras, onde a participação social na cidade se torna garantia absoluta, principalmente no que diz respeito ao seu bem-estar e urbanidade.

Ao compreender os direitos de ação e participação nos espaços públicos, faz-se necessário pontuar algumas políticas públicas e normativas do planejamento urbano que dão possibilidades de se trazer a criança para esse papel de também agente transformador do espaço.

O Estatuto da Cidade, Lei n.º10.257/2001, é um dos documentos mais importantes no campo da arquitetura e do urbanismo, pois veio regular os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988. Assim, estabelece diretrizes gerais para fixação da política urbana, regulamentando a gestão participativa e democrática da cidade, por meio da participação dos cidadãos na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano. Busca-se, com isso, assegurar a função social da cidade, no atendimento das necessidades humanas, quanto à qualidade de vida e à justiça social.

No estatuto, o plano diretor foi instaurado como prática de planejamento urbano. Como documento orientador da política de desenvolvimento e de expansão das cidades, tem a obrigação de garantir a gestão democrática, por meio da participação da população durante a sua concepção. Ainda que se tenha a ideia de uma política descentralizada, os processos participativos geralmente acontecem por meio da promoção de audiências públicas, de modo que algumas parcelas da sociedade ficam ausentes dessas decisões, como é o caso de classes menos favorecidas crianças.

Atualmente, alguns planos diretores, em suas revisões, vêm considerando a participação e conteúdos que dêem foco à garantia dos Direitos da Criança no Espaço Urbano. Um bom exemplo disso é o da Prefeitura de Jundiaí<sup>9</sup>, em São Paulo (2019, p.106-109), que mais que ouvir as crianças, dedica um capítulo inteiro à temática, em acordo com o Marco Legal da Primeira Infância.

Além de orientar que o planejamento urbano crie condições favoráveis para que criança tenha a possibilidade de viver e se desenvolver na cidade, com segurança, acessibilidade e autonomia, o plano se atenta para os caminhos cotidianos da criança, por meio da implementação de um Programa de Qualificação Urbanística no entorno das Escolas (Seção II) e da Criação de Rotas Seguras nos caminhos que ligam as escolas aos espaços públicos (Seção III). Parte interessante desse trabalho é que as crianças tiveram o poder de opinar na construção dessa política pública, elencando que, em breve, essa participação voltará para elas e para as futuras gerações de crianças, em forma de uma cidade melhor, de acordo com suas expectativas e demandas.

O Rio de Janeiro, também vem se preocupando, cada vez mais, em trazer a população para a participação das políticas públicas e planejamento integrado da cidade. Entre os principais projetos que estimulam o exercício da cidadania estão o canal Participa.rio e o Rio Cidade Cidadã. No que tange a participação das crianças, cita-se o Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática<sup>10</sup> e a plataforma Criança Participa. Ao ver a potencialidade das contribuições dos pequenos cidadãos, a prefeitura incluiu como grande meta da cidade entrar para a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

Tais escopos nos ajudam a tomar consciência da necessidade de construir as políticas públicas de forma intersectorial, em diálogo sobre os papéis e direitos dessa parcela da população, tendo em vista que a preocupação com a vida das crianças envolve pensar na qualidade dos ambientes construídos, que assegurem o acesso à educação, saúde, cultura, moradia, etc.

Pois, não há como fortalecer a garantia desses direitos concedidos se os planos e políticas públicas urbanas não trazem o olhar para esse grupo. Isto vem acentuar que o direito à cidade está intimamente ligado ao direito à infância, pois é a cidade, em seus espaços públicos, que permite ampliar e consolidar o próprio exercício da cidadania e entendimento enquanto ser coletivo, a partir das vivências, encontros, deslocamentos, apropriações, interações e do brincar livre, estimulando o senso de diversidade e autonomia.

Se reconhecer no papel de cidadão, é o primeiro passo para formação de indivíduos e cidades mais humanas e democráticas, tendo o poder de expressar suas opiniões, participar e intervir ativamente no que diz respeito à vida social e pública de um Estado.

---

<sup>9</sup> Dentro da Unidade de Gestão de Planejamento Urbano e Meio Ambiente, a prefeitura atua com o programa “Entre a casa e a escola” (2017) com o intuito de requalificação do entorno das 110 escolas e creches da rede pública municipal, a partir de um processo de escuta dos alunos sobre seus caminhos.

Disponível em <https://jundiai.sp.gov.br/planejamento-e-meio-ambiente/programas/programa-entre-a-casa-e-a-escola/>

<sup>10</sup> O capítulo 3.3.1. se dedica ao aprofundamento do trabalho.

Nesse sentido, pensar na infância hoje, convoca olhares de diferentes campos disciplinares que impreterivelmente precisam estar conectados, de tal modo que não se possa pensar na ativação de um território educativo de maneira hierarquizada e/ou desconectada da sua rede.

### 2.1.2. Múltiplas infâncias e múltiplas formas de habitar a cidade

As cidades cresceram vertiginosamente. A configuração estabelecida por esse modelo elucida uma racionalidade perversa de ocupação, a qual se vinculam modelos dominantes, entre eles o capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Nessa concepção, as gerações, classes sociais e gêneros vivem, de certa forma, segmentadas em espaços reservados para elas, estruturando um individualismo e confinamento exacerbado do cotidiano, no qual se busca hierarquizar e organizar as funções e práticas socioespaciais, acabando por criar não só interioridades, como também fronteiras.

Ainda que a cidade aconteça, em grande parte, pela funcionalização dos movimentos hegemônicos, seja nos intramuros ou nos dispositivos da cultura, sua alma é complexa e contraditória, fortalecida de encontros, trocas e confrontos, estimulados pela diversidade da vivência coletiva. O geógrafo Milton Santos (2013, p.74) considera que "a cidade como um todo resiste à difusão dessa racionalidade triunfante graças, exatamente, ao meio ambiente construído, que é um retrato da diversidade das classes sociais, das diferenças de renda e dos modelos culturais".

Com isso, se torna imprescindível tomar consciência sobre o que vem a ser este *habitar* enquanto dimensão simbólica, e em que medida os corpos, ações e interações com o ambiente construído influenciam na construção de laços afetivos e territorialidades.

A palavra habitar tem como definição na língua portuguesa: "1. Ocupar como residência; residir. 2. Tornar habitado. 3. Ter habitat em. T.c. 4. Habitar (1). T.i. 5. Morar (com alguém)". Entretanto, sua abordagem transcende o pragmatismo formal e quantitativo, ligado à moradia, sendo um ato poético de ser e estar no mundo. Lefebvre (1999) recupera essas dualidades, ao trazer diferenças fundamentais nos conceitos de *habitar* e *habitat*. Para ele, o habitat trata de suprir a necessidade de habitação do indivíduo, enquanto o habitar constitui a apropriação.

Habitar é, portanto, "se sentir como em casa", pautando a sensação de familiaridade, intimidade e pertencimento com o lugar. Podemos citar o corpo como primeiro território habitado, que surge do território do outro – o corpo feminino da mãe<sup>11</sup> – costurando relações e experimentações sensíveis, seguido da casa e logo após da cidade.

Quando se fala em habitar a cidade, considera pensar na ambivalência do lugar comum, o lugar de todos e de ninguém, na qual coexistem as relações; o afetar e ser afetado. Enquanto

---

<sup>11</sup> Ainda que não seja tema principal da pesquisa, não é possível falar sobre infância e cidade sem tocar na questão do gênero. Num país onde 85% das pessoas que cuidam de crianças mais novas são do sexo feminino – atividade cultural e historicamente atribuída a elas – é perceptível que as políticas e projetos relacionados ao planejamento urbano não são prioritárias nem determinantes para as necessidades que incorporam o ser-mulher e o cuidar.

invenção humana, é preciso frisar que a cidade só é uma cidade quando corporificada, ou seja, quando nela habitam corpos, que por sua vez, produzem e são feitos de pertencimentos.

Nesse sentido, Le Breton (2019) entende o corpo como ferramenta de relação com o mundo e com si próprio, por meio do que ele tem de essencial: a sua subjetividade. Também Serres (2011) sintetiza tais colocações ao incluir o corpo como lugar da construção dos pertencimentos - que em última instância produzirão a identidade singular - a partir dos seus encontros.

Portanto, a discussão em torno do direito à cidade envolve bem mais que o acesso à direitos básicos, mas, fundamentalmente, ao direito de se sentir pertencente a ela, pelo habitar, usar, ocupar, produzir, transformar e desfrutar de todos os seus espaços. Infelizmente, esta liberdade ainda está longe de ser concebida por todos. Prova disso são os grupos minoritários, engendrados por questões de raça, gênero, classe, idade, que historicamente foram sendo restringidos dos processos de produção do espaço, como forma de dominação e/ou discriminação.

A segregação revela em seu fundamento a negação da vida na cidade. Francesco Tonucci (2020a) aborda tal aspecto, amparado pela construção histórica, ao dizer que a cidade foi sendo adaptada a partir de um modelo de cidadão (que também ocupavam as instâncias políticas e de planejamento), com características e necessidades restritas ao gênero masculino, branco, adulto, trabalhador e motorista de automóvel. Todos os grupos sociais que divergiam dessa concepção foram colocados à margem da sociedade, impossibilitando a plenitude de seus direitos básicos garantidos.

Hoje, com mais da metade da população mundial vivendo em cidades, estabeleceu-se um cenário de crise urbana, onde o fenômeno da urbanização foi se solidificando na reprodução de desigualdades e exclusão sociais. Principalmente nos países subdesenvolvidos, onde proliferam problemáticas relativas a violência urbana, expansão demográfica, problemáticas sociais, fragmentação territorial, bolsas de exclusão entre outros.

Este turbilhão conduz a uma perda da vitalidade e alteridade, na medida em que o espaço público é visto como problema, inadequado e perigoso, corroborando com impactos significativos à vida pública. A esse processo, Lefebvre (2008) chama de *destruição da urbanidade*, que se instaura na destruição da função do espaço enquanto mediador de “encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade” (LEFEBVRE, 2008, p. 22).

Por mais que a infância tenha sido colocada nesse lugar de invalidação e silenciamento frente às decisões urbanas durante toda a sua construção histórico-social, foi com o planejamento urbano, a partir da segunda metade do século XX, que elas acabaram perdendo também seu espaço no direito à cidade. O domínio das experiências corriqueiras, como o brincar livre nas ruas, se viu cada vez mais privado aos espaços intramuros, dificultando as relações com os

espaços livres públicos, o outro e a natureza. As relações de domínio entre público e privado, interferem profundamente nas relações de encontro, convívio, troca e desenvolvimento.

Nesse cenário, fica latente como dinâmica urbana e a estratificação espacial, oriunda do processo de metropolização, influenciam, direta e indiretamente, na construção da(s) infância(s) e na relação criança-cidade. Como revelam Azevedo *et al.* (2016, p.48), ao evidenciar que mesmo “dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos”.

Imaginando que, no Brasil, o índice de crianças com idades entre 0 e 14 anos vivendo em conglomerados urbanos chega a quase 38 milhões (IBGE, 2011), fica nítido que suas particularidades e vivências não conseguem ser restringidas em uma única idealização (Figura 02). Isto significa que há diferenças significativas, acompanhadas por marcas dos contextos sociais, que fazem a criança moradora do Leblon não ser igual a criança moradora da Maré, que não é igual a criança da Aldeia indígena Pataxó, etc.



**Figura 02:** Múltiplas infâncias em seus territórios.  
**Fonte:** Jussara Paixão (2022)

Por isso, na escrita desta dissertação tornou-se indispensável utilizar o termo “**Infâncias**”, no plural, ao invés de “Infância”, reforçando a abordagem compreensiva sobre a multiplicidade de composições e contextos socioculturais na qual estão envolvidas; tendo inclusive aquelas que não vivem a infância em seu pleno direito, por falta de acesso a condições básicas, oportunidades e garantias.

Cohn (2005) reitera que a infância propagada erroneamente como universal, é herança de uma construção histórico-social do Ocidente para garantir a perpetuação de sua hegemonia. Portanto, ao tomar consciência de que nossa história é uma narrativa criada, contada, ouvida, repetida, inacabada (LIMA, 2013) é imprescindível o debate sobre as infâncias do Sul Global, a partir de uma perspectiva decolonial, que imponha a potência das contra-narrativas como elemento de transformação do discurso hegemônico preconizante.

Pois, é só conhecendo pontos da infância que habitam o desconhecido, agora formado por novas camadas de invisibilidade, - a considerar as desigualdades econômicas e sociais, de classe, gênero, etnia, raça e geografia - que conseguiremos desvelar as radicalizações que criam a criança como seres universais em detrimento da diversidade de infâncias que escapam da matriz eurocêntrica, hegemonia, ideológica e cultural estabelecida no século XX (MARCHI; SARMENTO, 2017).

Este reconhecimento evoca pensar sobre que infância iremos abordar daqui para frente, e o que significa ser criança nestes contextos urbanos, pois ainda que habitando a mesma cidade, se encontram em realidades dissonantes, determinadas por fatores econômicos, sociais e culturais. A exemplo, Porto (2020) evidencia algumas, como a primeira infância, crianças em idade escolar, crianças que trabalham, crianças de baixa-renda e/ou classe-média, crianças imigrantes, crianças de rua, reconhecendo a ideia de infâncias outras, em tempos outros e lugares outros, para além das representações estigmatizadas e crenças limitantes sob a qual fomos moldando nossas verdades [*não absolutas*].

Ou seja, pensar *a infância* na contemporaneidade é entendê-la para além da sua biologia, reconhecendo-a como um artefato social, o que implica analisar todo seu conjunto de modo interdisciplinar, levando em conta os componentes absolutos (como os marcos legais que regem seus direitos) e parciais, composto pelos contextos e práticas socioespaciais.

## 2.2. Os espaços destinados à infância

(Con)Viver nas cidades do século XXI é um desafio complexo. A lógica de setorização, que se incorporou nas formas e funções referentes ao espaço urbano, conquistou o ápice da fragmentação, ampliando as demandas e problemas sociais, oriundos dessa configuração. Ademais, as escalas nas quais são construídas as cidades há muito tempo deixaram de ser humanas.

No caso específico dos espaços físicos e conceituais voltados para as crianças, carece perceber certa homogeneização, perante uma perspectiva cultural pré-determinada pelo adulto, que subestima e se sobrepõe às expectativas de um ambiente condizente com as singularidades e necessidades das crianças.

Recorrendo a algumas reflexões propostas na fundamentação teórica, é preciso ter em mente que a relação entre o indivíduo e o espaço tem como caráter fundamental a experiência intercorporal, que ocorre de modo cognitivo, afetivo e simbólico. Ou seja, nós enquanto seres sociais, construímos nossos valores, identificações e significados à medida que nos envolvemos e nos apropriamos do espaço.

Ao pararmos para pensar em espaços específicos, “criados para a infância”, imediatamente nosso imaginário constrói imagens estereotipadas, ou da escola ou de parquinhos, muito semelhantes às ilustradas a seguir (Figuras 03 e 04):



**Figura 03:** Sala de aula convencional.

**Fonte:** Manuela Novais (2014)

<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1469/o-que-a-organizacao-do-espaco-da-sala-de-aula-revela>>. Acesso em: 25 fev. 2022.



**Figura 04:** Brinquedo padronizado.

**Fonte:** Autora (2022)

Nesse sentido, convém fazer um paralelo sobre como a arquitetura da paisagem, assim como a infância, vem sendo fadada ao processo de homogeneização, tanto no sentido estético, espacial e/ou social, anulando o potencial transformador na qual se desenrola a construção da identidade local. De acordo com Vogel e Mello (2017, p.135), “o planejamento urbano racionalista acaba se transformando numa espécie de taylorismo urbano, que segrega, particulariza e disciplina os espaços”.

Nas últimas décadas, o modelo de produção espacial imposto desencadeou questões insurgentes nas formas de apropriação da cidade pelas crianças, no qual o domínio das experiências foi privado aos espaços intramuros como prerrogativa de segurança; desassociando conexões singulares com os espaços livres públicos, o tempo, o outro e a natureza.

O espaço territorial, antes lugar de descoberta, de encontro da criança com a natureza e com os homens, passa gradativamente a lugar controlado: proibido e perigoso quando é espaço público; direcionado e disciplinado, quando o espaço é privado. (LIMA, 1992)

Esta ideia fica perceptível em frases naturalizadas do cotidiano, como “lugar de criança é na escola”, “a rua é perigosa”, demonstrando a retórica de que a edificação escolar é o lugar mais seguro e protetivo para as crianças, diferentemente da cidade hostil, perigosa e violenta.

Cardoso e Daroda (2008) fazem um bom relato da rua que outrora era ocupada com brincadeiras, e hoje abriga um intenso tráfego motorizado, bem como os estacionamentos por ele demandados. Assim, um novo desenho de cidade foi se consolidando e transferindo cada vez mais espaço para deslocamentos rápidos em vias expressas; tipologias gradualmente resumidas em intramuros; novos ritmos e domínios de tecnologias para entretenimento; e o afastamento “preventivo” entre a infância e o espaço livre público.



As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola. Casa e escola são os novos espaços que se erguem em oposição ao espaço externo, e as crianças são encerradas nesses novos locais onde ocorrerá sua preparação para entrada no mundo adulto. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118)

Entretanto, a afirmativa de que as crianças não vivenciam mais a rua e os espaços públicos não pode ser considerada universal. A realidade é que as infâncias e os territórios são diversos, garantindo experiências e envolvimento diferentes em cada contexto social. Mas, há de se compreender que alguns fatores, principalmente ligados ao espraiamento das cidades, o aumento no uso dos transportes motorizados e a violência, acabaram instaurando problemáticas comuns, e que por conta do sentimento de insegurança, propiciam a escolha pelo confinamento em ambientes privados e fechados.

Quando propomos a reflexão sobre o território, voltando o olhar às percepções, necessidades e demandas das crianças, impulsionamos um campo de força inteiramente ligado às afetividades que se materializam no espaço. Isso diz muito sobre a importância de:

Investir em uma cidade adequada para crianças é reconfigurar e reinventar os seus espaços, construindo e consolidando, desde a infância, um senso de comunidade, uma relação afetiva com o território, estabelecendo vínculos e garantindo engajamento social na participação cidadã, enfrentando e superando a atual realidade de uma cidade hostil, alta demais, rápida demais e longe demais, um não-lugar ou um lugar de ninguém. Enxergar a cidade sob a perspectiva das crianças nos ajuda a perceber a cidade em um outro tempo, outro ritmo e outra escala, a prestar atenção no detalhe e nos sensibiliza a reconhecer a cidade não como um lugar de passagem, mas como um lugar de permanência. (GOMES, 2022)

Ao se discutir e planejar a cidade, é fundamental que profissionais graduados nos campos da arquitetura, urbanismo e planejamento urbano tenham plena consciência da sua função social, enquanto mediadores de interesses entre os indivíduos e o ambiente construído, compromissados com o bem comum. Não basta existir espaços destinados às crianças, e sim, que elas contribuam ativamente, dando voz aos seus interesses, necessidades e demandas, de modo que não se criem cidades infantilizadas, mas democráticas e boas para todos.

Considerada uma das pioneiras a pensar sobre o protagonismo da criança nas práticas arquitetônicas no Brasil, a arquiteta Mayumi Sousa Lima (1989) pôs em evidência a relação indissociável entre arquitetura-educação-participação, propondo que crianças e jovens se envolvessem na construção do processo de projetos que, notadamente, eram voltados para elas; como escolas e espaços públicos e espaços educativos. Mais que ouvir suas demandas, esse movimento de co-construção dava aos estudantes a politização para atuar com consciência crítica em outras diversas esferas da sociedade.

Esses temas são tratados neste estudo na intenção de desconstruir a ideia de que os espaços intramuros são mais seguros e eficientes para o acúmulo de experiências e aprendizagens.

## 2.2.1. Lugar de criança é na escola

Lugar de criança é na escola. Uma expressão habitual que abrange em seu entendimento múltiplas especificidades. De antemão, é preciso deixar claro que a frase carrega em seu cerne um significado importante, na qual não se deve discutir: o papel da escola na vida das crianças enquanto palco de transformação social, estimulando o desenvolvimento humano, práticas sociais e oportunidades equivalentes. Isto se reflete principalmente nas camadas mais vulneráveis da população, que veem na instituição escolar uma possibilidade de mudar de vida do indivíduo e da família por meio da educação, revertendo problemáticas sérias como a exploração do trabalho infantil.

Mas, pelo tema do subcapítulo em questão, nos permitiremos alcançar novas provocações, que vão ao encontro de pensar a produção da infância associada à produção do lugar. Nesse sentido, Vasconcellos (2009, p.14) aborda que expressões corriqueiras como esta têm a capacidade de “delimitar espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados (ou vedados, o que dá no mesmo) às crianças”.

Dentre os principais espaços, a escola contém uma especificidade própria de produzir e reproduzir padrões, pautado pelas formas hegemônicas de construção das identidades. De acordo com Xavier e Chaves (2018, p.260), a invenção da escola corresponde “a necessidade de se promover a difusão dos ideais de civilização dos costumes, visando garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas de convivência social”.

Ou seja, desde sempre seu sistema é regido pela noção de sujeito como ser universal, proporcionando um espaço que orienta suas ações e relações, e conseqüentemente, limita o engendramento das subjetividades pelo aprisionamento de instrumentos de controle e persuasão, como o currículo, a rotina e espaços vigiados intramuros, invalidando a potência máxima de se colocar como laboratório de existência e resistência.

O modelo panóptico, descrito pelo filósofo Michel Foucault, e aplicado na relação entre sistemas de pensamento e instituições, como a escola, a fábrica, o hospital e o quartel, é a grande referência para se pensar o controle disciplinar dos sujeitos, utilizando-se do poder para controlar, vigiar e punir. Ainda que o foco da obra não seja a arquitetura em si, é a partir da organização espacial que se consegue materializar os mecanismos de vigilância e poder.

A repetição está dentro do contexto escolar. Não só a repetição de conteúdo, através de exercícios de memorização ou mecanização, mas também a repetição de uma forma, presente na configuração das salas de aula e de todo o ambiente escolar, ajudando a garantir o controle e a disciplina (FRANÇA, 1994, p.73).

A experimentação do espaço escolar, portanto, é limitada a ambientes e elementos que ajudam no controle e monitoramento das disciplinas, fazendo com que das cinco horas que permanecem ali dentro, apenas 20 minutos sejam deixados para a prática da liberdade (ainda assim comedida), nos pátios durante o horário de recreio/intervalo. Nesse sentido, podemos

pensar em uma analogia à teoria das cinco peles (Figura 05), proposta pelo arquiteto Hundertwasser na década de 1970, que experimenta a relação entre corpo e espaço a partir de atravessamentos entre a epiderme, vestuário, casa, identidade social e o mundo. Sob essa perspectiva, a escola se integraria como camada intermediária entre o “habitar a casa” e o “habitar o mundo”.

Mais além, podemos capturar que as instituições centralizam a ideia de educação por algumas camadas, que evidenciam uma contra-experimentação do espaço (Figura 06), pelo corpo sempre contido, no uniforme, na carteira escolar, na sala de aula e por fim nos muros da escola; sem contar no silenciamento de vozes, expressões e formas outras de experimentação espacial.

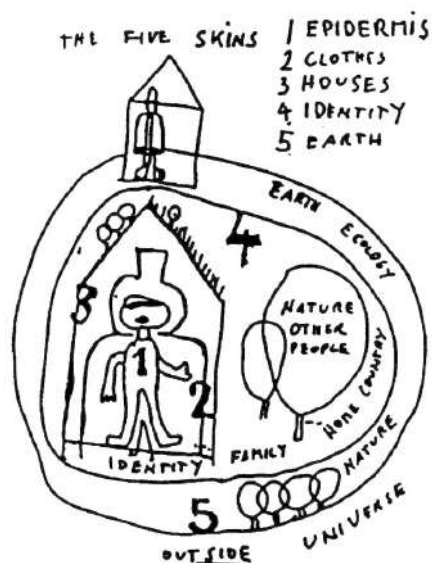


Figura 05: Teoria das cinco peles.  
Fonte: Hundertwasser (1970)



Figura 06: Contra-experimentação da escola.  
Fonte: Autora (2022)

Salas de aula fechadas com carteiras enfileiradas e o professor no foco da atenção, o modelo de “educação bancária” – baseado na transferência de conhecimento do professor para o aluno – já se mostra incongruente e desconexo com as realidades do século XXI. José Pacheco (2017), renomado pedagogo e criador da Escola da Ponte, acentua não ser mais aceitável “um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX”. É preciso pensá-la enquanto transformadora social e centralidade ativa, em um compromisso com a formação cidadã e a sociedade, desde a infância.

À luz dessas interpretações crítico-reflexivas, Sibilía (2012) se torna uma autora basilar, pois, em seu livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, ela analisa a crise da escola contemporânea, no desajuste coletivo, trazendo à tona que as formas escolares foram propostas para um conjunto de demandas específicas, de corpos e subjetividades disciplinadas, visando a formação de mão de obra industrial. Com o advento da globalização, alguns aparatos “invadiram” a cultura ocidental, como as tecnologias, a mídia e a lógica do capital, provocando “vivências dominadas pela percepção que se opõem à aprendizagem

clássica que exigia a consciência, a memória e a palavra para gerar uma experiência” (VASEN, 2008 apud SIBILIA, 2012).

Todavia, não cabe negar o mundo atual, nem tão pouco o ambiente escolar. Por isso, a criação de redes está aí para indicar o desejo de tentar ressignificar os modos de escolarizar. A realidade atual urge por um olhar diferente para a sala de aula, tanto do ponto de vista da organização dos espaços como de novos métodos para instigar e conduzir o diálogo e as aprendizagens. O protagonismo dos estudantes, seus contextos socioespaciais e o pensar a escola para além dos seus conteúdos e muros são dispositivos fundamentais para conceber um futuro cada vez mais responsivo, sustentável e democrático.

Assim, a visão de uma educação emancipatória, proposta por Bell Hooks (2017), reúne condições subjetivas para contestar as práticas pedagógicas de discursos cristalizados, enfatizando que o conjunto de experiências e narrações de experiências pessoais cria uma consciência comunitária. O ato de falar e ouvir pela mesma intensidade condiciona a relação interpessoal de alteridade, enxergando o outro como diferente e importante, horizontalizando o diálogo.

Arelados à necessidade de romper a hegemonia dos espaços intramuros da escola como exclusivos de aprendizagem, os territórios educativos em áreas vulneráveis e de expansão e renovação urbana estimulam o movimento de ocupâncias - no currículo, gestão e território - irradiando a escola como equipamento social central desta rede de apropriação.

Até porque, na maioria das vezes, há pouca oferta de espaços educativos não formais, culturais, esportivos e de lazer nessas regiões, fazendo com que a edificação escolar se consolide como a única referência positiva socialmente, que proporciona tais possibilidades para os estudantes; além de propiciar outros subsídios como alimentação, trocas relacionais, apoio psicológico, assistência social, entre outros.

As complexidades que envolvem o tema da educação pública no Brasil, nos convidam a pensar sobre duas variáveis substanciais: espaços e tempos. No caso da educação integral, são essas duas dimensões que ancoram as mudanças de paradigma, na gestão, currículo, interações socioespaciais e no reconhecimento da criança/estudante como um cidadão ativo.

A política de educação integral no Brasil foi implementada durante o programa Mais Educação, criado em 2007, como uma agenda indutora para a validação da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem por objetivo macro “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE, Lei nº 13.005/2014).

O pleno desenvolvimento da pessoa humana, garantia básica da Constituição Federal de 1988 pelo artigo 205, é atividade contínua, sendo portanto, impossível de estar atrelado apenas a uma instituição de tempo parcial, como acontece com a escola. Deste modo, considerar o território, entendendo quem são suas pessoas, histórias e modos de vida, é

imprescindível para a formação integral individual da criança, bem como da construção coletiva de sociedade que ansiamos.

Entretanto, a proposta ainda concentra uma condição muito limitada acerca da potência que carrega, em termos de aplicação e oportunidade. Isso porque, existe uma imensa diferença entre a ampliação do turno escolar, oferecendo única e exclusivamente mais tempo de aula, nos moldes tradicionais; e a valorização desse tempo para investir na formação humanística, de cidadania e civilidade, bem como em atividades que aumentem as possibilidades de transformação social, como o esporte, a cultura, as artes e a tecnologia. Nesse último contexto, a educação é estimulada a sair da sala de aula para abranger outros espaços, aproximando a comunidade e o entorno da escola para dar suporte a esta qualidade.

Ou seja, mais que a ampliação do tempo de jornada escolar, a educação integral se baseia em uma concepção de educação que reconhece a formação plena das crianças e jovens, em um trabalho conjunto de potencialidades de todas as suas dimensões, sociais, físicas, culturais, intelectuais e emocionais.

Para isso, movimenta arranjos de natureza transdisciplinar, ampliando espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem, que permitam a qualidade da educação por meio de experiências e descobertas em prol de uma formação crítica. Se antes a escola era um dispositivo para moldar a disciplina, é preciso que hoje ela se transforme em um dispositivo de resiliência.

Por que, não são as crianças que precisam mudar para se adequar à escola, mas sim a escola (como um todo) se adequar às necessidades, demandas e limitações destes alunos, reconhecendo o processo de ensino e aprendizagem como possibilidade de mudança, com o compromisso de compreender e intervir nas realidades de mundo. Isso também se expande para a arquitetura, e sua relação pensada de forma única com as culturas, comunidades e entorno da edificação.

Em síntese, é preciso romper com as representações sociais que consolidaram a imagem cristalizada da escola, compreendida como espaço destinado ao ensino dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, esvaziadas de sentido; e trazer a educação para um estado de ateliê, aberto à experimentação, autonomia, interatividade e criatividade. E é esse aspecto que proporcionará a mudança na relação com o espaço, concedendo explorar a escola para além das salas de aula e dos muros, como lugares impulsionadores de aprendizagem, debate e construção conjunta de saberes.

### **2.2.2. Se essa rua fosse nossa: Espaços livres e experiências infantis na construção da cidadania**

Como num portal mágico, atravessar os muros da escola é experimentar um movimento de descobertas, que chega a um ambiente totalmente diferente e dinâmico do que foi deixado em alguns passos para trás: **a rua**.

Entendida como parte de um sistema, a rua é considerada o elemento estruturante que norteia o desenho urbano, e, mais que isso, concede um importante papel social no cultivo das relações interpessoais e com a cidade. A sua apropriação espontânea – ainda que incertamente democrática na totalidade – absorve a justaposição de usos e tempos, que vão além das funções essenciais de passagem ou fluxos viários de ligação. O espaço livre da rua como destino de lazer e expressão traz imageabilidades outras, como protestos, greves, brincadeiras, jogos infantis, etc; que se adaptam ao espaço que, por ora, segue padrões de projeto específicos do automóvel.

Por muitas vezes, ainda mais em situações de vulnerabilidade, ela vira a extensão da casa (ou até mesmo a própria casa), por uma continuidade do espaço, livre de fronteiras. Jane Jacobs (2011) reforça a sua importância ao valorizar os espaços de rua e calçada como palco catalisador de uma diversidade de usos, complexa, densa e dinâmica.

As ruas e as calçadas, principais locais públicos de uma cidade, aqui designados espaços livres públicos, são seus órgãos mais vitais. Ao pensar numa cidade, o que lhe vem à cabeça? Suas ruas. Se as ruas de uma cidade parecem interessantes, a cidade parecerá interessante; se elas parecerem monótonas, a cidade parecerá monótona. (JACOBS, 2011, p.29).

João do Rio, famoso amante e escritor das ruas do Centro do Rio de Janeiro, personificou isso em uma frase: “é um fator da vida das cidades, a rua tem alma!” (JOÃO DO RIO, 2008, p. 28-29). A força deste imaginário assume o protagonismo da rua, com todas as belezas, desgraças, culturas e desafios que ela carrega.

Mas, no senso comum, a complexidade do diverso na qual a rua se estabiliza abre margens para que muitas vezes ela seja compreendida como desconfortável/desagradável. Segundo Schérer (2014):

A rua foi desvalorizada do ponto de vista moral, pode-se dizer, e, singularmente, do ponto de vista educativo. Neste sentido, a rua evoca imediatamente o vagabundo das ruas, a criança de rua, aquele que não está na escola. [...] A rua é o lugar onde todos os resíduos, os "resíduos" da sociedade, estão localizados. A rua, na sua formação histórica, na sua formação urbana, é efetivamente aquilo do que a cidade se constitui, que constitui a cidade (SCHÉRER, 2014, p. 60)

Suas essências físicas e simbólicas a fazem ser peça fundamental para a conectividade e complementaridade do sistema de espaços livres de edificação. Remetemo-nos à conceituação formulada por Miranda Magnoli, que define que “o espaço livre é todo espaço não ocupado por um volume edificado (espaço-solo, espaço-água, espaço-luz ao redor das edificações a que as pessoas têm acesso)” (MAGNOLI, 2006, p.179).

Dentro de sua classificação, diretamente associadas à propriedade, têm-se os espaços livres públicos, sendo aqueles de uso comum à população, compostos por ruas, praças, parques, calçadas, rios, ciclovias, praias, avenidas, etc; e os espaços livres privados, sendo aqueles cujo acesso é controlado, e onde ocorre grande parte da vida cotidiana da habitação, do trabalho, convívio familiar e social e recreação (QUEIROGA, 2011). São caracterizados pelos

jardins, quintais, recuos, estacionamentos, clubes, áreas de lazer privativas de condomínio, terrenos privados, entre outras áreas livres de edificação privadas.

Os espaços livres urbanos constituem um sistema complexo, inter-relacionado com outros sistemas urbanos que podem se justapor ao sistema de espaços livres ou se sobrepor, total ou parcialmente, enquanto sistemas de ações. Entre seus múltiplos papéis, por vezes sobrepostos, estão a circulação e a drenagem urbanas, atividades de lazer, conforto, preservação, conservação, requalificação ambiental e convívio social” (SCHLEE *et al.*, 2009, p.243).

Assim, a noção de espaço livre urbano condiz com o suporte de atividades, fluxos e formas urbanístico-arquitetônicas que o constituem. Dada sua importância, compete formular que fomos adaptando as cidades, por consequência seus espaços livres, de acordo com necessidades entendidas como prioritárias. Assim, desde o movimento moderno, o planejamento urbano foi sendo organizado, em uma forma simplista, sob o preceito de quatro funções sociais básicas: habitar, trabalhar, cultivar o corpo e o espírito (lazer) e circular<sup>12</sup>.

O racionalismo modernista transformou o espaço em descontinuidade, fragmentação, desconforto e insegurança. Contra a lógica da coletividade e a evidência histórica, preferiu destacar *todos* os edifícios urbanos, transformando-os em figuras sobre um fundo indiferenciado (Holston, 1982). Com o pretexto de “criar” e aproveitar o espaço, acabou por destruir a noção de lugar e por realçar um vazio infinito, erigido em valor final e universalmente desejável (SANTOS, 1988, p.26)

Frente a tais teorias e projetos que se consolidaram no funcionalismo moderno, preconizado pelos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAMs), Aldo Van Eyck teve um papel catalisador ao adotar uma posição fundamentalmente crítica à atitude mecanicista da arquitetura moderna, defendendo uma arquitetura mais humana, que promovesse as relações e interações sociais, entendendo que este modelo de zoneamento funcional não dá conta de toda a complexidade da vida urbana.

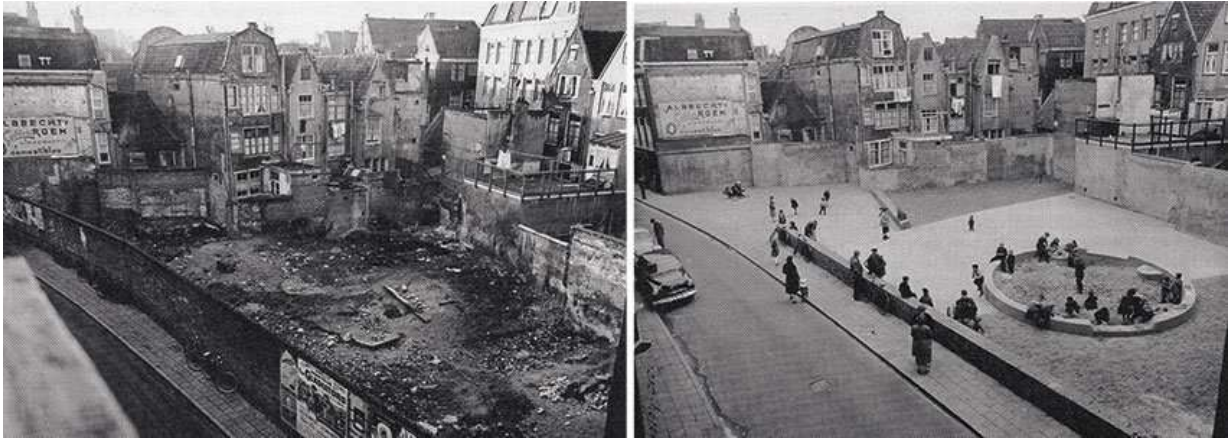
Na declaração para a revista Fórum: “*O funcionalismo matou a criatividade*”, Van Eyck enfatiza as problemáticas do zoneamento para a sociabilização da vida social, principalmente para crianças. O arquiteto holandês começa a aprofundar a ideia do brincar enquanto ato criativo, a partir de projetos de *playground* para a cidade de Amsterdam. Os projetos tomavam partido de terrenos baldios e lotes vagos públicos, com equipamentos minimalistas e modulares, que tinham como função estimular a conexão com a comunidade e a apropriação do espaço de forma livre e criativa, deixando as interpretações em aberto para o brincar e a ludicidade.

Vale ressaltar que o movimento proposto por Eyck tem como contexto histórico o período pós 2ª Guerra Mundial, quando as cidades holandesas se encontravam em completo estado de abandono. A concepção desses espaços temporários e de fácil execução era posta como medida emergencial, pela falta de equipamentos comunitários, em uma ação tática para se produzir um outro tipo de cidade. Como mostra a figura 07, os playgrounds ocupavam

---

<sup>12</sup> Funções sociais descritas na Carta de Atenas, de novembro de 1933. Assembléia do CIAM — Congresso Internacional de Arquitetura Moderna.

terrenos baldios, tirando vantagem do período de inflexões espaço-temporais<sup>13</sup> para a transformação do espaço em lugar. Até 1978, mais de 700 playgrounds foram erguidos, tendo alguns sobrevivido até os dias atuais, com o desenho original.



**Figura 07:** Antes e depois da implementação de Playgrounds de Van Eyck na Holanda.  
**Fonte:** Piseagrama (2011). <<https://piseagrama.org/a-cidade-como-playground/>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

O resgatar das experiências infantis no espaço público mostra que a cidade também deveria assumir como função primária o brincar (Figura 08), em uma contra-disposição à formação de espaços definidos e engessados por suas funções. Isso porque o brincar põe em evidência as imprevisibilidades, os inacabados e as incertezas que são próprias da vida cotidiana. Ao mesmo tempo, elevar o brincar à função prioritária da cidade permite entender a criança como também parâmetro dessa estrutura urbana.



**Figura 08:** Grafite do artista Banksy, em Downtown - Los Angeles.  
**Fonte:** Widewalls (2015). <<https://www.widewalls.ch/murals/banksy-parking>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

<sup>13</sup> Entendemos que o momento de inflexão compete a este estado fora da curva, que tem a capacidade de reestruturar as formas de uma sociedade se organizar social, cultural e economicamente, como em períodos pós-guerra e pandemias.



Indo contra a corrente modernista, autores como, Jane Jacobs, Jan Gehl, William Whyte, Richard Sennett e Kevin Lynch iniciaram discussões importantes que traziam à tona a necessidade de mudanças na forma de pensar os espaços públicos urbanos, em função das pessoas e da vida pública, em detrimento da supervalorização do espaço enquanto produto de valor monetário e de velocidade.

Ficou claro que a construção de uma cidade segura, sustentável e saudável começa pelo respeito à vida, sob a perspectiva do direito à cidade e da valorização da escala humana. O dinamarquês Jan Gehl (2006), conhecido como o precursor do novo urbanismo, considera que um bom espaço público deve estar de acordo com 12 critérios (Figura 09), entendido por ele e sua equipe, como prioritários para qualidade urbana de uma cidade para as pessoas.

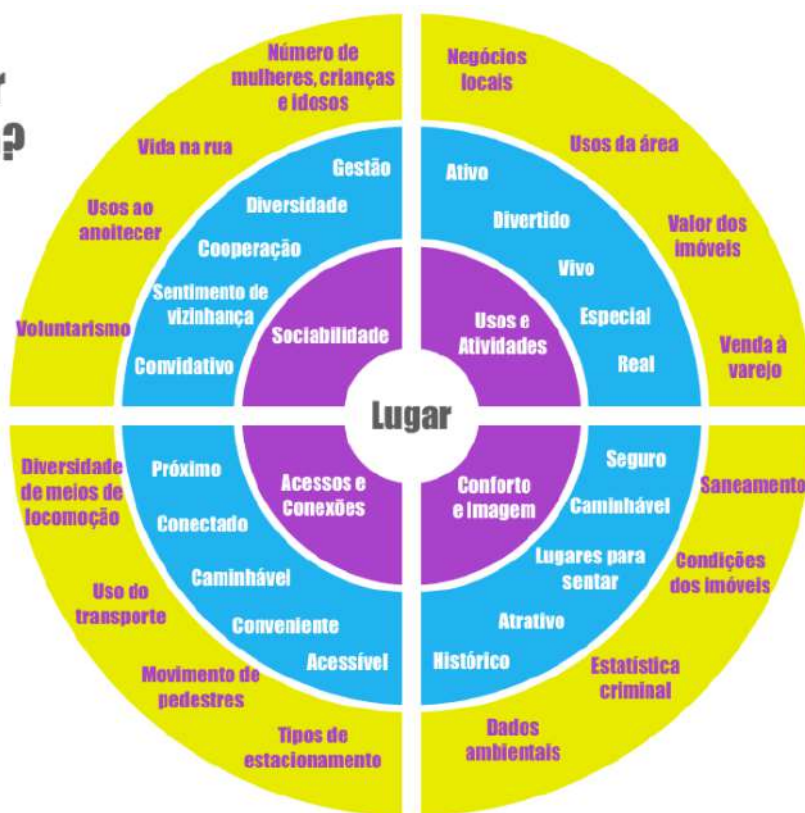


Figura 09: 12 critérios para determinar um bom espaço público.  
Fonte: Jan Gehl (2006)

Outra referência importante são as pesquisas realizadas pela associação Project for Public Spaces (PPS) (Figura 10), que dão continuidade ao trabalho de William H. Whyte (1980), sobre a abordagem principal do *placemaking*, ou produção dos lugares. Em outras palavras, é um processo centrado nas pessoas e suas necessidades, envolvendo a criação, transformação e manutenção dos seus espaços públicos com experimentos de curto prazo e baixo custo para implementação.

## O que faz um lugar ser bem sucedido?

- Atributos chaves
- Atributos intangíveis
- Atributos mensuráveis



**Figura 10:** The Place Diagram.  
**Fonte:** PPS traduzido por Conexão Cultural e Bela Rua (2015)

No campo da discussão nacional, Macedo (2012) diz que as ruas das cidades brasileiras vêm perdendo a característica da escala humana e da permanência por diversos fatores, como o aumento de circulação de veículos automotores e a valorização do solo urbano onde incidem os projetos de loteamentos, feitos a partir da segunda metade do século XX.

Em todos os discursos e exemplos anteriores se confirma a ideia de que a produção da espacialidade estabelece ligação direta com as interações sociais. Nesse sentido, torna-se essencial uma mudança de paradigma, com o espaço público pensado em/para a diversidade, impulsionando o estímulo à identificação e pertencimento das pessoas para com o território. Assim, concepções que forjam a rua como um “lugar ruim”, conseguem ser desmantelados, dando novos sentidos ao lugar, adaptado aos sentidos e ao potencial dos seres humanos.

As figuras 11, 12 e 13, ilustram a mudança da Rua Sacadura Cabral, no Rio de Janeiro, proporcionando mais espaço aos pedestres, permitindo-lhes ocupar e apropriar-se dele:

2010 >>>



2014 >>>



2021 >>>



Figuras 11 e 12: Rua Sacadura Cabral em 2010 e 2014.

Fonte: <<https://www.urb-i.com/rj?lightbox=dataitem-igw7ja3b>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Figura 13: A rua atualmente.

Fonte: <<https://vejario.abril.com.br/cidade/saude-bairros-mais-legais-mundo/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Entendendo que as mudanças na infraestrutura, como a apresentada anteriormente, são um recurso a longo prazo, que necessitam de investimentos do Poder Público, urge pensar em

outras alternativas, simples, que também influenciam positivamente na reconquista do espaço. Ações de urbanismo tático, incluindo a comunidade, são utilizadas como alternativa para ativação de áreas subutilizadas, valorizando a pequena escala e o temporário. Desenrolam-se como complemento e subversão à atuação do planejamento urbano formal, no sentido de reação às necessidades não atendidas pelo Estado por meio de outras perspectivas – *bottom-up*, *baixo custo*, *pequena escala*, *experimentação*, *temporário* (Figura 14).

**antes:**



**depois:**



**Figura 14:** Intervenção urbana temporária na rua São Francisco Xavier - Rio de Janeiro.

**Fonte:** ITDP Brasil (2018).

<<https://itdpbrasil.org/itdp-e-prefeitura-do-rio-promovem-intervencao-urbana-temporaria-em-sao-francisco-xavier/>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Na esfera da política local, projetos de lei para a instituição de ruas de lazer, também chamadas de ruas de brincar, já é uma realidade em muitos municípios do Brasil. Com medidas simples, como fechamento do trânsito em dias e horários específicos, garantem condições para que as pessoas possam usufruir do espaço público da rua. Esta prática teve forte influência na cidade de São Paulo na década de 1970, corroborando para suprir a carência de espaços públicos na região, destinando o espaço da via para a comunidade e estimulando ações de lazer, cultura e esportes, sem a necessidade de custos altos e grandes estruturas.

Outras formas de partilhar essa transformação surgem a partir de manifestações espontâneas, a exemplo de festas culturais populares (carnaval de rua, festas religiosas, festas juninas, etc), políticas (passeatas e protestos), e de lazer (feiras livres, shows, intervenções culturais, etc.), nas quais o pedestre passa a ser compreendido como cidadão, uma vez que ele retoma o seu direito de usufruto do espaço de forma igualitária, como local de encontro, convivência e ato político (Figura 15).



**Figura 15:** Bloco Boi Tolo ocupando o túnel utilizado para transporte sob o Morro da Babilônia, que interliga os bairros de Botafogo e Copacabana - RJ.  
**Fonte:** Jornal O Globo (2022)  
<<https://oglobo.globo.com/rio/carnaval/2022/boi-tolo-desfila-por-dez-horas-do-centro-ao-leme-25487945>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Dentre as múltiplas possibilidades de experienciar, socializar e se afetar na/com a cidade, escolhemos três ações cotidianas feitas nos espaços livres, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (contemplando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural); além de contribuir para o fortalecimento da cidadania e consciência crítica urbano-ambiental. São elas: **o brincar, o aprender e o caminhar.**

## O Brincar livre e a reconquista do espaço

A criança é, por natureza, inventiva. Isso faz o ato de brincar ser revolucionário. Fonte de prazer e equilíbrio entre o mundo real e a fantasia, que incorpora o lúdico, o brincar é, antes de tudo, linguagem. Podendo ser encarado como principal modo de expressão das crianças, se faz presente o tempo todo nas ações infantis, para expressar, conhecer, corporificar, criar e recriar o mundo que os rodeia. Suas práticas permitem teatralizar a vida social, e transgredir situações normativas através do exercício da brincadeira.

Vygotski (1989) destaca, em suas obras, que “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não se sente como agradáveis na realidade”. Além do simbólico, o brincar acaba se tornando uma prática, inconsciente, de treinar para a vida adulta, à medida que:

As crianças não apenas imitam, na brincadeira, o que elas observam entre os adultos. Ao invés, elas interpretam o que observam, tentam variações, e desse jeito se esforçam para dar sentido ao que veem. A brincadeira infantil é sempre criativa e no brincar elas experimentam de novas formas os temas derivados da vida adulta. É assim que cada geração constrói sobre, ao invés de apenas replicar, a cultura da geração dos pais. (GRAY, Tradução por NOGUEIRA, 2017)

Nesse sentido, fala-se sobre o brincar livre, também denominado de brincar espontâneo. Refere-se a uma atividade humana criadora, na qual a criança comanda e dita as regras, tempos e ritmos, construídos dentro do seu universo simbólico. Por isso, se dá através e imerso na prática, envolvido de performance e movimento. Por consequência, quanto maiores forem as possibilidades de realizarem um brincar livre, maiores serão as chances de desenvolver aprendizagens, habilidades e valores socioculturais.

É interessante observar a maneira como as crianças brincam e como suas ações os fazem interagir com noções próprias de espaço e tempo. Alguns autores apontam o conceito de “Zona Lúdica”, que, em sua amplitude, pode ser entendida como o conjunto de fatores associados aos quais podem ser atribuídas às formas de brincar, assim como a grande variedade de brincadeira (MARQUES; BICHARA, 2011, p.384).

Moraes e Otta (2003, p.127) apontam os seguintes elementos: o espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdos; o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira; o indivíduo, com suas experiências, seus recursos, suas motivações; e as pressões e condições sociais que o cercam.

O uso criativo de espaços e equipamentos em geral tem o poder de dupla troca, onde a criança transforma e é transformada. Ali, ela vai descobrindo novas formas de uso e ressignificações, ainda que não sejam especificados como ambientes destinados para exercer o ato de brincar. Através das figuras 16, 17 e 18 podemos observar essas construções, no intuito de ilustrar possibilidades ilimitadas de integração entre infância e espaço.



**Figura 16:** Crianças brincando em equipamentos de ginástica.  
**Fonte:** Autora (2022)



**Figura 17:** Apropriação em muro de escola municipal.  
**Fonte:** Google earth (2020) em Tese Giselle Cerise (2021)



**Figura 18:** Apropriações lúdicas no espelho d'água do refeitório do SESC 24 de maio, em São Paulo.  
**Fonte:** Ana Mello e Nelson Kon (2018). <<https://archello.com/de/story/68534/attachments/photos-videos>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Assim sendo, a disponibilidade de espaços na cidade que estimulem o brincar livre e espontâneo precisa ser considerado como parte fundamental da estrutura urbana e de políticas públicas relacionadas. Mas não só isso. Almeida (2012) enfatiza a importância de cuidar dos espaços públicos, pois:

[...] a falta de manutenção adequada dos espaços públicos construídos desvirtua toda a possibilidade educativa podendo se transformar em espaços não educativos. Se os parques se deterioram, os pavimentos se deterioram, os monumentos se estragam, as árvores não repostas, tudo perde sua eficácia educadora e tudo se integra em um processo de degradação. (p.49)

Dentro dessa discussão, é necessário entender que há diferenças nas formas de uso e apropriação dos espaços de brincar pelas crianças de acordo com a camada espaço-social na qual estão inseridas. Isso porque, há hiatos significativos quando se fala na distribuição equitativa dos ônus e bônus dos espaços e equipamentos urbanos.

No que tange o espaço, Cotrim *et al.* (2009, p.52) evidenciam que “os espaços públicos ainda têm sido locais fundamentais para crianças de um nível socioeconômico desfavorecido e que

não possuem tantas atividades inseridas nos espaços institucionais como as crianças de nível socioeconômico médio e alto. Portanto, esses espaços possibilitam importantes oportunidades de lazer, interação, aprendizagem, entre outros”, ainda que não concedam infraestrutura urbana adequada para isso. Já com relação ao brincar induzido, através de brinquedos e objetos, Müller *et al.* (2007, p.3) afirmam que nos cotidianos infantis de “[...] pobres e ricos há entre outras, esta diferença: na hora de brincar, uns brincam com o que desejam brincar e os outros, brincam com o que tem e principalmente com o que não tem”.

Em linha semelhante, a questão do gênero também diz muito sobre as possibilidades e entraves durante a prática do brincar. Em uma cultura machista que acentua a segregação social, a produção e apropriação do espaço urbano não é algo tão simples. Desde pequenos, os meninos são estimulados à aventura e ao desbravamento da rua, seja pela figura de super-heróis ou o incentivo aos esportes e automóveis, que vêm associados à ideia de mobilidade, liberdade, conquista e potência. Enquanto as meninas são direcionadas a um brincar mais contido, principalmente referenciado a tarefas domésticas e à maternidade.

A espacialidade do brincar pode afetar o tipo e a organização das crianças que brincam. No caso dos espaços livres, os brinquedos fazem parte da paisagem da cidade, alocados principalmente nas praças e parques públicos, com o intuito de estimular a socialização de crianças durante seu tempo livre. Diferente das brincadeiras em casa, o brincar no espaço público assume a riqueza de movimentar todo o corpo e interagir com a diversidade.

Entretanto, sua potência é reduzida, pois os equipamentos urbanos que constituem os parques públicos infantis espalhados pela cidade ainda se limitam aos mesmos modelos utilizados na década de 1930. Ao apresentarmos duas imagens de parquinhos no Rio de Janeiro (Figuras 19 e 20), poderíamos arriscar qualquer lugar da cidade, pela estrutura sistematicamente convencional e precarizada que ele mantém, com alguns balanços, escorregadores, gangorras, giras-giras, casinhas e caixas de areia, também padronizados.

Mayumi Lima (1989, p.70) acrescenta que, por vezes, são brinquedos interativos que as crianças utilizam com certo prazer, mas que não alcançam a potência de estimular a curiosidade, a criação e a fantasia.



**Figura 19:** Pracinha no Recreio dos Bandeirantes/RJ.  
**Fonte:** Autora (2022)



**Figura 20:** Pracinha na Taquara/RJ.  
**Fonte:** Autora (2022)



Com toda essa *convencionice* dos espaços livres de brincar, levanta-se um questionamento fundamental, sobre **o porquê dos espaços livres de brincar insistirem em criar ambientes planejados para brincadeiras livres**. Isso porque, ao projetar pensando em apenas uma lógica de utilização dos brinquedos e espaços, desperdiçamos a potência poética e polissensorial do brincar enquanto dimensão humana. Em razão disso, Mauriras-Bousquet (1991) complementa que “toda tentativa de instruir, doutrinar ou informar mediante o lúdico contraria sua própria essência e está, portanto, fadada ao fracasso”.

Sendo os brinquedos, apenas um tipo de dispositivo para ativar essas incursões lúdicas, caberia pensar em soluções mais criativas e abertas, com formas livres, materiais reaproveitados e elementos da natureza, para atingir a máxima experimentação do espaço, transformando e descobrindo a si e tudo que está em volta, fazendo da cidade o seu próprio brinquedo. Como exemplo importante no tema e na mudança de paradigma, tem-se o trabalho da arquiteta e designer Elvira de Almeida (Figura 21), que traz em sua trajetória:

Como escultora e designer, ao criar o espaço de brincar, procuro transformar o brinquedo tradicional que muito lembra um aparelho de fisioterapia, numa escultura-lúdica, que induza a brincar. Melhor dizendo, um escorregador só serve para escorregar; agora, se crio um elemento que também leva a sonhar e inventar estórias, tenho um outro contexto, que transcende o monólogo do objeto utilitário, falando muito mais, a linguagem da obra de arte. (ALMEIDA, 1992, p.6)

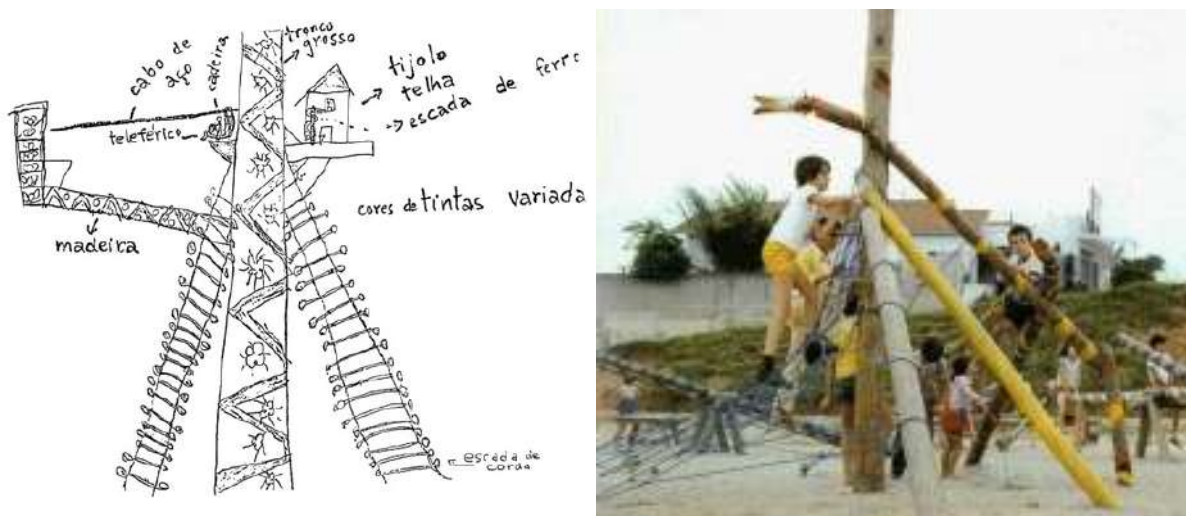


Figura 21: Croqui e brinquedo desenhado por Elvira de Almeida.

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/891709/o-brinquedo-do-parque-um-conceito-ludico-como-arte-do-reaproveitamento-e-o-trabalho-de-elvira-de-almeida>. Acesso em: 10 jul 2022.

Ao ampliar o repertório de brinquedos urbanos as crianças também conseguem perceber outros modos de recriar seu vocabulário lúdico, uma vez que o artefato fala e impulsiona descobertas e ações, com suas materialidades, cores, sensações, formas e medidas.

Os espaços destinados ao brincar, sendo essencialmente coletivos, acabam expandindo seu potencial para além dos limites, ao, por consequência, incentivar a relação intergeracional, com o uso e apropriação dos acompanhantes das crianças em outras atividades cotidianas no local, como esportivas, culturais e serviços. Assim, a disponibilidade de equipamentos urbanos que estimulem a contemplação e permanência também diz muito sobre a negação

aos usos e funções do espaço público, que tende a não ser utilizado da forma como deveriam, abrindo margem para sensação de insegurança e hostilidade.

Em suma, o brincar nos espaços livres públicos vai muito além de uma estratégia de desenvolvimento da criança. Ele ajuda em questões pontuais de um bom planejamento urbano, como a segurança pública e o fortalecimento do senso de comunidade, imprescindíveis para exercitar sua cidadania e serem vistas e incorporadas à sociedade. Jacobs (2011) já falava sobre o uso das calçadas como espaço estimulador de brincadeiras e aprendizagens, e por consequência, promoção de cuidados indiretos da vizinhança para com as crianças.

Já é incorporado no imaginário dos habitantes que o espaço público, por não ter um dono nomeado, é um espaço que, ao mesmo tempo, é de todos e de ninguém. A complexa partilha do espaço por estes dois pronomes indefinidos traz a necessidade de mudar a visão, ao compreender que, na verdade, ele é meu, seu, das crianças, das árvores, das casas, etc. Assim, o sentimento de pertencimento se alarga, de modo que as pessoas deixam de ser somente usuárias para se converterem em cidadãs.

Em suma, a cidade será realmente das crianças quando os lugares destinados aos seus brincarões deixarem de ser indicados e/ou limitados para serem feitos onde elas quiserem.

## O Caminhar e os percursos Casa-escola

Seja para ir ao parquinho, à escola, ou a qualquer outro lugar cotidiano da criança, o caminhar se torna um potente disparador de conexões com a realidade que o envolve. As andanças no cotidiano são fundamentais para o pulverizar das práticas sociais nos espaços livres, que, por sua vez, retroalimentam a aprendizagem não-formal dos indivíduos.

Muito mais que o ato de se deslocar, acaba tornando-a o elo vital entre o corpo e o espaço urbano. Isso porque, o ser humano percebe o espaço através da sua corporalidade. De Certeau nos fala que “o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas somente algumas das possibilidades fixadas pela ordem construída, do outro aumenta o número dos possíveis interditos” (1988, p. 177-178). Paola Jacques (2013, p.7), de forma a aliar-se ao pensamento traçado por De Certeau, entende o caminhar “como modo não somente de ver, mas sobretudo, de criar paisagens”.

Os movimentos compreendidos por Michel de Certeau, com as práticas ordinárias, ou de Paola Jacques, com os errantes, trazem as possibilidades teóricas para se (re)pensar as proporções inventivas e ético-políticas presentes no caminhar, para o indivíduo, a cidade e a sociedade. Entretanto, não se pode deixar passar que parte dessa potência vem sendo anulada pelo planejamento urbano (ou ausência de), que cada vez mais preza pelo conforto e

exigências do transporte motorizado, promovendo o empobrecimento da experiência urbana, principalmente quando se fala em grandes metrópoles.

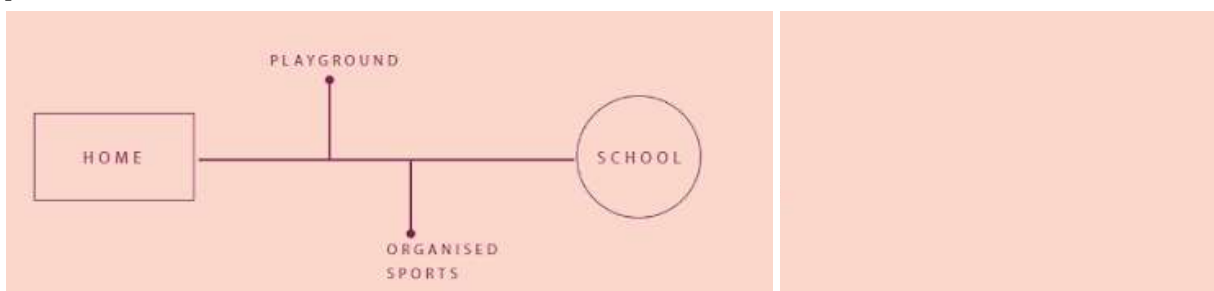
O surgimento da cidade modernista como pensamento de cidade ideal, a partir da consideração às funções humanas de modo setorizado, colaborou na introdução definitiva da cultura automobilística. A implementação dos ideais ressignificou não só as infraestruturas físicas e simbólicas de mobilidade, como também produtos, legislações, serviços e acomodações, diante das conseqüentes demandas atribuídas à dependência do transporte viário.

Com o advento da velocidade, a rua foi perdendo seu status de encontro, para ser apenas um lugar de passagem. A isso, Sennett (1993) chama de “supressão do espaço vivo”, quando o mesmo destina-se à passagem, e não à permanência, tornando-se uma derivação do movimento.

Ainda assim, o caminhar resiste. De acordo com o IPEA (2020), ele se configura como o transporte mais utilizado nas cidades brasileiras e o deslocamento até a escola é o segundo maior motivo de deslocamentos na cidade, ficando atrás somente do trabalho. Deste modo, falar sobre urbanismo é falar sobre a experiência urbana das crianças, e como os elementos físicos e sociais influenciam na caminhabilidade.

Diferente de estar dentro de um transporte motorizado, onde se encontram no lugar de espectador da paisagem-veloz, no caminhar a criança se torna condutora dos seus próprios passos, explorando e impregnando-se do que se encontra ao redor, e isso faz com que o processo seja tão ou mais importante que o destino final (como apresentado na Figura 22).

### percurso de carro:



### percurso andando:

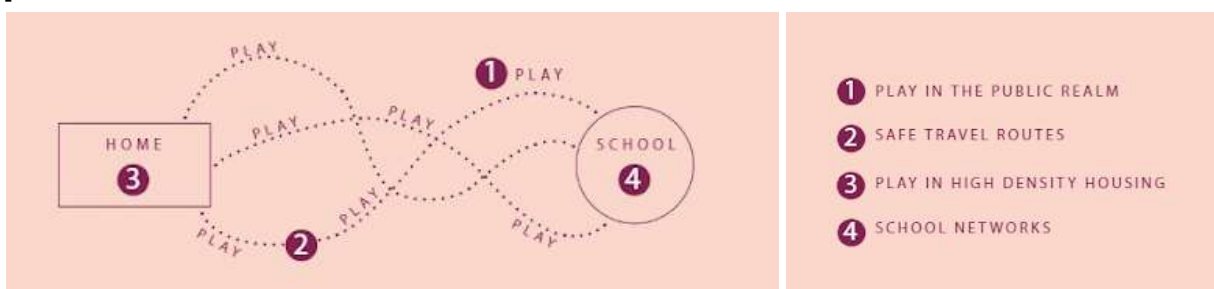


Figura 22: Diferenças entre o percurso de carro e o percurso andando.

Fonte: Natalia Krysiak (2018). < [https://issuu.com/nataliakrysiak/docs/designing\\_child\\_friendly\\_cities](https://issuu.com/nataliakrysiak/docs/designing_child_friendly_cities)>. Acesso em: 05 mai. 2022.

É preciso enfatizar que a experiência do caminhar é uma ferramenta de produção crítica e ativa do espaço público. Pois, quando transitam de casa até a escola ou algum outro espaço do seu cotidiano, elas estão percebendo e se fazendo parte do sistema citadino, imbuídas de referências e oportunidades para aprender, na prática, questões básicas do funcionamento da cidade, sem falar no desenvolvimento da autonomia, diversidade e cidadania.

Por isso, se faz necessário dar condições para que as crianças façam seus percursos em segurança, como forma de ajudar não só no desenvolvimento das dimensões integrais do sujeito, como fortalecer também a melhoria urbana e de suas urbanidades.

[...] o princípio fundamental de uma vida urbana próspera: as pessoas devem assumir um pouquinho de responsabilidade pública pelas outras, mesmo que não tenham relação com elas. Trata-se de uma lição que ninguém aprende por lhe ensinarem. Aprende-se a partir da experiência de outras pessoas sem laços de parentesco ou de amizade íntima ou responsabilidade formal para com você, que assumem um pouquinho da responsabilidade pública por você. (JACOBS, 2011, p.90)

As próprias crianças têm uma percepção urbana e ambiental muito profunda sobre as problemáticas enfrentadas nos seus caminhos, como o lixo, a falta de sinalização, falta de manutenção de ruas e calçadas, trânsito e até mesmo falta de educação dos motoristas. Assim, é preciso que pesquisas e iniciativas as escutem, como forma de compreender e intervir na melhoria da mobilidade ativa, tornando as ruas mais seguras e confortáveis para os deslocamentos até a escola.

A prefeitura do Rio de Janeiro, junto ao CET-Rio e o Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento, formalizaram a iniciativa “A Caminho da Escola”, um programa que visa sensibilizar a comunidade escolar para o trânsito e transporte seguro (ITDP BRASIL, 2022). Originalmente criado em 2008, a grande justificativa para este programa gira em torno de que no Brasil, os acidentes de trânsito são a principal causa de letalidade em crianças de 05 a 14 anos de idade.

Realengo foi o bairro escolhido para a implantação do projeto-piloto (Figura 23), onde identificou-se que mais de 60% dos alunos fazem o trajeto a pé. A metodologia utilizada partiu de uma abordagem multimétodos, feita em 06 etapas, durante os meses de setembro de 2021 a março de 2022. A partir do envolvimento da comunidade escolar, através de um mapa de risco do entorno, foram pontuadas as principais demandas, sugerindo intervenções.

O ponto de vista das crianças e a análise dos técnicos do ITDP Brasil, CET-Rio e Prefeitura, resultou em um projeto executivo, com intervenções como a instalação e/ou manutenção da sinalização, implantação de áreas de extensão de calçadas e encurtamento de travessias, criação da zona 30<sup>14</sup>, entre outras medidas que visam contribuir para maior segurança dos pedestres e ciclistas.

---

<sup>14</sup> A zona 30 é um modelo de planejamento urbano onde uma determinada área urbana, é remodelada com a limitação de velocidade dos veículos a 30 km/h, com a intenção de serem mais seguras para pedestres e ciclistas.

## Ação piloto em Realengo/RJ: diagnóstico da área de intervenção



**Figura 23:** Antes e depois do entorno da escola municipal Stella Duval - Ação piloto em Realengo/RJ.  
**Fonte:** ITDP Brasil (2022). <[https://itdpbrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/A-Caminho-da-Escola\\_2.0-Acao-Piloto.pdf](https://itdpbrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/A-Caminho-da-Escola_2.0-Acao-Piloto.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Isto posto, falar sobre a qualificação dos espaços livres, com foco na acessibilidade, liberdade e autonomia das crianças durante seus caminhos cotidianos ultrapassa os limites possíveis do campo da arquitetura e urbanismo. É preciso um trabalho intersetorial, envolvendo outros conhecimentos e instâncias, além de fazer valer a participação dos cidadãos.

O benefício do trabalho intersetorial atinge toda a sociedade, pois incentiva uma outra forma de pensar e gerir a cidade, com meios cada vez mais sustentáveis e democráticos, sob a certeza de que uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para todos.

## O Aprender com, na e sobre a cidade

Aprender e cidade são conceitos que estão se relacionando a todo momento na vida urbana, embora não seja dado o devido tratamento para buscar compreendê-las de forma mais integrada. Costa (2021) evidencia que a dissociação entre vida e educação está diretamente associada ao modelo clássico de escolarização, que tende a restringir o processo educativo à preparação dos educandos para o futuro; desarticulando os conteúdos dos interesses e experiências cotidianas.

No entanto, é preciso estar consciente de que tudo na cidade educa. As calçadas, as ruas, o trânsito, os espaços intramuros, os percursos, os sons, as cores, as paisagens. Tudo nos dá uma lição, seja pela abundância ou pela falta (FARIA, 2021). A tomada de consciência territorial, incorpora o entendimento da cidade não apenas como espaço físico, mas impreterivelmente como espaço simbólico, de relações sociais e identidades. Jaume Trilla Bernet (1990) sintetiza que:

A cidade, em uma perspectiva educativa, pode ser considerada a partir de três dimensões distintas, mas complementares. Em primeiro lugar como entorno, contexto ou contida de instituições e acontecimentos educativos: “educar-se ou aprender na cidade” seria o lema que descreve esta dimensão. Em segundo lugar, a cidade é também um agente, um veículo, um instrumento, um emissor de educação (aprender da cidade). E em terceiro lugar, a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem: aprender a cidade. De fato se trata de três dimensões conceitualmente diferentes e que em algumas ocasiões convém diferenciar por motivos metodológicos, mas que na realidade se dão notavelmente mescladas: quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la. (BERNET, 1990, p.16).

Nesse sentido, a educação vem a ser compreendida como uma aprendizagem valorizada, de sentido positivo, que varia no tempo e no espaço. Como processo social, amplo e permanente, vem a ocorrer em todos os lugares de vivência social, e não somente dentro da escola, como muito se é considerado (MÜLLER *et al.*, 2007). À exemplo, uma criança, durante seu caminho para a escola, está aprendendo lições de cidadania e diversidade, mesmo sem se dar conta disso. Carlos Nelson dos Santos, no ilustre livro “A cidade como um jogo de cartas” (1988), reforça que:

Certos fatores como segurança, solidariedade, sentido de pertinência a um lugar dependeriam muito das possibilidades de uso da rua. Além disso, existiria também uma função didática. O movimento característico das vias públicas tem muito a ensinar às crianças, adolescentes e mesmo aos adultos. Elas servem de palco a um aprendizado aberto. (SANTOS, 1988, p.89)

Para dizer o essencial: educação e cidade são conceitos em constante articulação. Por isso, tão importante quanto assegurar o direito à educação formal, é reconhecer o papel das experiências de cada indivíduo, grupo e território, em um compromisso ético e sensível com a formação integral das crianças, por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Eu creio que também há um currículo fora dela. Há uma prática cultural que gera significados, formas de subjetivação e formas de entender o mundo e de compreender-se nele que têm a ver com as experiências vividas na cidade. Minha proposta de trabalho parte da cidade como currículo. Portanto, teríamos que analisá-la como formadora de práticas, experiências, relações e materialidades que vão articulando uma forma de entender a cultura e de se entender como parte dela. (BONAFÉ, 2014).

Entender a cidade como currículo é compreender que ela também educa e gera aprendizagens, ofertando ou não ofertando qualidade para isso. Por esse pressuposto, levanta-se a necessidade de apresentar e reforçar as realidades vividas fora da sala de aula, conforme Bell Hooks (2017, p.198) trata na pedagogia libertadora. Para ela, o simples ato de partilhar suas experiências pessoais frente aos fatos objetivos das disciplinas escolares, firma um processo de aprendizagem mais crítico e sensível, privilegiando o coletivo, a diversidade e a desconstrução. Ao priorizar essa ideia, transformamos os currículos em experiências que humanizam a formação integral dos sujeitos.

Quando a escola, através de seus professores, currículos e projetos, torna possível a interligação entre o saber cotidiano dos estudantes e o conhecimento científico presente nos currículos formativos, abre-se novos caminhos para que o conhecimento proposto faça sentido, em um processo de aprendizagem significativa<sup>15</sup>. É nessa perspectiva que podemos introduzir questões significativas do seu cotidiano, ligadas a temas de paisagem, mobilidade, patrimônio, meio ambiente, saneamento básico, acessibilidade, entre outros; oferecendo uma nova forma de olhar a cidade, mais crítica e participativa, com competências e habilidades para intervir no cumprimento dos direitos fundamentais, entre eles o direito à cidade. Assim, se consegue relacionar o aprender na, com e sobre a cidade, sincronicamente.

Essa consistência para construção da consciência antecipada sobre assuntos relativos à arquitetura, urbanismo e meio ambiente desde os anos iniciais do ensino fundamental, se apresenta como um dos preceitos enfatizados pelo grupo de trabalho Arquitetura e Infância, da União Internacional de Arquitetos (UIA). De acordo com sua ementa, o programa visa:

conscientizar as crianças sobre o ambiente construído, arquitetura, urbanismo e desenvolvimento sustentável. Fomentar o seu conhecimento nestes domínios

---

<sup>15</sup> De acordo com Moreira (2012, p.2) a teoria de Ausubel (1976), sobre aprendizagem significativa é entendida como um processo que “se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.”

garantirá o seu desenvolvimento como cidadãos responsáveis, capazes de fazer ouvir a sua voz e influenciar as estratégias políticas, económicas e sociais que irão moldar as suas cidades e o seu ambiente. (UIA, 2022)

Um de seus desdobramentos é a elaboração da Carta *Built Environment Education for Children and Young People (BEE)*, dirigida a crianças e jovens, e elaborada em 2019. Nela, são apresentadas algumas considerações sobre a temática, com diretrizes e orientações que fortaleçam o apoio de práticas em todo o mundo, por uma perspectiva transdisciplinar e colaborativa.

No Brasil, sua proposição ainda é bastante recente, de modo que as ações específicas ainda estão em andamento, estruturadas pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB), com o apoio e a cooperação da Fundação Bernard Van Leer.

Em outra esfera, a Carta UNESCO-UIA para Formação dos Arquitetos (2011)<sup>16</sup>, enuncia a importância de uma prática de educação continuada em arquitetura, ao colocar que os saberes desse campo não são isolados e sim, compartilhados entre todos os que vivem, fazem e têm responsabilidade sobre os ambientes urbanos.

Entretanto, a relação mais direta com as escolas, fomentando o processo aprofundado de ação e reflexão dos estudantes sobre o território urbano e seu papel na sociedade, ainda é muito pouco praticada, se limitando apenas a pesquisas de extensão universitária, grupos de pesquisa, coletivos e organizações sociais.

Partindo dessa reflexão – e decorrente demanda – sobre o potencial de promover a educação urbana e ambiental desde a infância para formação uma cultura cidadã, com indivíduos engajados e conscientes de seus direitos e responsabilidades, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, por meio da Comissão de Política Urbana e Ambiental (CPUA-CAU/BR), formalizou o programa **CAU Educa**, em 2018.

A premissa principal do trabalho é promover uma educação urbanística a longo prazo, para construção de uma consciência urbana e ambiental no ensino fundamental, estimulando aproximações entre os profissionais de arquitetura e urbanismo e as redes humanas (estudantes, professores, diretores, gestores) que compõem a escola.

Dentre as ações realizadas no ano de 2021, foi promovido um concurso público<sup>17</sup> para produção de práticas pedagógicas e ações de arquitetos e urbanistas na escola, dando a possibilidade de arquitetos, pedagogos e pesquisadores, que lidam diretamente com o tema, pensarem em um material paradidático para implementação nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional.

Voltados para o 2º ao 5º ano do ensino fundamental, as propostas percorreram conteúdos e compromissos significativos, como moradia (espraiamento das cidades/gentrificação);

---

<sup>16</sup> Dentre as considerações gerais, o tópico 8 aborda que “questões relativas à arquitetura e ao ambiente sejam introduzidas na formação geral ministrada no ensino fundamental e médio, porque a consciência antecipada do ambiente construído desde a mais tenra idade é importante para os futuros arquitetos, proprietários e usuários das construções.” (UNESCO/UIA, 2011, p.2).

<sup>17</sup> Os trabalhos premiados e com menções honrosas podem ser encontrados no endereço eletrônico <https://www.caubr.gov.br/caueduca/>.



conforto ambiental (ventilação, iluminação, acústica); saneamento básico (lixo, esgoto, água, drenagem); paisagem (permeabilidade, arborização de espaços públicos, praças e parques); patrimônio histórico e cultural; e mobilidade urbana (calçada, trânsito, transporte). Compactuando com a discussão atual sobre a nova agenda 2030, também foram levados em consideração os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a fim de prosseguir com experiências sólidas, capazes de transformar a agenda global em uma realidade local.

Além disso, a metodologia contou com o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando práticas capazes de oportunizar a experiência cotidiana das crianças no habitar da cidade, contribuindo para engendrar o conceito de Território Educativo de dentro da sala de aula para fora dos muros da escola.

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo que dispõe quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas, públicas e privadas, ao longo de todo o ciclo da Educação Básica. Tendo como fundamento pedagógico o desenvolvimento integral dos estudantes, esta política pública serve como um norte para a elaboração dos currículos escolares, indicando os conhecimentos, competências e habilidades necessários para formação de uma base comum, a fim de assegurar o direito à educação de qualidade em todo território brasileiro.

A formulação é decorrente de ideais apontados na Constituição Federal de 1988, que já previa no seu artigo 210 a criação de uma base comum nacional para ensino fundamental, respeitando valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Portanto, ainda que estruture diretrizes a nível nacional, o escopo segue preceitos de liberdade e autonomia, dando a possibilidade das escolas adequarem os processos às características, demandas e realidades locais de cada território.

Nota-se uma tentativa de transgredir o positivismo científico, entendendo que, para além dos conteúdos tradicionais, “é necessário que o estudante desenvolva competências éticas, humanas e técnicas para ser capaz de refletir, analisar, comparar situações, além de utilizar o conhecimento na prática, por meio das tecnologias disponíveis” (BRASIL, 2020).

Sob este viés, faz-se importante que os programas políticos-pedagógicos evidenciem o vínculo entre aprendizagens e ambientes, para além dos limites físicos e simbólicos da escola. Ainda mais quando o(a) educador(a), em seu lugar de mediador(a), mobiliza ações e projetos engajados com a comunidade e o uso dos espaços públicos, explorando e assimilando as oportunidades educativas que a cidade tem a oferecer.

Todavia, é preciso que o território também seja uma prática onipresente na formação de pedagogos e profissionais da educação, para que sejam capazes de conhecer e criar articulações sensíveis entre o currículo, a cidade e seus estudantes. Pois, à medida que o professor toma noção das realidades concretas, principalmente as mais vulneráveis, consegue transgredir a maneira de apresentar os temas a serem trabalhados, privilegiando os

saberes locais, a diversidade étnico-cultural, as complexidades e potencialidades referentes ao cotidiano social da turma em questão.

Tais movimentos colaboram com a transformação da forma unilateral de transmissão do conhecimento, com ênfase no professor e no currículo, de dentro dos muros da escola, para a construção de uma rede dinâmica, de trocas e do fazer coletivo, entendendo a educação como prática de liberdade: democrática, autônoma, cidadã e urbana.

### **2.3. A dimensão afetiva das vivências urbanas: O que as crianças têm a dizer?**

Partindo do pressuposto que a experiência das crianças com e nos espaços livres urbanos dialoga com um estado de intervenção em meio a práticas socioespaciais, convém pensar nos atravessamentos entre corpo, espaço e afeto, como caminho para compreender os territórios e suas territorialidades.

Ainda que na linguagem corriqueira o afeto seja ligado a um sentimento positivo de carinho, seu significado deve ser considerado bem mais profundo. Etimologicamente, a palavra afeto tem sua origem no latim “effectus”, e é compreendido como sentimento e emoção que se manifestam de muitos modos.

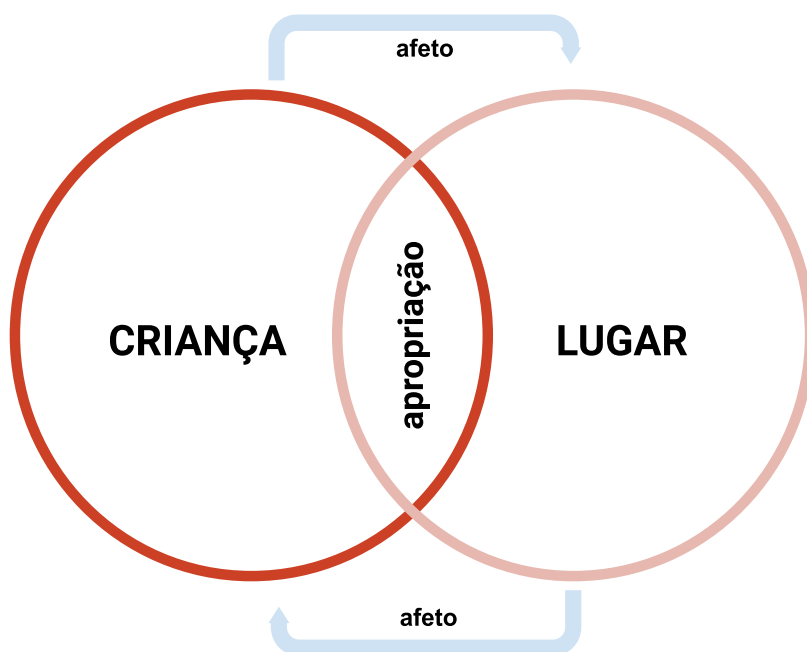
Quando levado para o sentido de verbo, o afetar é entendido como um impulso, potencialidade, ação. Ao serem relacionados com a noção de ambiência, carregam a possibilidade de afetar-se com o Outro, podendo este *Outro* ser, inclusive, um lugar, uma cidade, e não necessariamente uma pessoa. (DUARTE E PINHEIRO, 2013). Assim, a relação com o território nunca passa despercebida. Pelo contrário, ela vai se desdobrando em emoções e sentimentos, afetivos e aflitivos<sup>18</sup>, de modo que a relação indivíduo-ambiente permanece em constante troca.

Nesse caso, a cidade não é apenas um objeto percebido, reduzido a uma simples base de componentes formais, mas um espaço encarnado (THIBAUD, 2004), que só existe com presença e a ação dos indivíduos que o habitam. Isso porque, remete à questão do pertencimento: sua cidade lhe pertence na mesma intensidade que você também pertence a ela.

Eu confronto a cidade com o meu corpo; minhas pernas medem o comprimento da arcada e a largura da praça; meus olhos fixos inconscientemente projetam meu corpo na fachada da catedral, onde ele perambula sobre molduras e curvas, sentindo o tamanho dos recuos e projeções; meu peso encontra a massa da porta da catedral e minha mão agarra a maçaneta enquanto mergulho na escuridão do interior. Eu me experimento na cidade; a cidade existe por meio da minha experiência corporal. A cidade e meu corpo se completam e se definem. Eu moro na cidade, e a cidade mora em mim. (PALLASMAA, 2011)

<sup>18</sup> Ver Pesquisa de extensão proposta pelo professor Alex Lamounier: LAMOUNIER, Alex (coord.); CARDOSO, Flora (consultora em patrimônio); TÂNGARI, Vera (colab.) MAIOLINO, Isabella; SANTOS, Brendo; SOUZA, Amanda. *Educação Patrimonial: mapeando patrimônios cotidianos com estudantes da rede pública de educação no Rio de Janeiro*. Projeto de extensão TUR-EAU/UFF: 2021.

Ao nos apoiarmos nesta linha de raciocínio, passamos a compreender o valor interacional (entre os “seres” humanos, não-humanos, arquiteturais, territoriais, etc.) e sua importância na construção de uma análise sensível do lugar, referindo-se à potência - maior ou menor - de afetar e ser afetado. Aspectos estes que só vem a ocorrer em um espaço e tempo que é próprio da subjetividade conforme cada indivíduo. O esquema da figura 24 busca ilustrar isso, ao informar que é a experiência que liga o corpo infantil ao lugar, mas são os afetos e afetações que nutrem a construção do pertencimento.



**Figura 24:** Esquema gráfico situando o afeto na relação criança-lugar.  
**Fonte:** Autora (2022)

Deste modo, a ideia de corpo não existe em estado natural. A percepção é parte de uma soma de fatores impregnados na interação entre o indivíduo e o lugar, configurando variadas leituras de mundo, que se fazem associadas ao contexto da dimensão da experiência vivida por cada sujeito. Já o espaço urbano se torna um campo de ações e reflexões, tendo o “afeto como parte da experiência, não menos fundamental que a razão” (CYKMAN, 2021, p.1080).

A psicologia ambiental propõe estudar como ocorre essa relação de reciprocidade entre pessoa e ambiente, reconhecendo as várias camadas e disciplinas que perpassam tal abordagem. Uma referência importante no estudo das relações bidirecionais com o ambiente construído é o geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan (1983), que formula o conceito de topofilia, com base em estudos anteriores de Bachelard, definindo-a como o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou o ambiente físico, abordando-o sob o ponto de vista das percepções, das atitudes e dos valores envolvidos.

Para ele, a percepção de um indivíduo sobre o espaço vivido pode ser influenciada de inúmeras maneiras, e está irrefutavelmente condicionada a práticas e experiências anteriores, que vão sendo incorporadas e fortemente influenciadas na relação de apego e afeto com o

lugar. Ou de modo contrário, conjecturando o sentimento de medo e/ou rejeição ao lugar, chamado de topofobia.

A leitura psicossocial do território expressa pelos afetos, apesar de ser um recurso pouco explorado na construção técnica de normativas e planos urbanísticos, guarda verdadeiro potencial para elaboração de ações e intervenções mais eficazes, por alcançarem novas camadas sobre a relação dos indivíduos com o ambiente, pensadas pela forma com que cada ser compreende o lugar. Os estudos de Bomfim (2003), sobre os mapas afetivos, consideram que o afeto sai do campo romântico, de manutenção do apego, para dar lugar a dimensão ético-política, no qual a ‘afetação’ do outro ocasiona também a responsabilidade para com ele.

As áreas que lidam com o espaço físico fazem uso de mapas, como forma de conseguir representar graficamente o real, transmitidas num suporte bidimensional. A leitura desses registros é marcada por ambiguidades, que interligam a sua composição enquanto sistema de informação descritiva e analítica, mas também de significados e subjetividades.

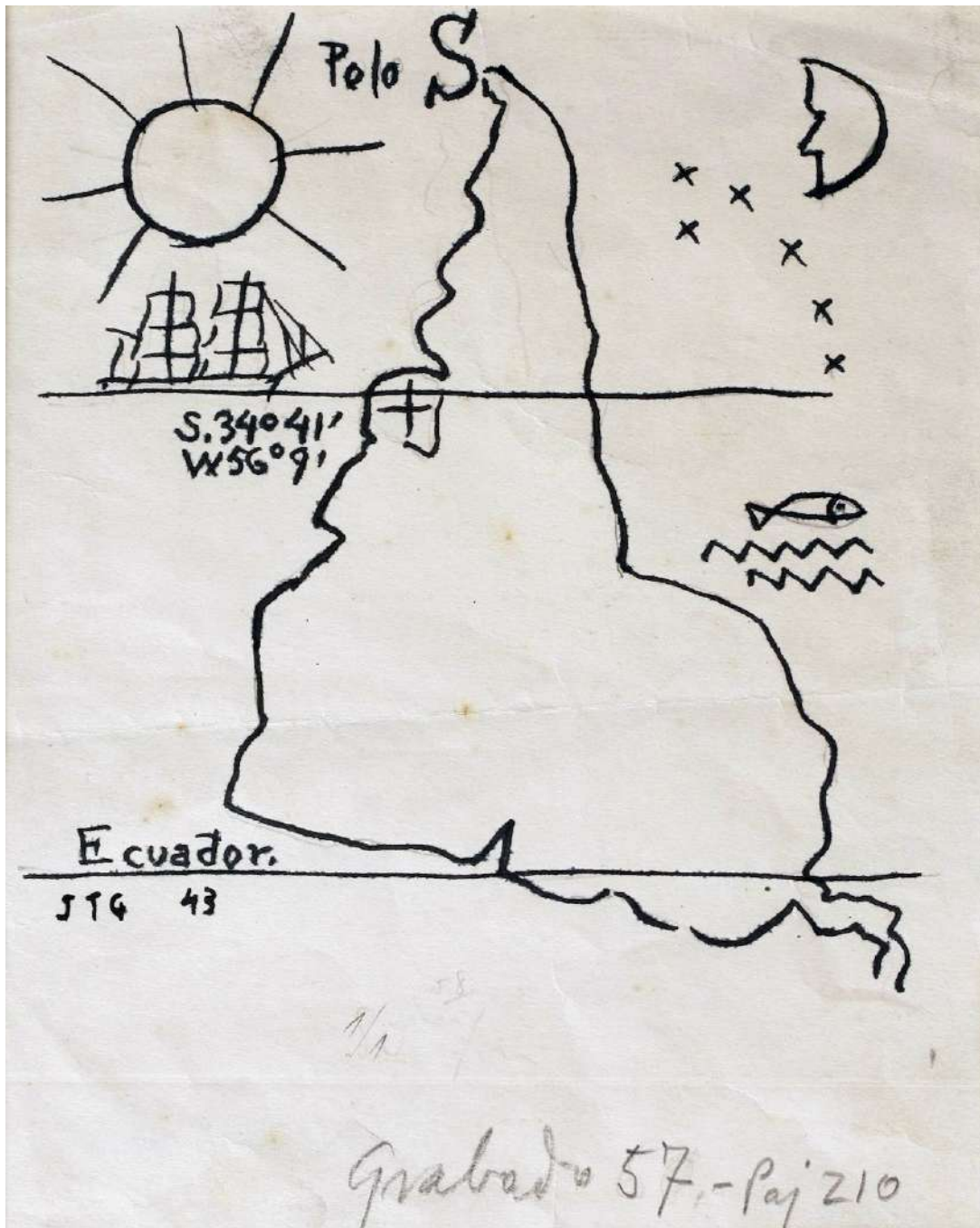
Certeau informa que no Medievo os mapas eram como diários de viagem para serem usados pelos peregrinos, indicando lugares para descansar, trilhas a serem percorridas, caminhos a serem evitados, ou seja, uma narração do percurso feito. Já com a introdução do discurso científico moderno (século XV-XVII), começa-se a notar uma diferença nos mapas, que se distanciam do estilo de narração do percurso. Certeau chama de “colonização do espaço” essa dinâmica de tom totalizante instaurada nos mapas, que os desvincula das ações narrativas que os produzem, apaga os sujeitos que um dia passaram por aquele território e o descreveram. Assim, os mapas são constituídos como lugares para expor os produtos do saber que decorrem desse novo exercício da geografia, como ocorre no urbanismo e na retórica do caminhar (ALMEIDA, 2018, p.146)

Relacionado ao discurso científico moderno, citado por Almeida (2018), os mapas foram utilizados enquanto instrumento de discurso, poder, conquista e dominação, de povos e territórios, pela conotação de manipular dada realidade. Como forma de lutar contra isso, a cartografia social e participativa atua como método alternativo e multidisciplinar de empoderamento na construção de mapas outros, visando potencializar as narrativas de comunidades e grupos sociais invisibilizados, compreendendo que esse compromisso de dar voz às narrativas polifônicas também é uma forma de legitimar o direito à cidade.

Nessa linha, o mapa pode ser entendido como uma imagem estática, que apesar disso, é aberta a interpretações. Harley (2001) aborda que um mapa pode ser definido como “uma construção social do mundo”, e que por isso não corresponde efetivamente à totalidade de dada realidade. Da mesma forma, Montaner (2017), compreende que sua produção, por mais distante que seja, nunca se apresenta de forma neutra. Sua utilidade estaria em conseguir registrar as experiências e leituras de mundo, onde o espaço se torna o pano de fundo para compartilhamento de narrativas pessoais.

A gravura “América Invertida” (Figura 25), do artista Joaquim Torres Garcia, pode ser considerada o grande símbolo da cartografia social, ao contribuir com um olhar de valorização dos atributos locais, que alcança provocações outras, por uma nova forma de representar e questionar o mundo social. Nas palavras dele, a inversão do mapa vai ao encontro de “uma

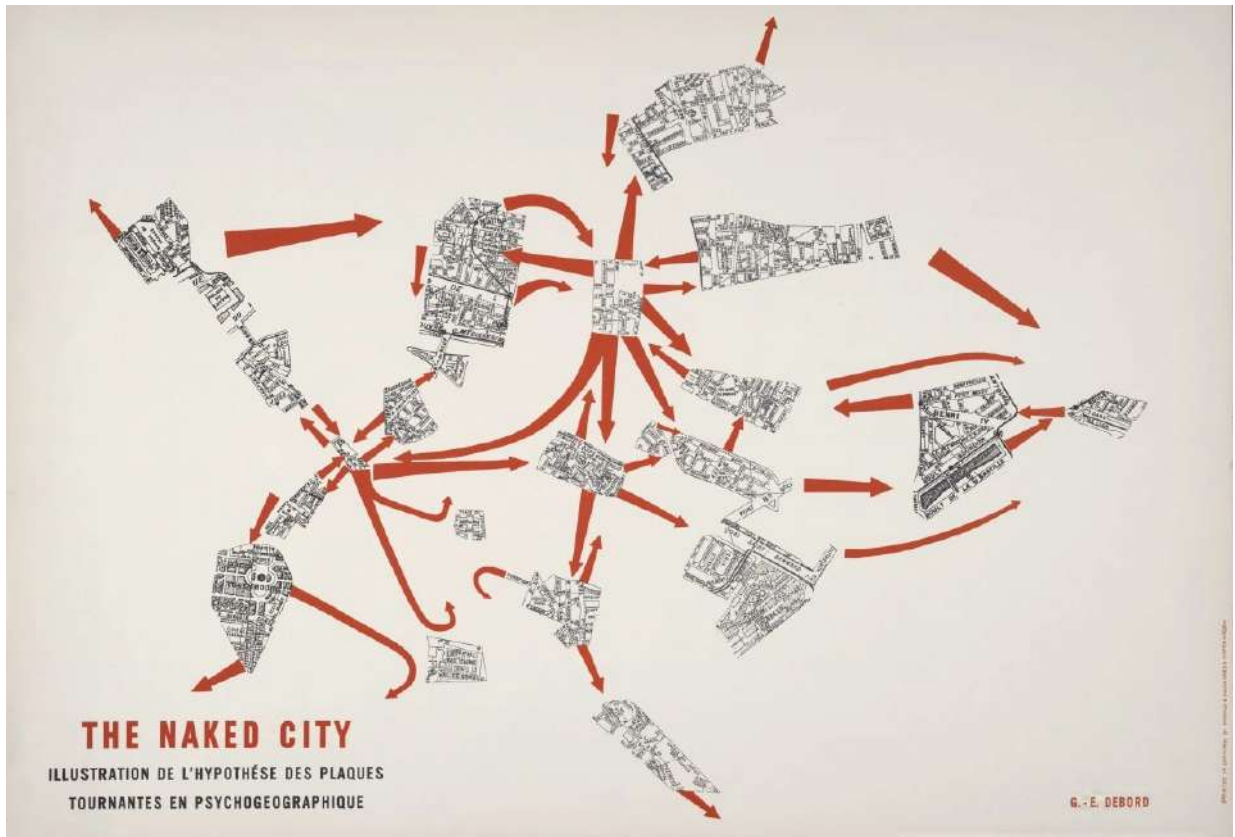
ideia verdadeira de nossa posição, e não como o resto do mundo deseja.” mostrando a necessidade latino americana de buscar caminhos próprios, através de suas culturas, conhecimentos e particularidades.



**Figura 25:** América invertida.  
**Fonte:** Joaquim Torres Garcia (1943)

Mais adiante, no legado dos Letristas e Situacionistas se observam ações que exploram percepções visuais, sonoras e táteis, recobertas de valores afetivos em suas errâncias urbanas e derivas praticadas. O movimento internacional de artistas, pensadores e ativistas, teve como uma de suas questões principais, reconciliar os corpos (subjetivos) e as Cidades,

baseado na crítica ferrenha ao Urbanismo Moderno. Para eles a cidade deveria ser lida a partir de sua multiplicidade, e não a partir de modelos e padrões universais.



**Figura 26:** The naked city.  
**Fonte:** Guy Debord (1957)

*The Naked City* (Figura 26) pode ser considerada a mais expressiva representação gráfica da psicogeografia, bem como ícone da própria ideia de urbanismo unitário. O mapa, produzido pelo pensador francês Guy Debord em 1957, traz recortes de Paris, dispostos de forma aparentemente aleatória, ligados por setas vermelhas, que indicam as ligações possíveis entre essas diferentes unidades; de acordo com a experiência afetiva de suas derivas. Ou seja, representa as percepções do seu criador sobre a cidade.

O pensamento urbano situacionista, e principalmente sua crítica ao urbanismo enquanto disciplina, poderia ser visto hoje, pelo próprio “campo” do urbanismo, como um convite à reflexão, à auto-crítica e ao debate. Um apelo contra a espetacularização das cidades e um manifesto pela participação efetiva – não somente para parecer “politicamente correto” como vem ocorrendo – por uma participação real da população nas decisões urbanas. Os textos situacionistas sobre a cidade (cf. *Apologia da Deriva*) ainda podem ser vistos, dentro da inércia teórico-especulativa atual, como uma proposta para se pensar agora, em conjunto com todos os atores sociais urbanos contemporâneos, sobre o futuro das cidades existentes e a construção das novas cidades do futuro. (JACQUES, 2003)

Kevin Lynch (1997) é mais uma referência importante, principalmente no campo da arquitetura e urbanismo, sendo um dos primeiros autores a estudar sobre a representação mental do ambiente espacial, a partir dos mapas mentais. Baseado em um extenso estudo em três cidades norte-americanas, Lynch entendeu que a percepção ambiental dos sujeitos pode ser

analisada segundo três elementos: estrutura, identidade e significado. Entretanto, cada cidadão tem suas analogias e percepções próprias, de acordo com suas memórias e significados. A análise dos mapas mentais se deu através de cinco elementos propostos pelo autor – vias, limites, distritos, pontos nodais e marcos – como possibilidade de leitura do território (Figura 27).

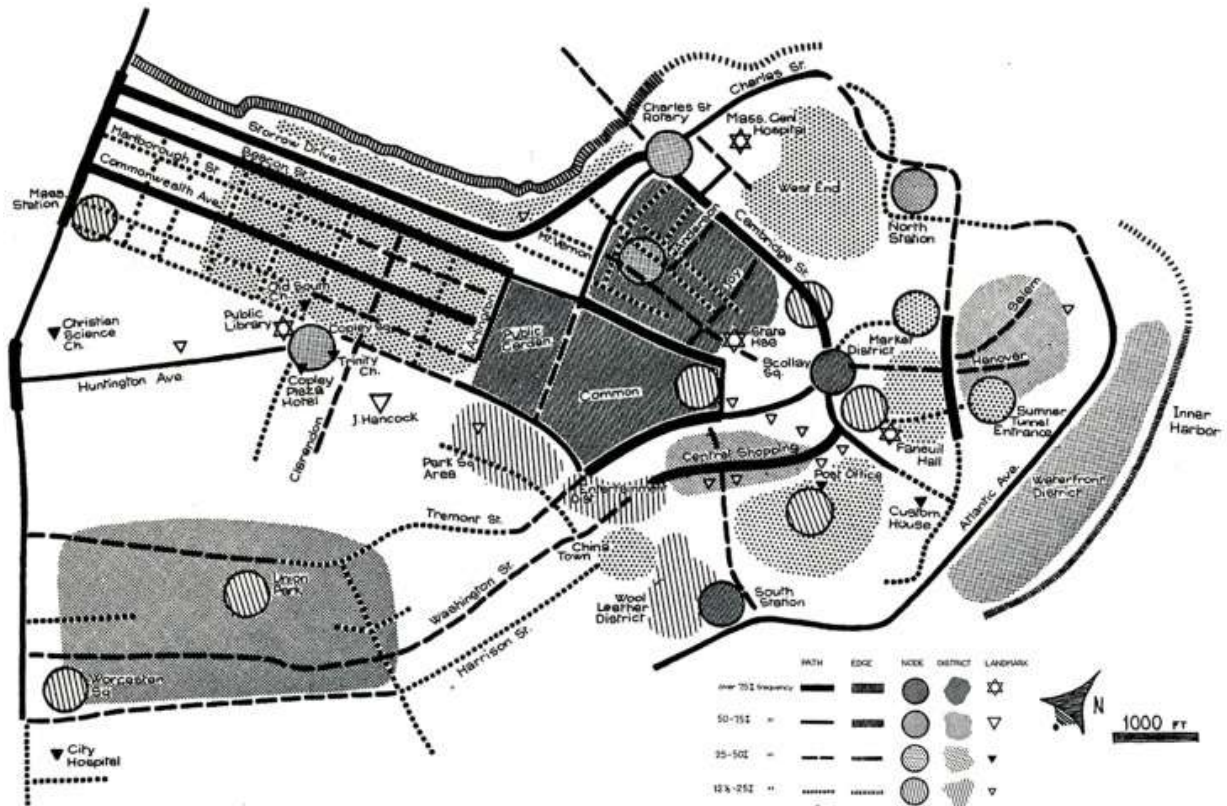


Figura 27: The Boston image as derived from sketch maps.

Fonte: Kevin Lynch (1997)

Isto posto, os mapas afetivos evocam decodificar a visão planificada e cartesiana na qual se lê um território, para dar lugar a outras camadas, que envolvem percepções de pessoas, memórias, práticas culturais, redes e coletividades que o compõem. Dessa forma, são contornos políticos e poéticos, que conseguem apontar, por meio das representações, os processos que envolvem a vida cotidiana e a construção identitária do lugar.

Cada pessoa forma um mapa pessoal da cidade, a partir de suas andanças, experiências e narrativas, que está muito mais ligado aos percursos e ações espaciais que a ordenação visual do mapa em si. Assim, a essência do mapear os afetos se encontra muito mais ligada a forma como os aspectos tangíveis e intangíveis agem indissociavelmente na percepção, reminiscências e identificação/repulsa do espaço pelo indivíduo que o experiencia, do que propriamente sobre suas condições isoladas.

Quando postas em sobreposição, essa coletânea de imagens individuais, que expressam certas particularidades, acaba construindo uma imagem comum do território, onde pulsa sua identidade. A figura 28 é um exemplo dessa construção coletiva:



**Figura 28:** Mapa com desenhos feitos no Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2020)

Lamounier (2017, p.94) destaca que “embora a percepção consista em processo individual, o reconhecimento de significados expressos numa paisagem pode se dar no âmbito coletivo, através do compartilhamento de valores culturais, tornando-a familiar para diferentes pessoas”. Assim como Lynch (1997), ao relatar que cada indivíduo cria e assume sua própria imagem, entretanto verifica-se um consenso substancial entre membros do mesmo grupo capaz de conformar uma essência imagética que ganha dimensão concreta na memória dos indivíduos, sejam eles habitantes, visitantes ou até mesmo de forma indireta, para quem nunca esteve presente no lugar.

Há códigos que, desde o início, têm de ser dominados; de preferência pelo maior número de pessoas possíveis. Comerciantes, donas-de-casa, vereadores, funcionários, padres, quaisquer moradores do lugar, **mesmo e principalmente as crianças têm de conhecer os padrões e a estrutura daquela cidade, da sua cidade.** Devem contribuir para sua divulgação e evolução. Têm de ficar espertos e desembaraçados para jogar à sua maneira. Em conjunto, formularão uma imagem coletiva. (SANTOS, 1988, p.54, com grifo da autora)

É a partir dessa rede de relações que o espaço da cidade ganha significado e se transforma em lugar. Inês Maria (2016, on-line) evidencia o valor simbólico da metodologia, ao dizer que:

O Mapeamento Afetivo configura um outro olhar para a cidade. Ao invés de enxergar a estrutura, a dinâmica viária, se trata de descobrir quem são as pessoas, quais são as histórias e potências daquele espaço. Uma cidade sem gente não serve para nada, é um lugar sem afeto. E é o afeto, junto com as relações, que vão sustentar as mudanças que queremos para um lugar.

No entanto, é preciso ter consciência de que as percepções se encontram em contínuo movimento, e que diante de alguma ação, tem a capacidade de mudar a forma do lugar. Prova disso são as situações de guerra, pandemia, ou conflitos sociais intensos, em que as cargas



emocionais perpassam pelo trauma. Junto a isso, os espaços, práticas e identificações também vão se reconstruindo. Essas condições interferem não só no presente, mas também no futuro, no valor e caráter de identidade, assim como na própria identificação com o lugar.

No desenrolar desta pesquisa, nos deparamos não só com os múltiplos imbrólios referentes à Covid-19 mas também com uma Guerra, em pleno século XXI: A guerra da Ucrânia, a partir da invasão por tropas russas, em fevereiro de 2022. A situação catastrófica fez com que muitas pessoas procurassem abrigos em outros países, principalmente mulheres e crianças, já que os homens entre 18 e 60 anos foram orientados a não deixar a Ucrânia, com chance de serem recrutados para lutar.

A conta de *instagram* “@uakids.today” e projeto “Mom, I see war” disponibilizam uma coletânea de desenhos feitos por crianças ucranianas (Figura 29), sobre a vivência da guerra, demonstrando o quanto as imagens e imaginações externalizam o terror e as aflições sentidas nesse período (que até o momento desta escrita ainda não acabou).



Anya, 11 anos Kyiv.



Marharyta, 8 anos, Korosten

Polina, 10 anos, Lviv

**Figura 29:** Desenhos de crianças que vivenciaram a Guerra entre Rússia e Ucrânia.

**Fonte:** projeto “Mom, I see war” (2022). <<https://momiseewar.com/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

Enfim, independente do contexto ou momento as crianças têm muito a dizer. E a sociedade tem muito a aprender com elas, num exercício contínuo de reconhecimento sobre suas vivências e pontos de vista. Sob este viés, Cohn (2005) reitera que a criança não sabe menos que o adulto, ela sabe outras coisas, de forma completa e consciente; e que essas coisas também são significativas para o sistema da vida coletiva.

Atento às inter-relações estabelecidas entre as crianças e os espaços livres do município do Rio de Janeiro, os Grupos de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE) e Sistemas de Espaços-Livres (SEL-RJ) se apoiaram nas múltiplas experiências conjuntas que vêm sendo cultivadas desde 2015<sup>19</sup>, para construir um método de investigação que tem como finalidade considerar e incluir as crianças nos processos de participação em políticas públicas urbanas, desvelando suas aflições, afetos, reivindicações e esperanças em relação ao território cotidiano e suas experiências espaciais, como forma de entender a diversidade e a complexidade da cidade.

Nesse caso, é necessário entender que dar voz às narrativas polifônicas também é uma forma de legitimar o direito à cidade, principalmente quando o grupo é invisibilizado de exercer seu discurso, cidadania e participação nas decisões sociopolíticas do lugar, como é o caso das crianças. Para isso, nos apoiamos na concepção de Lefebvre (2008, p.135), onde “o direito à cidade é o direito de imaginar e realizar a cidade, contínua e concomitantemente”, remetendo

<sup>19</sup>A importância de entrelaçar os conhecimentos produzidos pelos grupos de pesquisa deu origem ao Projeto de Pesquisa Integrada “Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a Cidade do Rio de Janeiro”, vinculado à linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído do Programa de Pós-graduação em Arquitetura PROARQ/FAU/UFRJ. Os questionamentos, provocações e diálogos entre pesquisadores vinculados aos grupos e pesquisadores parceiros se transformaram em livro, de mesmo nome, (AZEVEDO *et al.*, 2016).

o espaço urbano a um laboratório de experimentações individuais e coletivas, onde se interseccionam os sentidos, significados, usos e apropriações que compõem as relações sociais ordinárias.

Diante disso, é preciso considerar o mapear num sentido amplo – não somente cartográfico – como ação e prática educativa para inclusão das crianças no debate urbano, bem como na construção da consciência urbano-social, manifestadas no pertencimento e identificação com o território; tendo o caminhar como grande ferramenta de captação. Isso porque “o mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quanto o próprio objeto é o movimento” (DELEUZE, 1997, p.73), sendo até mesmo mais valioso no processo que no próprio produto final.

Os caminhos percorridos durante esse capítulo dão suporte para assimilar como as infâncias foram sendo compostas durante o contexto histórico e social de cada época, costurando com possibilidades e conjecturas futuras, sob o ponto de vista dos seus usos e apropriações nos seus espaços cotidianos da cidade. Esses temas mostram o potencial, teórico e prático, para contribuir nas participações das políticas públicas urbanas, pensadas de forma inclusiva e participativa.

Nesse sentido, o próximo capítulo busca oportunizar novas relações conceituais com o território educativo, promovendo um diálogo interdisciplinar com os conceitos de linhas de fuga e entre-espaços, como forma de alargar as compreensões sobre práticas infantis, seus afetos e subversões no ambiente construído.

capítulo 3.  
**REINVENÇÕES**

### 3. REINVENÇÕES: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E SUAS LINHAS DE FUGA

Neste capítulo apresentamos o conceito-motriz da pesquisa, as Linhas de fuga, e como elas nos ajudam a aumentar o repertório de interpretações sobre o território educativo, em constante movimento e ação.

Antes de tudo, é preciso entender que o conceito de Linhas de fuga constrói uma relação direta com o conceito de Território. Correspondendo a “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade” (SOUZA, 2013, p.86). Isso equivale a dizer que o território é fruto de uma construção social, considerando as relações de poder e entendendo que “há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.13).

A linha de fuga é uma dimensão do “si próprio”, que reflete a potência de se permitir experimentações em que nunca se pensou em cogitar, pois normalmente estamos nos guiando pelas linhas duras fomentadas nas instâncias hegemônicas. Ao romper com o pensamento cartesiano, a ideia de rizoma se abre às experimentações, deixando de perceber a realidade como uma unidade pura, para dar lugar à multiplicidade de linhas, direções, fluxos e sentidos. Nesse conjunto, podemos perceber que as redes são elásticas, variáveis, mutáveis e dinâmicas, fazendo com que o território esteja em constante movimento.

O conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI,1995) pressupõe uma nova organização conceitual, que não se encontra mais orientada e mediada por uma unidade inflexível; definitiva, e sim de modo transdisciplinar e conectado, sem hierarquia de saberes e compartimentalização. Portanto, podemos entender como “sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante” (GALLO, 2003, p. 94), sem que se perceba seu começo, meio ou fim. Os autores Deleuze e Guattari trouxeram esta analogia da botânica, enfatizando que diferente das árvores (o tronco principal que alimenta os galhos), o rizoma parte de um crescimento horizontal, sem direcionamento, ordem ou

profundidade, no qual a multiplicidade se efetua como processo (como a grama, em que suas raízes subterrâneas se espalham por todo o território, como rede).

Apoiada nesses referenciais, Fischer (2019, p.130) coloca “as linhas de fuga mobilizadas pelo efeito que o estranho provoca, não permitindo às pessoas se manterem do mesmo modo e indo em busca de caminhos para enfrentar o desconforto causado. Caminhos que não estão dados, caminhos a serem inventados”. Para isso, este estranhamento frente à escola e a cidade, que tanto nos é familiar, precisa comportar uma desconstrução das relações convencionais entre corpo e ambiente, para dar lugar a outras formas de se abrir e explorar estes processos. As crianças se tornam parte fundamental desta ação, visto o modo micropolítico que desconfia, provoca perguntas e faz interrogar, capaz de gerar um novo possível criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilizar (KOHAN, 2007, p.94).

Trazendo relação ao momento em que essa pesquisa foi feita (momento pandêmico, com início em março de 2020), podemos cogitar a vulnerabilidade das linhas duras, que saltaram os olhos a partir da brusca mudança que se estruturou perante as funções sociais que exercíamos cotidianamente. Atividades até então vistas como irrenunciáveis foram postas à prova por todo o mundo, que precisou se conectar às linhas de fuga, no sentido de romper com o que já estava estabelecido para conseguir experimentar um outro devir.

Por outro lado, a motivação para escolha do objeto Territórios Educativos entrelaçado com as Linhas de Fuga – os dois conceitos norteadores da pesquisa – reside na necessidade de entender como se expressam e se expandem os processos de singularização, exercitando outros “possíveis” e outras formas de ser, estar e performar no ambiente urbano. Cita-se como exemplo os mapeamentos afetivos e suas capturas sensíveis, diversas e tocantes que envolvem cada forma de perceber, desejar e habitar a cidade.

Nesse sentido, pensar o território educativo como desvio dos engessamentos é abrir minúsculas linhas de fuga, elucidando seu potencial enquanto campo de forças, produtor de micropolíticas urbanas.

Como estratégia micropolítica de fortalecimento de novas centralidades, esperamos que os territórios educativos, construídos coletivamente, constituam-se de fato e de direito, dando visibilidade às fragilidades, reconhecendo as potencialidades locais e apoiando-se nas condições de capilaridade, sistematicidade e interesalaridade representadas pelas relações entre os locais de moradia e os espaços educativos vivenciados por uma população que cotidianamente se desloca entre esses lugares e neles exerce relações afetivas. (AZEVEDO, TÂNGARI; FLANDES, 2020)

É necessário reforçar a centralidade que as escolas exercem nas dinâmicas urbanas e principalmente na ativação dos territórios educativos. Gomes e Azevedo (2020, p.55) evidenciam que “No território educativo, ao contrário do que poderia parecer, a importância do espaço escolar aumenta significativamente.” Isso porque, é no âmbito escolar que são construídos e/ou fortalecidos os laços de convívio social e cidadania, fundamentais para buscar possibilidades educativas nos territórios habitados, bem como para o próprio aprofundamento da democracia.

Assim, faz-se importante a derrubada – ainda que simbolicamente – dos muros da escola, para considerar os outros territórios que também lhe são espontânea e ativamente educativos. Conforme dito por Moll (2008, p. 222), cabe entender a escola (isso envolve que a escola também se entenda) como um lugar-ponte, “resultado do processo de reinvenção das formas, tempos e espaços de atuação”, atribuindo abordagens fluídas, intersetoriais e diversificadas para o ensino-aprendizagem e o reconhecimento da ideia de várias infâncias, com realidades e demandas específicas em cada comunidade.

Com isso, o capítulo se aprofunda no conceito de território, para depois contribuir um pouco mais no campo das brechas e linhas de fuga, a partir das teorizações sobre os entre-espaços<sup>20</sup>, diretamente ligado com os debates e experiências no campo da infância e educação.

### **3.1. O Território é uma experiência rizomática: Linhas de segmentaridade dura, linhas flexíveis e linhas de fuga**

Segundo Schlee (*et al.*, 2009, p.228-231), o território é uma construção social, que incorpora os processos econômicos e produtivos, define estratégias de dominação sobre o espaço e seus recursos e que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identidade cultural. Ou seja, mais que geográfico, o território é social, cultural e político; corroborando com a ideia de rede, colocada por Latour<sup>21</sup>.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia [e a Geografia, deveríamos acrescentar]. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.323).

A partir dessas perspectivas introdutórias, pode-se observar que a delimitação do território está associada a uma relação de poder (ARENDDT, 1995; SOUZA 2013), e que, portanto, podem acontecer em vários níveis e escalas, como o território de um país, o território dos traficantes, o território das crianças, etc. Contudo, Arendt (1995) entende que o poder não é isolado e nem materializado, é sempre manifestado nas relações entre um grupo que age junto, ou seja, fruto de uma permissão social. Mas é preciso lembrar que o sistema capitalista atual cria mecanismos para garantir os interesses dos grupos privilegiados, seja pela educação, forças de segurança, religião, mídia e redes sociais, por exemplo.

<sup>20</sup> O entendimento de “entre espaço” dialoga com os conceitos de espaços sociais paralelos (Fischer, 1994); “brechas” utilizado pelo Professor Dr. Samy Lansky (2012), “táticas” de Certeau (1988) ou para as “aberturas” de Lefebvre (1991).

<sup>21</sup> De acordo com a Teoria Ator-Rede (TAR), Latour (2012, p.189), entende rede como um conjunto de interações entre actantes que transformam um ao outro de forma contínua.

De antemão, é importante chamar a atenção para as diferenciações em torno dos conceitos de território, espaço e lugar. Apesar de todos estarem ligados por uma mesma base sólida, possuem nuances significativas, para além do campo da geografia, podendo conter outros significados e serem explorados por outros pontos de vista e autores.

Etimologicamente, o espaço se concede como a extensão tridimensional ilimitada ou infinitamente grande, que contém todos os seres e coisas e é campo de todos os eventos. Entretanto, Harvey (2012) argumenta sobre as complicações no espectro de significação do termo espaço:

A palavra “espaço” suscita, frequentemente, modificações. Complicações às vezes surgem dessas modificações (muito frequentemente omitidas na fala ou na escrita), mais do que de uma complexidade inerente à própria noção de espaço. Quando, por exemplo, referimo-nos ao espaço “material”, “metafórico”, “liminar”, “pessoal”, “social” ou “psíquico” (usando somente alguns exemplos), indicamos uma variedade de contextos que, assim, contribuem para construir o significado de espaço contingente segundo esses contextos. (HARVEY, 2012, p. 127).

Para Lefebvre (1974, p.26) “o espaço (social) é um produto (social)”. Santos (1982) expõe que o espaço geográfico precisa ser considerado como uma totalidade, resultado e condição das dinâmicas socioespaciais, a partir da alteração da natureza por meio de seu trabalho, produzidas e organizadas pelo ser-humano, ao longo da acumulação desigual de tempos.

Tuan (1983) procura distinguir os significados entre espaço e lugar por meio da topofilia, ao referir que os espaços se transformam em lugares quando lhes são atribuídos sentidos, providos de valor e afeto a partir de suas constantes experiências. Frémont (1976), por sua vez, diz que os lugares formam a trama elementar do espaço. Sendo assim, é a relação pessoa-espaço (aliada ao fator temporal e afetivo) que vai estabelecer as recorrências conceituais do lugar. Eles extrapolam uma base física (o espaço) para ganhar uma condição cultural, humana e subjetiva (o lugar).

A capacidade de um lugar físico abrigar muitos lugares, tem a ver com a questão de que não experimentamos o mundo real, mas o mundo percebido, que é próprio de cada um. Isso esclarece que há sempre uma operação micropolítica dentro da macropolítica que atua em contato com as subjetividades. Nesta abordagem, o estar no mundo acontece mediante um estado de interferir, no campo mínimo, que se constrói na experimentação de afetar e ser afetado, por encontros humanos e não-humanos.

Cada sujeito se movimenta e é movimentado a partir dos elementos variados com os quais se encontra e se afeta. Assim, por mais que o lugar seja o mesmo, o modo como a territorialidade se manifesta se faz diferente de acordo com o grupo social.

Desta forma, Deleuze e Guattari (1995) entendem que os indivíduos e grupos são formados por linhas, que funcionam e atuam ao mesmo tempo, compondo uma espécie de mapa, no qual eles dividiram em três tipos: linhas de segmentaridade dura, linhas flexíveis e linhas de fuga. É importante enfatizar que ninguém e nenhum território se faz com apenas uma linha, e nem ao menos se pode colocar juízo de valor de uma sobre a outra, pois as linhas nunca



param de se remeter umas às outras.

À primeira vista, as linhas de segmentaridade dura recortam a vida cotidiana de forma binária, de identidade e identificação, por categorias sexuais, políticas, institucionais, sociais, etc. Nessa lógica, ao sermos ou habitarmos uma coisa, impreterivelmente não somos ou habitamos outra coisa. Costa e Amorim (2019, p.918), trazem o exemplo de que “tornar-se um adulto homem, implica em obter determinadas permissões espaciais (e, conseqüentemente, privilégios), reforçando (ao que equivale dizer, tornando-se mais forte por meio da repetição) o agenciamento entre tais linhas endurecidas”. Isso acaba por fazer com que a lógica binária se perpetue, pelas identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, etc, de modo que acreditemos que a vida é esta sucessão binária, representada por um modo “seguro” de existência.

As linhas flexíveis são as linhas moleculares, responsáveis por traçar pequenas rachaduras nos territórios endurecidos, em sua maioria imperceptíveis, mas que promovem alterações que atravessam os grupos e instituições molares (linhas duras). Cassiano e Furlan (2013) complementam que são da natureza de uma micropolítica, sendo menos localizáveis e contendo fluxos e partículas que escapam ao controle dos sistemas molares macropolíticos, se aproximando da terceira linha: as de fuga.

As linhas de fuga, rompem totalmente com os limites de estratificação estabelecidos. São linhas imprevisíveis, que operam abandonando algo que é duro, hegemônico, rígido, para perceber o que já estava ali, mas não se teve a capacidade (ou oportunidade) de pensar sobre. São as linhas do desejo, que transbordam e favorecem o explorar e a criação.

É novamente o que Deleuze coloca: prudência para que não se tenha que começar sempre do zero, guardar níveis de estratificação que são necessários à vida, mas para extrair deles novas possibilidades de fluxos dos desejos ou de experimentação. (Cassiano e Furlan, 2013, p.377)

No nosso caso, são as linhas guias que movimentam a grande capacidade de transformação, rompendo com o que já está dado para encontrar novas possibilidades de encontro e experimentação, que permitam a produção de singularidades. Tendo como força a inventividade, se concentra em um escape absoluto, no qual para criar algo novo é preciso romper com o território conhecido, criando outro. É como viajar, sair de um lugar conhecido, ir para fora e se aventurar em linhas de fuga do desconhecido e potente, para depois retornar, já não sendo mais o mesmo.

Logo, é o movimento de desterritorialização que produz as linhas de fuga, que por sua vez podem se reterritorializar em outros planos, entendendo que o processo de desterritorialização e reterritorialização são concomitantes. Haesbaert e Bruce (2002, p.19) reportam que na sociedade contemporânea o processo de des-re-territorialização acontece cotidianamente, de forma que “estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas”.

Referem-se, portanto, a territórios existenciais<sup>22</sup>, em que sujeito e objeto da pesquisa (lugar) se relacionam e se co-determinam. Ao admitir a existência de realidades mais complexas que a do entendimento dicotômico dos espaços (urbano/rural; interior/exterior; natureza/cultura; asfalto/morro, etc.), incluímos na discussão o conceito de heterotopia, proposto por Michel Foucault em palestra a arquitetos em 1967, que colabora com o pensar de espaços outros. Para melhor entendimento do conceito:

Há, inicialmente, as utopias. As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se pode encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. **Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias.** (FOUCAULT, 2009, p. 414-415, grifo da autora)

Foucault usa o termo para descrever espaços que têm múltiplas camadas de significação ou de relações a outros lugares e cuja complexidade não pode ser vista imediatamente. Para ele, “a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24), citando como exemplo os asilos, prisões e as escolas. Muitas dessas ideias conversam com o entendimento de território educativo, onde cabem modelos prontos e universais.

Ou seja, não se trata de criar modelos novos totalizantes, e sim formas outras de fazer, ocupar e de viver no contexto daquele modelo já instituído, distintas da realidade cotidiana; conciliando política, resistência e afeto. Ao trazer exemplos, quanto à existência e surgimento das heterotopias, Foucault evidencia que a melhor definição é dada pela criança:

As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas. É no fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou é então – na quintafeira à tarde – a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Nesta perspectiva, podemos concluir que as crianças promovem heterotopias, à medida que conseguem subverter o que parecia controlado e estagnado. A potência do lúdico, seja por um enigma linguístico, um esconderijo, um faz-de-conta ou um amigo imaginário, permite a

---

<sup>22</sup> Para Alvarez e Passos (2015, p.148) “A habitação de um território existencial está mais ligada a uma disposição de composição do que à execução de normas técnicas. Não se visa a uma submissão ou um domínio do campo pesquisado, mas a um fazer com, compondo com os elementos envolvidos.” Esta referência antecipa a escolha da cartografia e do pesquisar COM, apresentada no capítulo 4.

justaposição de espaços outros em um lugar real, modificando a estrutura perceptiva que a segmenta, e conforme Giglio e Nunes (2017), nos faz até mesmo questionar a rigidez com a qual a sociedade moderna significou seus espaços.

Pensando pela ação do construir, não podemos afirmar que arquitetos e urbanistas têm o poder de criar espaços heterotópicos, pois esses não partem de uma imposição, e sim de conexões. Mas, ao ter como domínio a produção do espaço material, podem contribuir com a disseminação de lógicas heterotópicas, que favoreçam e incluam a coexistência de diferenças e de modos de performar múltiplas realidades e espacialidades.

Por isso, é preciso, também, aprender com as crianças “como consolidar espaços de resistência diante dos valores pautados pela padronização e uniformidade” (MUNDURUKU, 2010, p.19). Aqui, cabe uma dedicação maior ao termo resistência, como oportuno modo de criar linhas de fuga. O estudo de Pereira (2017), apoiado em autores como Deleuze, Guattari (1995) e Scott (2002; 2004; 2011), entende que:

Resistir é desviar(se) para não ter que chocar-se sempre contra um poder, uma força maior; resistir é dobrar(-se) mas nem por isso se deixar subjugar totalmente; resistir é curvar(-se) de tal forma que as linhas de forças não se imponham, ainda que sejam mínimas curvaturas; **resistir é deslocar(-se) de tal modo que se possa fugir, criar linhas de fugas** (DELEUZE e GUATTARI, 1995), ocupar outros lugares, reposicionar-se. Toda forma de resistência implica alguma forma de deslocamento, desvio, curvatura e dobra por mais sutis ou insignificantes que pareçam nas relações de poder. (PEREIRA, 2017, p.2, grifo da autora)

As crianças sempre existiram e resistiram aos efeitos do mundo, e é preciso reconhecer que sua ocupação e interação com a cidade é uma das formas mais fortes de lutar contra a complexa rede de opressões, na qual predominam ausências e precariedades.

Mediante isso, e ainda que não se tenha uma resposta cartesiana, é perceptível que os territórios educativos e suas linhas de fuga nos provocam nesse sentido, de exercitar o estranhamento e romper com a imagem ou imaginário de um espaço bom para as crianças guiado por formas e fôrmas adultocêntricas, trazendo a tona as múltiplas camadas que ali habitam, cuja complexidade não é vista imediatamente.

Se por um lado, começamos a perceber agora a urgência em criar heterotopias, as crianças, por outro, nos ensinaram o que há muito já vem praticando, como estratégia de resistência cotidiana, produzindo novas experiências para si e para os espaços que habitam.

## 3.2. Entre-espços: explorando outras lógicas de apropriação da cidade

Já pudemos perceber que as cidades sintetizam muitos dos problemas, entraves e tensões que atravessam a sociedade contemporânea. Em nome da modernidade, um turbilhão de fatores negativos atravessam a reconstrução e desenvolvimento das grandes cidades: violência urbana, expansão demográfica, problemáticas sociais, avanços tecnológicos, popularização do automóvel, bolsas de exclusão entre outros; levando a segregação em ambientes intramuros, como prerrogativa de domesticação, vigilância, segurança e cuidado.

A corporificação da cidade é deixada de se viver, na medida em que a insegurança urbana toma conta do estado cotidiano. Com isso, a paisagem urbana é influenciada por significativas mudanças, resultantes da sucessiva redução das pessoas nos espaços livres.

Do ponto de vista político, é preciso considerar o poder simbólico e hegemônico que é atribuído à arquitetura, ao promover o confinamento e privação de alguns espaços, sob o discurso de segurança e proteção. Ao tentar negar ou ocultar as manifestações, as diferenças e os conflitos que marcam a sociabilidade urbana, Dias e Ferreira (2015) ressaltam que:

O confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural. [...] Sujeito de direitos e desejos, mas sem voz que ressoe na sociedade, a criança continua sendo, na atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana. (DIAS; FERREIRA, 2015, p.121)

Lopes (2009) aponta o risco de se pensar sobre a concepção do espaço apenas como superfície, pois exterioriza a ideia de que as formas prévias determinam os processos e práticas sociais que nele acontecerão. Nesses casos, os arranjos e atributos que formam os espaços voltados ao público infantil dão margem para ativação de mecanismos de disciplinarização, organização hierárquica e vigilância constante, aos fundamentos de vigiar e punir elencados por Michel Foucault (1987).

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p. 10).

Na ideia de que a criança pertence a um espaço<sup>23</sup>, é considerado destacar as diferenciações propostas por Rasmussen (2004), sobre o lugar **para** a criança e o lugar **de** criança. Para ele, os “lugares para” (*Places for children*), são os espaços produzidos pelos adultos e designados especialmente para o público infantil. Já os “lugares de” (*Children’s places*), são aqueles

---

<sup>23</sup> Discussão apresentada no capítulo 02.

pelas quais as crianças se apropriam espontaneamente, atribuído seu próprio significado por uma manifestação de sentimentos que geram a topofilia, conforme fala Tuan (1983).

Os “lugares para”, ainda atribuídos a estruturas sistematicamente convencionais e funcionalistas, absorvem muito da “metodologia projetual modernista, onde o transeunte era induzido a se apropriar dos espaços definidos pelo arquiteto e que, por prática, passava a utilizá-los assim” (VIEIRA; PIEDADE, 2016, p.7).

Entretanto, é interessante perceber que, por mais que as reais e individuais demandas das crianças não sejam plenamente consideradas nos projetos e produção dos seus ambientes, elas ainda assim conseguem transgredir as limitações físicas por um entre-espaço, que permite apropriações espontâneas e desvios, encontrando seus “lugares de”. Isso porque, os dualismos praticados no espaço euclidiano não são praticados nos espaços de entremeio (*intermezzo*), se assumindo como espaços do possível, onde sua natureza móvel suspeita e desafia a rigidez material na qual os espaços são limitadamente entendidos. Guimarães (2006) reitera que:

[...] o espaço planejado pelo arquiteto, em suas dimensões objetivas, é diferente do espaço vivido. Ou seja, o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como este espaço é experimentado. (GUIMARÃES, 2006,p.70)

Ao entender que o espaço também é um instrumento de poder, Guatelli (2012) discute a potência dos entre-lugares como um devir-território, em constante movimento e aberto à plurissignificação. Trazemos como referência Certeau (1988, p.177), que entende que “a linguagem do poder se urbaniza, mas a cidade é entregue a movimentos contraditórios que se compensam e combinam fora do poder panóptico”.

A noção de entre-lugar parte de um espaço de funções improvisadas ou não definidas “em que ocorrem as negociações e manifestações culturais mais intensas, mesmo que esse espaço não seja físico ou definido” (SILVA, *et al.*, 2020, p.2). São espaços de entrecruzamentos, que valorizam as brechas e imprevisibilidades, modificando a estrutura normativa que a segmenta, e fazendo do usuário também criador das funções e interferências que o configura espacialmente.

Nesse contexto, Lopes (2018, p. 245) nos mostra a capacidade das crianças em formar entre-espaços, ao relatar que elas “buscam desacostumar esses espaços acostumados em seus arranjos cotidianos, criando movimentos instituintes para além daqueles tradicionalmente pensados e forjados socialmente”.

A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade “metafórica” ou em deslocamento, tal como sonhava Kandinsky: ‘uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos.’ (CERTEAU, 1988, p. 191)

Essa capacidade de um espaço físico abrigar muitos lugares tem a ver com a questão de que não experimentamos o mundo real, composto de dimensões físicas, mas o mundo percebido, que vai se construindo nas interações com o *outro* (externo ao eu) e com meio, dotadas de valores, sentimentos, comportamentos, significados, influências ambientais e experiências, que vão se construindo individualmente em cada um.

Dessa maneira, um mesmo espaço pode transcender de uma forma diferente do que aquela que foi pré-determinada, em forma e função, pelo arquiteto. Haja vista que a ludicidade se relaciona com um tempo-espaço-sentimento de possibilidades em ação, Mayumi de Souza Lima (1989) exemplifica que:

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (LIMA, 1989, p.30).

Nessa perspectiva, Winnicott (1975) retoma que os entre-espaços coexistem entre a realidade externa e o mundo interno, na presença de um vazio que convém ser imaginado e explorado. Tal como Manoel de Barros nos conta sobre o menino que gostava mais do vazio do que do cheio, pois os vazios são maiores, e até mesmo infinitos, incitando que a potência do vazio está justamente na infinitude de possibilidades não comuns, que permitem criar um mundo próprio, enchendo os vazios a partir de imaginação.

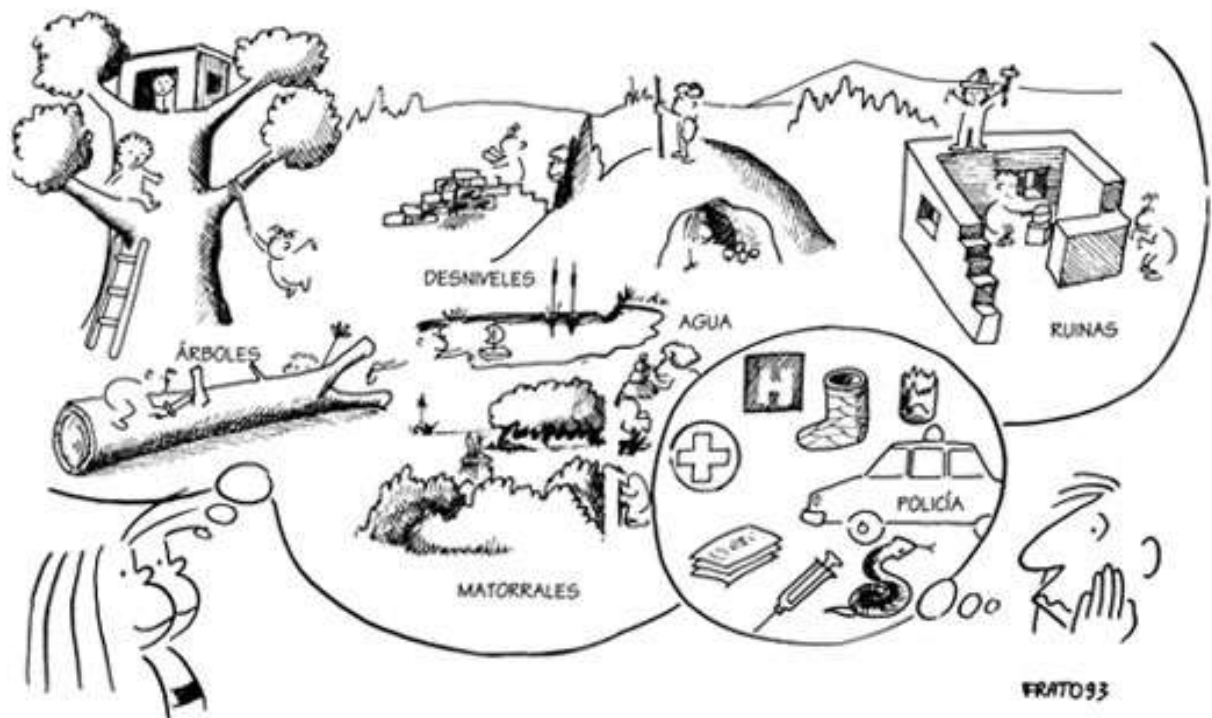


Figura 30: Entre-espaços.

Fonte: Tonucci (1993). < <https://carrilbiciya.files.wordpress.com/2013/02/4-1-c2bfcc3b3mo-quieres-tu-espacio.jpg>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

A figura 30, uma charge desenhada por Tonucci em 1993, esclarece que nem todo mundo consegue visualizar as aberturas que podem interferir no entendimento de um entre-espaços,

de maneira imediata. Por se manifestarem nas fronteiras da criatividade, perante o uso diferente do que foi pensado, pulverizam uma transgressão a ideias consolidadas de forma e função.

Nessas situações, podemos considerar o pensamento normativo que rege o universo adulto, fruto de uma convenção cultural, onde não se tem tempo para o prazer, a criatividade e a fantasia do brincar, e acabam não conseguindo enxergar as múltiplas oportunidades de apropriação escondidas em um espaço.

Aqui, podemos fazer uma analogia à ação de *hackear*, e dizer que a criança traz em sua natureza a qualidade de *hackear* tudo que a rodeia, inclusive as suas cidades. Isso porque, de acordo com Rios e Gomes (2017), o termo *hacking* diz respeito a usar algo além de sua função prevista.

Na perspectiva de fazer as coisas diferente do sistema habitual, encontrando novos caminhos através de aberturas no mesmo, subverte-se a ideia de que a mudança só pode acontecer a partir da esfera da gestão pública, e volta a considerar as pessoas que ocupam o espaço urbano como parte ativa dessas transformações e busca por soluções, recuperando seu direito à cidade.

As subversões podem ser espontâneas, quando a população enxerga, por natureza própria, apropriações e experiências para além do sentido previsto. Ou ensaiadas, construídas a partir de coletivos e profissionais, que estruturam intervenções urbanas, pontuais e temporárias, na intenção de promover/recuperar o direito à cidade – como é o caso das manifestações e do urbanismo tático.

À vista disso, se fez importante percorrer alguns exemplos no campo dos entre-espços e possíveis heterotopias, buscando compreender a potência subversiva e linhas de fuga que eles tendem a gerar, ligada à abertura e a liberdade do imprevisível, pelos seus usuários.

### [Mergulho na Baía de Guanabara | rio de janeiro]



**Figura 31:** Mergulhos de crianças e jovens na Baía de Guanabara.

**Fonte:** Jornal Extra (2015).

<<https://extra.globo.com/noticias/rio/so-de-onda-na-praca-maua-pular-na-baia-de-guanabara-vira-febre-entre-os-meninos-do-centro-18224894.html>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A Baía de Guanabara é o primeiro exemplo de entre-espço apresentado aqui. Um lócus privilegiado de possibilidades, que, há muito tempo se encontra em uma situação deteriorada, fruto da constante emissão de esgoto, lixo e eventuais derramamentos de óleos que contribuem ativamente para o estado de profunda degradação ambiental de seu ecossistema.

A experiência lúdica acontece a partir da Praça Mauá, fronteira entre terra e mar, localizada na Zona Portuária do Rio de Janeiro. A área está inclusa no projeto Porto Maravilha, que na última década passou por um processo de intervenções urbanísticas e reconstrução imagética, para recebimento de dois megaeventos esportivos (copa do mundo em 2014 e olimpíadas em 2016), seguiu uma tendência mundial de recuperação das áreas portuárias degradadas, regida pelas diretrizes de *city marketing*.

O *city marketing* ou marketing urbano, surge como principal estratégia da renovação urbana da contemporaneidade, com a intenção de reverter o processo de decadência econômica que se instaurou, principalmente, em antigas áreas industriais. Para isso, as cidades foram



mobilizando estratégias políticas, econômicas e culturais para atrair novos investimentos, principalmente do setor imobiliário, numa tendência que trata a cidade em uma marca<sup>24</sup>.

Contudo, à medida que esta realidade sócio-espacial se converte ao movimento de globalidade, observa-se um esvaziamento de valores e significados locais. Isso porque, constroem em cima do consumo um imaginário sobre a paisagem urbana que busca categorizar a cidade pela representação visual de um senso comum, homogeneizado e muito aquém da percepção crítica do cotidiano.

Apesar das críticas e limitações que envolvem o projeto do Porto Maravilha, a transformação da paisagem em função das intervenções urbanísticas foram fundamentais para que a população redescobrisse a relação do Centro com a água. Com a retirada do viaduto da Perimetral e a consequente recuperação da Orla Conde, abriu-se o horizonte da Baía, e com ele, verdadeiras brechas para o uso, ocupação e reconquista do espaço. Lydon e Garcia (2015) adiantam essa relação, ao presumir que cidades precisam de grandes projetos, mas também de pequenas táticas.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. [...] As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que induz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 1988, p. 96)

O contato com a paisagem, que seria promovido exclusivamente pela observação, é extravasado pela movimentação ativa de corpos infantis e jovens, majoritariamente negros, que correm e pulam na água, transformando a Baía em uma verdadeira piscina de saltos ornamentais. Os episódios de mergulho, ainda que tenham se transformado em uma atividade cotidiana, tem o poder de ser subversivo, ao contradizer as expectativas pensadas para aquele lugar contemplativo.

O tempo de correr e saltar na Baía, por mais que aconteça em uma fração de segundos, muda completamente a dinâmica da praça, que agora incorpora a camada-praia, a partir do corpo, que tem o poder de se reapropriar e dar novos sentidos aos lugares-próprios (CERTEAU, 1988). Ainda mais este corpo sendo costumeiramente negligenciado, pela sua raça, idade e classe social, e sendo este um território que evoca a história da escravidão na cidade. Ou seja, mais que uma ação de lazer, os mergulhos das crianças e jovens devem ser encarados como verdadeiro ato de resistência, ao ultrapassar tantas barreiras, entre elas geográficas, históricas, pré-conceituosas, para fazerem da cidade um espaço do possível.

---

<sup>24</sup> Como exemplo, podemos considerar o Rio de Janeiro como “Cidade Maravilhosa”; Nova Iorque com o apelido de “The Big Apple”; Paris, “a Cidade Luz”; Roma, “a Cidade Eterna”; Las Vegas, “a Cidade do Pecado”, reportando o fetiche à cidade global, criada e vendida pelo marketing urbano.

## [Movimento de ocupação das escolas | 2016]



**Figuras 32 e 33:** Movimento da ocupação das escolas em São Paulo.  
**Fonte:** Jornal El País Brasil (2015). <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/03/politica/1449172759\\_306162.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/03/politica/1449172759_306162.html)>. Acesso em: 20 mar. 2022.

O ano de 2016 ficou marcado na história da educação, quando em maio, mais de 150 escolas brasileiras, a maioria de ensino médio, foram ocupadas por seus estudantes, em denúncia ao sucateamento e aos projetos de privatização da educação pública. Só no estado do Rio de Janeiro, foram contabilizadas 80 escolas envolvidas na ação.

A movimentação iniciou em 2015, em São Paulo, quando o então governador, Geraldo Alckmin (PSDB), anunciou o fechamento de 95 escolas da rede estadual de ensino, ao que chamou de “reorganização escolar”; plano que entraria em vigor em 2016. A notícia pegou estudantes, pais e professores de surpresa, que frente às iminentes demissões e

remanejamentos, decidiram sair às ruas para reivindicar seus direitos e cobrar uma posição do governo do estado para que recuasse em sua proposta. Entre as diversas razões dos estudantes em querer barrar tais medidas, Reis (2007, p.122) destaca que:

O que eles possuem em comum é o desejo de continuarem estudando nas mesmas escolas. Alguns comentários são mais politizados. Os alunos desconfiam que por trás do fechamento de algumas escolas está a especulação imobiliária, interessada em terrenos bem localizados. Outros, pensam na questão de pertencimento e da identidade que já criaram com o lugar. Já estão familiarizados com os colegas, com o caminho que percorrem para chegar até ali. De fato, a questão do deslocamento foi o que mais incomodou as famílias dos alunos. Os pais ficam receosos dos filhos serem transferidos para escolas mais distantes de suas residências. (p.122)

Diante do insucesso da ocupação das ruas, os estudantes decidiram ocupar as escolas que seriam fechadas, como forma de pressionar a retirada do projeto. Esta ação corrobora com uma escolha, de luta e resistência ao invés de consentir, passivamente, sobre as decisões governamentais.

Apesar de ter início contra uma força política estadual, o movimento foi se espalhando pelo país, sendo organizado através das redes sociais. As ocupações sinalizavam a necessidade de uma ampla transformação do sistema educacional, de modo que a escola, na sua esfera espacial e social, se tornasse mais acolhedora, diversa e democrática.

Entre as pesquisas realizadas sobre o tema, há um consenso que o movimento tinha como elemento motivador a insatisfação dos estudantes com a precariedade das escolas públicas, e alguns relatam como referência a “Revolta dos Pinguins” (2006), como ficou conhecida a luta contemporânea dos estudantes secundaristas pela educação pública e gratuita no Chile.

Ao ocupar a escola, muitas linhas foram movimentadas. Ainda que o movimento tenha sido majoritariamente intramuros, é possível registrar a subversão do espaço escolar e do cotidiano programado, pensando tanto do ponto de vista material, sobre o uso do espaço físico da escola, como do imaterial, no estímulo à reflexão crítica sobre a vida cotidiana e a sociedade.

## [Crianças em casa | pandemia 2020]



**Figura 34:** Sala de aula em Barueri.

**Fonte:** Prefeitura de Barueri (2021).

<<https://www.educbarueri.sp.gov.br/materia/em-contencao-do-coronavirus-110-escolas-da-rede-de-barueri-amanhecem-vazias>>.  
Acesso em: 02 mai. 2022.

No momento em que todas as funções da cidade foram transportadas para casa, as crianças se viram mais uma vez ausentes no debate de seus interesses, agora sobre o isolamento social em função da pandemia de Covid-19.

No Rio de Janeiro, o período de quarentena, enquanto decreto, se estendeu de meados de março de 2020 (Decreto nº 46.966 de 11 de março de 2020) até setembro de 2021, quando houve a flexibilização das medidas impostas, e a liberação parcial e/ou total de alguns eventos e equipamentos de diversos setores. Nesse mais de um ano, foram muitas as fases e impactos, na rotina, relações, desenvolvimento, recursos, emoções, entre outros.

De dentro da janela - de casa ou do mundo virtual, a metáfora de barco por Foucault (1967), define bem a experiência de habitar a quarentena. Como um espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, fechado em si e, ao mesmo tempo, lançado ao infinito do mar. Suas reverberações mostraram que apesar de estarmos todos na mesma tempestade, não nos encontramos no mesmo barco, sendo alguns tripulantes de transatlânticos, onde a quarentena se solidificou como um *lifestyle*. Já outros, em canoas de madeira, lutando para sobreviver - do vírus ou da fome; de vulnerabilidades sociais que foram postas em uma lente de aumento.

Perante a latente existência de desigualdades, e ancorado pelo medo e angústia de um inimigo invisível que se prolifera no contato, as realidades foram tentando se adequar ao dentro de casa, mesmo sem suporte necessário para isso. As ações principais na vida infantil, o brincar e o estudar, precisaram se adaptar e recriar uma nova forma de não perder sua potência, principalmente pelo longo período em que ficaram isoladas do contato com outros,

para além do corpo familiar. Rendueles (2020), inclusive, menciona que a “crise do coronavírus é uma espécie de paraíso adultocêntrico”, já que as crianças ficaram completamente ausentes da vista do público, tornando-se, enfim, um assunto exclusivamente privado das famílias.

Nesse período, pouco se foi pensado em soluções para amenizar as privações de acesso das crianças aos espaços livres, sendo intrinsecamente externalizado como algo não prioritário. Em contrapartida, a escola foi posta como o único direito fundamental pensado como necessidade irrenunciável das crianças, mesmo que elas não tenham sido consultadas para ver a melhor forma de transição. Sem pensar duas vezes nos impactos, as aulas foram transferidas em corpo e matéria para os espaços *online*, se desfazendo totalmente da função social do equipamento escolar enquanto gerador de convivência, estímulo ao pensamento crítico e desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas, para garantir o cumprimento de calendários. É inevitável perceber que a diluição das fronteiras não foi capaz de romper com a inércia do modelo escolar, ancorado em conteúdo, competitividade e silenciamento desde o século XIX.

E assim como território físico, o ciberespaço também se mostrou um território de evidências desiguais, que, dentre as tantas questões, retrocedeu o direito fundamental de acesso ao ensino a um modelo elitista e privilegiado, para quem tem recursos para tal. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020), o Brasil conta com 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, que não têm acesso à internet em seus domicílios, o que corresponde a uma margem de 18% da população infantil vivendo na exclusão digital. Isso sem contar as dificuldades enfrentadas para quem tem o acesso, mas sofre com problemas de conexão; o uso apenas por aparelhos móveis, que limitam algumas atividades; a divisão de um mesmo aparelho com outras crianças da família, além da falta de suporte nas atividades.

Além da exclusão digital, outros fatores como o trabalho infantil, precariedade no espaço da casa destinado ao estudo, a dificuldade de aprendizagem, falta de interesse ou de apoio, perda de entes queridos e saúde mental, colaboraram para a interrupção dos estudos, com efeito maior nas populações mais vulneráveis.

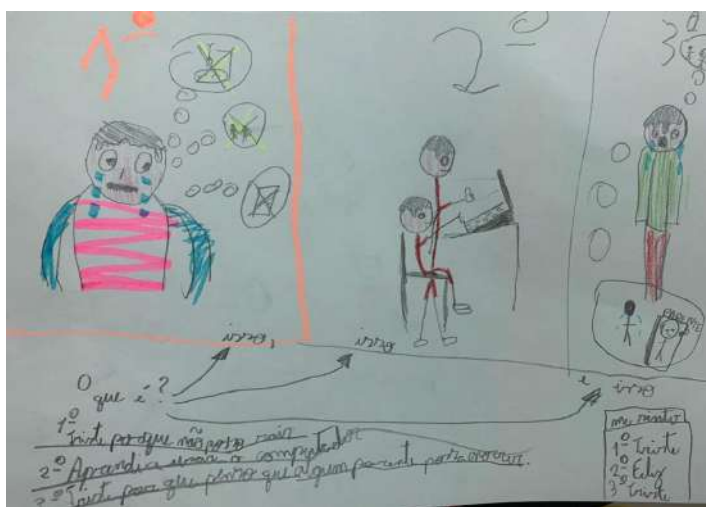
As implicações no brincar foram outra questão significativa para os menores. Ainda que autores importantes, como Tonucci (2020b), tenham instigado o lado positivo da situação, para que a “casa seja considerada como um laboratório para se descobrir coisas” junto às crianças, é importante lembrar que o contexto em específico não representa a realidade da maioria da população, quem mais sofre com os efeitos da pandemia – incluindo aqueles que não tiveram a possibilidade de permanecer em casa.

Entender o que e como as crianças estavam vivendo esse período é mais uma camada que se sobrepõe a discussão dos direitos à cidade e a infância na contemporaneidade, pois suas consequências impactarão suas vidas a curto, médio e longo prazo. Com isso, algumas pesquisas procuraram acessar essas informações, dando às crianças a chance de falar (em

entrevistas, questionários, desenhos, áudios...) sobre seus pontos de vista e condições de vida.

O projeto “Sentimentos no Papel”, realizado pela UNICEF, fez com que crianças fossem incentivadas a desenhar suas impressões e sentimentos durante o período mais delicado do isolamento social, ainda no seu começo, em 2020.

Em alguns registros disponibilizados pela campanha (Figuras 35 e 36), é possível perceber que as crianças manifestam uma sensibilidade expressiva sobre os desafios que foram impostos, com certa aflição e angústia. Mas ao mesmo tempo tentam equilibrar seus sentimentos, apresentando o lado positivo que esse momento pôde oferecer, como maior tempo disponível com a família, novas aprendizagens, jeitos de usar o espaço da residência e brincadeiras.



*“Eu tenho várias emoções. É muito confuso, num dia eu estou triste porque não posso sair de casa, noutro dia eu estou feliz porque aprendi uma coisa nova, estudar pelo computador. Depois fico triste de novo porque eu penso que pode morrer algum parente ou pessoa próxima de mim.”*

**Lucas Fontoura, 9 anos – Manaus, AM**  
**Figura 35:** Desenho de Lucas Fontoura.

**Fonte:** UNICEF Brasil (2020).  
<<https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>>.  
Acesso em: 25 nov. 2021.



*“No início o meu maior sentimento foi o medo. Surgiu a notícia de que o vírus poderia ser fatal para os idosos, fiquei com muito medo de meus avós serem infectados. Por medidas de segurança, fecharam os aeroportos. As escolas também fecharam e a gente ficou de quarentena, a única forma de eu falar com meus amigos é pelo celular.”*

**Natally Kerpen, 11 anos – Registro, SP**  
**Figura 36:** Desenho de Natally Kerpen.

**Fonte:** UNICEF Brasil (2020).  
<<https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>>.  
Acesso em: 25 nov. 2021.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fez um caminho semelhante, a partir da pesquisa “Infância em tempos de

pandemia”<sup>25</sup> (Figura 37). A ideia era compreender como meninas e meninos que moram em Belo Horizonte e Região Metropolitana estavam vivendo a situação gerada pelo Coronavírus.

Com uma metodologia simples, a partir de questionários, mais de duas mil crianças participaram, sendo que deste total 33 foram selecionadas para também participarem de entrevistas.

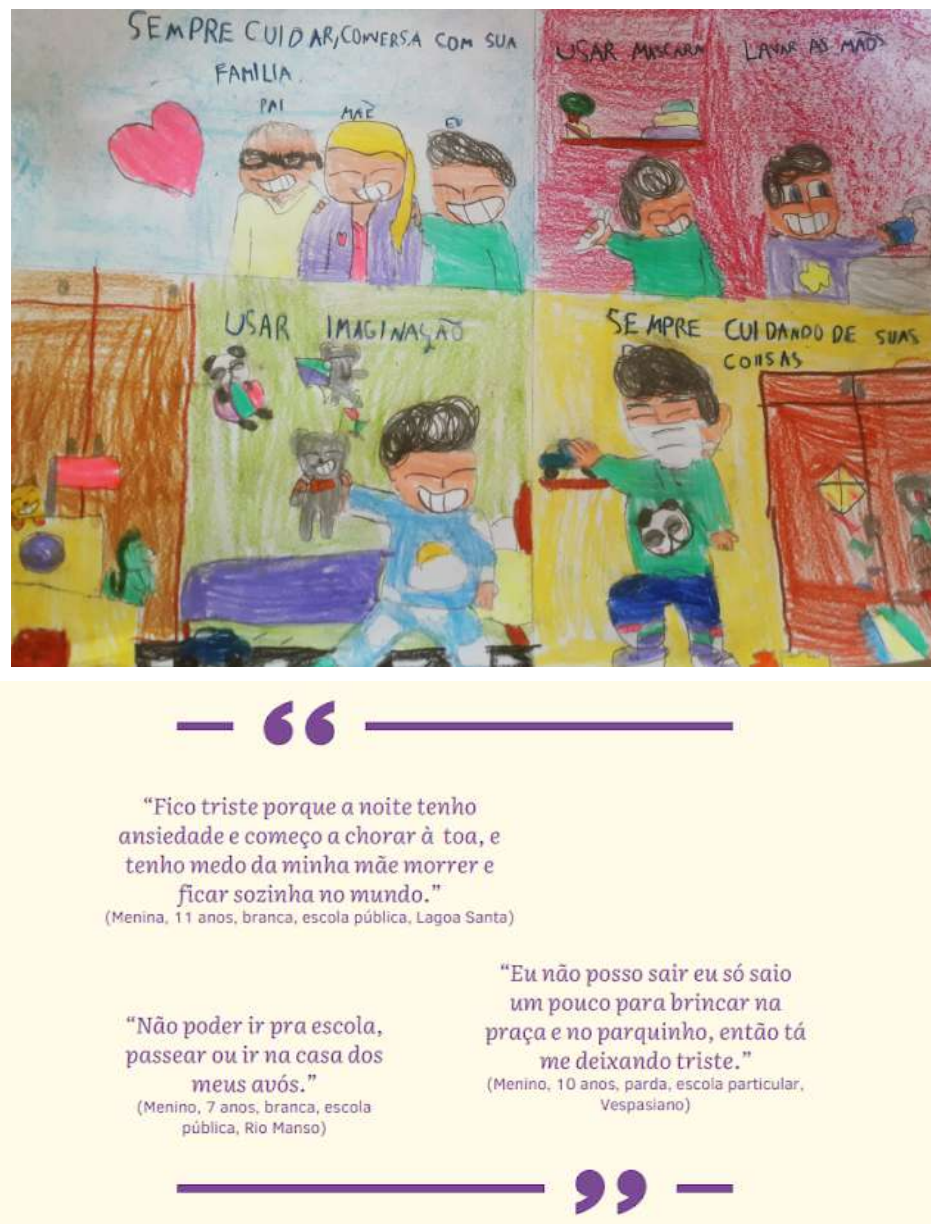


Figura 37: Pesquisa infâncias em tempos de pandemia.

Fonte: NEPEI (2020). <<https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Pensar no contágio e nas infraestruturas precárias das unidades escolares públicas, também faz-se necessário, de modo que a retomada das atividades valorizem e incorporem de vez os espaços livres – praças, ruas, largos, quadras, campos esportivos e parques públicos (AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ, 2016) – como território educativo, alargando as

<sup>25</sup>A pesquisa se encontra disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>.

fronteiras do reconhecimento, do diálogo e da participação, como forma de relacionar a educação formal, a não formal e a informal. Ana Beatriz Goulart de Faria (2012, p.7), afirma que "não se trata de escolarizar a cidade e transformá-la numa sala de aula nos moldes tradicionais, mas sim de revelar na cidade o seu potencial educador".

No Brasil, algumas escolas vêm transformando o momento de crise em uma oportunidade de garantir qualidade na educação e segurança sanitária durante as aulas (Figura 38). Sair da sala de aula para ocupar os espaços abertos dos pátios, já demonstra uma semente de mudança na concepção do que de fato é uma escola.

## INOVAÇÃO

# Ernesto Alves inaugura salas de aula ao ar livre

**Escola de Santa Cruz do Sul investiu cerca de R\$ 14 mil para montagem de dois espaços para 33 estudantes cada**

**Paola Severo**  
paola.severo@gaz.com.br



**Figura 38:** Reportagem sobre salas de aula ao ar livre na escola Ernesto Alves.  
**Fonte:** GAZ (2022). <<https://www.gaz.com.br/ernesto-alves-inaugura-salas-de-aula-ao-ar-livre/>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

O momento coloca em pauta olhar para os diferentes espaços, principalmente os de uso público, além dos muros da escola, como forma de priorizar a educação integral, utilizando do potencial educativo dos espaços urbanos. Extrapolar os limites da sala de aula impacta não apenas no processo de aprendizagem das crianças, como também na possibilidade de maior contato com a natureza, melhorias na saúde e dimensão emocional e física delas.

Neste momento antagônico, onde o outro é, ao mesmo tempo, risco e solução, precisamos enfatizar que a saída é coletiva, e por isso, não diz respeito apenas às crianças, mas a todos os outros participantes que envolvem a rede: professores, diretores, pais, secretarias de educação, arquitetos e urbanistas, gestores públicos, etc. Todos precisam estar abertos a "sair da caixinha" e pensar diferente daquilo que lhes é acomodado, para que de fato a almejada mudança aconteça, dando conta de incluir a cidade como território educativo, alinhados ao direito à cidade e a transformação social.



Apesar dos desafios, limitações e supressões que nos foram impostas na pandemia, o respeito à crise como oportunidade lança esforços para se pensar na reinvenção da escola como um todo, em um diálogo permanente com a cidade. Que não percamos essa chance!

...

Os três exemplos mostram que os entre-espacos não são portadores de uma direção única, mas estão devidamente acompanhados das possibilidades, apropriações e agentes que o enxergam e facilitam.

Por isso, estar atento para (re)descobrir como as crianças se apropriam e tomam o espaço é como “entrar temporariamente num universo utópico” (BAKHTIN, 1987), paralelo, que nos faz refletir justamente sobre a questão dual que envolve a ludicidade, uma vez que o mundo perceptivo da infância, e toda a sua margem inventiva não se constroem de forma isolada, mas sim articuladas com as estruturas sociais e culturais que as rodeiam.

Piaget (1971) reconhece o lúdico como fundamental para o desenvolvimento e processo de aprendizagem das crianças, pois é ali que ela especula, explora e constrói noções de mundo a sua percepção. A capacidade de brincar possibilita o conhecimento da sua cultura, do seu ambiente social e também a aprender e desenvolver papéis atribuídos à vivência coletiva.

São nesses microprocessos de apropriação, reprodução, criação e reinvenção do mundo cultural adulto, que o conceito de culturas infantis ou culturas de pares, proposto por Corsaro, se aplica ao colocar em foco as especificidades e contextos que envolvem suas interações cotidianas com o outro - sendo este outro tudo aquilo que é externo a ela. Em seus estudos, o autor propõe que as crianças fundam suas culturas por meio de uma reprodução interpretativa, onde “não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros” (CORSARO, 2009, p. 31).

O exercício da ludicidade precisa ser entendido como ato social, condição que vai além da infância, ainda que o conjunto de significações e convenções sociais imponha a imagem do adulto como sério, que não tem disponibilidade para o divertimento. Para isso, convém exercitar a dimensão do sensível, para o enxergar além das condições e modelos pré-definidos pelo adulto, como reforça a fala de Sarmiento (2011):

[...] as formas de ser e de agir das crianças contaminam, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 585).

Nesse sentido, é preciso permitir que elas tenham experiências livres - corporal, afetiva e social - para ativar a potência profanadora e regeneradora da criatividade, que convoca a olhar cuidadosamente o mundo de outra maneira. É preciso que arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos tomem consciência de que pensar a cidade não é só pensá-la como um programa, de instruções fixas para seu início, desenvolvimento e finalização. Pensar a cidade é pensá-la como uma obra aberta<sup>26</sup>, de interpretações e movimentos variáveis, atravessada por experiências, encontros, relações, desejos e afetos. Logo, continuamente reinventável.

Azevedo (2019, p.23) identifica o território educativo como esse coletivo de lugares “por fazer”, inacabado, incontrolável e imprevisível, que compartilha de possibilidades educativas, sensibilizadas nas apropriações e vivências cotidianas, na escala íntima de cada realidade.

Desta forma, as reinvenções que aqui serão tecidas a partir das falas das crianças, buscam cartografar as práticas que atuam como linhas de fuga nos seus percursos cotidianos, buscando nas brechas do entre um novo plano perceptivo do território educativo, constituído pelas possibilidades do imprevisível que compõem o habitar das infâncias na cidade contemporânea.

Apresentado o referencial teórico que fundamenta o trabalho, o próximo capítulo abrange os caminhos metodológicos escolhidos, tendo a cartografia como principal método de análise. Tal escolha foi estruturada a partir da perspectiva de pesquisar COM as crianças, reforçando-as como protagonistas das ações e processos de pesquisa, apresentando suas realidade e visões de mundo, que não cabem em pré-definições.

---

<sup>26</sup> O conceito de obra aberta é fundado por Umberto Eco, em seu livro *Obra Aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas* (1962), e busca refletir sobre as interações entre artista, obra e espectador, de modo que o último assume um papel importante de co-construção, cumprida na pluralidade de sentidos do mundo. Ou seja, dentro dos limites propostos pelo conceito, a abertura da obra possibilita que o intérprete também compartilhe da autoria, ao reinventá-la interpretativamente, “num ato de congenialidade com o autor” (Eco, 1986, p. 41), através das suas experiências e de sua bagagem sócio-histórica.

capítulo 4.  
**IN(TER)VENÇÕES**

## 4. IN(TER)VENÇÕES: O CAMINHO METODOLÓGICO É UMA CONSTRUÇÃO ARTESANAL

Ao pensar em estudar o território a partir do olhar das crianças, estava disposta a encarar a imersão no objeto de estudo, para um conhecimento profundo da realidade de um grupo situado em área de expansão e renovação urbana – com elas.

Sair da teoria e enfrentar a realidade prática é um caminho natural, entretanto, desconhecido. Por isso, é preciso estar aberto ao movimento orgânico da imersão, para enxergar nas entrelinhas as múltiplas realidades e subjetividades instauradas no território. A célebre metáfora do sociólogo alemão, Norbert Elias (1994), enfatiza a experiência do conhecimento como sendo um oceano, que tanto pode ser observado com olhos de nadador como de aviador. Enquanto o aviador tem a noção do todo, sobrevoando de longe sobre a imensidão das águas, o nadador traz a potência da imersão. Descubrem na transparência das águas, suas forças, adversidades, limites, cotidianos, atores e ambiências. Entender a completude desses dois olhares, tanto de perto quanto de longe, é reconhecer que o mapear não abrange a realidade, e sim um enquadramento dela.

O território educativo como esse agente de in(ter)venções<sup>27</sup>, único, provocativo e indefinido, que vai “sendo construído, modificado e ressignificado de acordo com a experiência e o cotidiano de seus atores” (AZEVEDO *et al.*, 2016, p.23) nos mostra a importância de mergulhar nas incertezas que se manifestam em cada contexto, agenciando descobertas durante o percurso, de tal modo que reverberam novas necessidades e campos de problematização.

No momento de escrita desta pesquisa, adentrar o campo foi uma ideia-mar, que ora vinha, com força; e ora ia embora, com a tranquilidade na qual a pandemia obscuramente pedia. Por muito tempo seguiu assim. Mesmo sabendo que a interação com o território e com as

---

<sup>27</sup> O conceito de in(ter)venção é proposto por Axt e Kreutz (2003) para referir-se a situações que fogem à ordem do previsto, do estático, e que dependem do contexto, do acontecimento, do sentido para se cumprir.

crianças consolida a parte mais significativa e bonita dos caminhos de pesquisa fomentados pelo GAE, foi preciso abrir mão desse movimento de diálogo, e mergulhar textual e imageticamente no material coletado durante a atividade do Mapeamento Afetivo (2019), compreendendo que a voz das crianças estava ali, corporificada em cada resposta.

Ainda assim, a escolha pela prática da cartografia se mostrou necessária, para conseguir enxergar pelo olhar das crianças as brechas políticas e poéticas de esperança, que se abrem diante deste presente tão negacionista em que nos encontramos. Descobrir e se infiltrar nessas brechas é a condição que movimenta o estudo, catalisando novos caminhos para se pensar a cidade, a partir da aproximação e interlocução com as diversas infâncias.

De forma abrangente, a pesquisa foi guiada por uma nuvem de palavras (Figura 39) que veio sendo formulada durante os estudos, encontros, palestras, reuniões e referências discutidas desde o início do mestrado acadêmico, como forma de cultivar as frentes principais do estudo e conjecturar os caminhos possíveis dentro das intenções preliminares apresentadas no capítulo de introdução.



Figura 39: Nuvem de palavras que guiam a pesquisa.  
Fonte: Autora (2020)

A formulação desta nuvem acabou trazendo desdobramentos dentro de um projeto de pesquisa complementar do GAE, produzido em conjunto por mim, pelas doutorandas do PROARQ Luiza Helena Ferraro e Dagmar Cerqueira, a graduanda da FAU/UFRJ e bolsista de Iniciação Científica PIBIC Karine de Amorim, sob supervisão e apoio do Dr. Rafael Diniz (Apoio técnico do GAE) e da professora Dra. Giselle Arteiro (Líder do Grupo).

Intitulado “**O território educativo nos Marcos Legais: A criação de um banco de pesquisa e dados**”, o objetivo do trabalho foi formalizar um documento a partir da leitura de políticas públicas sobre infância e educação, destacar pontos de contato que possibilitam a inserção ou o diálogo entre estes campos disciplinares com o conceito de território educativo.

Durante seu processo, foi compreendida a necessidade de construir um glossário que conceitue os termos que constroem o discurso do GAE, uma vez que os campos disciplinares, eventualmente, acabam usando a mesma palavra com definições diferentes. Além disso, corrobora com o fortalecimento conceitual do termo Território Educativo, e suas singularidades, sobretudo em relação a conceitos proximais como Cidades Educadoras; Educação para o ambiente construído; Pedagogia Urbana; entre outros.

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos que constroem o pensar empírico da pesquisa, trazendo, intrinsecamente, temas que ajudaram nesta análise, como a percepção ambiental, avaliação pós-ocupação, pesquisa-ação e processos participativos. Tecendo relações com as temáticas que vêm sendo trilhadas no GAE, a escolha pelo pesquisarCOM acompanha um movimento dinâmico e fluído, que reordena a lógica de abordagem centrada na hierarquia e cristalização, para dar vez e voz às crianças a partir dos seus contextos e pontos de vista, em uma construção coletiva e artesanal do conhecimento, modelada a várias mãos.

Trata-se, portanto, de pensar em modos outros de fazer pesquisa e ler o território, a partir da experimentação e percepção, privilegiando mais o processo em ação que os resultados, e assumindo a disponibilidade de se manter aberto ao inesperado, ao imprevisto e a flexibilidade de ressignificação frente ao constante movimento das redes.

## **4.1. Horizonte Invertido: O começo é um desdobramento do fim**

O mergulho transdisciplinar no entendimento sensível da infância como constructo social, contextualizada de acordo com seu tempo, espaço e cultura, origina novas provocações acerca do seu habitar na cidade.

A escolha deste subtítulo traz uma sensibilização quanto ao modo real de caminhar uma pesquisa que lida com o social em rede. Costa (2019), em sua tese sobre a prática projetual em ambientes de pesquisa, faz uma bela associação sobre entender a pesquisa como “uma trilha em vez de um trilho”, no sentido de que a qualquer momento estamos sujeitos a mudar a rota, por conta própria ou intempéries do espaço-tempo, e por isso não cabe ficar agarrado a concepções pré-definidas e certezas de onde vamos chegar.

Célebre Manoel de Barros (2001, p.32), com toda a sua poesia, sintetiza tal ideia na frase: “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito”. Esta necessidade de considerar os objetos em ação (como a água que corre entre pedras), desprendidos do resultado final, ficou evidente com a chegada da pandemia de Covid-19. Foi preciso, então, arranjar novos caminhos, ou melhor, jeitos novos de se caminhar, – para

conseguir que as vozes das crianças estivessem presente nesse compilado de reflexões dissertadas. Foi preciso se ajustar e achar possibilidades que lhe cabiam, nas mais variadas fases deste percurso, de isolamento social até a volta à vida *ativa-presencial*, de março de 2020 até o momento do último ponto final do texto, em outubro de 2022.

A melhor alternativa para o momento foi se apoiar nos documentos do mapeamento afetivo dos territórios educativos da Cidade do Rio de Janeiro, utilizando os relatos e espacializações para dar conta de novas perspectivas e análises mais detalhadas, sob o ponto de vista de um bairro ou uma CRE. Por isso a constatação de que **o começo metodológico deste trabalho é um desdobramento do fim**, tendo em mente que pesquisar é uma ação inacabável, que não se esgota. Mas há de se pensar no fechamento de ciclos, e a análise de mais de 13.376 percepções e desejos foi esse momento.

Assim, a pesquisa foi sendo desenhada a partir de uma metodologia de caráter qualitativo, utilizando método dialético e abordagem multimétodos, com meios de investigação combinados, baseados na análise técnica do território, na análise afetiva presente nos relatos do mapeamento e nas observações através da imersão em campo por parte da pesquisadora. Além da revisão bibliográfica, a estrutura metodológica ficou organizada a partir de quatro etapas, sendo elas:

**[etapa 1]** Aborda a **leitura morfológica do território**, assim como a categorização desses bairros em Unidades de Paisagem, por meio de bases cartográficas elaboradas pelo Grupo SEL-RJ e pelo portal de dados abertos da Prefeitura do Rio de Janeiro.

**[etapa 2]** Escolha dos estudos de caso para **análise afetiva**, no recorte de três escolas municipais que participaram do mapeamento afetivo dos territórios educativos da Cidade do Rio de Janeiro em 2019, para a leitura e tabulação dos mapas mentais e poema dos desejos.

**[etapa 3]** **Análise de observação *in loco***, trazendo como foco as práticas sociais locais e apropriação de espaços livres públicos por parte das crianças, no entorno das escolas escolhidas.

**[etapa 4]** Na última etapa, a ferramenta é baseada na **comparação dos resultados**, de modo a confrontar a imagem produzida pelos meios formais de dados com as realidades observadas e relatadas, através de instrumentos diversos.

Todos esses eixos, delimitados através da observação do espaço, de análises de dados técnicos e de indagações preliminares que deram rumo a esse caminho metodológico, são orientados pelas perspectivas do PesquisadorCOM e da cartografia, aprofundadas nos subcapítulos a seguir.

## 4.2. PesquisarCOM crianças: Sobre compartilhar percepções e representações do território a partir do afeto

PesquisarCOM é partilhar, com o outro e com tudo que envolve a rede sociotécnica<sup>28</sup>. Por ser um ato cognitivo, abre espaço para criação de vínculos que acontecem no encontro de cada sujeito e suas próprias vivências, e que na justaposição e no olhar para/sobre a vivência do outro, se formula um modo de conhecimento mais sensível, pelo afetar como movimento bidirecional.

O termo pesquisarCOM, cunhado por Moraes (2010), constitui uma prática performática que se faz **com** o outro e não **sobre** o outro, em um movimento fluído de ação. Nele, podemos incluir não só a relação pesquisador-pesquisado, mas também todas as referências teóricas, empíricas, agentes e situações que circundam a pesquisa social qualitativa. Refletir sobre nossa prática no campo da ciência é fundamental para recuperar a importância da experiência humana, quase sempre colocada como inimiga do conhecimento racional, dedutivo e demonstrativo, pela sua dimensão subjetiva e controversa.

No presente trabalho, sua grande contribuição é transformar a forma de enxergar os pesquisados, tirando-os do lugar de neutralidade, de quem apenas responde às intervenções do pesquisador e colocando-os no posto de *experts* do assunto tratado, visto que são deles os territórios, experiências e conhecimentos que vêm sendo investigados na pesquisa.

Partindo do pressuposto que o ser humano só se constitui na relação com o outro, sendo este outro também o espaço; precisamos entender que nosso ponto de vista é sempre resultado das vivências, culturas, sentidos e observações, e assim, cada lugar representa universos particulares, ainda que em contato com a mesma morfologia urbana. Larrosa (2016, p.32) aborda a experiência como um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, onde somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.

Na relação com a perspectiva rizomática, entendemos a ciência enquanto possibilidade do ser humano. Isso reforça a ideia do pesquisador como também sujeito da pesquisa, pois compete em um sistema de estruturas culturais de trocas contínuas - com o mundo e com o outro - influenciadas e modificadas por suas experiências. A teoria da autopoiese (MATURANA, VARELA, 1995) também sintetiza que o mundo não é anterior à nossa experiência, ou seja, construímos o mundo a partir da nossa interação com ele e, em um processo interativo, o mundo também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Assim, à medida em que vamos avançando com o estudo, na sua teoria e prática, também vamos mudando a nós mesmos, nos despidendo de conceitos prévios e supostas certezas que foram estigmatizadas ao longo da vida e da pesquisa, até então.

---

<sup>28</sup> Conceito proposto pelos autores franceses Michel Callon e Bruno Latour, na década de 80, para representar as interconexões ou associações, envolvendo diferentes atores, humanos e não-humanos. Isso quer dizer que o desenho de uma rede sociotécnica não está atrelado apenas à interação das pessoas, mas também das coisas, como: textos, arquiteturas, animais, vegetação, máquinas, entre tantos outros – de forma horizontal.



Diferente dos adultos, que em sua jornada de pesquisadores vão redescobrimo a necessidade de estranhar a realidade e investigá-la, as crianças têm o pesquisar como próprio de sua natureza. Observam, experimentam, questionam, apontam soluções e têm uma enorme potência de agir e de explorar o mundo, em sensível vontade de transformação. Mas então, quando elevadas ao posto de co-autoras e co-construtoras das pesquisas acadêmicas, que posição assumem nesse processo?

Nesse campo inovador, onde elas são convidadas a se posicionar, compete trazer a ética como um ponto central na questão do PesquisarCOM. Embora abranjam aspectos éticos comuns a todas as pesquisas que envolvem seres humanos, a pesquisa com crianças atravessa alguns desafios específicos, pelo abismo (etário, social, comportamental, cultural, etc.) que existe entre a fase infantil e a fase adulta. O primeiro passo necessário para superar os limites impostos nesta relação, é entender a criança como produtora social e cultural. Assim, para se dar conta de toda a complexidade contida na sua relação com o espaço da cidade, é preciso que o pesquisador exercite a habilidade da escuta sensível (BARBIER, 1998), capaz de compreender por empatia a aceitação incondicional do outro, não julgando, não medindo, não comparando e não interpretando.

No caso das crianças, é necessário ter consciência de que o esforço da escuta sensível aborda todos os sentidos, pois às vezes é preciso captar informações para além do que se é dito, o que compete problematizar essa participação de escuta, com formas próprias, menos adultocêntricas e escolarizadas, para se atingir a dimensão política e poética dos discursos (nem sempre postos em palavras) infantis. Procedimentos, técnicas e instrumentos, precisam estar alinhados às especificidades do grupo sobre o qual se busca maior aproximação, para que de fato, favoreçam a participação no processo, de forma consciente, segura, confiante, e principalmente, espontânea. James (2019) completa que:

[...] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social. (JAMES, 2019, p. 221).

Já não bastasse a vulnerabilidade que circunda a participação das crianças e jovens frente às decisões da vida pública, casos de experiências traumáticas globais, como vivenciamos hoje com a pandemia, incitam ainda mais a exclusão e o silenciamento, com menos visibilidade, espaço de fala, ou até mesmo dificuldades para acessá-los. Seja por falta de conexão com meios digitais, vulnerabilidade territorial, falta de privacidade, condições emocionais, ou até mesmo casos mais sérios como violência doméstica e trabalho infantil.

Com isso, podemos nos ancorar na visão de Becker (1993), que compreende o ato de pesquisar como um fazer artesanal de ciência, onde o pesquisador não deve se prender aos princípios gerais como uma forma rígida, mas partir deles para adaptá-los às situações específicas do seu objeto de estudo.

Se julgamos tão necessário as crianças "saltarem os muros da escola", também precisamos "saltar" os muros da universidade, para vivenciar esse território em descoberta, sentindo seu

chão, relações e tensões; ou como nos diz Milton Santos (1994) seus fixos e fluxos. Precisamos deslocar o papel do arquiteto elitista para o papel do arquiteto humanista, materializando a função social da profissão, com todas as suas poéticas e possibilidades, para construções e cidades cada vez mais democráticas, desenhadas a partir de artifícios locais, manifestadas pela comunidade em suas realidades social e humana.

É por isso que o Mapeamento Afetivo se torna tão forte. Pois são as crianças que discorrem abertamente sobre o que percebem durante seus caminhos escolares, direcionando o olhar para as precariedades e oportunidades que encontram nesse percurso. Com base nisso, conseguem imaginar apontamentos e soluções com base nas suas percepções. Pensando a longo prazo, essa semente plantada, junto a outras ações, tem o poder de contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, provando a importância de compartilhar os conhecimentos da arquitetura e urbanismo.

Ainda que não tenha sido possível o contato com as crianças, em ações posteriores, dada a instabilidade que a pandemia colocou, é importante enfatizar que o mapeamento é uma potente forma de pesquisarCOM, pois consegue apreender algumas múltiplas camadas, em meio a duas perguntas simples.

A grande oportunidade que temos neste contexto é a de transformar a forma de enxergar o exercício da arquitetura, por uma dimensão empática de trocar e aprender com o outro na práxis, corroborando com o empoderamento das crianças para entender, atuar e transformar as realidades em que vivem. Para isso, a seção a seguir abordará um pouco mais sobre o método da cartografia, escolhido para ajudar no traçado e conexão dos múltiplos elementos que envolvem a vivência urbana das infâncias em foco.

### **4.3. Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro**

Constituindo a interseção de dois termos – educação e território – se entende por Territórios Educativos a rede de diálogos, físicos e simbólicos, que se abrigam nas especificidades locais e regionais do território. Mais que um espaço geográfico, constitui a espacialidade do vivido, da identidade e das inter-relações educativas que abraçam a autonomia e a liberdade das crianças, em uma construção coletiva de (so)ci(e)dade.

Embora o Território Educativo seja um conceito em *permanente* construção, o ambiente acadêmico vem buscando expandir seu entendimento e articular seu propósito, a partir de pesquisas teóricas, empíricas e, principalmente, participativas, em parceria com outros setores da sociedade civil e do poder público, como forma de propagá-lo como política e poética, ao mesmo tempo.

São muitas as composições de redes que podem ser construídas, envolvendo diferentes atores, instituições e escalas do ambiente construído, conforme cada realidade. Estas conexões, envolvendo a efetiva participação social das crianças e jovens, estimulam o

repertório colaborativo, formativo e diversificado da cidade no desenvolvimento humano, articulados aos princípios de desenvolvimento sustentável, à qualidade da educação e sensível às culturas simbólicas e afetivas do território.

Como desdobramento de processos investigativos sobre o tema e no tecer de uma rede colaborativa entre o Poder Público e a Universidade, aconteceu o **Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro**. Seu desenvolvimento e prática foram feitos pelos Grupos de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE) e Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/UFRJ); em conjunto com o Escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados (CVL-SUBPAR) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), órgãos vinculados à Prefeitura do Rio de Janeiro.

A motivação do trabalho aconteceu mediante a parceria solidificada entre os dois grupos, que constroem uma pesquisa integradora sobre os territórios educativos na cidade do Rio de Janeiro desde 2015, tendo como elementos fundamentais a escola e os sistemas de espaços livres. Durante essa jornada, um desafio foi proposto por um dos parceiros internacionais, o professor Miodrag Mitrasinovic, da Parsons School of Design (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020): o de comparar o mapeamento técnico e sistemático de espaços públicos e privados, centralidades e tecidos feito pelo SEL-RJ, com o mapeamento real, afetivo, por meio de processos participativos com crianças e jovens acerca de suas vivências e experiências no território, campo de experiência das pesquisas do GAE.

Assim, a proposta contemplou a visão dos estudantes sobre os espaços públicos que vivenciam cotidianamente durante o percurso casa-escola. Cabe refletir que este trajeto é costumeiro a todas as crianças, devido a obrigatoriedade escolar dos 04 aos 17 anos. Para além da importância da escola e da educação, este fator acaba sendo primordial também no contato diário com os espaços livres da cidade (que vem a acontecer em maior ou menor intensidade, a depender do tipo de modal utilizado); principalmente para aquelas que têm sua vivência, liberdade e autonomia tolhidas pela violência, medo, superproteção dos responsáveis, ou outra questão recorrente.

Propondo-se a valorizar a participação social, dando espaço para as crianças e jovens opinarem e participarem das políticas públicas da cidade, os resultados gerados nessa atividade contribuíram e subsidiaram a construção do Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática da Cidade do Rio de Janeiro (PDS 2030), desenvolvido pela Prefeitura do Rio de Janeiro e lançado no ano de 2021.

O PDS do Rio de Janeiro é um instrumento que tem por objetivo firmar alternativas viáveis e urgentes, na construção de uma visão em longo prazo, apoiando-se em valores instaurados pela nova agenda de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) através dos 17 objetivos que dialogam com os principais desafios de âmbito global. Esse modelo faz parte de uma iniciativa estratégica orientada para a integração entre os

diversos planos municipais e órgãos atrelados, enfatizando o fortalecimento na matriz de planejamento e gestão da cidade.

A meta principal assumida pelo município reconhece a oportunidade de participação, apropriação e liderança da comunidade no processo de construção estratégica da cidade que se busca alcançar até 2050 (PDS, 2021). A subsecretária de Planejamento e Acompanhamento de Resultados da Secretaria Municipal da Casa Civil, Ana Carla Prado (2019), ainda acentua que a “proposta é pioneira na América Latina: a formulação de um Plano de Desenvolvimento Sustentável em que o cidadão de fato interfira na escolha das decisões do que vamos considerar prioritário, em termos de investimento e de aposta para o município”. A atuação colaborativa assume como principais objetivos:

- Contribuir com a formação de uma consciência crítica sobre a cidade e a construção da cidadania dos estudantes;
- Contribuir com a visibilidade e autonomia dos atores sociais que compõem as relações entre escola-cidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos à cidade;
- Resgatar a vitalidade da cidade e do espaço público, a partir do reconhecimento das oportunidades educativas dos territórios;
- Divulgar e compartilhar a visão coletiva das crianças sobre a cidade e sobre seu futuro.

Como forma de garantir a oportunidade de participação das crianças e jovens, a proposta do mapeamento ousou percorrer a dimensão do afeto, contemplados durante os caminhos cotidianos da casa até a escola. Realizada de forma voluntária e de modo simultâneo no dia 08 de novembro de 2019 (Dia Mundial do Urbanismo, instituído oficialmente pela ONU-HABITAT), os estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, entre a pré-escola 1 e o 9º ano do ensino fundamental, receberam um formulário com duas perguntas propostas pela equipe de pesquisa, com base nos instrumentos mapa mental (LYNCH, 1997) e poema dos desejos (SANOFF, 1999), para responder de forma livre por desenhos e/ou textos:

---

**“1) como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.”**

**“2) Agora que você respondeu a primeira pergunta, descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você desejaria para esse percurso.”**

---

Além das perguntas, a ficha também continha um cabeçalho dedicado a dados gerais sobre os estudantes, como a escola em que estuda, ano escolar, gênero, idade, bairro onde mora, modo de locomoção e tempo de deslocamento no percurso entre a casa e a escola. A compilação dessas respostas revela potenciais cruzamentos de informações, permitindo

entender, com maior embasamento, a realidade em que se encontram essas regiões, uma vez que os perfis de renda, escolaridade, densidade demográfica infantil, infraestrutura, mobilidade urbana, raça e gênero refletem diretamente na produção da paisagem, em suas múltiplas escalas.

Como seriam as professoras que aplicariam a atividade, foram elaboradas algumas recomendações para melhor orientação do processo, e entregues a cada coordenadoria, conforme apresentado a seguir:

#### **RECOMENDAÇÕES E DINÂMICAS:**

- a duração da atividade não deverá ultrapassar 50 minutos, incluindo as etapas de preparação, aplicação e recolhimento dos formulários;
- a professora da turma deverá fazer uma breve introdução com a explicação da atividade, esclarecendo os objetivos, a duração e a importância da participação de todos;
- solicitar que os estudantes preencham as informações básicas do formulário: idade, onde moram, nome da escola, ano/série escolar; não é necessário ter a identificação (nome) do estudante;
- a forma de resposta ao questionamento deve ser livre, podendo fazer uso de palavras e/ou desenhos;
- o estudante poderá responder da forma que se sentir mais confortável e com o uso de materiais de sua escolha (lápiz preto, caneta, lápis de cor, hidrocor etc);
- esclarecer que não se trata de uma avaliação e que a atividade não vale nota, isto é, não há resposta certa ou errada; da mesma forma que não se trata de um “concurso de desenhos” que irá selecionar quem desenha melhor – O IMPORTANTE É A PARTICIPAÇÃO;
- os estudantes não são obrigados a participar da atividade, sendo a adesão voluntária;
- é importante que o professor ou quem for aplicar a atividade evite influenciar na elaboração das respostas, deixando o estudante à vontade para se expressar;
- crianças de menor faixa etária podem ter um acompanhamento mais próximo e nesse caso, recomenda-se que a atividade seja aplicada por mais de um educador/professor;
- caso o estudante tenha dúvidas ou dificuldades de entender ou representar/identificar o “caminho”, recomenda-se que não haja interferência, já que essa dúvida pode ser também um importante indicador para os resultados da pesquisa;
- mesmo se tratando de uma atividade relacionada às características físicas e urbanas do percurso, aspectos subjetivos podem também aparecer nas respostas, como relações pessoais, sentimentos, situações vivenciadas no cotidiano;
- se for possível, solicitar que o estudante indique o tempo estimado do percurso realizado entre a casa e a escola. (GAE e SEL-RJ, 2019).

Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Embora tenha sido disponibilizado, acredita-se que essas recomendações não tenham chegado às mãos de todas as professoras, o que explica a diversidade de formatos que foram entregues, ou até mesmo de alguns equívocos, que, de uma forma ou outra, acabam influenciando nos resultados gerais; como o exemplo de uma turma toda respondendo a mesma lista de coisas nos desejos.

### 4.3.1. Curso Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro

Para a análise, foi realizado um curso de extensão, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, no laboratório dos grupos de pesquisa envolvidos, e contou com a participação de 62 pesquisadores e colaboradores de diversas áreas de interesse e instituições, de instâncias públicas e privadas (Figura 40). Com o expressivo número de formulários e comprometimento dos colaboradores para finalizar as análises, tabulações e digitalização das respostas, a etapa seguinte se desdobrou no formato de estágio em pesquisa até o mês de março de 2020, até repentina interrupção pelo contexto da pandemia de Covid-19. Como faltavam poucas fichas, e todas já estavam *escaneadas* no banco de dados, a finalização das análises acabou acontecendo de forma remota, pelos pesquisadores do GAE e SEL, que coordenavam as equipes responsáveis pelas CREs.

Organizadas por CREs, cada equipe tinha em média cinco participantes, e eram coordenadas pelos pesquisadores vinculados aos grupos GAE e SEL-RJ: Alex Lamounier, Alain Flandes, Denise Pinheiro, Elizabeth Lopes, Flávia Lima, Flora Fernandez, Gabriel Parreira, Giselle Gerson, Isabela Correia e Rafael Diniz. Com o acompanhamento presente das coordenadoras do curso, as professoras Dras. Giselle Arteiro e Vera Tângari, as equipes também contaram com o apoio da Psicopedagoga Fernanda Burla, que, na ocasião trabalhava no Escritório de Planejamento da Casa Civil, e por muito tempo foi professora da rede municipal, atuando em diferentes escolas e bairros da cidade.





**Figura 40:** Fotografias do curso de Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2020)

Ainda que se tenha a plena consciência da importância do trabalho de sensibilização, contato e acompanhamento dos profissionais e pesquisadores no processo de construção conjunta e aplicação dos dispositivos com as crianças, o objetivo deste trabalho propunha a espacialização do território na macroescala, com o intuito de entender a diversidade e a complexidade da cidade, a partir do olhar dos estudantes. Por esse motivo, é preciso deixar claro que a análise buscou não fazer uma relação interpretativa dos registros, principalmente os desenhos, de modo que o juízo de valor do pesquisador não interferisse ou sobrepusesse ao que os estudantes realmente queriam dizer. Dessa forma, só era transcrito para a tabela aquilo que se conseguia detectar como elemento ou como sensação, de sentido positivo ou negativo. Quando não escreviam e não se podia identificar do que se tratava, os itens eram descartados, sem uma análise mais aprofundada sobre a possibilidade dos seus significados.

A operação metodológica aconteceu de forma quantitativa, onde as respostas foram sendo organizadas a partir de uma tabela com 15 categorias de análise (Quadro 02), definidas entre os parceiros envolvidos em reuniões anteriores, referentes ao cenário urbano e elementos socioculturais: Infraestrutura; Equipamentos; Comércio e Serviço; Indústria; Aspectos Urbanísticos; Espaços Livres e Áreas Verdes; Acessibilidade; Mudanças Climáticas; Conforto Ambiental; Conforto Afetivo/Cognitivo; Recreação e Lazer; Aspectos Sociais, Econômicos e Culturais; Segurança e Violência; e Ações Sustentáveis. Cada categoria foi desmembrada em subcategorias para se alcançar maiores especificidades de registro, somando um total de 119 tópicos.

<b>CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS</b>	
<b>Dados Gerais:</b>	CRE - Designação e Escola; Idade; Gênero; Transporte; Ano/Série; Bairro onde mora; Tempo de deslocamento
<b>Infraestrutura</b>	lixo - esgoto - água - pavimentação (asfalto, saibro, paralelepípedo) - postes, fios e luminárias - arborização - pontes, viadutos e passarelas - vetores zoonoses - outros infraestrutura
<b>Equipamentos</b>	creche - escola - posto de saúde/UPA - hospital - clínica da família - equipamentos culturais (arenas, biblioteca, teatro) - instituições militares - delegacias, UPPs, batalhões, postos de segurança - cemitério - igreja ou espaço religioso - outros equipamentos
<b>Comércio e serviço</b>	comércio local (padaria, pipoca, bar, doceria...) - comércio de grande porte (shopping, mercado...) - serviços locais (manicure, oficina, petshop...) - outros comércio
<b>Indústria</b>	fábricas em funcionamento - fábricas desativadas - outros indústrias
<b>Aspectos urbanísticos</b>	sinalização - ordenação do espaço público - iluminação - limpeza - muros - edificações precárias - edificações de gabarito baixo (até 3 pavimentos) - edificações de gabarito alto (4 pavimentos ou mais) - morros - favela/comunidade - outros aspectos urbanísticos
<b>Espaços livres e áreas verdes</b>	rua - praça - parque - mata - bosque - floresta - praia - campo de futebol - quadras - rios, valões e outros corpos d'água - outros espaços livres e áreas verdes
<b>Acessibilidade</b>	calçada/rua - escada - rampa - barreira - travessia - outros acessibilidade
<b>Mobilidade</b>	carro - van/kombi - BRT - trem/metrô/VLT - bicicleta - a pé - motocicleta - ônibus - skate, patinetes, cavalo, patins - transporte público - outros mobilidade
<b>Mudanças climáticas</b>	inundação e enchentes - ventos - qualidade do ar - qualidade sonora - qualidade hídrica - deslizamentos - queimadas - outros mudanças climáticas
<b>Conforto ambiental</b>	calor - frio - cheiros - sombra - frescor - sons - outros conforto ambiental
<b>Conforto afetivo/cognitivo</b>	medo - tempo de deslocamento - alegria - segurança - paz - amor - raiva - tristeza - outros afetivo/cognitivo
<b>Recreação e lazer</b>	brincar - jogar - divertir - correr - comer - descansar - acesso à internet (celular e computador) - outros recreação e lazer
<b>Sociais, econômicos e culturais</b>	emprego e renda - cultura - educação - saúde - usuário de drogas - morador de rua - animais - interação interpessoal - vitalidade urbana - desigualdade - camelô/ambulantes - outros aspectos sociais, econômicos e culturais
<b>Segurança e violência</b>	forças de segurança (polícia, bombeiro) - operação policial - criminosos/ações criminosas - tiroteio - marcas de violência (tiro, sangue, etc) - assédio - drogas - trânsito (atropelamento, acidentes, batidas) - outros segurança e violência
<b>Ações sustentáveis</b>	hortas comunitárias - coleta seletiva e reciclagem - outros ações sustentáveis

**Quadro 02:** Itens e subitens que compõem a tabela qualitativa.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)



Importante mencionar que as categorias apresentadas foram bastante discutidas com os técnicos da Prefeitura, SME e IPP. Inclusive, com claro alinhamento às questões transversais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; embora categorias como mudanças climáticas e ações sustentáveis não tenham sido demasiadamente recorrentes. Além disso, a calibragem feita no primeiro dia de curso, para nivelamento das análises, ajudou a emergir novas subcategorias, e mesmo assim ainda ficaram faltando algumas muito importantes, como: Parquinho, ciclovia, Transporte escolar; Trânsito; Melhoria do edifício escolar; Topografia; Agentes (Poder público, professoras pais), etc.

O *modus operandi* da tabulação aconteceu por meio de um arquivo Excel produzido e disponibilizado aos grupos, a ser preenchido por meio de um sistema binário, onde o número 0 identificava as categorias que não apareciam nos relatos dos estudantes e o número 1 as que eram mencionadas. Este direcionamento foi recomendado pelos técnicos do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, tendo em vista o georreferenciamento que foi feito à *posteriori*, e disponibilizado na plataforma *Criança Participa.Rio* (2022).

Considerando a complexidade que circunda a ideia de objetivar o subjetivo, os coordenadores optaram por fazer uma dinâmica de simulação nos primeiros dias de curso. Dando o mesmo exemplo de desenho para todos os grupos envolvidos, foi possível alinhar o entendimento da metodologia e suscitar o nivelamento e familiaridade entre todos os integrantes. Ao final deste processo, ficou evidente que alguns itens não se adequaram às subcategorias já existentes, seja pela necessidade de um maior destaque do item ou por simplesmente não terem o mesmo sentido. Assim, itens como *animais, usuários de drogas, vitalidade urbana, interação interpessoal* e alguns outros foram sendo acrescentados, e se tornaram de extrema importância nas análises, visto a notável ocorrência nos relatos de algumas CREs.

Por ter sido uma atividade que não foi acompanhada *in loco* pelos pesquisadores dos grupos de pesquisa e por contemplar uma reflexão crítica muito potente dentro das perguntas de percepção e desejos, alguns educadores não se limitaram às fichas de questionários, promovendo outras formas de apresentação para se chegar ao objetivo final, como murais, maquetes, painéis, colagens, etc, que podem ter acontecido por iniciativa deles ou mesmo dos próprios estudantes.

Esses modos diferentes de aplicação trouxeram algumas dificuldades na forma de análise e tabulação. Entretanto, é importante considerar os rebatimentos dessas iniciativas em sala de aula, uma vez que muitos eram pensados em conjunto por toda turma, utilizando o tempo indicado para lançar a discussão sobre seus espaços de vivência.

### **4.3.2. O papel dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na conversa com o Território Educativo**

Como mencionado, a escolha dos itens e subitens, apresentados anteriormente no quadro 02, também procurou interlocuções com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), visto seu potencial para compreender melhor quais são as precariedades e oportunidades que estão disseminadas no território, e por meio destas, qualificar ações para alcançar as metas estabelecidas, integrando agentes governamentais, sociedade civil, iniciativa privada e instituições de pesquisa.

A título de conhecimento, os ODS fazem parte de um Plano de Ação Universal definido pela Agenda 2030. O compromisso firmado em 2015, por 193 Estados-membros, durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, trabalha com metas, prazos e indicadores concretos para o enfrentamento dos problemas mundiais da atualidade, visando garantir a qualidade e o equilíbrio entre as dimensões ambiental, econômica, social e institucional de desenvolvimento sustentável.

Sua construção segue uma linha do tempo, que tem como marco o ano de 1972, quando acontece a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente das Nações Unidas, em Estocolmo-Suécia. 20 anos depois, em 1992, ocorre a Conferência Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, com o intuito de discutir os problemas ambientais do mundo. Ali se estabeleceu o primeiro acordo internacional relacionado ao meio ambiente e desenvolvimento, consolidando o termo "Desenvolvimento Sustentável". Sua mediação foi de extrema importância para gerar a elaboração de documentos como a Carta da Terra e a Agenda 21.

Mais tarde, em 2000, foram adotados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), por meio da Declaração do Milênio das Nações Unidas. O documento que reunia 8 objetivos principais, 21 metas e 60 indicadores, estipulou como prazo o ano de 2015, para seu alcance. A iniciativa buscava promover o desenvolvimento nos países mais pobres e naqueles em desenvolvimento.

Em 2012 o Rio de Janeiro sediou mais uma conferência da ONU, a Rio+20, sobre Desenvolvimento Sustentável. No bojo das discussões relacionadas ao tema pairava a iniciativa de continuação aos compromissos do ODM, indicando a necessidade de criação de uma nova agenda global, com enfoque em impulsionar mudanças substanciais no diálogo entre proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Para isso, foram estabelecidos 17 temas humanitários, entendidos como prioritários para a proteção do planeta para as atuais e futuras gerações; que se desdobram em 169 metas, reconhecendo que apesar da temática abranger a escala global, cada país enfrenta desafios particulares e, portanto, é imprescindível a atenção as suas singularidades (Figura 41).



**Figura 41:** Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).  
**Fonte:** ONU (2015)

Dentre todos os objetivos, o 4 (educação de qualidade)<sup>29</sup> e o 11 (cidades e comunidades sustentáveis)<sup>30</sup> trazem um potencial muito grande de contribuição na qualidade de identificação e fortalecimento de territórios educativos; onde um tem a capacidade de influenciar positiva e permanentemente o outro.

O estreitamento da relação entre escola e cidade é a chave para construção de um ambiente construído cada vez mais sustentável, responsivo e justo, em que a dimensão humana é prioridade. Entender que o espaço tem um grande potencial educativo não significa apenas relacioná-lo aos parâmetros da educação formal, mas principalmente o de se formar cidadãos conscientes com as potencialidades e desafios do seu território, permitindo a criação de vínculos, experiências, autonomia, liberdade, consciência urbana e fortalecimento do exercício pleno e democrático do seu direito à cidade (LEFEBVRE, 2008).

Considerando que o poder municipal é a esfera governamental mínima, sendo a mais próxima da população, é imprescindível que suas políticas públicas estejam alinhadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável sob o ponto de vista das realidades e particularidades locais, elencadas por seus habitantes. Para isso, é preciso garantir o envolvimento e participação da sociedade no processo de planejamento e construção da cidade, pois só assim se conseguirá atingir os níveis de qualidade urbana, ambiental e de vida, sob os preceitos da democracia e dos direitos humanos.

A mobilização de engajar as crianças, a partir do mapeamento afetivo, foi uma das iniciativas de processo participativo promovidas pela prefeitura desde o ano de 2018, que considerava entender as prioridades e desafios da cidade, a partir de diferentes óticas e perfis de cidadãos. Sua produção se junta a uma gama de ações integradas ligadas à plataforma digital

<sup>29</sup> O ODS 4 tem como objetivo principal assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

<sup>30</sup> O ODS 11 visa tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

**participa.rio**<sup>31</sup>, um canal de comunicação criado pela prefeitura do Rio de Janeiro, na intenção de que as demandas, opiniões, necessidades e interesses dos cidadãos cheguem até o poder público, de modo que a construção das políticas públicas considere tais prioridades. Indo além, a ideia sugere um movimento permanente de fortalecer a cultura de participação popular nas decisões de planejamento e gestão da cidade, crucial para a construção de uma cidadania cada vez mais crítica e um espaço urbano com qualidade, bom para todos.

A figura 42 apresenta a movimentação das quatro ondas de participação social propostas pela prefeitura do Rio, e demonstra o protagonismo dos ODS nas discussões promovidas.



Figura 42: Quatro ondas do participa.rio.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Sustentável do Rio de Janeiro (2021). <[http:// www.rio.rj.gov.br/web/planejamento/pds](http://www.rio.rj.gov.br/web/planejamento/pds)>. Acesso em: 15 mai. 2022.

A partir dessas ações — que incluíram não só a participação *online* de cidadãos mas também as secretarias da esfera municipal e representantes da sociedade civil, como escolas e organizações não governamentais (ONGs) — se tornou possível extrair uma matriz de planejamento democrática, na forma de plano, para a cidade que queremos (trans)formar nos próximos 30 anos.

O Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática da Cidade do Rio de Janeiro (PDS 2030), é um esforço da prefeitura, enquanto entidade, para “construção das políticas de Estado alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, e assim nortear as ações da Prefeitura ao longo das diferentes administrações” (PDS-2030, 2021, p.27). Apresentado no ano de 2021, o plano traz como perspectiva um Rio Sustentável até o ano de 2050, com o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo.

Dessa forma, a Cidade do Rio de Janeiro pode ser considerada a primeira no país a desenvolver um plano voltado exclusivamente para o desenvolvimento sustentável, com tamanha amplitude de temas e engajamento social. A propósito, a participação das crianças

<sup>31</sup> Endereço eletrônico da ferramenta participa.rio: <https://participario-pcrj.hub.arcgis.com/>

na formulação do PDS também deve ser encarada como um passo histórico para construção de uma cidade mais responsiva, sustentável e com qualidade de vida para todos os seus cidadãos, alinhando metas, ações e diretrizes em uma visão a longo prazo, que independe de ações político-governamentais, em contextos fragmentados de quatro anos.

Diante desse contexto, os ODS foram os grandes direcionadores da formulação do mapeamento afetivo, que tinha no seu escopo inicial o alinhamento à discussão global sobre as ODS, onde foram destacados o cumprimento dos objetivos relacionados ao Acesso à educação de qualidade (ODS 4); Cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11); Vida sobre a terra: Priorizar espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e de qualidade (ODS 15); e Parcerias em prol das metas (ODS 17), como parte fundamental do compromisso da pesquisa de contribuir para uma cidade cada vez mais justa, participativa e responsiva, que assegure os direitos das infâncias e jovens, da atual e futuras gerações.

Durante a apresentação dos coordenadores, no primeiro dia de curso de captação para análise dos resultados, foi especificado os pontos de contato propostos para cada um dos ODS referidos:

**Objetivo 04 - Acesso à educação de qualidade:** propõe a elaboração de um mapeamento afetivo de espaços públicos na sua interface com serviços públicos de educação, visando reforçar a proposição de territórios educativos nos diversos bairros da cidade.

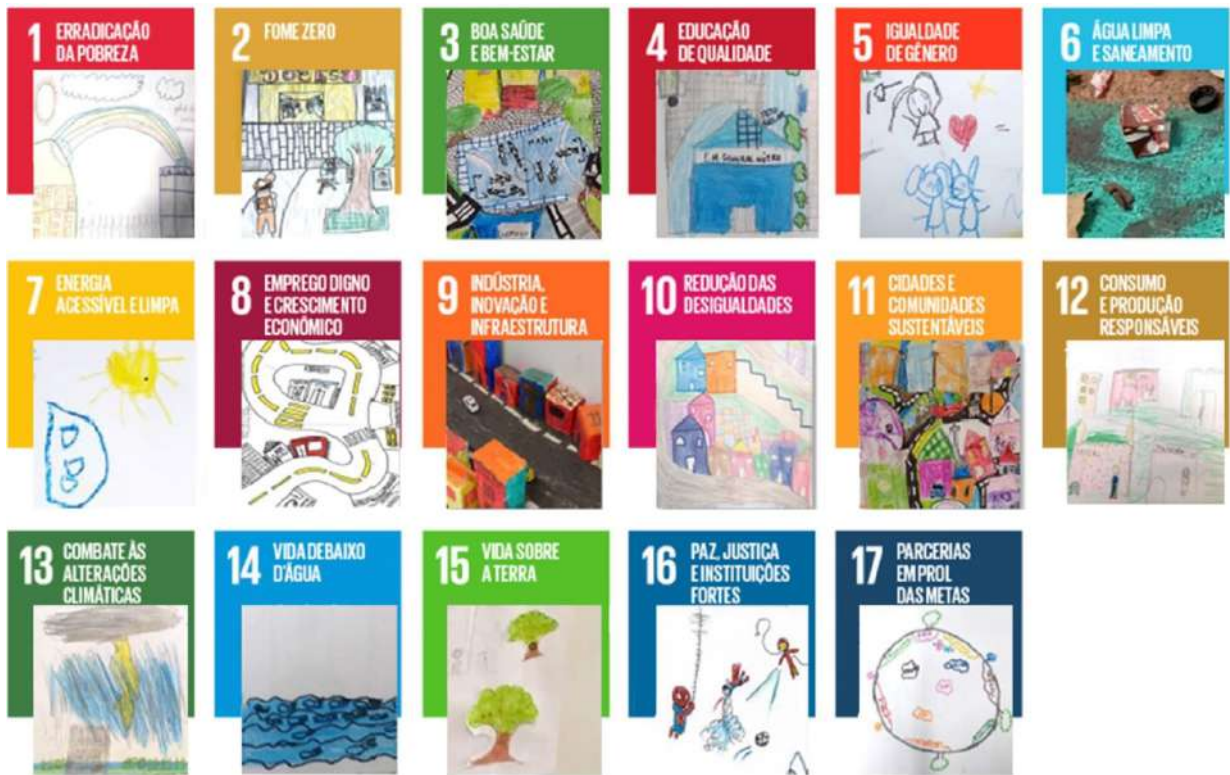
**Objetivo 11- Cidades e comunidades sustentáveis:** a atividade se fundamenta em abordagens inclusivas que relacionem a escola e a cidade através de suas relações afetivas, buscando subsídios para ações de planejamento.

**Objetivo 15 - Vida terrestre:** Priorizar espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e de qualidade: a atividade objetiva subsidiar proposições para requalificação de espaços públicos existentes e de criação de novos espaços públicos acessíveis onde existem demandas não atendidas.

**Objetivo 17 - Parcerias e meios de implementação:** a atividade procura integrar equipes distintas oriundas da universidade e das unidades escolares em sua relação de diálogo com as comunidades envolvidas.

**Fonte:** Power point apresentado no “curso mapeamento dos territórios educativos da cidade do rio de janeiro - 27/1 a 7/2/2020 PROARQ-FAU/UFRJ” (2020)

Porém, à medida que os relatos foram sendo analisados, notou-se que a proposta do mapeamento tem o potencial de ir muito mais além, e não se restringir apenas a estes quatro objetivos. A fala das crianças condiz de forma muito alinhada com todos os objetivos propostos, em maior ou menor escala de especificidade (Figura 43).



**Figura 43:** Desenho das crianças e suas relações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2020)

Isso só reforça a importância da interlocução e participação infantil nas decisões sobre os espaços da cidade, mostrando que a atividade do mapeamento afetivo não pode ser enxergada como uma simples coleta de dados, mas um dispositivo potente, capaz de disparar discussões sobre cidadania, desafios urbanos e direitos das crianças, de modo transversal.

O impacto das respostas contribuiu significativamente para a construção do plano, que considerou a implementação de novas ações, a partir da ênfase de citações sobre determinada problemática ou recorrência. Um exemplo foi a preocupação das crianças com os animais abandonados. Os diversos apontamentos ajudaram a delinear novas políticas públicas dentro do plano estratégico da cidade, com foco na proteção e defesa dos animais. Com essa influência, acabaram transformando uma subsecretaria em Secretaria Municipal de Proteção e Defesa dos Animais, pelo Decreto nº 48.340/2021.

É preciso ter consciência que os problemas urbanos, ambientais e sociais sempre irão existir na cidade, pois isso é parte integrante do seu complexo sistema. No entanto, tais reflexões nos levam a observar as esperanças ressonâncias, individuais e coletivas, que tendem a acontecer quando garantimos que crianças e jovens tenham espaço para dividir suas opiniões e dialogar sobre as questões que envolvem a paisagem e o ambiente construído, bem como pensar em soluções para os problemas que os afetam.

A cidade para se tornar educadora deve poder transformar os problemas urbanos em potencialidades de aprendizagem, as diferenças em pluralidade, o individualismo em cooperativismo, a segregação em união. Para que isso aconteça, cada espaço da cidade deve promover o aprendizado permanente do

ser humano que a vivencia diariamente e que lhe dá o maior sentido de existência. (GOMES; AZEVEDO, 2020, p.60)

O entrelaçamento entre educação urbanística e as percepções e experiências nos espaços livres tem esse poder de mobilização, para alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Entretanto, é preciso que não seja vista apenas como uma forma de “cumprir tabela”, mas uma verdadeira transformação na sociedade, encorajadas desde a infância a exercer sua cidadania.

### **4.3.3. A importância das Parcerias na construção de um processo de planejamento urbano participativo e integrado**

A apresentação da metodologia proposta promove a Universidade Pública, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, como elo profícuo nas articulações entre a Sociedade civil e o Poder Público. No caso do Mapeamento, os Grupos de Pesquisa GAE e SEL/RJ, vinculados ao PROARQ/FAU/UFRJ, condensam a espinha dorsal da rede que foi sendo tecida para essa proposição, pois foi a partir de seus motivos e expectativas relacionados à pesquisa dos Territórios Educativos que a atividade se construiu.

Mais que um curso aberto, se estruturou como um laboratório de saberes, trocas e convívio democrático, feito à muitas mãos e corações. Isso porque, para além de seus pesquisadores, a atividade acabou incluindo também estudantes de graduação, pós-graduação e interessados no tema, vinculados a múltiplas universidades, sendo elas públicas e privadas.

Na ponta que representa a sociedade civil, temos as crianças como os atores principais do mapeamento afetivo. Com elas e por elas que a atividade foi sendo idealizada e construída. O compromisso assumido pelo mapeamento afetivo, em trazer à tona as vozes das crianças, é mais do que uma simples coleta e análise de dados sobre a cidade. Sua intenção é servir como um dispositivo disparador de discussões sobre cidadania ativa e participativa, numa possibilidade de ampliação do diálogo efetivo com políticas públicas.

Do mesmo modo, tais perspectivas se retroalimentam da importância de contemplar e instigar a reflexão sobre os assuntos da arquitetura e do urbanismo desde a infância, qualificando-as como um recurso de experimentação e aprendizado transdisciplinar (conhecimento científico e saberes do cotidiano), que cabe ser aplicado nos diferentes campos da vida de quem usufrui do espaço urbano.

Os professores também tiveram importante papel nesse diálogo, pois foi só a partir da aceitação para incluir a atividade em suas aulas que foi possível tal capilarização em todos os bairros do município. Na missão de mediadores, asseguraram o êxito de resultados tão expressivos e de acordo com o esperado pelas recomendações da dinâmica.

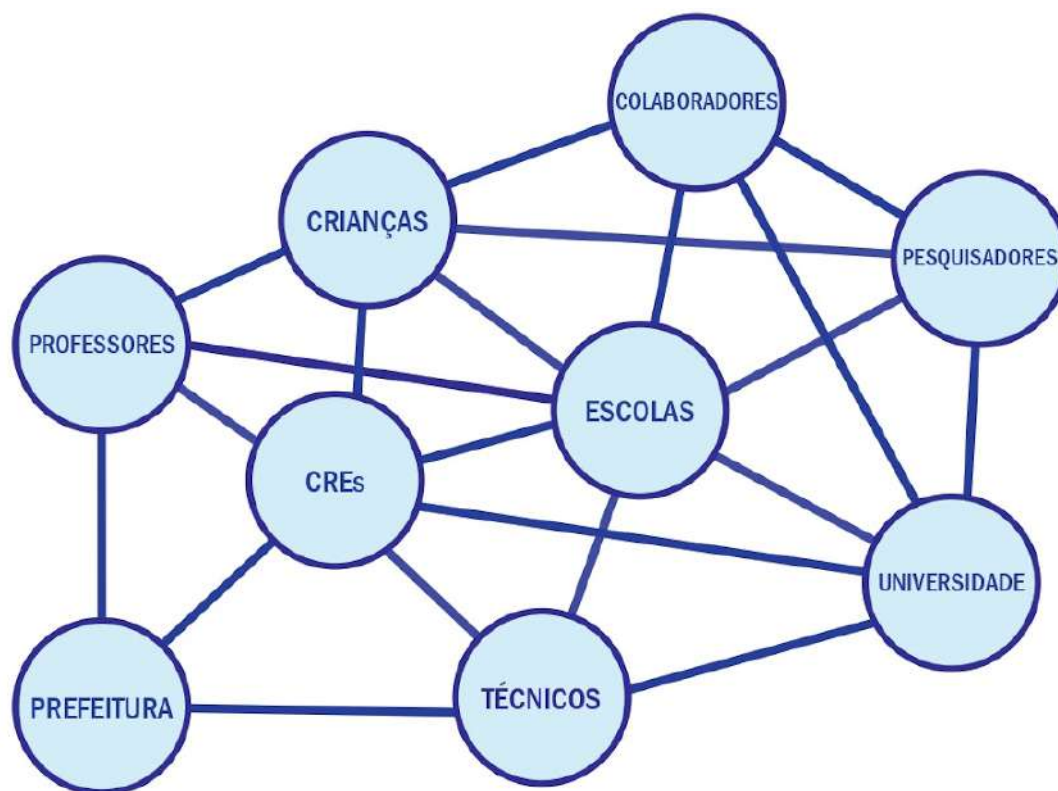
A parceria e o reconhecimento destes atores é fundamental para viabilizar ações concretas de participação social com estudantes, como a do mapeamento, pois são eles que estão em contato permanente com os estudantes, sendo um ponto de confiança para eles.

E, por isso, eles também precisam ser ouvidos e envolvidos na ação, diante de uma perspectiva intergeracional, para estarem conscientes da relevância e seriedade das pesquisas, bem como se sentirem confiantes para incorporar conteúdos, competências e habilidades da Educação Urbanística e Ambiental, de acordo com os territórios locais. Logo, fazem girar a engrenagem para formação de cidades que educam e currículos que humanizam, promovendo uma educação mais crítica nas brechas da BNCC.

Conseqüentemente, não podemos deixar de falar da importância da escola pública como núcleo articulador central desta rede, sendo o único equipamento capaz de abranger a complexidade escalar da atividade, dado que está presente em todos os territórios. Este entrelaçamento entre técnicos e comunidade só tem a colaborar com a formulação de políticas públicas que reconhecem as realidades locais e suas culturas, prioridades e demandas.

Na esfera do Poder Público, a atividade se fez possível a partir da parceria necessária com a Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento (SMFP) e da Secretaria Municipal de Educação. Só assim, foi possível alcançar as pretensões, objetivos e escalas propostos.

A partir disso, na figura 44, apresentamos a rede colaborativa que co-construiu o mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro, entendendo que todos esses agentes têm papel indispensável para essa produção.



**Figura 44:** Rede colaborativa do mapeamento afetivo.  
**Fonte:** Autora (2022)



O trabalho em rede e a abordagem multiescalar enriqueceram o diagnóstico do território, ao formar uma imagem coletiva capaz de tornar conhecido as fragilidades e potencialidades de cada área da Cidade do Rio de Janeiro, através dos usos, apropriações e afetos perceptíveis e relatados individualmente na escala local do trajeto casa-escola de cada criança que vive aquela realidade cotidianamente. Assim, a atividade concedeu a confirmação da diversidade e complexidade do território da Cidade do Rio de Janeiro perante as falas registradas, de tal modo que se faz possível confrontar os dados técnicos com os elementos percebidos pelas crianças.

Com a espacialização dos resultados, a prefeitura criou uma plataforma digital chamada **criança participa**<sup>32</sup>, apresentada como um repositório, onde estão disponibilizadas as informações, arquivos e ações realizadas com as crianças durante os últimos quatro anos. A figura 45 indica que além do mapeamento afetivo, foram propostas mais três ações junto às escolas públicas municipais, sendo elas: enquetes infantis, detetives e arquitetos e conselho infantil.



**Figura 45:** Criança.participa.

**Fonte:** Plataforma criança participa (2022). <<https://participacao-infantil-pcrj.hub.arcgis.com/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

A aproximação com os olhares das crianças e os resultados colhidos na atividade do Mapeamento Afetivo, das enquetes infantis e de outras ações relacionadas, acabou incentivando a prefeitura a ter como meta transformar a Cidade do Rio de Janeiro em uma Cidade Educadora. Nesse sentido, o programa “**Rio, cidade cidadã**” é apresentado como

<sup>32</sup> Endereço eletrônico da ferramenta criança participa: <https://participacao-infantil-pcrj.hub.arcgis.com/>

uma espécie de piloto, com a perspectiva de se tornar membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Para sua aceitação é preciso que a cidade esteja disposta a subscrever os princípios da Carta das Cidades Educadoras. O documento, composto de 20 princípios, tem como objetivo geral orientar o desenvolvimento de ações e políticas públicas centradas na construção de cidades mais inclusivas, justas, diversas e participativas, com especial destaque para a criação de mecanismos que permitam às crianças e adolescentes vivenciarem plenamente sua cidadania.

A título de embasamento teórico, destaca-se que a concepção de Cidades Educadoras têm como fundamento as proposições debatidas no movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990. Foi a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha, que se firmaram ajustes importantes para sistematizar os princípios essenciais ao impulso educador da cidade (CENPEC, 2006, p.1). Posteriormente, em 1994, o movimento ganhou ainda mais representatividade, na figura da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organização instituída durante o III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália. Neste encontro foi aprovada a Carta das Cidades Educadoras, referencial mais importante da Associação.

Um dos grande rumos está no esforço de transformar o mapeamento afetivo em atividade curricular, pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que traz a grande oportunidade de vincular a ativação dos muitos territórios educativos que existem na cidade, incorporando outras práticas e aprendizagens, junto à rede, para aproximação e transformação coletiva de suas realidades. Como exemplo, podemos citar articulações com o campo da educação formal, dialogando com as habilidades e competências da BNCC, ou experiências do campo não-formal, valorizando a história, espaços e a cultura local. Com isso, o estado de participação “obrigatória” dá lugar a participação inspirada nos próprios direitos, considerando que a existência problematizadora é o que modifica o mundo.

A partir dessas considerações fica claro que, para além das mudanças estruturais de planejamento urbano, são as experiências e formas de afetar na/com a cidade que vão qualificá-la como uma cidade educadora. Nesse sentido, é oportuno que as escolas promovam parcerias locais, engajadas com a família, a vizinhança, por meio de uma rede colaborativa de atores e espaços, que viabilizem novas possibilidades de adquirir conhecimento e experiências no território, ampliando suas oportunidades educativas para além dos muros da escola. Como exemplo podemos pensar em museus, centros culturais, esportivos, ambientais, educacionais, jardins botânicos, parques, cooperativas de reciclagem, organizações não governamentais (ONGs), e demais agentes produtores do território.

## 4.4. Cartografia: Formas outras para ler o território

As cidades apresentam um conjunto de sistemas que são produzidos e carregados de intencionalidades. Assim sendo, apresentam dois tipos de produções. A primeira é material, através da fabricação, circulação e utilização. A segunda é simbólica, abstrata, sendo o indivíduo o responsável por fazer emergir, a partir dos seus próprios sentimentos, dando sentido a tudo o que o cerca. Isto é, de acordo com os preceitos de Henri Lefebvre, o espaço é condicionado às realizações humanas.

Diante da complexidade na qual a cidade se retroalimenta e compõe, assumimos a importância de percorrer em múltiplas abordagens de representação do território, em contraposição a interpretação totalizadora, que pode envolver uma forma de análise. Nesse sentido, o método da cartografia abre espaço para relacionar essas múltiplas abordagens, tanto dos aspectos concretos como dos aspectos subjetivos que integram a paisagem, auxiliando, assim, numa compreensão mais próxima do mundo atual.

Em breve percurso acerca da Cartografia e suas representações, podemos recuperar que “a cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de “investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2009, p. 32), que começa pelo meio, incorpora o plano de experiência e por isso requer do pesquisador habitar o território, habitar o que ainda beira o desconhecido. Ou seja, um projeto de investigação que se baseia na cartografia não é definido nem definitivo.

Diferente da cartografia tradicional, que se estabelece no interesse de informações de localização e orientação no espaço cartesiano, o método da cartografia social explora de forma crítica e participativa o ato de mapear, construído na produção de representações sociais do território, por quem o ocupa (suas vivências, memórias, desigualdades, sensações, sentidos, subjetividades, etc.).

A cartografia é um mecanismo de representação que pode ter, no seu produto, um dispositivo finito, mas não necessariamente fechado em sua finitude. Essa flexibilidade possível nos mapas não é sempre explorada. Entretanto, a variedade dos recursos disponíveis na cartografia permite que ela seja um instrumento que atenda desde os parâmetros mais técnicos, buscando relacionar os elementos retratados, o “dado”, uma quantificação pautada em procedimentos que visem a uma maior compreensão do “real”, até os mais abstratos, permitindo ao autor a manipulação das informações de forma a construir uma ideia ou interpretação mais livre do ato de mapear. (CERQUEIRA, 2014, p. 143).

Com isso, buscam-se estratégias para se opor às representações cartográficas dominantes, com o compromisso de dar voz às narrativas locais, a partir de uma perspectiva decolonial. Sua força vem ao conceder espaço às comunidades e grupos sociais por vezes invisibilizados na cena político-participativa, ajudando os indivíduos a expressar suas opiniões, bem como aprender e refletir ainda mais especificidades do território em questão.

Nesta dissertação, usaremos o termo cartografia afetiva, considerada uma possibilidade metodológica dentro de uma grande corrente que abarca a cartografia social e participativa, utilizando métodos e ferramentas que acolham os diferentes sujeitos e modos de habitar a cidade, tendo como plano de forças o afeto.

Por essa concepção é valioso entender que todas as pessoas possuem um mapa próprio de mundo, que vai se constituindo no reflexo individual de suas experiências. É nesse sentido que Rolnik (1999) aborda sobre um corpo vibrátil, que anda e se contagia pelas experiências, afetos e subjetividades — com o outro e o espaço — e pressupõe também aquilo que em nós é, ao mesmo tempo, dentro e fora: o dentro nada mais sendo do que uma filtragem seletiva do fora operada pelo desejo, produzindo uma composição fugaz (1999, p.32). Portanto, não há como fazer cartografia sem nossos próprios corpos vibráteis, que em contato com o outro, emana reverberações.

Desta forma, percebemos que cartografia enquanto método ocorre na observação, descrição e compreensão do território, de formas simultâneas. Para isso, o pesquisador-cartógrafo precisa ser um performático, atento aos movimentos e aos cursos do imprevisível, onde cada acontecimento tem a chance de ser um oceano de descobertas, e o que se pode fazer de interessante com isso.

O próprio campo da Arquitetura e Urbanismo já assume aproximações deste tipo, com a abordagem experiencial e a observação incorporada (desdobramento prático da AE.)<sup>33</sup>, na qual a pesquisa vai sendo produzida durante o próprio processo em ação, propondo que o observador assuma o papel de também sujeito-protagonista das experiências, pois “ao assumir uma postura menos distanciada e neutra, o observador passa a ter consciência da subjetividade das emoções e reações que são vivenciadas com os usuários no ambiente” (RHEINGANTZ *et al.*, 2009, p. 14), possibilitando uma observação mais aberta e atenta.

Sendo sempre um movimento de vai e vem, as diversas tramas, configuradas pela rede de forças que envolve sujeitos, tempos, espaços e materialidades, formam tessituras, que se entrelaçam pelo contato e interação.

Assim, as **linhas de fuga** (DELEUZE; GUATTARI, 1995) ecoam na busca e transformação do espaço pela voz das crianças, compondo uma rede de saberes própria, sem definições precisas e respostas premeditadas, absolutas. Buscamos capturar as micropolíticas urbanas cartografadas em novos desejos, fluxos, afetos e afecções, do encontro com devires latentes de infâncias e paisagens, que possibilitem reconhecer o território educativo como esse agente de forças que potencializa modos de aprender sobre a cidade a partir das relações com o outro - território e atores.

---

<sup>33</sup> A designação dos termos Abordagem Experiencial e a Observação Incorporada foram definidas pelos pesquisadores dos grupos de pesquisa ProLUGAR (PROARQ/FAU/UFRJ) e são utilizadas nas avaliações de desempenho do ambiente construído. Para os autores, a abordagem experiencial (AE) reflete que “o mundo e as pessoas especificam-se mutuamente e performam ações incorporadas”, por isso observador também é objeto de pesquisa, protagonista de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus habitantes, a ser explicada com base na subjetividade. A observação incorporada se qualifica como o desdobramento prático da AE, e se configura como “um ponto-de-vista aproximado e particular da experiência vivenciada por um observador ou grupo de observadores em um determinado ambiente ou conjunto de ambientes” (RHEINGANTZ, 2021).

Por ser uma prática orgânica, sem início nem fim, consideramos o mapear como um meio possível para levantar, compreender e registrar as marcas, traços e linhas da realidade, contribuindo para sua formação integral, bem como para a construção do seu arcabouço e leitura de mundo. Ao realizar este exercício de investigação, Callai (2004) destaca alguns movimentos que podem ajudar na percepção das realidades com um novo olhar, percebendo as essências complementares do tangível e do intangível:

- Verificar as paisagens, que são a expressão da materialização das relações entre os homens e entre os grupos que ali vivem;
- Analisar os discursos das pessoas, ouvindo-os e situando-os no âmbito das realizações, quer dizer das suas práticas;
- Procurar reconhecer a cultura do lugar, percebendo a existência de uma outra cultura hegemônica e de outras diversas que com certeza existem entre as pessoas.

Como citou Callai (2004), a leitura da realidade só poderá ser realizada bem, se houver este olhar do universal e das singularidades expressas nos determinados lugares. Nesse contexto, a metodologia contemplará uma abordagem de caráter multiescalar, conjecturada por meio de uma visão integradora da paisagem, contrapondo a leitura objetiva e a leitura sensível do território para entender como a morfologia urbana pode impactar o habitar das infâncias e juventudes na cidade.

A leitura objetiva dos elementos físicos e urbanos do território, acontece por meio da compartimentação em Unidades de Paisagem, agrupando características homogêneas de acordo com seus elementos naturais e forma urbana. No segundo momento será abordada a atmosfera sensível da criança na cidade – no recorte temporal anterior às práticas de isolamento social – a partir de relatos produzidos para a atividade Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro (2019; 2020), com foco no trajeto cotidiano da moradia até a edificação escolar, também considerando a macroescala da aplicação.

O conjunto de categorias de análise objetivas e subjetivas fornece uma leitura expressiva do território, destacando a capacidade de resiliência e adaptação das infâncias, ao vivenciar e transformar espaços que não atendem às suas necessidades (no caso de territórios vulneráveis isso se expande para toda comunidade).

Entretanto, vale ressaltar que os dados obtidos nesses dois momentos servem como primeiro embasamento para a leitura da qualidade dos espaços livres, percebendo seus modos de organização; tendo ainda a observação em campo, onde serão abordadas as apreensões espontâneas dos espaços livres, presentes nos processos de uso e apropriação do entorno das escolas. É com a triangulação desses três momentos que as linhas começaram a se encontrar e entrelaçar.

#### 4.4.1. Cartografia morfológica: Unidades de Paisagem

Ao buscar na cidade do Rio de Janeiro um recorte capaz de reunir todas as inquietações expostas nos últimos cinco capítulos, ficou evidente que a Zona Oeste trazia em seu *lôcus* esse potencial. Como apresentado no capítulo 2, o recorte macroescalar da pesquisa analisa a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), correspondente aos mesmos limites da área de planejamento 4 do município.

Dada a extensão territorial e a heterogeneidade de paisagens, a área de estudo foi segmentada em **Unidades de Paisagem (UPs)** (MACEDO, 1993; MAGNOLI, 2006; SANTOS, 2008; SCHLEE *et al.*, 2009; TÂNGARI *et al.*, 2012), definidas com base em uma dinâmica de processos socioambientais atuantes no território, as quais permitem criar uma identificação entre áreas onde a paisagem é semelhante. Para isso, são analisados elementos de origem natural e/ou antrópica, como suporte físico, cobertura vegetal, mancha urbana, leis e agentes que transformam a paisagem. A escolha por essa ferramenta metodológica ajuda a transitar entre múltiplas escalas de análise, e conseqüente aprofundamento nas especificidades dos espaços livres.

O conceito de Unidades de Paisagem (UP) foi apresentado durante a disciplina Arquitetura da Paisagem, ministrada pelos Professores Drs. Vera Tângari e Alex Lamounier, durante o ano de 2020 no PROARQ/FAU/UFRJ. É utilizado pelos pesquisadores e laboratórios vinculados à rede nacional QUAPÁ-SEL, referência nacional nos estudos sobre o paisagismo e a paisagem brasileira, nas diferentes escalas de abrangência.

Assim, o processo de reconhecimento das Unidades de Paisagem do objeto de estudo em questão, acontece independente dos limites administrativos, mas de acordo com as características dominantes que o formam. Cabe ressaltar que a compartimentação tem como finalidade auxiliar o estudo das partes, entretanto, não exclui a heterogeneidade do espaço urbano e seu caráter dinâmico.

Reconhecendo o fator espaço-tempo da pesquisa, que sobressai em áreas de expansão e renovação urbana, é importante mencionar que esses limites podem apresentar um caráter transitório, principalmente nas regiões em que as legislações e os padrões de ocupação vêm trazendo transformações significativas na paisagem.

#### 4.4.2. Cartografia afetiva: aprofundando o mapeamento afetivo

A escala do cotidiano, seus usos e apropriações, colaboram na ideia de confrontar as percepções dessas infâncias múltiplas com os dados fornecidos pela leitura cartográfica técnica apresentada no capítulo anterior, desvelando uma leitura sensível do território, que vai sendo captada na intangibilidade das ambiências e afetos que permeiam a relação indivíduo-ambiente.

Neste exercício de ampliar e estimular as percepções sobre a cidade, as apropriações de caráter subversivo, ou seja, as que subvertem a “ordem natural” de arranjo dos territórios, se

impregnam de uma abertura<sup>34</sup> criativa, que manifestam pequenas pistas para disseminar o direito à liberdade ativa, de bem usar, desfrutar e integrar a própria cidade.

Por essa característica não fixada, a potência do espaço é ativada pelos usuários e suas práticas sociais, fazendo com que ocupações e funções até então não previstas no projeto, tornem-se fundamentais para a dinâmica do lugar, podendo aprimorar-se e adquirir novas definições, dando-lhes outros significados. O espaço público, assim, torna-se palco emblemático para as manifestações, encontros e descobertas no entrecruzamento de tempos, agentes, usos, funções, ações e experiências.

Como dito em capítulos anteriores, a construção da cartografia afetiva se dá no repertório de respostas do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro (GAE-UFRJ; SEL-RJ, 2020), onde as crianças relataram suas percepções e desejos para a cidade, com base nas experiências cotidianas e cognitivas de cada território vivido.

Neste estudo, a percepção do lugar foi posta em evidência através dos sentidos e emoções, levando em consideração o que a criança vê, ouve e sente durante seu percurso entre a casa e a escola. A ideia de mapear o não-evidente acontece em um tempo onde não experienciamos mais a cidade, e não deixamos que as crianças também a façam. Por isso, é preciso reconhecer a capacidade de representação espacial delas ao localizarem atributos físicos e sensíveis que fazem parte do seu trajeto da casa até a escola, mostrando que de fato elas observam e exploram o espaço da cidade.

Sobre a primeira pergunta, foi utilizado como referência o instrumento mapa mental, questionando os estudantes as percepções apreendidas durante seus caminhos casa-escola. Na arquitetura, o precursor desta forma de análise foi Kevin Lynch (1997), através da obra intitulada “A Imagem da Cidade”, referindo-se à legibilidade urbana por parte de quem vivencia o espaço em questão.

O método de registro destas percepções acontece por meio de expressões gráficas e textuais, não estruturadas. Nesse sentido, é comum que os participantes formulem diferentes maneiras de expressar a visão a partir de um mesmo caminho, seja ela mais prática ou emocional.

Noutras palavras, a descrição oscila entre os termos de uma alternativa: ou ver (é um conhecimento da ordem dos lugares) ou ir (são ações espacializantes). Ou então apresentará um quadro (“existe”...), ou organizará movimentos (“você entra”, “você atravessa”, “você retorna”...) (CERTEAU, 1988, p.204)

Já a frase-dispositivo utilizada para captar os desejos das crianças para seus trajetos casa-escola vem do instrumento originalmente desenvolvido por Henry Sanoff (1999), denominado poema dos desejos ou *Wish Poem* - onde os usuários expressam e narram, por meio de desenhos e textos suas visões, necessidades, sentimentos e desejos sobre determinado ambiente (RHEINGANTZ *et al.*, 2009).

---

<sup>34</sup> Abertura no sentido proposto por Umberto Eco (1962).

Por ser uma ferramenta essencialmente simples, tanto na sua elaboração quanto na aplicação, permite explorar um fluxo espontâneo de informações, cujos resultados, na maioria dos casos, são de grande valia para compreender melhor as problemáticas, dando suporte à modificações pensadas pelos usuários, com base nas necessidades e precariedades existentes no local proposto.

No mapeamento afetivo, sua intenção era abrir um espaço de diálogo com as crianças, para que elas manifestassem o que gostariam para seus caminhos casa-escola. Decerto, a visão crítica e consciente sobre os problemas da cidade mobiliza a criatividade de soluções, incentivando que sejam propostas por elas mesmas.

Ainda que se tenham limitações na própria construção do método de coleta de dados e sequencialmente na sua análise, é importante recuperar que os desenhos e textos, mesmo que seja uma ferramenta passível de interpretação, são recursos valiosos para acessar o mundo interno de quem o fez. Isso porque, suas representações acabam manifestando percepções, pensamentos, críticas, sentimentos, afetividades, aflições, etc.; que, muitas vezes, não conseguem ser acessados apenas com a fala.

A riqueza de detalhes também exprime duas noções importantes: a empatia e a alteridade. A primeira ocasionada quando nos colocamos no lugar do Outro, seja espacial ou emocionalmente. Já a segunda compreende um estado de consciência pelo Outro, reconhecendo-o e reconhecendo-se nele, ainda que seja diferente. Tal como Certeau (1988), que recorre à imagem de uma criança em frente ao espelho, enfatizando ali a experiência de, “sem sair de si, ser outro e passar por outro”.

Ao percorrer esses relatos, acabamos conhecendo as várias cidades que compõem o outro lado da tal Cidade Maravilhosa — a partir do olhar das crianças. Nesse caso, as crianças fizeram os pesquisadores praticarem a cidade por meio do desenho. Por entre lugares familiares e desconhecidos de cada membro participante do curso, a atividade possibilitou um diálogo cultural e intergeracional, no qual se verificou não só as relações entre crianças e seus ambientes, mas também o próprio sentimento espacial e memória afetiva do pesquisador com a cidade. Defendemos assim, a afirmação de que o pesquisador não só interage com o objeto pesquisado, como também se condiciona como parte inerente e importante da rede que vai sendo tecida neste processo.

#### **4.4.3. Observação incorporada: Relatos da pesquisadora sobre seus caminhos de casa até as escolas**

O retorno de atividades presenciais aconteceu, de modo mais enfático, no ano de 2022. Muito pela baixa do número de infectados/letalidades por COVID-19, do esquema vacinal e da consequente flexibilidade de alguns decretos que previam o fechamento de estabelecimentos, o distanciamento e a obrigatoriedade do uso de máscaras. Com isso, foi possível recuperar parte da ideia inicial, por meio do procedimento de Observação Incorporada.



Essa designação foi adotada pelo grupo de pesquisa Projeto e Qualidade do Lugar (ProLUGAR) do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ, com base nas teorias de Varela e Maturana (1994); Varela, Thompson e Rosch (2003). Em linhas gerais, sua realização acontece quando o pesquisador penetra no território em análise, exercendo uma prática de observação atenta, aberta e consciente de tudo que acontece ao seu redor, identificando elementos, dinâmicas e ambiências. Incorpora-se um “olhar fenomenológico” perante o pesquisador refletindo sobre a sua própria experiência no espaço urbano-arquitetônico.

A ideia, portanto, vai na contramão de uma vivência “líquida”, instantânea, virtual e automática, que assola o mundo contemporâneo (ainda mais intensificada durante a pandemia), para dar lugar às pequenezas dos acontecimentos cotidianos, frente às relações corpo-espaço-ambiência que nos rodeia. Desta vez sou eu que partilharei o meu caminho de casa até às escolas, falando sobre o entre, a chegada e o que manifesta-se em cada vizinhança.

O período de interação com o lugar ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2022, por meio de visitas no entorno das escolas municipais estipuladas. Como a maioria desses bairros traz a característica de possuir muitas áreas livres, se tornou imprescindível definir que os espaços livres públicos, como praças e campos de futebol, fossem localizados perto de escolas que participaram do mapeamento afetivo, para que as análises tivessem certa coerência junto às outras etapas metodológicas traçadas.

A estrutura adotada para essa etapa é ancorada na revisitação das narrativas expostas anteriormente, no mapeamento afetivo, agora por um corpo-turista, que estuda mas não vive o lugar. Merleau-Ponty (1999, p.308) escreve que “[...] o saber científico desloca a experiência e [...] desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir”.

Então, a ideia é imergir no(s) território(s), capturando o que não é possível ver, ouvir e sentir nas cartografias técnicas, indo de encontro a um esperado-inesperado, que tem como base os fragmentos de realidade que já foram acessados ali.

Escolhemos então o dispositivo **mapa comportamental**, como forma de compreender e traduzir as ações dos usuários de forma sistemática. A observação e registro das ações se deram à distância, visando interferir o mínimo possível no comportamento dos grupos de crianças e responsáveis. Acompanhado a isso, foi utilizado um **caderno de campo**, como forma de conseguir apreender e guardar as sensações, falsas, descobertas e dificuldades vividas durante o momento da observação.

A 1ª pessoa se torna a linguagem mais adequada para essa etapa de compartilhamento de observações, que aparecerá em citações no decorrer dos estudos de caso, tendo como base as anotações, croquis e mapas comportamentais, que foram sendo preenchidos *in loco*, de forma a compreender as questões comportamentais no ambiente construído, envolvendo pessoas, objetos e ambientes.

capítulo 5.  
**CONTEXTUALIZAÇÕES**

## 5. CONTEXTUALIZAÇÕES: OS TERRITÓRIOS DA ZONA OESTE/RJ

A compreensão de cidade enquanto objeto empírico, exprime, na sua construção interdisciplinar, práticas cotidianas que combinadas à morfologia e suas incontáveis sobreposições de camadas temporais, tecem o espaço citadino. Roy Wagner (2017) vai mais a fundo, ao dizer que elas “são aquilo em que a nossa cultura se acumulou, e são indispensáveis para os “eus” e os ciclos, para os “sentimentos” que dependem daquela ordem.”

No caso do Rio de Janeiro, considerado o cartão postal do Brasil, seu território concentra geografias e realidades diversas, capazes de condicionar características muito potentes e pouco exploradas, dada a estigmatização de alguns territórios perante o imaginário social.

Nos discursos sobre a imagem da cidade, se destacam duas variantes, marcadas pelo *status* de Cidade Maravilhosa e, contraditoriamente, pelo antagonismo que essa ideia reporta, de um território limitado pela violência. Deste modo, a paisagem cultural urbana carioca que, atualmente, recebe o título de patrimônio mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é a mesma que serve de cenário para as problemáticas da cidade.

Nesta cidade de cidades misturadas e cidades camufladas, cantada por Fernanda Abreu<sup>35</sup>, voltar o olhar para as partes não-turísticas recupera o valor do cotidiano, pondo em perspectiva outros contextos cariocas, que anseiam por uma discussão sobre as muitas cidades escondidas e esquecidas dentro da cidade maravilhosa. Principalmente porque “as paisagens da Cidade Maravilhosa, de orla, centro histórico, florestas e montanhas não correspondem a mais que dez dos cento e sessenta bairros da cidade do Rio de Janeiro” (XAVIER, 2015, p.8).

Na busca por analisar as crianças em seus contextos, a escolha pelo território da Zona Oeste se mostra um campo importante de problematizações, considerando não só a dimensão

---

<sup>35</sup> Música Rio 40 graus (1992).

territorial como as múltiplas morfologias, geografias e realidades que guardam o seu espaço urbano e afetivo. Maria dos Santos (2022, p.118) fundamenta que:

Para compreender as cidades é preciso conhecê-las e não é possível abranger todas as suas possibilidades e interfaces. Cada cidade guarda seu caos, sua beleza, suas insignificâncias, sua violência, desafios, seus ciclos, suas mortes e suas nascimentos. Tal qual a Zoé de Calvino, cada pessoa pode conhecer intimamente a sua cidade, que não será a cidade do outro, que por sua vez se constituirá de novos movimentos e paisagens que jamais imaginamos ou visitamos. Aliás, Zoé vem do grego e significa vida. E viver é intenso, complexo, experiência, gigante, é movimento, como a infância (SANTOS, 2022, p.118).

Por isso, se faz importante começar a pesquisa compreendendo a macroescala do município, a partir de seus limites políticos, administrativos e geográficos, para depois emergir nas características tangíveis e intangíveis da área de análise.

Como já dito anteriormente, o Rio de Janeiro é dividido em cinco Áreas de Planejamento (mapa 02), sendo a Zona Oeste dividida em dois grandes blocos, correspondentes às áreas de planejamento 4 e 5 (Quadro 03).



**Mapa 02:** Município do Rio de Janeiro - Áreas de Planejamento.  
**Fonte:** Data.Rio (2017)

ÁREA PLANEJAMENTO	SUBPREFEITURA	REGIÃO ADMINISTRATIVA	NOME DA REGIÃO	BAIRROS
AP4	Barra e Jacarepaguá	XVI	Jacarepaguá	Anil, Curicica, Freguesia de Jacarepaguá, Gardênia Azul, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Tanque, Taquara e Vila Valqueire
		XXIV	Barra da Tijuca	Barra da Tijuca, Camorim, Grumari, Itanhangá, Joá, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Grande e Vargem Pequena
		XXXIV	Cidade de Deus	Cidade de Deus
ÁREA PLANEJAMENTO	SUBPREFEITURA	REGIÃO ADMINISTRATIVA	NOME DA REGIÃO	BAIRROS
AP5	Zona Oeste	XVII	Bangu	Bangu, Gericinó, Padre Miguel e Senador Camará
		XVIII	Campo Grande	Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Senador Vasconcelos e Santíssimo
		XIX	Santa Cruz	Paciência, Santa Cruz e Sepetiba
		XXVI	Guaratiba	Guaratiba, Barra de Guaratiba e Pedra de Guaratiba
		XXXIII	Realengo	Realengo, Deodoro, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Vila Militar e Campo dos Afonsos

**Quadro 03:** Divisão administrativa do Rio de Janeiro - AP4 e AP5.

**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados da Prefeitura do Rio de Janeiro (2018).

Para esta pesquisa, o recorte de estudo escolhido corresponde a área de planejamento 4 (Mapa 03), formada pelas Regiões Administrativas da Barra da Tijuca, Cidade de Deus e Jacarepaguá. Subdivide-se em 19 bairros, somando uma extensão territorial de 293,79 km<sup>2</sup>, que mostram especificidades muito díspares dentro de um mesmo limite de planejamento.



**Mapa 03:** Bairros que compõem a Área de Planejamento 4 - Zona Oeste Rio de Janeiro.

**Fonte:** Autora (2022)

Abro a exceção de redigir esta parte em primeira pessoa<sup>36</sup>, para expressar o porquê da escolha por este recorte territorial. Além de contemplar considerações relevantes para o campo dos estudos sobre a paisagem e territórios educativos em áreas de expansão e renovação urbana, a escolha da região é fruto de inquietações, experiências e reflexões oriundas da minha vivência enquanto moradora que convive com o lugar desde criança.

Somado a isso, ter tido a oportunidade de fazer parte do grupo que estava à frente da 7ª CRE, durante o Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro, em 2020, foi de fundamental importância para a escolha da área de análise, pois foi onde me vi exercitando o estranhamento em relação a elementos cotidianos da paisagem, pela percepção do outro.

Na área de Antropologia, o “estranho” é um conceito intrínseco ao “familiar”, pelo qual sua atitude é, justamente, questionar convicções encaradas como certezas automáticas e realidades consolidadas, perante os espaços e experiências corriqueiras. Gilberto Velho (2007, p.13) torna esse paralelo extremamente necessário na investigação do meio urbano, pois entende que “estranhar o familiar é um movimento necessário para buscar compreender os mundos sociais por onde circulamos, convivemos e interagimos”.

<sup>36</sup> Algumas vezes, durante a escrita da dissertação, haverá a necessidade de manifestar a ideia usando a 1ª pessoa do singular, principalmente quando são ações que foram vividas pela pesquisadora.

Em suma, a escolha por abordar a área de planejamento 4 justifica-se por tais parâmetros:

- Poucas pesquisas acadêmicas que tragam o debate e reflexão dos territórios educativos e da vivência das crianças em áreas da Zona Oeste do Rio de Janeiro;
- Território muito heterogêneo em relação à morfologia urbana;
- Ter os mesmos limites da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE);
- Como pesquisadora, fiz parte do grupo que analisou as respostas dos estudantes dessa região no curso de mapeamento afetivo. Esta foi a primeira relação direta com os dispositivos e metodologia utilizada dentro do Grupo Ambiente-Educação.

Quando se pretende estudar sobre os processos socioespaciais de um determinado grupo e lugar, como é o caso desta pesquisa, é preciso compreender as várias camadas que formam e transformam o ambiente construído onde se insere a paisagem.

Tomando como base a afirmação de Milton Santos em “A Natureza do Espaço” (1994), os estudos do meio urbano abarcam um conjunto de sistemas indissociáveis que formam o espaço. Essa é a qualidade que faz do urbano um campo de afetos e tensões altamente complexo. Logo, se faz importante percorrer uma análise contextualizada dos elementos geobiofísicos, históricos, sociais e econômicos que, ao decorrer dos anos, contribuíram para a conformação atual. Para isso, foram consultados mapeamentos já produzidos e divulgados nas bases de dados do:

- a) Portal de Dados Abertos disponibilizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro (DATA.Rio, 2017)
- b) Instituto Pereira Passos (IPP, 2010)
- c) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>37</sup>
- d) Pesquisas e espacializações feitas pelo Grupo de Pesquisa Sistemas de Espaços Livres (SEL-RJ/PROARQ/UFRJ, 2015; 2019; 2020).

## 5.1. Contextualização histórica

Até o início dos anos 1960 a Zona Oeste era majoritariamente rural, sendo conhecida como sertão carioca (Figura 46). Essa denominação é dada pelo escultor e jornalista Magalhães Corrêa, entre 1931 e 1932, quando ele escreve várias crônicas sobre a então zona rural, para o jornal Correio da Manhã, dando uma completa descrição da região, comportando aspectos históricos, geográficos, etnográficos, ecológicos e geomorfológicos (OLIVEIRA; FERNANDEZ, 2020, p.8).

Sim, embora o carioca da Avenida, do Posto 4, dos chás e cinemas chics fique espantado, existe, nesta sua maravilhosa terra, um "sertão", como na Amazônia, em Matto Grosso, em Goyaz, em Minas, na Bahia. Embora menos bravo... (Ricardo Palma, prefácio do livro “O Sertão Carioca”, de Armando Corrêa, 1936).

<sup>37</sup> Os dados do IBGE utilizados na pesquisa ainda são os de 2010 devido à falta de atualização 10 anos depois, em 2020, quando a crise sanitária de Covid-19 eclodiu no país. Com isso, o censo foi adiado para 2022, começando as coletas no mês de agosto.



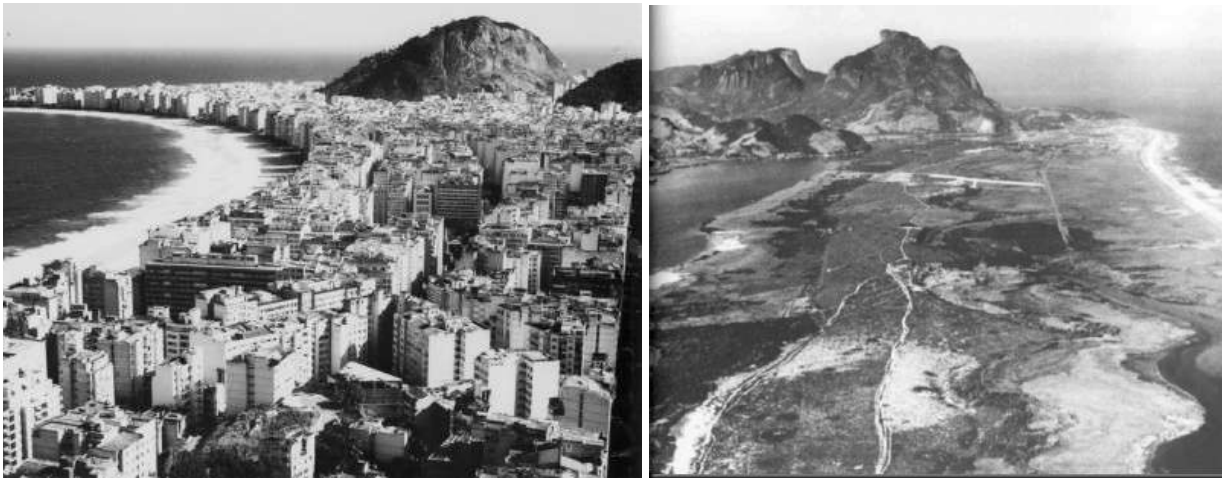
**Figura 46:** O Sertão Carioca.  
**Fonte:** Magalhães Corrêa (1936)

Segundo Mansur (2008), a região só passou a se integrar de fato à cidade do Rio de Janeiro, com os limites conhecidos hoje, a partir do Ato Adicional de 1834, que promoveu a criação do Município Neutro. Mais tarde, “com a proclamação da República, a região se tornou a zona rural do Distrito Federal, até que, em 1960, com a transferência da capital para Brasília, ela passou a ser a zona oeste do Estado da Guanabara e em 1975, com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, passou a ser a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.”

As particularidades geográficas da sua localização, bem como a oferta de usos e funções ainda era um ponto pouco explorado pelos habitantes da cidade. O local, até então, era tido como uma região turística e de veraneio. Até o início da década de 1930, o acesso à Baixada de Jacarepaguá ocorria exclusivamente pela Zona Norte, onde a ocupação urbana começava a se consolidar, seguindo a linha de trem que servia a região norte. Até que em 1929 foram iniciadas as obras de asfaltamento para abertura da Estrada do Joá, permitindo a conexão através da zona sul.

Junto às facilidades de acesso, uma série de condições foi se formando para dar início a prática de urbanização do oeste municipal. A saturação de terrenos disponíveis nas zonas norte e sul, a pressão do mercado imobiliário, somados ao déficit habitacional e a necessidade natural de expansão, fez o vetor de crescimento mirar nas terras ainda pouco “desbravadas” da cidade (Figura 47).





**Figura 47:** Bairro de Copacabana (esquerda) e Bairro da Barra da Tijuca (direita), na década de 1960.

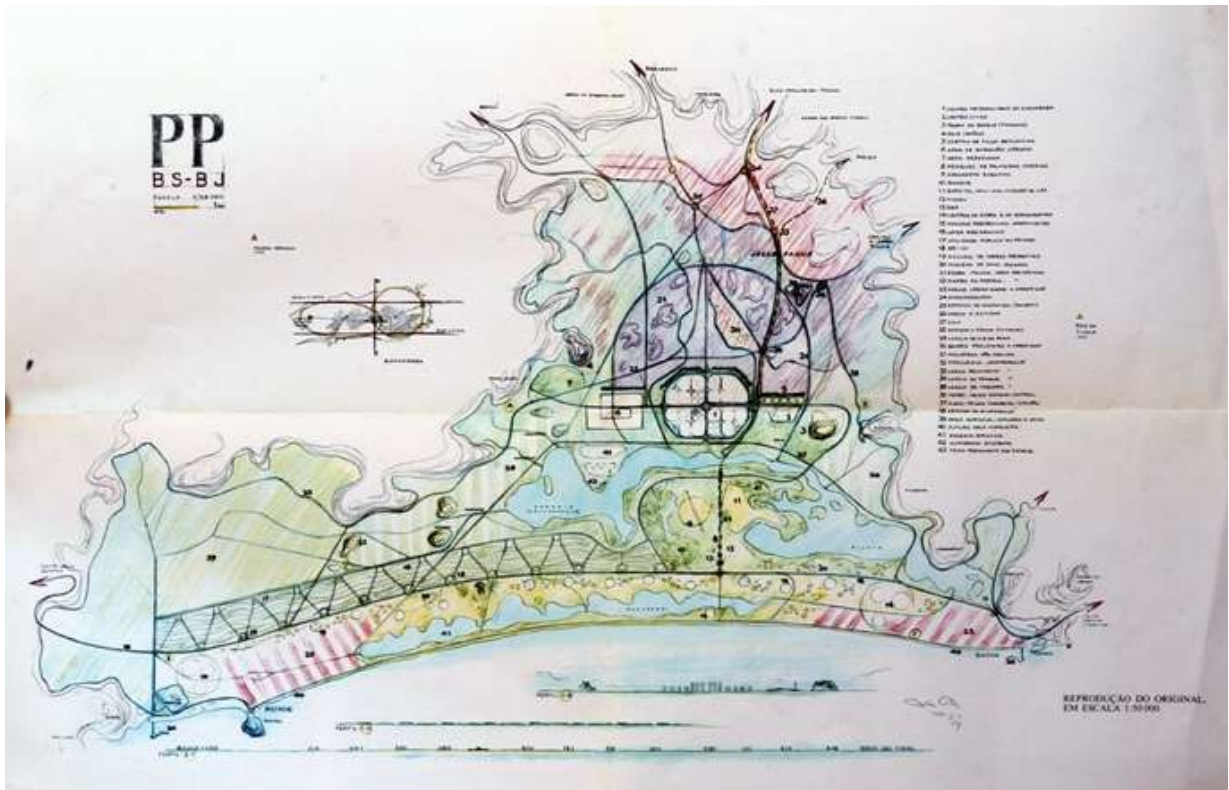
**Fonte:** O rio que passou (2010). <<https://rioquepassou.com.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

Então, em 1969, o arquiteto Lúcio Costa é convidado pelo Governo do Estado da Guanabara para preparar um plano para a área de expansão da cidade do Rio de Janeiro (Figura 48). O registro pessoal de Lúcio Costa (1974) sintetiza a impressão que se tinha do lugar, enquanto paisagem idílica, onde a natureza é vista como bela, simbólica e intocada; contrapondo-se a ideia da cidade urbanizada e das interferências da atividade humana no antropoceno, como já era sentido nas zonas norte e sul:

Na memória descritiva do plano-piloto que deu origem à ocupação da baixada de Jacarepaguá, digo o seguinte: “O que atrai na região é o ar lavado e agreste, o tamanho – as praias e dunas parecem não ter fim –, e aquela sensação inusitada de se estar num mundo intocado, primevo. Assim, o primeiro impulso, instintivo, há de ser sempre o de impedir que se faça lá seja o que for.” Em seguida, acrescento: “Mas, por outro lado, parece evidente que um espaço de tais proporções e tão acessível não poderia continuar indefinidamente imune, teria mesmo de ser, mais cedo ou mais tarde, urbanizado. A sua intensa ocupação é, já agora, irreversível.” (COSTA, 1995, p.356)

Assim como em Brasília, o projeto se apoiou nos conceitos decretados na Carta de Atenas (1933) – aporte do urbanismo modernista – pelo qual a divisão da cidade deveria ser realizada em quatro áreas funcionais bem definidas: habitar, trabalhar, recrear e circular.

Relevando as características principais do movimento modernista, (ordenamento e racionalidade) o projeto se apropriou de uma área ainda “intocada”, com o intuito de controlar a expansão urbana e preservar a ecologia do lugar, uma vez que o processo de espraiamento do município difundia rapidamente. Além disso, o vislumbre por um novo centro metropolitano, com largas avenidas, edificações isoladas e a incidência de grandes espaços livres internos, dava motivos para percorrer um modo de vida diferente dos bairros que já estavam consolidados na cidade.



**Figura 48:** Plano Piloto de Urbanização e Zoneamento da Baixada de Jacarepaguá.

**Fonte:** Lúcio Costa (1969). <<https://infograficos.oglobo.globo.com/rio/bairros/plano-lucio-costa-o-que-nao-foi-feito.html>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

Assim, os novos eixos viários foram os grandes protagonistas que viabilizaram essa expansão. De 1965 a 1971, a Auto Estrada Lagoa-Barra, que faz a ligação entre a Gávea e a Barra da Tijuca por três túneis, estava sendo construída; o que após sua conclusão, permitiu maior desenvolvimento dos bairros que se encontravam “do outro lado” do maciço da Tijuca.

Para além do eixo transversal da Barra, os bairros adjacentes também foram sendo urbanizados a partir dessa disposição. Salienta-se que o plano de Lúcio Costa não era direcionado apenas à Barra, mas contemplava toda a Baixada de Jacarepaguá.

Em paralelo, a indústria automobilística ganhava espaço no país. Com isso, foram redimensionadas necessidades e medidas técnicas dos espaços livres públicos, tornando a lógica rodoviarista o cerne do planejamento urbano no país. O modelo imposto a partir disso tornou a favorecer ainda mais a negligência dos espaços de calçada, para atender as demandas dos transportes motorizados. Nessa época, Jane Jacobs já alertava sobre tais considerações, exemplificando como esses ecos foram abrindo espaço para disputas e alterações do espaço livre, de acordo com as imposições do automóvel:

[...] por causa do congestionamento de veículos, alarga-se uma rua aqui, outra é retificada ali, uma avenida larga é transformada em via de mão única [...] o solo vira estacionamento, para acomodar a um número sempre crescente de automóveis quando eles não estão sendo usados. (JACOBS, 2011, p.389)

A velocidade da urbanização encontra um ponto de inflexão, na medida em que o aumento da população e o avanço da mancha urbana foram ocorrendo de forma desordenada, e sem a

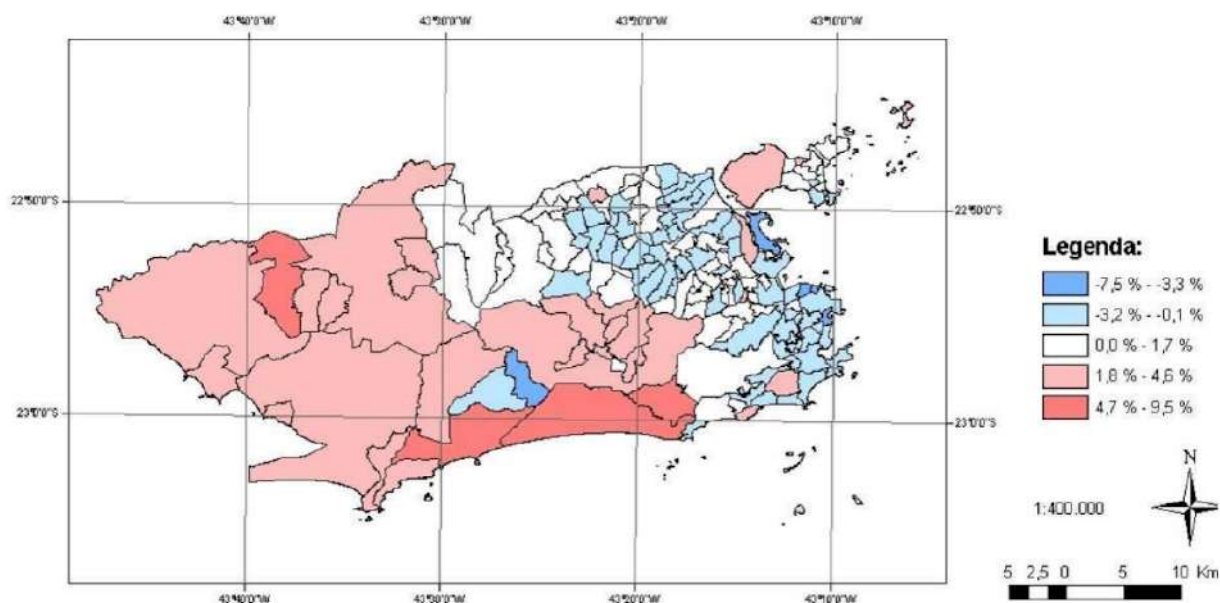
infraestrutura urbana básica prevista para suportar o adensamento de forma proporcional. Esse fato desencadeou problemáticas que surtem efeitos até hoje, principalmente sob o ponto de vista da mobilidade e do saneamento básico. Silva (2004, on-line) aponta que:

Ao elaborar o Plano Piloto para Urbanização da Barra da Tijuca, Pontal de Sernambetiba e de Jacarepaguá, Lúcio Costa propunha para o bairro da Barra da Tijuca uma nova forma de organização do espaço: o crescimento urbano aliado às questões ambientais, preservação de seus ecossistemas: mangue, restinga e mata atlântica. Mas a expansão urbana e a valorização do bairro fizeram com que as questões ambientais ficassem em segundo plano. (2004, on-line)

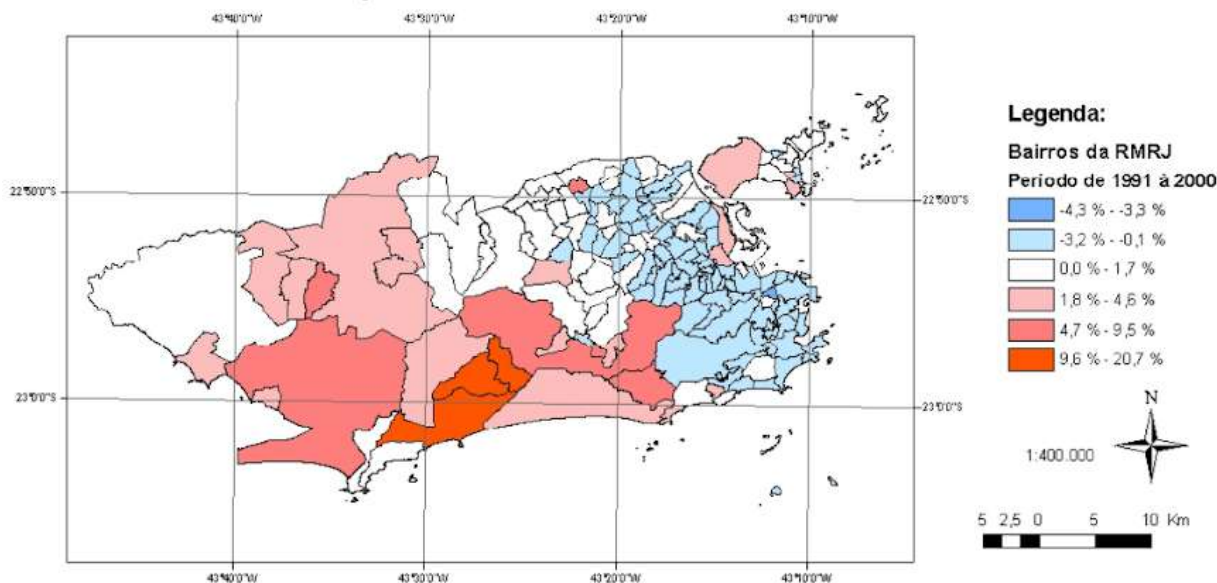
Ou seja, o plano de Lúcio Costa efervescia do que, na época, havia de melhor nas teorias urbanísticas; ainda que hoje haja um consenso de que suas ideias não correspondem às melhores para a construção de cidades mais humanas. Mas há de se pontuar que também houve inúmeras modificações durante a sua fase de implantação, o que culminou na descaracterização de alguns pontos consideráveis; principalmente no que diz respeito às condições de parcelamento e uso do solo. Entre algumas mudanças estão a verticalização na faixa de orla, o cercamento de condomínios e a restrição de classes a partir do preço dos imóveis, contribuindo para a expansão de loteamentos e construções irregulares. Todas as modificações tiveram algum tipo de pressão por parte do mercado imobiliário.

O panorama decorrente dos processos de expansão e urbanização da Baixada de Jacarepaguá mostra que, nos últimos 40 anos, o crescimento populacional da cidade se localizou, vertiginosamente, entre os bairros da Baixada de Jacarepaguá, indo em direção à área de planejamento 5 (Figura 49).

### Taxas médias geométricas de crescimento populacional dos bairros do Município do Rio de Janeiro. Período 1980-1991.



### Taxas médias geométricas de crescimento populacional dos bairros do Município do Rio de Janeiro. Período 1991-2000.



**Figura 49:** Evolução das taxas médias geométricas de crescimento populacional dos bairros do Município do Rio de Janeiro entre 1980-1991 e entre 1991-2000.

**Fonte:** Coleção Estudos Cariocas (2008)

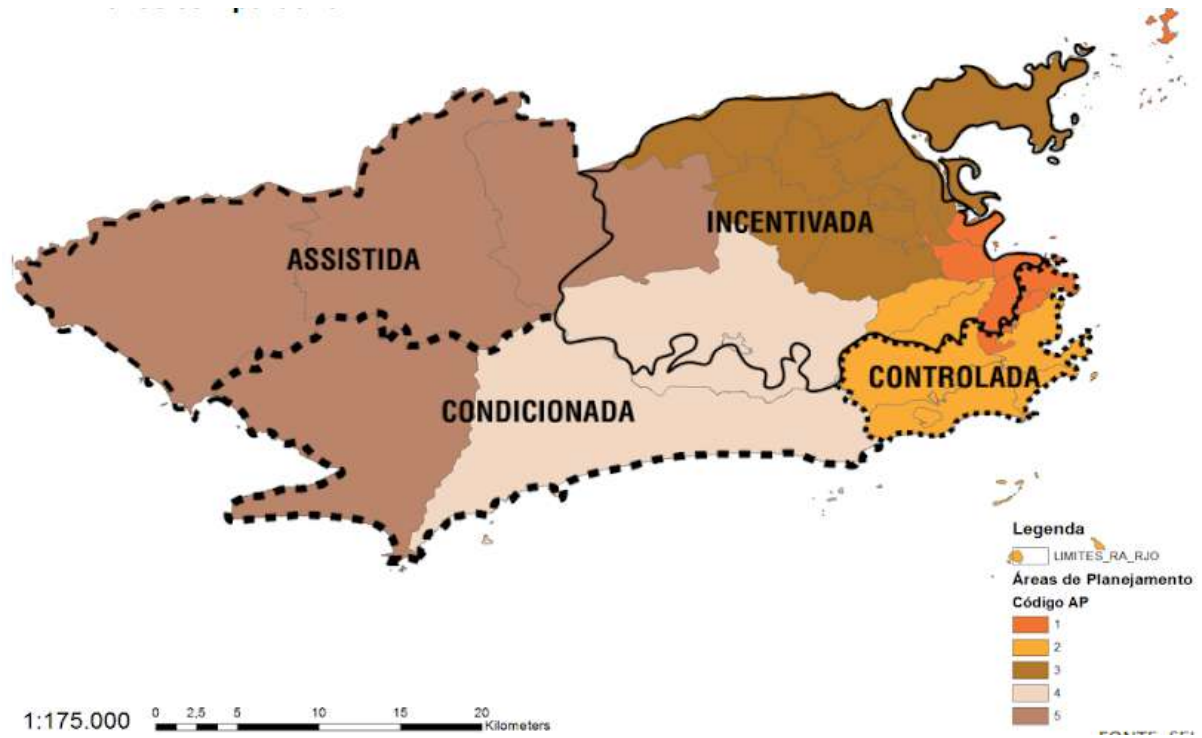
Com o aumento significativo dessa população em um curto espaço de tempo, a consequência principal se traduziu na falta de um planejamento mais diverso e ordenação do uso do solo urbano para esta grandeza, desencadeando um enclave de disputas territoriais, sobretudo pelo mercado imobiliário e por forças paralelas.

Não à toa, esse processo também culminou em novas tipologias de desigualdade, que foram se formando na região. Das 513 favelas registradas pelo IBGE na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 100 estão concentradas na Zona Oeste, incluindo as duas áreas de planejamento. Dentro da abrangência de bairros da AP4, Cidade de Deus e Rio das Pedras são dois casos emblemáticos de movimentação da classe mais pobre para a região, impulsionada pela necessidade de mão de obra para a construção do Plano Piloto da Baixada de Jacarepaguá nas proximidades. A migração nordestina, em busca de melhores condições de vida no Sudeste do Brasil, foi a grande massa que ocupou as duas áreas, de modo que suas culturas e características ainda se encontram muito presentes nos usos e práticas dos moradores.

Todavia, não é apenas a desordenação urbana e a cidade não-formal que contribuem para as latentes transformações da área. Grande porcentagem da forma urbana é condicionada pela própria legislação urbanística (e revisões), condutoras fundamentais no desenho da paisagem, embora haja certo descompasso entre o plano normativo e o que de fato está consolidado no município.

De acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável de 2011, a cidade foi dividida em quatro macrozonas de ocupação (Figura 50), “com o objetivo de estabelecer uma

referência territorial para orientar o controle das densidades, da intensidade e da expansão da ocupação urbana, a regulamentação e aplicação dos instrumentos da Política Urbana e indicar as prioridades na distribuição dos investimentos públicos e privados” (Lei nº 111, 2011). Sobre a área de Planejamento 4, o macrozoneamento divide a região em duas:



**Figura 50:** Macrozoneamento da cidade do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Acervo Grupo SEL/RJ (2010)

- |                                                      |                                                     |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>1) <u>Macrozona de ocupação condicionada:</u></b> | <b>2) <u>Macrozona de ocupação incentivada.</u></b> |
| - Estímulo ao adensamento populacional               | - Restrição ao adensamento populacional             |
| - Incentivo às novas construções                     | - Restrição à intensidade construtiva               |
| - Desenvolvimento das atividades econômicas;         | - Proteção ambiental e paisagística.                |

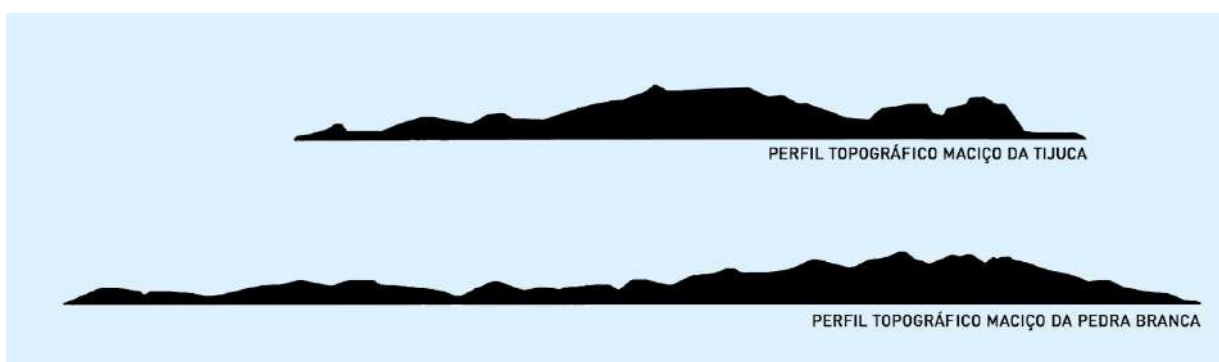
Antes disso, foram oficializados Planos de Estruturação Urbana (PEUs), que de certa forma trazem dualidades quanto às intenções apresentadas no macrozoneamento. O PEU das Vargens (2009) e da Taquara (2004), alteraram as regras de ocupação do solo e de construções de edifícios na Baixada de Jacarepaguá, transformando significativamente a paisagem da região (NAME; CARDEMAN, 2014).

Neles, o incentivo ao processo de adensamento das regiões, tende a envolver riscos iminentes no que se refere à manutenção da qualidade ambiental e a qualidade de vida dos habitantes, tendo em conta as limitações de infraestrutura existentes, o impacto viário, as condições geobiofísicas e a descaracterização das suas características paisagísticas.

## 5.2. Suporte geobiofísico

A Zona Oeste apresenta, em sua maior parte, terrenos planos e de cota baixas pertencentes à planície sedimentar de depósitos recentes do período quaternário<sup>38</sup>, com clima tropical atlântico, quente e úmido.

Os bairros estudados estão situados entre dois dos três maciços que compõem o município, sendo eles: O maciço da Pedra Branca e o maciço da Tijuca; e ao sul está localizada a faixa de praia do litoral oceânico. Todos com papel fundamental na estrutura urbana que, junto a outras montanhas e corpos d'água conformam os centros urbanos. Além disso, as altas cotas dos maciços são visíveis desde a planície, configurando-os como elementos marcantes na imagem da paisagem (Figura 51).



**Figura 51:** Perfil topográfico dos maciços da Tijuca e Pedra Branca.  
**Fonte:** Autora (2022)

Criado com a Lei Estadual nº 2.377, de 28 de Junho de 1974, o Parque Estadual da Pedra Branca compreende todas as áreas situadas acima da linha da cota de 100 m do Maciço da Pedra Branca e seus contrafortes. Sua extensão abrange cerca de 16% do Rio de Janeiro, o que lhe garante o título de maior Unidade de Conservação do município. Além disso, sua formação mantém espécies nativas da Mata Atlântica, o que também a faz dele a maior floresta urbana do Brasil.

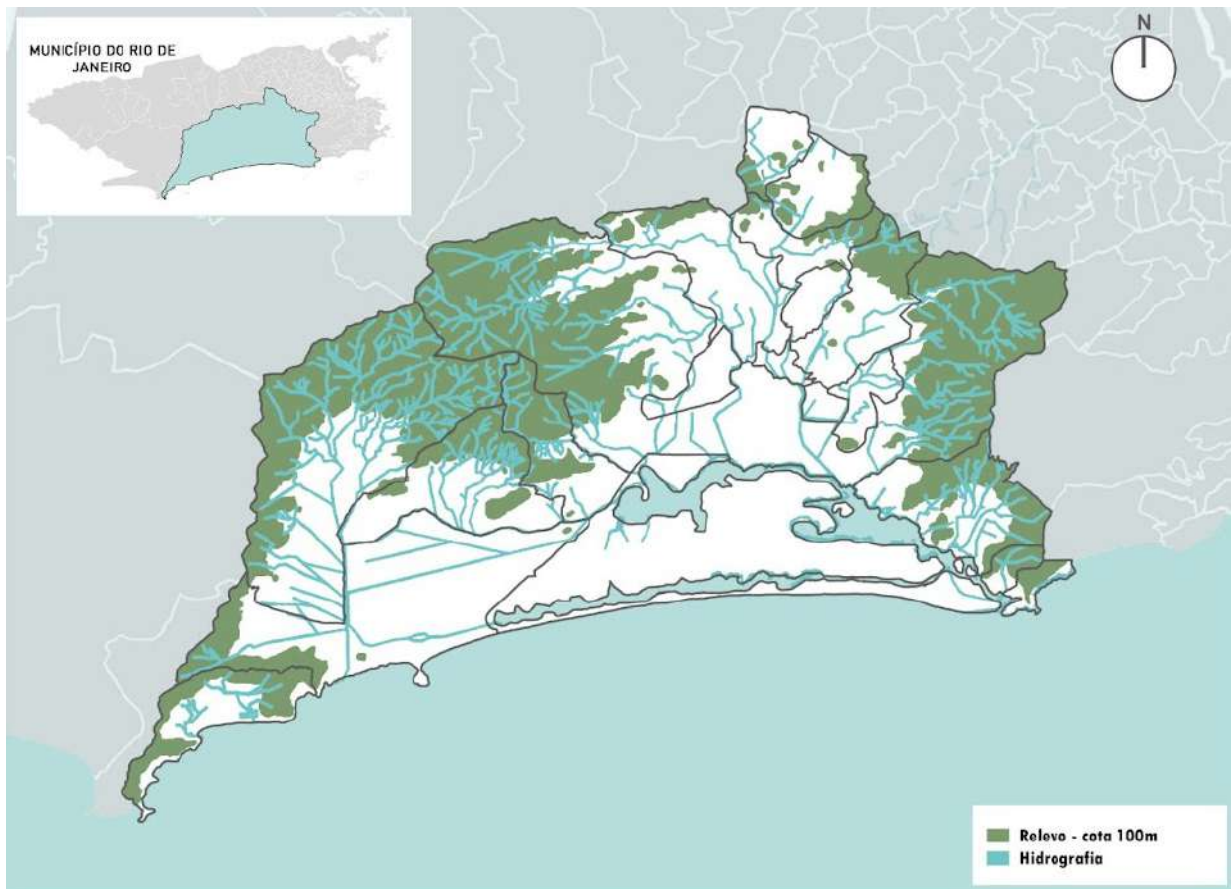
Já o maciço da Tijuca recebe a área de proteção do Parque Nacional da Tijuca, qualificada como unidade de conservação federal. Também se configura como uma área extensa, de relevo montanhoso e acidentado, sendo considerado o maior monolito à beira mar do mundo. Delimitada acima da cota 40 m e com 118km<sup>2</sup> de extensão, se destaca pela grande variedade de espécies de mata atlântica que nela se desenvolvem.

Em relação à hidrografia (Mapa 04), a região conta com um complexo lagunar que abrange as Lagoas de Marapendi, de Jacarepaguá, de Camorim e da Tijuca, onde desembocam os rios que vem dos maciços. Ligadas entre si por meio de canais, fazem a comunicação com o oceano Atlântico através do canal da Barra da Tijuca (também conhecido como canal da Joatinga). Devido à posição central na planície, as lagoas atuam como divisores naturais das

<sup>38</sup> De acordo com Jara (2014, 26): “No Pleistoceno, época inicial do período Quaternário, ocorreu o afundamento tectônico da região da Guanabara e ocasionou também uma transgressão marinha na área da Baixada de Jacarepaguá. Este afundamento do gráben da Guanabara deu origem à Baía da Guanabara, Baía de Sepetiba e transformou a atual área da Baixada de Jacarepaguá numa enseada.”

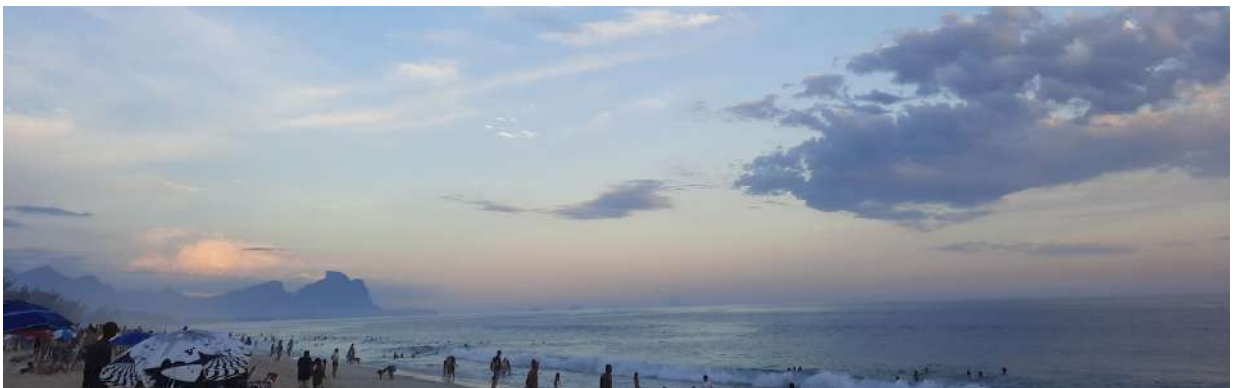
regiões administrativas da Barra da Tijuca e Jacarepaguá. Seu ecossistema conta com vegetações litorâneas de mangue e restinga.

Os principais canais lagunares são o canal da Joatinga e o Canal de Sernambetiba, que deságuam no mar; além de outros como Canal do Urubu, Canal do Portelo e Canal do Cortado, dispostos na área das vargens. Na sua maioria são artificiais, construídos com o objetivo de melhorar a drenagem da região.



**Mapa 04:** Relevo e hidrografia.  
**Fonte:** Autora (2022)

Entretanto, os rios, lagoas e canais existentes encontram-se, na sua maioria, poluídos e ambientalmente degradados, face à proximidade das construções irregulares nas suas margens, bem como da falta de planejamento quanto ao saneamento básico, sendo esta uma área de expansão urbana. Além disso, as mudanças bruscas de declividade entre os maciços e a planície levam ao “intenso processo de erosão das encostas e ao carregamento de material sólido para os cursos d’água” (MONTEZUMA; OLIVEIRA, 2010). Esses processos, naturais e antrópicos, acabam surtindo efeitos negativos, principalmente em épocas de chuva intensa, fazendo com que as áreas próximas aos cursos d’água estejam, constantemente, sujeitas a enchentes e deslizamentos.



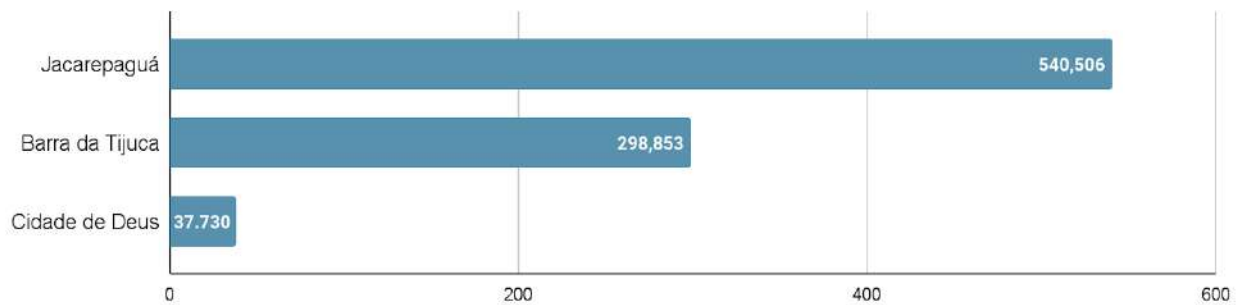
**Figuras 52, 53 e 54:** Montanha, Faixa Litorânea e Lagoa.  
**Fonte:** Autora (2022)

### 5.3. Perfil socioeconômico

A área de planejamento 4 é reconhecida como a terceira mais populosa e a que apresenta maior crescimento populacional do município. Dos 909.368 habitantes da Área de Planejamento 4 (IBGE, 2010), a maioria se concentra na região administrativa de Jacarepaguá, com 540.506 hab., oficializando bem mais da metade de toda a unidade.

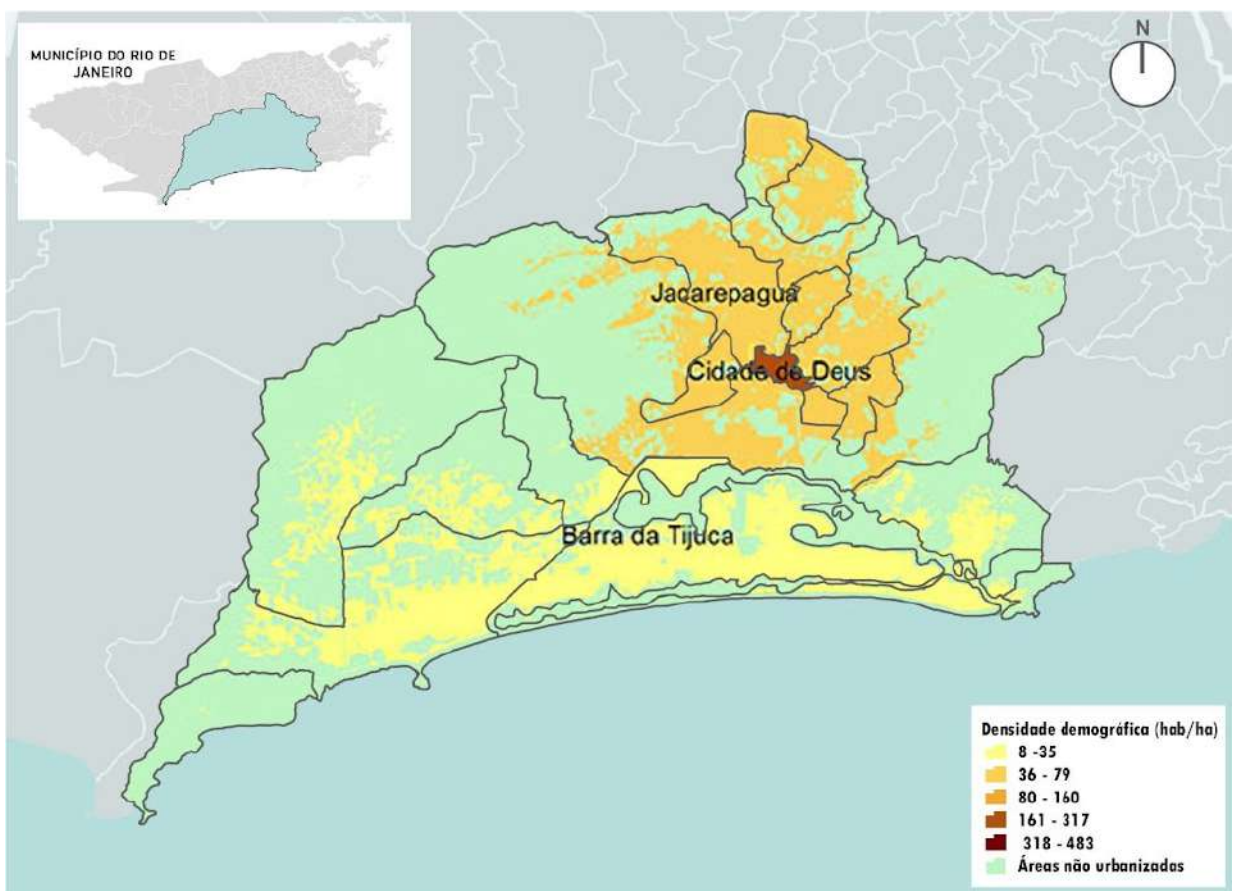
O gráfico 01, apresenta este comparativo, tendo a Barra da Tijuca como a segunda mais populosa, com 298.853 habitantes e a Cidade de Deus (com um único bairro) com 37.730.





**Gráfico 01:** Número de habitantes por região administrativa da AP4.  
**Fonte:** IBGE (2010)

Já a densidade líquida é de 2.322 habitantes por km<sup>2</sup>. O mapa 05 demonstra, como cada uma das regiões administrativas (R.A.) ocupa uma realidade, no que diz respeito a densidade demográfica (hab/ha):

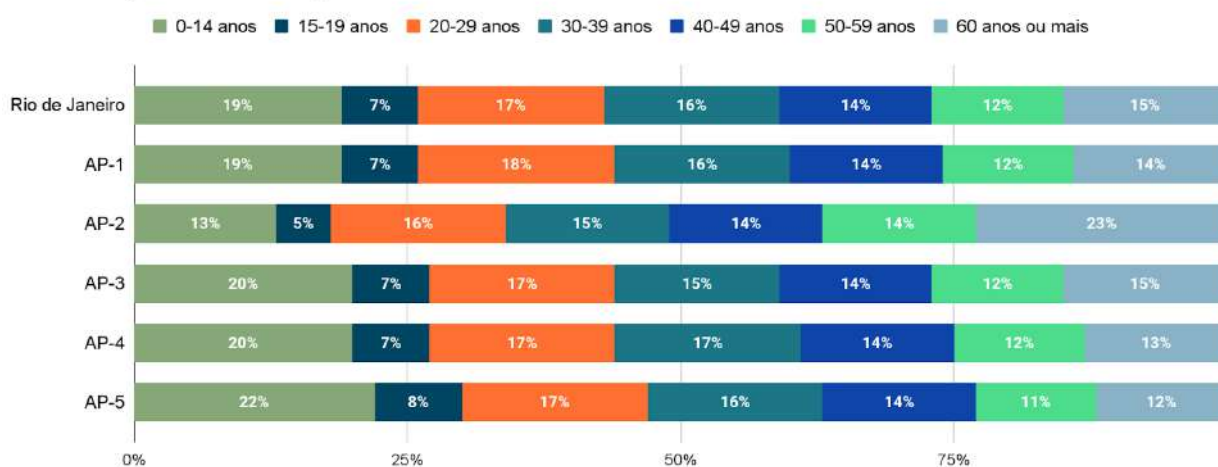


**Mapa 05:** Densidade demográfica (hab/ha) 2010.  
**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados IPP (2010)

A R.A da Barra da Tijuca tem em média 28 hab/ha, sendo considerada a segunda mais baixa do município, atrás apenas da R.A. de Guaratiba, localizada na AP5. Em seguida, temos a R.A de Jacarepaguá, com 70 hab/ha, e por fim, a R.A da Cidade de Deus, com a distribuição mais expressiva, de em média 312 hab/ha. Já a imponência das áreas não urbanizadas é resultado da existência de áreas de proteção ambiental, como os maciços, reservas e lagoas, mantidos dentro dos seus limites político-administrativos.

Quanto ao perfil dos residentes, o gráfico 02 mostra que o território concentra uma grande porcentagem de jovens, resultado das características que envolvem o processo de formação urbana da região. Relativo a população infantil da região, percebe-se um alto percentual, que corresponde a 177.764 crianças entre 0-14 anos (IBGE, 2010). Na análise por bairro, identifica-se que Jacarepaguá, Taquara e Barra da Tijuca são os que concentram o maior número de público infantil.

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA MUNICÍPIO RIO DE JANEIRO

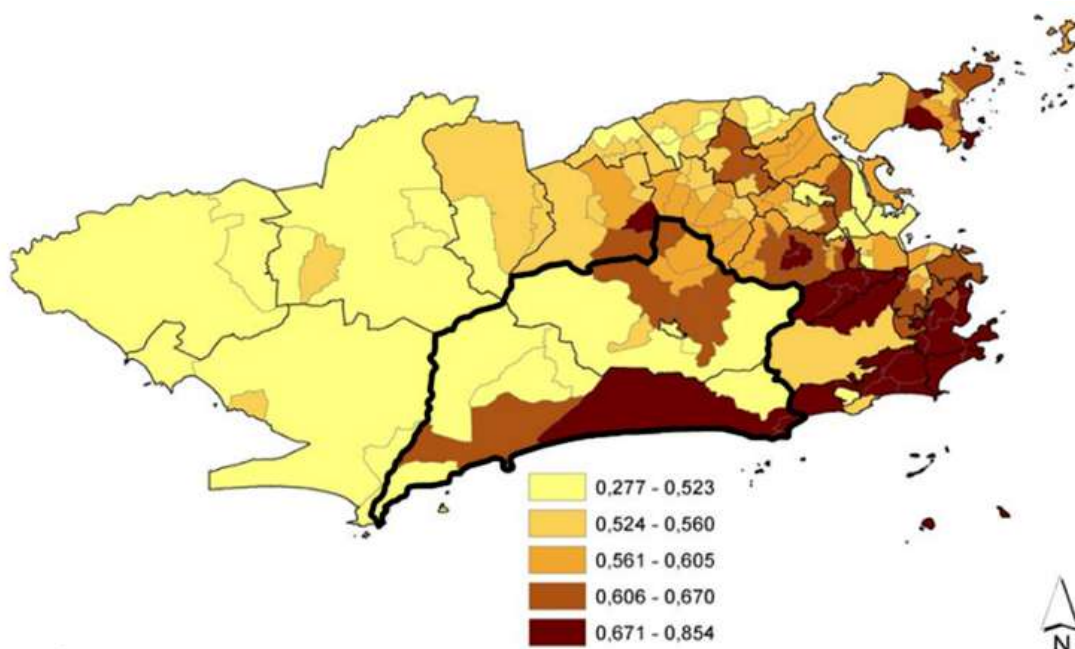


**Gráfico 02:** Distribuição da população por faixa etária  
**Fonte:** Armazém de Dados/IPP (2010)

Apesar de ocupar uma faixa correspondente a mais de 26% do território municipal, é a região com um dos menores Índice de Desenvolvimento Social do município, marcada por significativos contrastes e desigualdades sociais. Inspirado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o IDS é definido pela variável de 10 indicadores que melhor caracterizam as situações típicas do fenômeno urbano de cidades brasileiras, em quatro dimensões de análise: Acesso a Saneamento Básico; Qualidade Habitacional; Grau de Escolaridade; e Disponibilidade de Renda. Com ele, constata-se as condições de vida da população, dando a possibilidade de uma análise comparativa entre os bairros ou conforme sua evolução histórica.

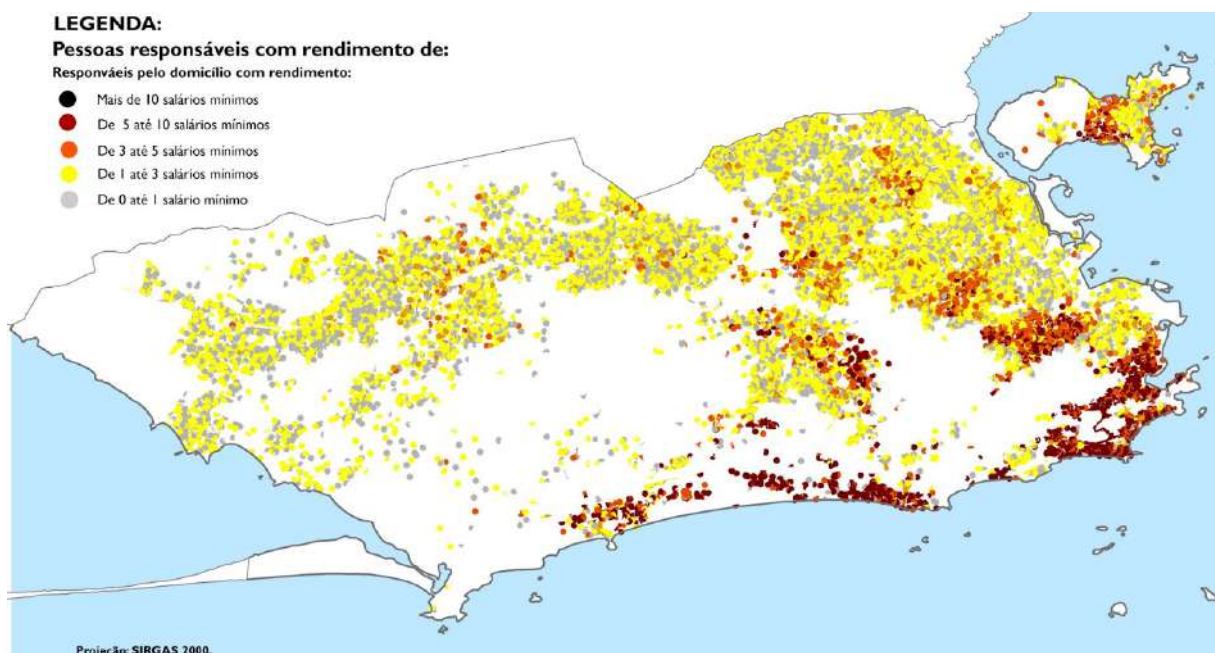
Sobre os bairros<sup>39</sup> escolhidos como recorte de análise, destaca-se um visível contraste entre seus índices gerais. O bairro da Barra da Tijuca ocupa a sexta posição, com um índice de quase 0,8, enquanto Vargem Pequena, Vargem Grande e Camorim giram em torno de 0,4, ocupando as últimas posições. Essa variável tem forte influência nas características dos bairros, que ainda acumulam em sua morfologia a transição de situações rurais para urbanas.

<sup>39</sup> Curicica, Anil, Freguesia, Praça Seca, Rio das Pedras, Itanhangá, Gardênia Azul, Jacarepaguá, Taquara, Pechincha, Tanque, Cidade de Deus, Vila Valqueire, Recreio dos Bandeirantes, Barra da Tijuca, Vargem Pequena e Vargem Grande.



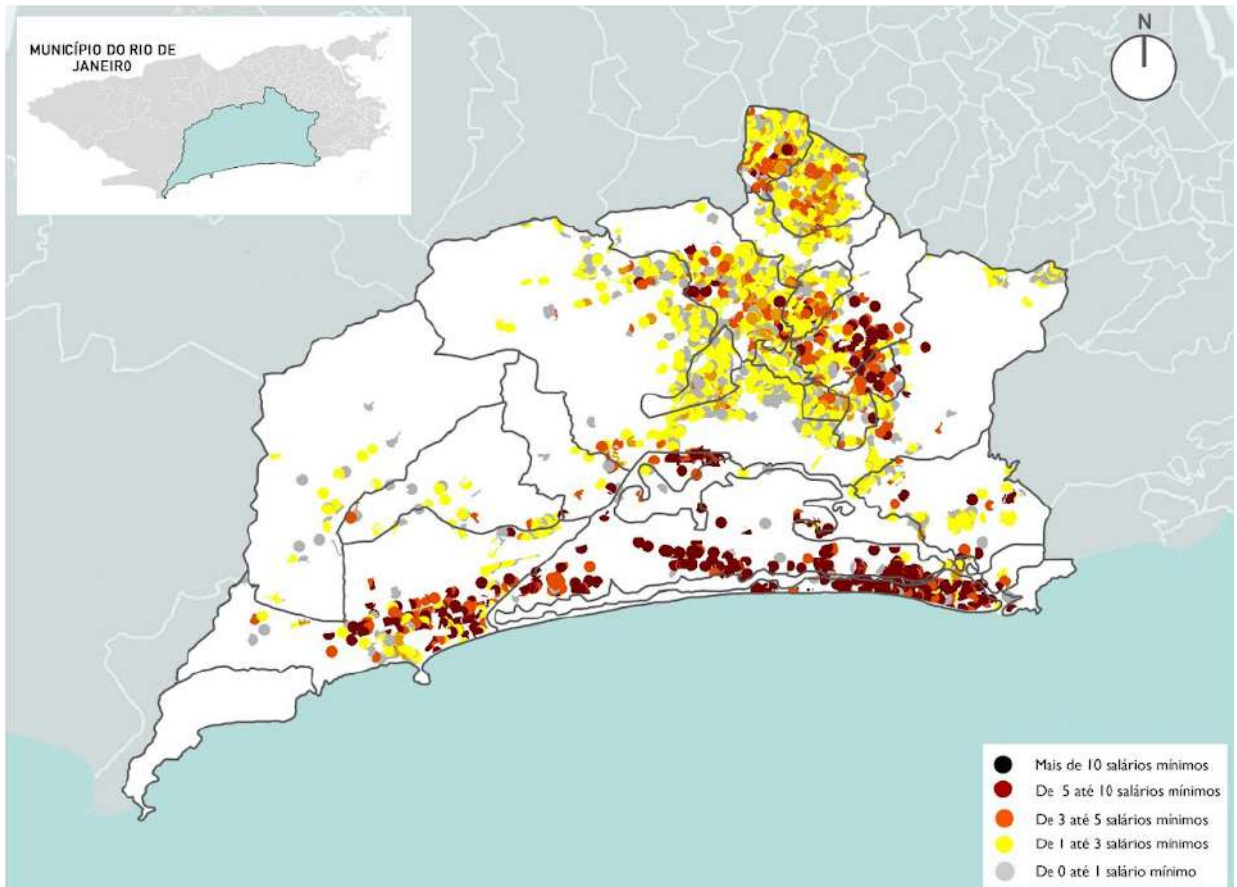
**Mapa 06:** Índice de Desenvolvimento Social por bairro.  
**Fonte:** IPP/DIG (2000).

Outro fator importante de análise são os dados relativos ao padrão de renda da população, como forma de entender a oferta de infraestruturas, equipamentos e espaços públicos de qualidade. No mapa 07, elaborado pelo arquiteto Dr. Jonathan Magalhães (2015), é possível observar a disparidade existente entre as regiões da cidade, onde a concentração de renda se encontra, majoritariamente, na sua faixa litorânea, percorrendo os bairros da zona sul, Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes. Na cidade, a ocupação da orla marítima pela elite tem, entre outros fatores, a influência da expansão urbana, aliada a consolidação de um imaginário social mercantilizado pela especulação imobiliária.



**Mapa 07:** Padrão de Rendimento: Região Metropolitana do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Jonathan Magalhães (2015) disponibilizado pelo Grupo SEL-RJ (2022).

Ao ampliar a escala do mapeamento para uma análise mais detalhada do recorte de estudo (Mapa 08), nota-se que apesar de uma delimitação muito clara sobre onde está concentrada a riqueza da região, há também a presença marcante de comunidades informais em todos os territórios (Figura 55), refletindo um sistema socioeconômico de dependência entre classes sociais, cujas moradias apresentam distinções claras no espaço construído (TÂNGARI *et al.* 2013).



**Mapa 08:** Padrão de Rendimento: Ampliação AP4.  
**Fonte:** Jonathan Magalhães (2015) disponibilizado pelo Grupo SEL-RJ.



**Figura 55:** Abismos socioeconômicos no Itanhangá, bairro de classe alta no município do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Archdaily (2021).  
<[https://www.archdaily.com.br/br/953677/o-brasil-e-sinonimo-de-desigualdade-imagens-aereas-mostram-o-abismo-socioeconomico-em-cidades-brasileiras?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.com.br/br/953677/o-brasil-e-sinonimo-de-desigualdade-imagens-aereas-mostram-o-abismo-socioeconomico-em-cidades-brasileiras?ad_medium=gallery)>. Acesso em: 18 abr. 2022.

De acordo com Cavallieri e Vial (2012), dos 909.368 habitantes da AP4, 236.834 são residentes em favelas. Isso quer dizer que 26,0% da população está compreendida em aglomerados subnormais. A expressiva porcentagem a torna a terceira maior região, com percentual acima da média da cidade, ficando atrás apenas da AP1 (Central) com 34,7% e AP2 (Zona Norte) com 27,3%.

Com isso, fica evidente que, por mais que haja proximidade, a distribuição desigual de renda coloca em evidência uma cidade fragmentada, que se desenrola na grave distinção espacial de direitos sociais na cidade (BARBOSA, 2010), como acesso à serviços, equipamentos e oportunidades, centrados no bem-estar urbano e humano.

Enquanto a “cidade maravilhosa” recebe o título da UNESCO de Patrimônio Cultural da Humanidade, sendo a primeira no mundo a se candidatar por inteiro como Paisagem Cultural Urbana, representada pelas Paisagens cariocas entre a montanha e o mar; a “cidade real” luta pelo mínimo de humanidade, com melhores condições de infraestrutura emprego, educação, saúde, lazer, etc — luta pelo direito de ser e (re)existir, todos os dias. Portanto, cabe refletir sobre o discurso que tanto nos é naturalizado:

## “A CIDADE É MARAVILHOSA PARA QUEM?”

### 5.4. Usos e ocupação do solo

Na região estudada, identifica-se a heterogeneidade de usos e ocupação do solo. Pelo mapa 09, avalia-se que o uso residencial ocupa grande parte dos assentamentos, enfatizando pontuais áreas de favelas. Dentro desse plano operam majoritariamente as habitações multifamiliares

Vias como a Avenida das Américas e a Avenida Ayrton Senna possuem grande ênfase de áreas de comércio e serviço permeando sua extensão. Já os bairros mais ao norte, os usos se encontram de forma menos setorizada e mais diversificada, visto que são aglomerados mais densos.

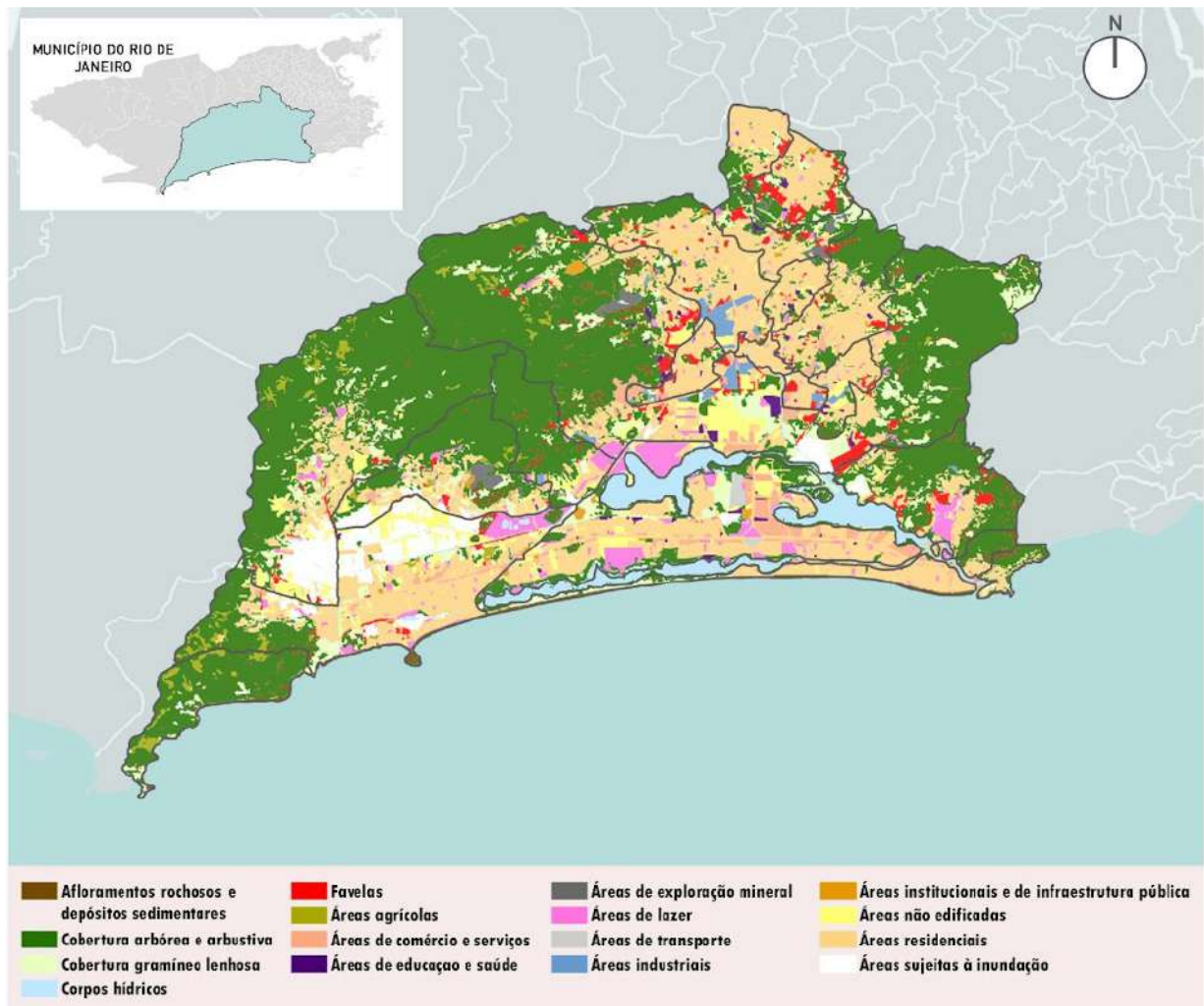
A área industrial fica concentrada entre os bairros da Taquara, Jacarepaguá e Curicica, com a presença marcante do ramo químico, farmacêutico e de bebidas. Entre as empresas localizadas estão: Laboratórios Bagó, Guerbet Produtos Radiológicos Ltda., MANE; Tracbel, Philip Morris Brasil; Roche; Abbott; e Coca Cola.

Em relação à saúde e educação, também se destacam no mapa: O hospital municipal Lourenço Jorge, Centro Internacional de Neuroreabilitação e Neurociências Sarah; e Polo educacional SESC, em Jacarepaguá.

Por concentrar grandes extensões de áreas livres de edificação, as áreas de lazer também são um ponto recorrente, com a faixa de orla da praia e a boa disposição de praças locais intrabairros. Outra característica são as áreas de lazer de grande extensão como o Parque

Olímpico, Campo Olímpico de Golfe e Bosque da Barra, Parque Chico Mendes e Parque Marapendi, por exemplo.

A região conta, ainda, com algumas áreas não edificadas, o que se dá principalmente pelas características do solo e proximidade com corpos hídricos e de mangue, aumentando a chance de problemáticas recorrentes de inundação e afundamento das estruturas. No mais, boa parte da sua extensão territorial é ocupada por maciços, o que explica a abundância de cobertura arbórea e arbustiva encontrada.



**Mapa 09:** Uso e ocupação do solo.

**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados do IPP (2018)

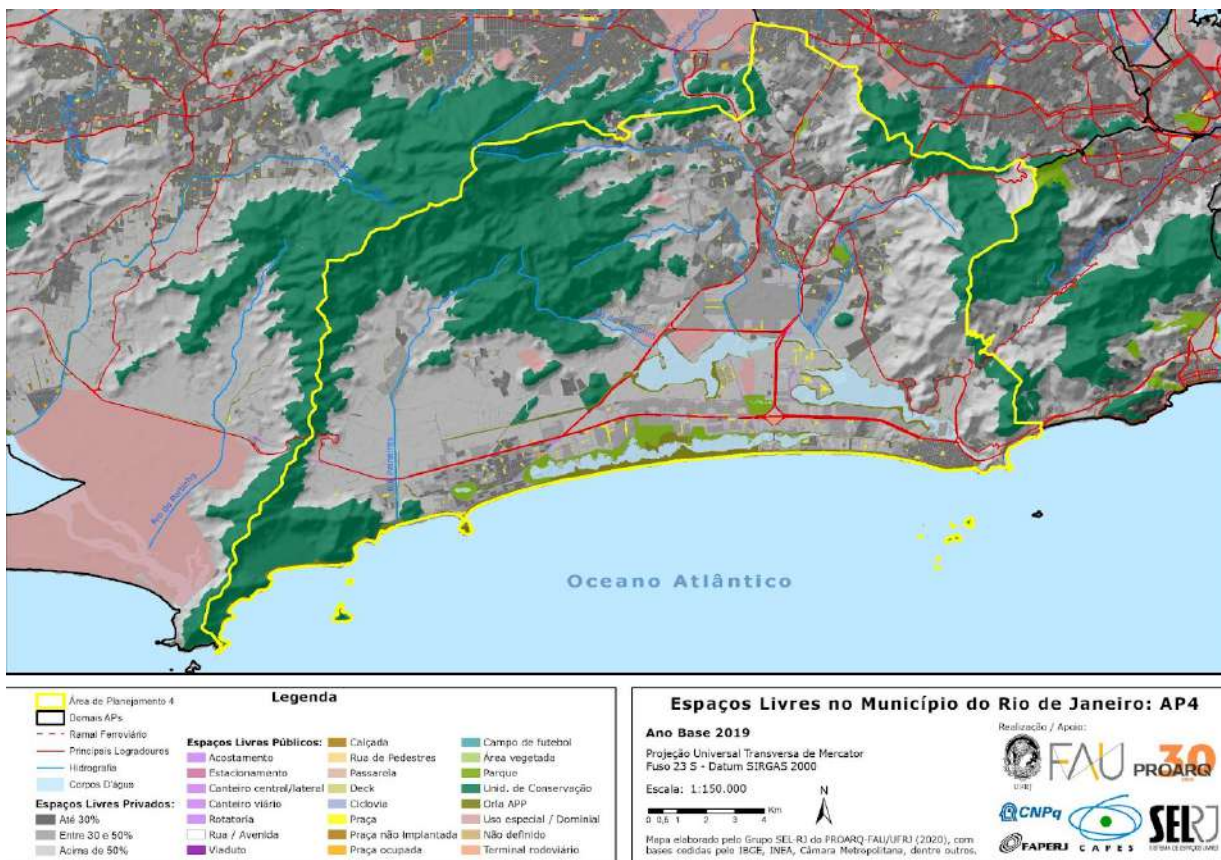
Em síntese, os bairros da baixada de Jacarepaguá são resultado de transformações sociais que advém das políticas urbanas impostas no decorrer dos anos. Nestes espaços, nos deparamos com uma paisagem autoconstruída e segregada. Nas áreas mais próximas aos acessos da zona norte e central, se intensificou o interesse das classes médias, em criar moradia nesta região. Em contrapartida, os espaços mais próximos das bordas litorâneas foram sendo ocupados pelas classes superiores.

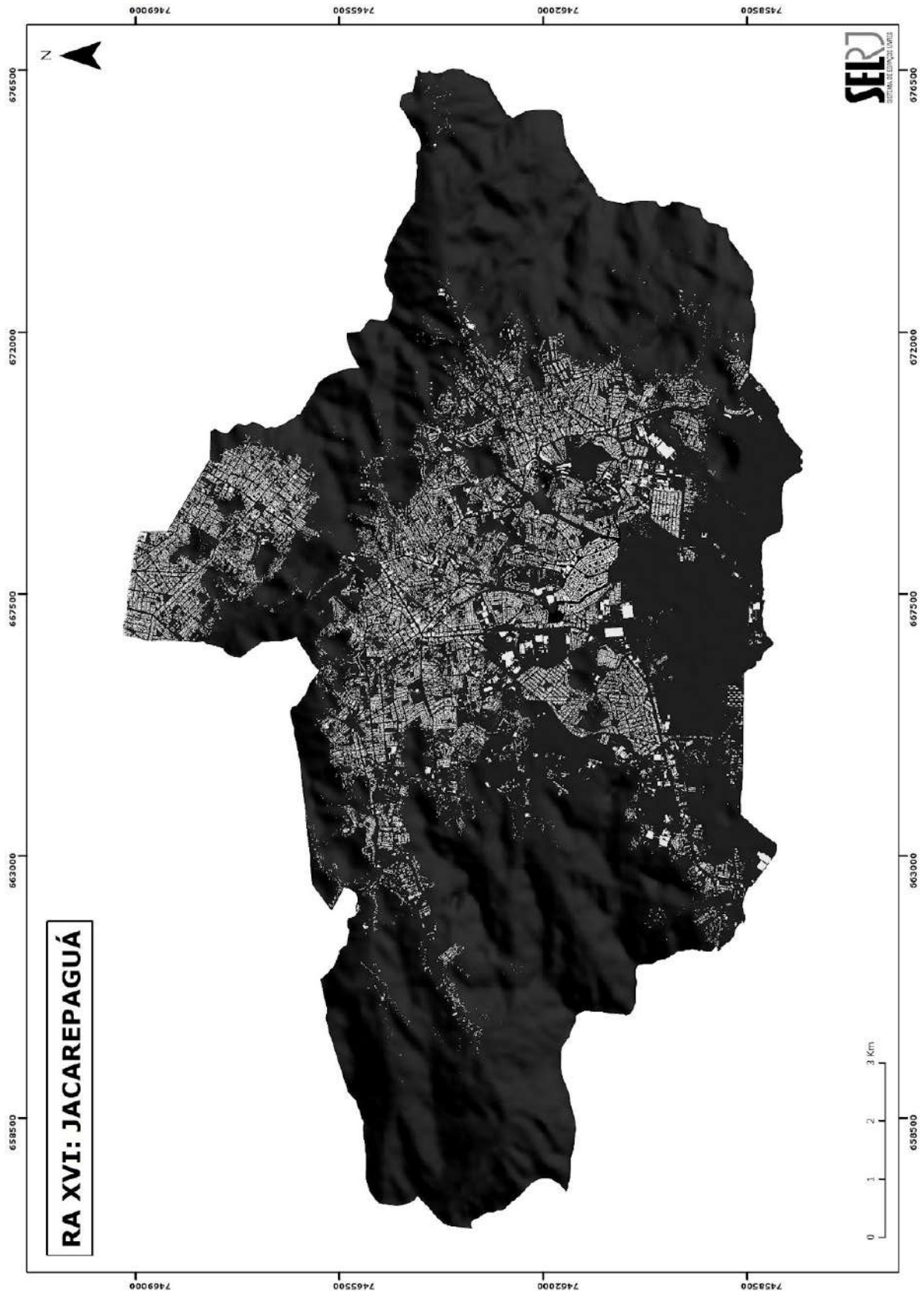
## 5.5. Sistema de espaços livres

A diversidade de paisagens, como a faixa de orla marítima, as vargens, maciços, rios, mangue e grandes áreas de vegetação elucidam a riqueza ambiental que circunda a região. O território o qual estamos analisando é margeado por dois dos três maciços que formam a estrutura geográfica da cidade: o maciço da Pedra Branca e o da Tijuca.

Entretanto, suas potencialidades acabam sendo encobertas pelos processos de crescimento desordenado, o domínio de forças paralelas e degradação socioambiental, que levam a poluição e aniquilamento das potencialidades que envolvem esses corpos hídricos e espaços livres de edificação.

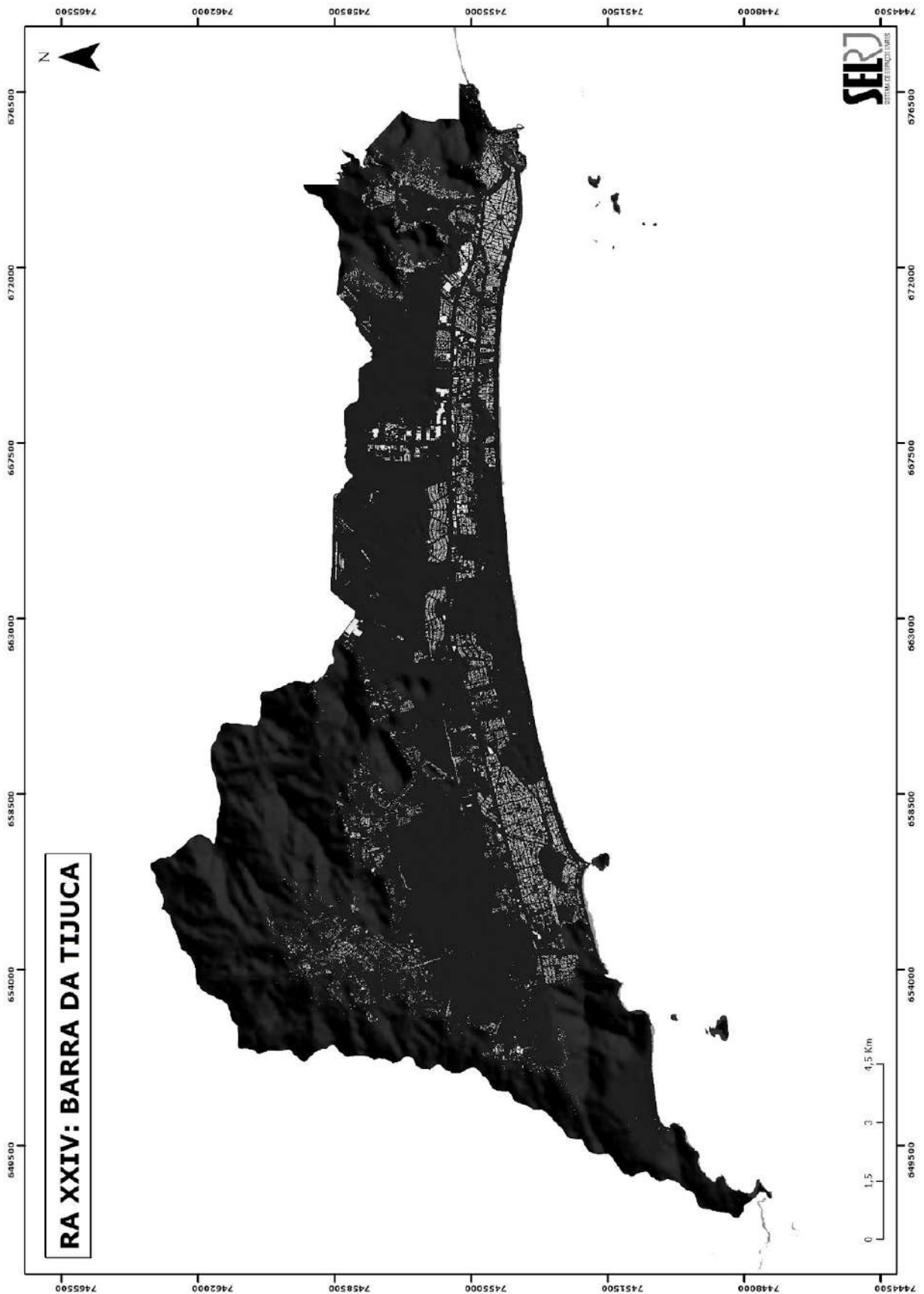
Segundo mapeamento produzido pelo grupo SEL-RJ/PROARQ/UFRJ em 2020, a região conta com um bom abastecimento de espaços livres de edificações, tanto públicos quanto privados, em comparação a outras áreas da cidade. Esta incidência, bem como diversidade de tipologias, é possível de ser visualizada na análise dos espaços livres públicos da região (Mapa 10) e nos estudos de figura e fundo das regiões administrativas (Mapas 11, 12 e 13).



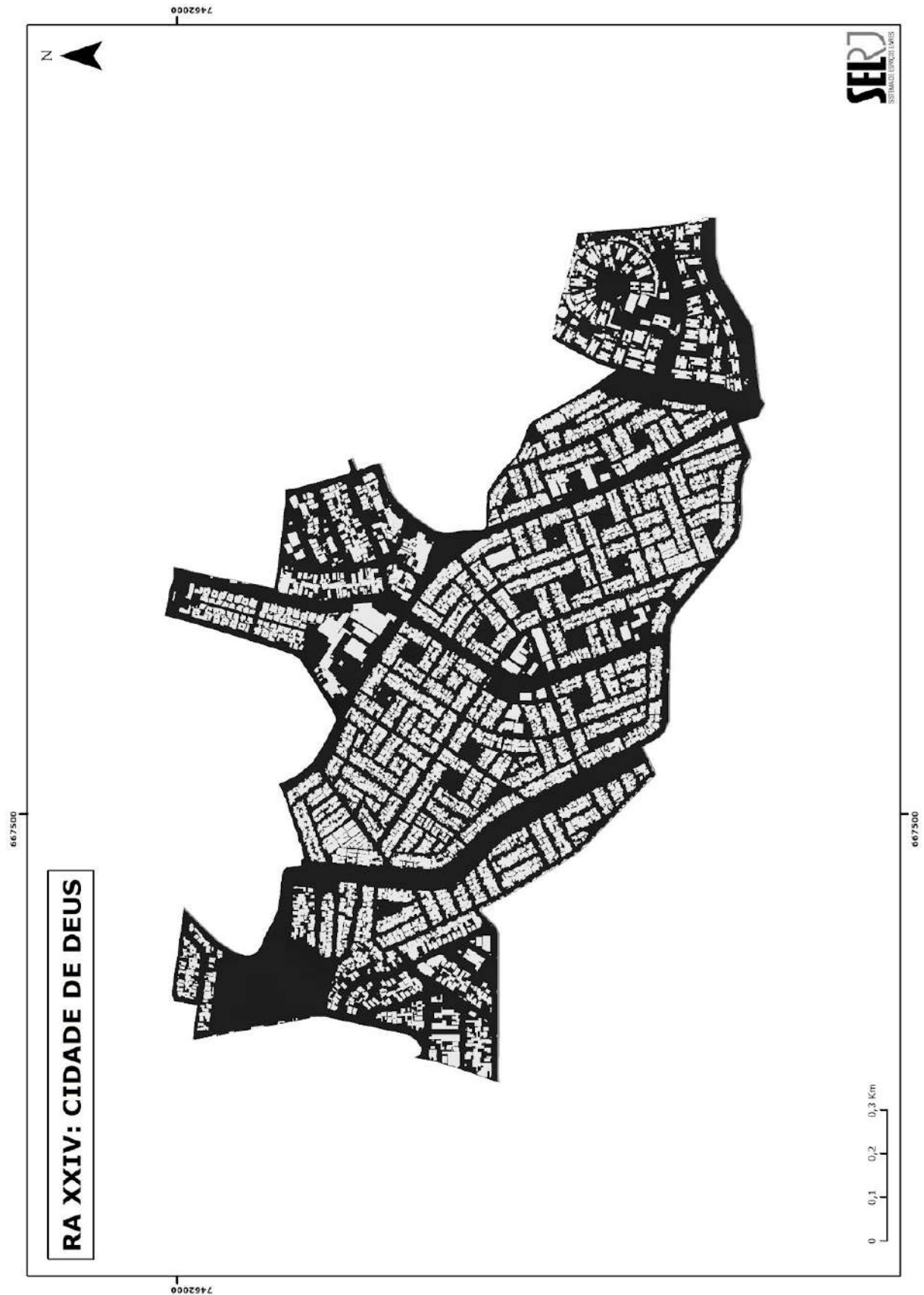


**Mapa 10:** Figura e Fundo R.A. Jacarepaguá.  
**Fonte:** Acervo Grupo SEL/RJ (2022)





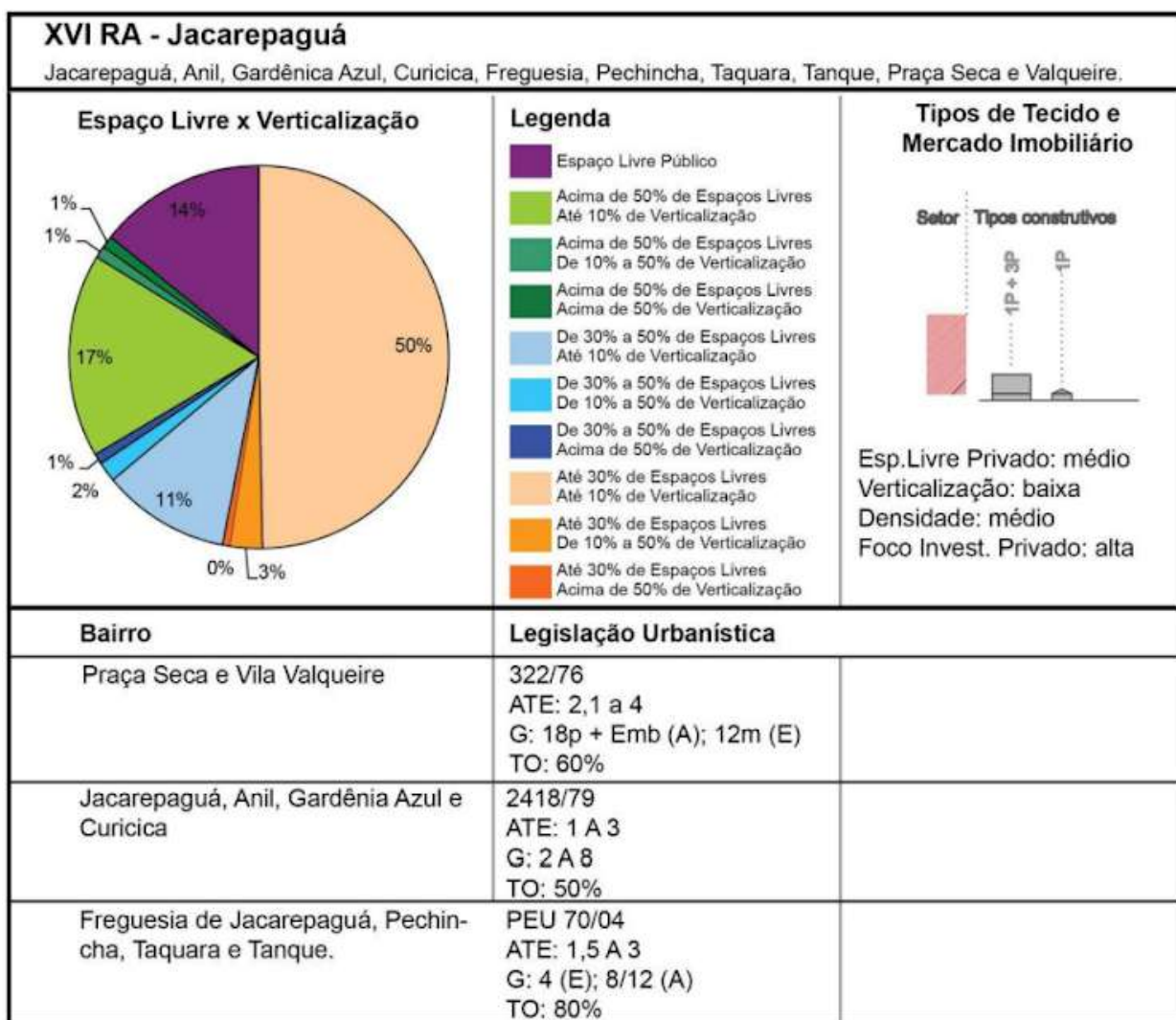
Mapa 11: Figura e Fundo R.A. Barra da Tijuca.  
Fonte: Acervo Grupo SEL/RJ (2022)



**Mapa 12:** Figura e Fundo R.A. Cidade de Deus.  
**Fonte:** Acervo Grupo SEL/RJ (2022)

Com base na pesquisa de 2011, do mesmo grupo, sobre morfologia urbana, suporte geobiofísico e sistemas de espaços livres, foi permitido compreender, de forma sistêmica, o cenário relativo a cada região administrativa. Os quadros comparativos são detalhados “a partir do cruzamento entre os dados dos mapas dos espaços livres intra-quadras com a legislação urbanística e edilícia vigente e com as informações sobre o uso e ocupação predominantes do solo urbano.” (Quadro 04). Mendonça (2018) complementa que:

Para o mapeamento dos espaços livres privados [...] levou-se em consideração o percentual de incidência da ocupação da superfície das quadras, sendo dessa forma estabelecidos os padrões de ocupação e incidência de espaços livres privados: “até 30%”, “de 30% a 50%” e “acima de 50%” de espaços livres de edificação dentro das quadras. (MENDONÇA, 2018, p.67)



XXIV RA - Barra da Tijuca																								
Barra da Tijuca, Camorim, Grumari, Itanhangá, Joá, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Grande e Vargem Pequena																								
<p><b>Espaço Livre x Verticalização</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Espaço Livre x Verticalização - Barra da Tijuca</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Espaço Livre Público</td><td>34%</td></tr> <tr><td>Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</td><td>23%</td></tr> <tr><td>De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Até 30% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</td><td>8%</td></tr> <tr><td>De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</td><td>3%</td></tr> <tr><td>De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Outros</td><td>6%</td></tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Espaço Livre Público	34%	Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	23%	De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	11%	Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	8%	Até 30% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	8%	De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	3%	De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	3%	Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	2%	Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	2%	Outros	6%	<p><b>Legenda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: purple;">■</span> Espaço Livre Público</li> <li><span style="color: lightgreen;">■</span> Acima de 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</li> <li><span style="color: green;">■</span> Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: darkgreen;">■</span> Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: lightblue;">■</span> De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</li> <li><span style="color: cyan;">■</span> De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: blue;">■</span> De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: peachpuff;">■</span> Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</li> <li><span style="color: orange;">■</span> Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: red;">■</span> Até 30% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</li> </ul>	<p><b>Tipos de Tecido e Mercado Imobiliário</b></p> <p>Sector: Tipos construtivos</p> <p>1P+2P 1P 1P+2P+C</p> <p>Esp. Livre Privado: alto Verticalização: baixa (com núcleos de alta) Densidade: baixa Foco Invest. Privado: alto</p>
Categoria	Porcentagem																							
Espaço Livre Público	34%																							
Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	23%																							
De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	11%																							
Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	8%																							
Até 30% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	8%																							
De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	3%																							
De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	3%																							
Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	2%																							
Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	2%																							
Outros	6%																							
<b>Bairro</b>	<b>Legislação Urbanística</b>																							
Barra da Tijuca, Camorim, Grumari, Itanhangá, Joá, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Grande e Vargem Pequena	2E.5 DIV. índices ATE: 0,4 a 4 G: 2p a torres TO: máx. 50%																							
XXXIV RA - Cidade de Deus																								
Cidade de Deus																								
<p><b>Espaço Livre x Verticalização</b></p> <table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Espaço Livre x Verticalização - Cidade de Deus</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</td><td>71%</td></tr> <tr><td>Espaço Livre Público</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</td><td>11%</td></tr> <tr><td>De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</td><td>3%</td></tr> <tr><td>De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</td><td>3%</td></tr> <tr><td>De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</td><td>1%</td></tr> <tr><td>Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Outros</td><td>1%</td></tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	71%	Espaço Livre Público	10%	Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	11%	De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	3%	De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	3%	De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	1%	Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	0%	Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	0%	Outros	1%	<p><b>Legenda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: purple;">■</span> Espaço Livre Público</li> <li><span style="color: lightgreen;">■</span> Acima de 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</li> <li><span style="color: green;">■</span> Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: darkgreen;">■</span> Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: lightblue;">■</span> De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</li> <li><span style="color: cyan;">■</span> De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: blue;">■</span> De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: peachpuff;">■</span> Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização</li> <li><span style="color: orange;">■</span> Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização</li> <li><span style="color: red;">■</span> Até 30% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização</li> </ul>	<p><b>Tipos de Tecido e Mercado Imobiliário</b></p> <p>1C, 5m + puc + 18p 2P</p> <p>Esp. Livre Privado: baixa Verticalização: médio ou baixa Densidade: alta Foco Invest. Privado: baixa</p>		
Categoria	Porcentagem																							
Até 30% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	71%																							
Espaço Livre Público	10%																							
Até 30% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	11%																							
De 30% a 50% de Espaços Livres Até 10% de Verticalização	3%																							
De 30% a 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	3%																							
De 30% a 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	1%																							
Acima de 50% de Espaços Livres De 10% a 50% de Verticalização	0%																							
Acima de 50% de Espaços Livres Acima de 50% de Verticalização	0%																							
Outros	1%																							
<b>Bairro</b>	<b>Legislação Urbanística</b>																							
Cidade de Deus	PEU 70/04 ATE: 1,5 a 3 G: 8/12p (A) 4p (E) TO: 80%																							

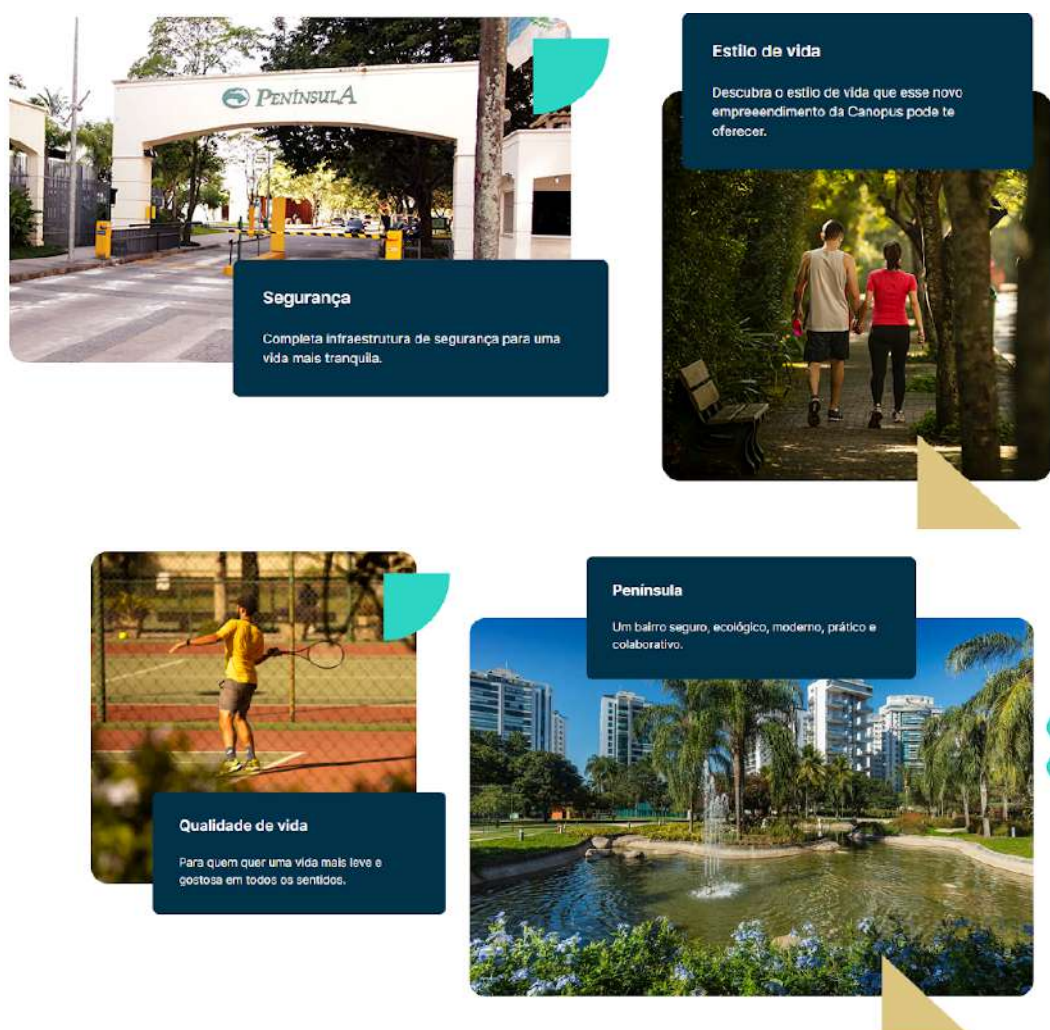
Quadro 04: Comparativos: espaços livres x verticalização - AP4.  
Fonte: Acervo Grupo SEL/RJ (2011)

Em relação à superfície ocupada, os espaços livres públicos mais representativos da AP4 incluem: as faixas de orla; os corpos d'água e faixas lagunares; ciclovias; praças; parques; e as faixas de circulação, incluindo vias, ruas e calçadas. A R.A. da Barra da Tijuca apresenta o maior percentual de espaços livres públicos, seguido de Jacarepaguá e Cidade de Deus, que somadas ainda têm menos áreas que a primeira.

Sobre os espaços livres privados, observa-se, tanto no mapa quanto nas análises individualizadas, que a região administrativa da Barra da Tijuca é a que concentra o maior volume, em função da alta quantidade de condomínios fechados e verticalizados, derivando na baixa densidade populacional.

Além disso, a região utiliza os espaços livres privados como slogan de venda do mercado imobiliário (Figura 56). As áreas livres, na maioria das vezes, são abastecidas de quadras poliesportivas, piscinas, playgrounds, praças, parques e jardins.

A tendência do condomínio-clubes, incorporada na arquitetura brasileira na década de 70, comercializa um novo modo de vida, pautado na segurança e conforto físico e social, estimulando a ocupação pela população de maiores poderes aquisitivos da cidade.



## PENÍNSULA

O primeiro bairro ecológico do Brasil. um lugar único no coração da Barra com mais 780.000 m<sup>2</sup> de bosques, trilhas, praças, quadras poliesportivas e museu a céu aberto. Fácil acesso ao Barra Shopping e à orla da Barra. Conveniência do Península Open Mall, um shopping a poucos passos do Soul e ônibus exclusivos para os moradores direto para estação de metrô Jardim Oceânico.



### 780.000 m<sup>2</sup> de lazer

Playground, praças e parquinhos infantis espalhados por todas as áreas de lazer do bairro.



### Qualidade de vida

Quadras de tênis, poliesportivas e de areia.



### Península Open Mall

Com o Península Open Mall, você tem praticidade, diversão e gastronomia ao lado da sua casa.

## Diferenciais Be.Península - RJ



Monitoramento 24h



4 km de trilhas ecológicas



Praças, parques e jardins



Quadras poliesportivas



Ônibus exclusivo da Península



Shopping de conveniência

Figura 56: Publicidade condomínio Be.Península.

Fonte: site Be.Península (2022). <<https://canopus.com.br/bepeninsula>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Os EL privados com porcentagem de até 30% do lote são bem pontuais, podendo citar a parte do Jardim Oceânico, no Recreio dos Bandeirantes e em alguns pontos da R.A. de Jacarepaguá, onde a tipologia das edificações considera certa uniformidade das dimensões, ocupando quase toda a área do lote.

Nos espaços de favela e loteamentos irregulares, o alto índice de ocupação do solo também fica evidente, pelo desordenamento e precariedade de infraestrutura do espaço urbano na qual elas foram se constituindo.

## 5.6. Mobilidade urbana

A mobilidade urbana é um dos principais componentes da estrutura física, social, econômica e simbólica de uma cidade. Logo, a estrutura viária e a rede de transporte público têm fundamental importância no desenho de planejamento, bem como nas dinâmicas urbanas e de direito à cidade, sendo fator determinante para qualidade de vida da população.

Dentre as vias de trânsito rápido, a Avenida Governador Carlos Lacerda, popularmente conhecida como Linha Amarela, é um importante eixo da cidade, que liga a Baixada de Jacarepaguá à Ilha do Fundão. Como parte do projeto das linhas policromáticas, concebido pelo arquiteto e urbanista grego Constantino Doxiadis (1965), a ideia consistia em reformular as linhas mestras de circulação, preparando a cidade para o crescimento previsto para os anos 2000.

Outra via influente na região é a Avenida das Américas, sendo a principal rota dos bairros da Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Guaratiba. Atualmente é qualificada como uma via arterial, mas na ideia inicial, no plano de Lúcio Costa, era que ela fosse uma via expressa, sem sinais de trânsito ou cruzamentos. Atualmente comporta o corredor transoeste de BRT. Sua seção apresenta quatro vias, sendo as centrais com duas faixas de rolamento para circulação de automóveis e uma para BRT, e as laterais com três faixas cada.

A Avenida Ayrton Senna (anteriormente chamada de Avenida Alvorada) fecha a rede principal de vias, sendo o eixo de ligação com a Linha Amarela. Apresenta uma seção bem similar à Avenida das Américas, com duas vias centrais e duas vias laterais, priorizando o tráfego rápido, o que as tornam pouco convidativas à escala humana.

Além dessas, a rede viária conta com mais algumas avenidas importantes, que dão suporte e se entrelaçam a outros bairros como a Avenida Embaixador Abelardo Bueno e Avenida Salvador Allende; Estrada dos Bandeirantes, Estrada da Boiúna, Estrada do Cafundá, Estrada do Rio Grande, Estrada do Tindiba, Estrada do Pau Ferro.

Para ultrapassar os maciços existem a Estrada do Catonho, Estrada de Furnas, Estrada do Joá, Estrada Grajaú-Jacarepaguá, e Rua Cândido Benício. No contorno deles temos a Estrada dos Bandeirantes, Estrada de Jacarepaguá e Estrada do Pontal; e a Avenida Lúcio Costa, via longitudinal que segue a faixa litorânea. Finalizando a rede viária têm-se as vias locais, destinadas apenas ao acesso local ou a áreas restritas.

Algumas das vias citadas anteriormente cortam mais de um bairro, o que contribui para a complexidade de diferenciação limítrofe dos bairros, seja pela paisagem, seja pela afluência simbólica e imaginário social que eles perpetuam. A Estrada dos Bandeirantes, por exemplo, perpassa por: Curicica, Jacarepaguá, Taquara, Camorim e Vargens.





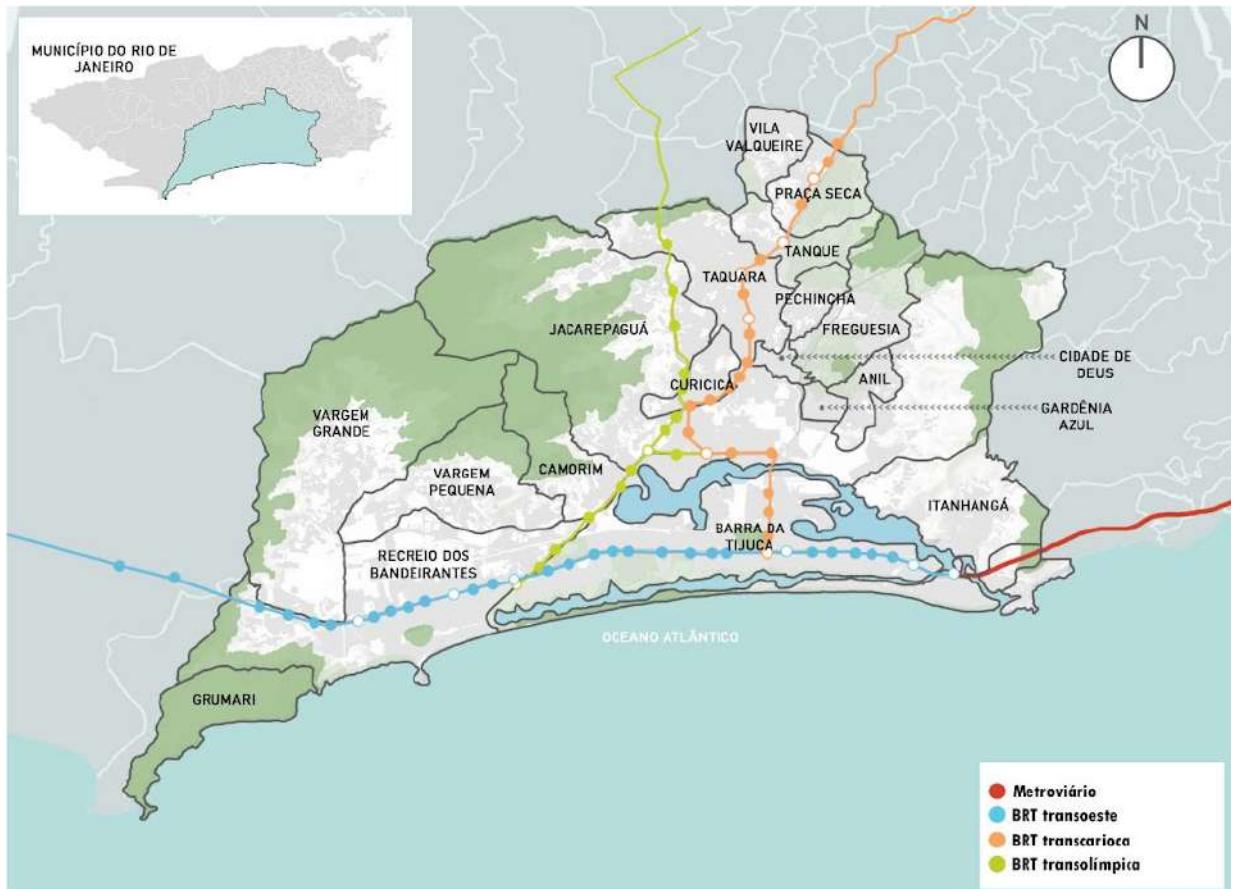
das regiões centrais ainda sofram com a falta de investimentos e de um aproveitamento mais eficaz dos modos de transporte de alta capacidade.



**Figura 57:** Terminal Alvorada.  
**Fonte:** Autora (2019)

A adoção da rede de corredores expressos de BRT, no município do Rio de Janeiro ocorreu, sobretudo, em função da preparação e adequação da cidade para sediar os Jogos Olímpicos de 2016. Nesse contexto, o sistema BRT surgiu como uma alternativa viável para solucionar alguns dos problemas de deslocamento na cidade, pela rapidez e a menores custos de investimento, comparado com outros modais de transporte de massa, tais como o Metrô, trem e o VLT. Além disso, sua proposta se baseou na interligação de eixos estratégicos da cidade, completando, de certa forma, partes não construídas do Plano Policromático.

Na região estudada, operam três das quatro linhas troncais que foram pensadas para o município. O Transoeste foi o primeiro corredor a entrar em operação na cidade, em 2012, ligando a Barra da Tijuca a dois dos bairros mais populosos da cidade, Santa Cruz e Campo Grande. Em 2014, foi inaugurado o corredor Transcarioca (Barra da Tijuca ao aeroporto do Galeão) e em 2016 o Transolímpica (Recreio a Deodoro).



**Mapa 15:** Mobilidade Urbana - Corredores BRT e metrô.

**Fonte:** Autora (2022) sob base de dados do ITDP Brasil (2016)

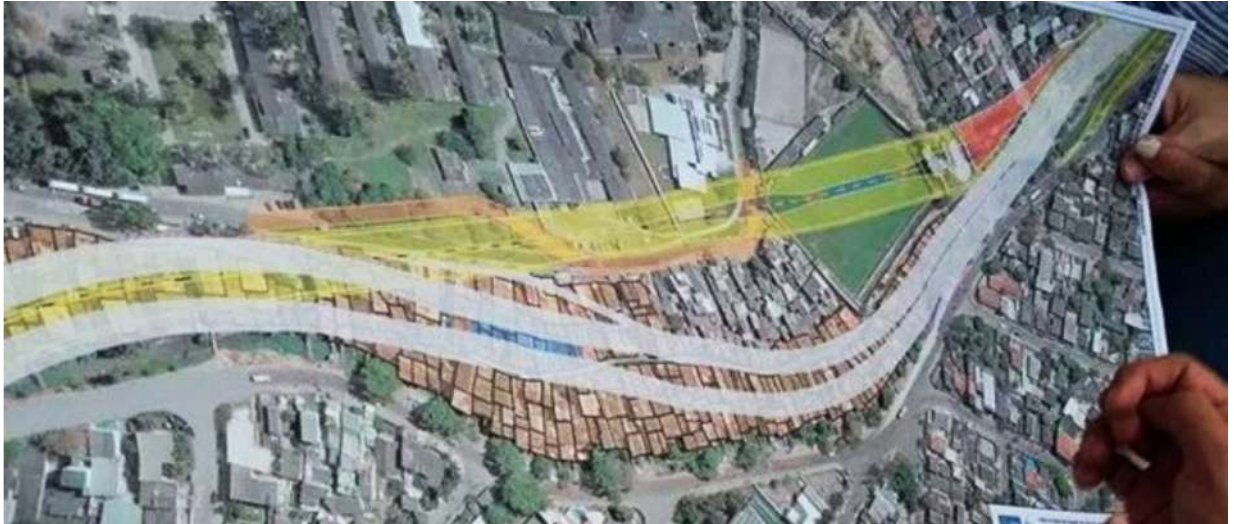
O conceito norteador de implantação do sistema de BRT é o de superposição da infraestrutura necessária na malha urbana existente. Sua principal diferença em relação ao sistema convencional é a via segregada, utilização de ônibus articulados e a localização de estações nos canteiros centrais das pistas em que ele passa.

Nessa perspectiva, registra-se uma nova morfologia para o espaço público viário. O desenho tipo dos corredores de BRT organiza-se no meio das vias, posicionados junto aos canteiros centrais, para contemplar os dois lados da circulação. A grande consequência disso, está na própria diminuição das áreas verdes e de arborização, que servem como elementos drenantes e de melhoria no microclima dos bairros.

Com isso, muitos lugares – principalmente comunidades – se viram impactados, negativamente, pelas obras de implantação do BRT. É o caso da Vila União Curicica, onde seus habitantes enfrentaram uma verdadeira disputa pelo espaço, frente às ameaças de remoções de quase 900 famílias e severas violações ao direito à moradia, para abrir espaço para o corredor da Transolímpica. A questão gerou certa incoerência, porque, em 2012, a comunidade chegou a ser contemplada no programa Morar Carioca.

A mobilização dos moradores de Vila União é que conseguiu reverter a decisão da Prefeitura, mudando o trajeto por onde passaria o BRT. O novo traçado (em amarelo na Figura 58)

diminuiu bruscamente o número de remoções, passando para 191 edificações informais e mais 50 moradias formais.



**Figura 58:** Mudança de rota do BRT Transolímpica.

**Fonte:** Rio on Watch (2014). <<https://rioonwatch.org.br/?p=13198>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Além dos imbróglis citados, o legado olímpico do BRT enfrenta uma verdadeira crise de mobilidade, que perpassa por registros de superlotação, ônibus e estações vandalizados, buracos na pavimentação e linhas de ônibus municipais da região que foram tiradas de circulação para a implementação do BRT.

O sistema metroviário também é parte do pacote de transformações urbanas que ocorreram durante a preparação para os megaeventos esportivos (Pan-Americano em 2007; Copa do Mundo de Futebol em 2014 e Olimpíadas em 2016). A construção da linha 4, que liga a Estação General Osório, em Ipanema, à Estação Jardim Oceânico, na Barra da Tijuca – onde se integra ao terminal do BRT Transoeste – levou quase 20 anos para acontecer, desde que as obras foram licitadas, em dezembro de 1998.

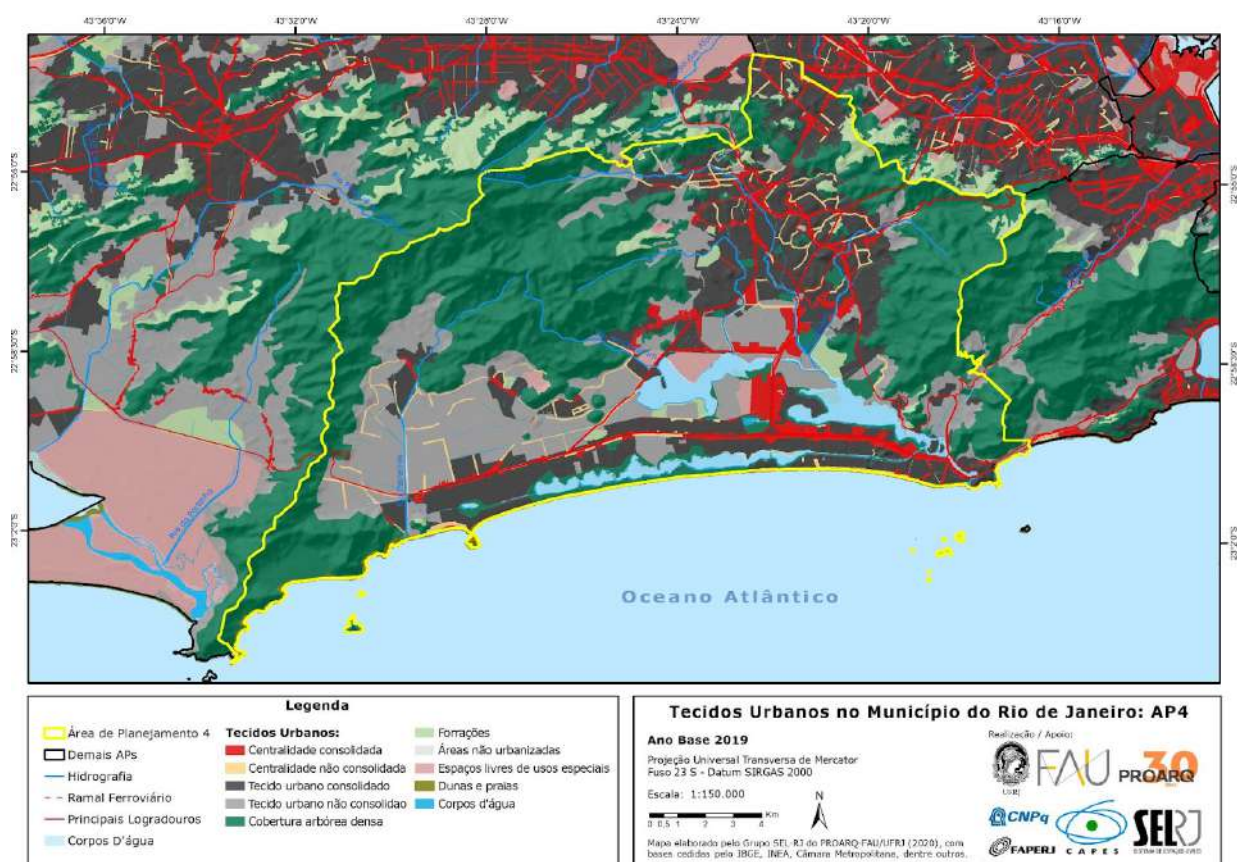
Por fim, cabe mencionar o sistema de ciclovias, considerando a bicicleta como importante meio de deslocamento na cidade, principalmente para as crianças. Identifica-se, entretanto, uma tendência aparente em olhar mais para as rotas cicloviárias que se encontram localizadas nas faixas de orla marítima, onde estão as mais altas rendas. Nessa configuração, a bicicleta acaba servindo como meio de lazer, esporte e contemplação.

Já nos bairros onde o seu uso é predominantemente de deslocamento para trabalho e escola, como possibilidade de economizar passagens de transporte público, é possível constatar a falta de ciclovias e ciclofaixas que atendam, com qualidade, suas funções. Quando existem, não oferecem em sua infraestrutura qualquer tipo de acessibilidade segura e confortável ou longa continuidade, como é o caso de bairros como Vargem Grande, Curicica e Cidade de Deus.

## 5.7. Tecidos urbanos e centralidades

Outro estudo importante para conduzir maiores entendimentos sobre os padrões de urbanização da unidade territorial, é o da incidência de ocupação do solo (identificados como tecido urbano consolidado/ não consolidado), e suas respectivas centralidades, onde se reconhece as áreas vitais de cada bairro, que concentram serviços e comércio.

O mapa 16, de tecidos urbanos disponibilizados pelo Grupo SEL-RJ (2020), mostra que entre os bairros da Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes (reportando a faixa de Orla) e os localizados mais ao norte – como Vila Valqueire, Praça Seca, Taquara, Tanque, Anil e Freguesia, apresentam características de uma ocupação mais consolidada. Já os bairros que apresentam características ambientais e legislativas mais sensíveis, como Vargem Grande e Vargem Pequena, parte da Freguesia e do Recreio dos Bandeirantes ainda apresentam um tecido urbano não consolidado, embora muitos estejam em processo de consolidação.



**Mapa 16:** Análise dos Tecidos Urbanos RMRJ: Município do Rio de Janeiro-RJ - Centralidades Urbanas.  
**Fonte:** Acervo Grupo SEL/RJ, com bases cedidas pelo IBGE, INEA, Câmara Metropolitana, dentre outros (2020)

Ao sobrepor as informações de mobilidade urbana, usos e geobiomorfologia, também apresentadas anteriormente, observa-se que grande parte das centralidades consolidadas estão concentradas nas bordas dos corredores de BRT e das vias principais de cada bairro.

## 5.8. Impacto dos megaeventos na paisagem

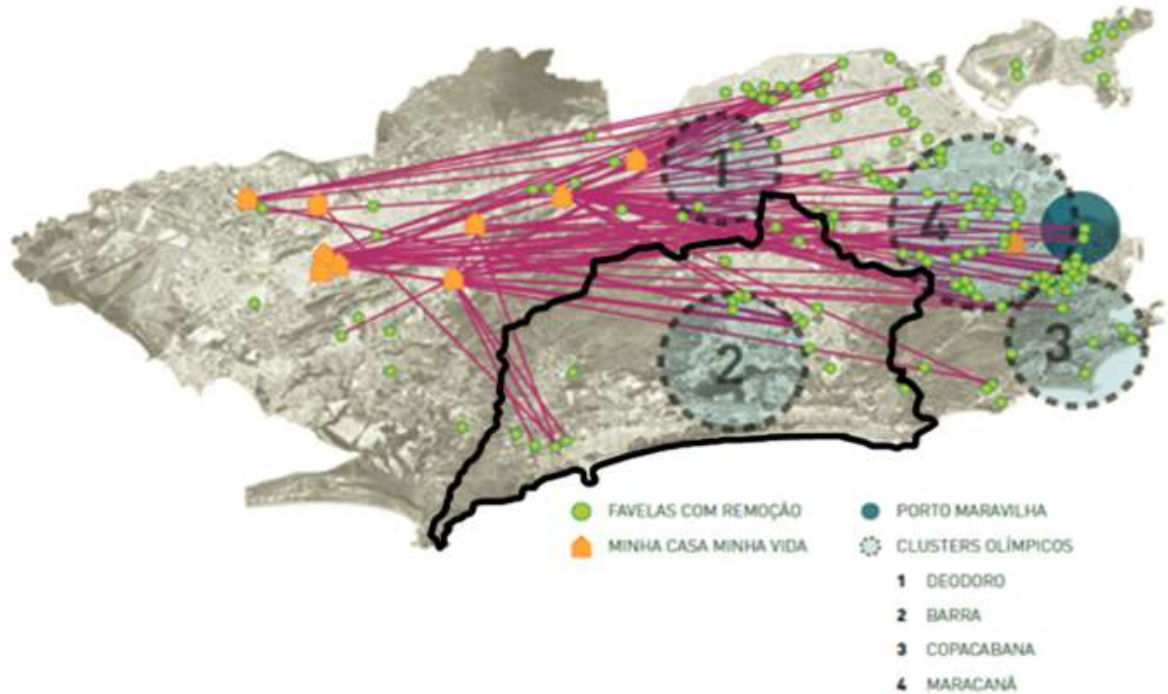
Cada um dos tópicos anteriores faz menção às transformações mais recentes, ocorridas na paisagem, em função dos grandes eventos esportivos. Desde 2007, o Rio de Janeiro recebeu três dos mais importantes eventos: o Pan-Americano (2007), a Copa do Mundo (2014) e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos (2016), cada um com suas respectivas demandas e particularidades.

Roche (1994) define os megaeventos como “evento de curto prazo com consequências de longo prazo para as cidades que o sediam”. Isso porque, todo o processo afeta diretamente a dinâmica urbana, com infraestrutura necessária para comportar as estruturas dos equipamentos esportivos, atletas, equipe técnica, turistas, patrocinadores e outros envolvidos.

No caso da área de planejamento 4, as principais intervenções e transformações socioespaciais se deram em função das Olimpíadas, que se concentraram majoritariamente na Barra da Tijuca, motivadas pela grande extensão de áreas livres de edificação, visão da prefeitura e pelos investimentos e poder do mercado imobiliário.

O famoso e esperado legado dessas intervenções tinham a intenção de transformar a Zona Oeste em uma centralidade, trazendo benefícios para o conjunto da cidade, com novos investimentos em habitações, mobilidade, turismo e lazer para a região. Entretanto, mais de cinco anos depois, seus desdobramentos ficaram longe disso. Pelo contrário, o que se verifica é um intenso fracasso, em várias escalas, como o abandono do parque olímpico, a pouca venda dos apartamentos da vila dos atletas e as problemáticas já mencionadas sobre o BRT. Além disso, foi visto o desrespeito à legislação ambiental e ao direito à cidade pela camada mais pobre da população.

Ao todo foram quase 70 mil pessoas removidas de suas casas, sendo a maioria localizada em áreas de extrema valorização imobiliária. A figura 59 apresenta a espacialização das linhas de remanejamento das famílias e comunidades para edifícios do programa Minha Casa Minha Vida, alocados em bairros afastados de onde moravam e que ainda apresentam pouca infraestrutura de acomodação.



**Figura 59:** Mapa de remoções e realocações nos edifícios do programa minha casa minha vida.  
**Fonte:** Azevedo e Faulhaber (2015)

A Vila Autódromo, comunidade ao lado do terreno onde foi construído o Parque Olímpico, pode ser considerada um dos maiores exemplos do “lado B”, que foi deixado como legado, com a alta de remoções e desapropriações dos moradores locais, para construção do Centro de Mídia e das reformas de mobilidade urbana (Figuras 60 e 61).



**Figuras 60 e 61:** Vila autódromo antes e depois das remoções.

**Fonte:** Jornal O Globo (2016) e Facebook (2018).

<<https://oglobo.globo.com/esportes/desapropriacoes-na-vila-autodromo-ja-custam-uma-arena-olimpica-18742007>>.

<<https://www.facebook.com/vivaavilaautodromo/photos/a.232183126888577/1999629823477223/?type=3>>.

Acesso em 30 mar. 2022.

Com mais de 500 famílias removidas, o simbolismo da luta e resistência contra este tipo de opressão foi materializado no chamado Museu das Remoções, fundado em 2016. A construção aconteceu com o apoio dos estudantes de arquitetura e urbanismo da Universidade de Anhanguera, onde eles construíram esculturas a partir dos escombros. Para este processo foram feitas conversas, oficinas de memória e mapas afetivos com moradores, ex-moradores e apoiadores do território, já que cada uma representava um lugar significativo que havia passado por remoção (Figura 62).



Figura 62: Museu das Remoções na Vila Autódromo.  
Fonte: <https://museudasremocoes.com/esculturas/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

## 5.9. Equipamentos públicos e comunitários

A análise sobre os equipamentos públicos comunitários fala sobre o suporte material para a prestação de serviços básicos de cultura, saúde, esporte, lazer, educação e similares.

Ao se falar sobre os equipamentos urbanos culturais, é reconhecido que a cidade reporta um profundo desequilíbrio no que tange a oferta, apesar de ser considerada um dos mais importantes centros culturais do país.

De acordo com Rocha, Barros e Beserra (2018), a Área de Planejamento 4 apresenta apenas 64 espaços culturais de acordo com as estatísticas oficiais, enquanto a Zona Sul – representada pela AP2, contém 731 equipamentos culturais, como teatros, museus, bibliotecas, cinemas, etc. Em suma, as áreas onde se localizam a maior parte dos equipamentos culturais não são os locais onde reside a maioria da população.

E, ainda assim, dentro da própria AP4 há uma discrepância na oferta, o que efetivamente limita aos moradores o acesso a este tipo de espaço e de transmissão cultural. Pela tabela 01 se tem a dimensão das variações em sua distribuição, dando evidência para a R.A. da Cidade de Deus, que não possui nenhum dos equipamentos listados.

REGIÕES ADMINISTRATIVAS	Museus	Bibliotecas populares especializadas	Escola e sociedades musicais	Galerias de Arte	Teatros e salas de espetáculo	Espaços e Centros Culturais	Cinemas
XVI Jacarepaguá	0	1	0	1	1	1	6
XXIV Barra da Tijuca	1	0	1	13	9	3	48
XXXIV Cidade de Deus	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL:</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>54</b>

**Tabela 01:** Distribuição de equipamentos culturais na AP4.

**Fonte:** Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos - IPP (2008)

Entre os equipamentos culturais oficializados no *site* da Prefeitura do Rio de Janeiro encontramos: Cidade das Artes (Barra da Tijuca) (Figura 63); Museu Casa do Pontal (Barra da Tijuca); Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea (Curicica); Centro Cultural Municipal Professora Dyla Sylvia de Sá (Praça Seca); Lona Cultural Municipal Jacob do Bandolim (Pechincha); Biblioteca Popular Jacarepaguá (atualmente localizada na lona cultural Jacob do Bandolim).



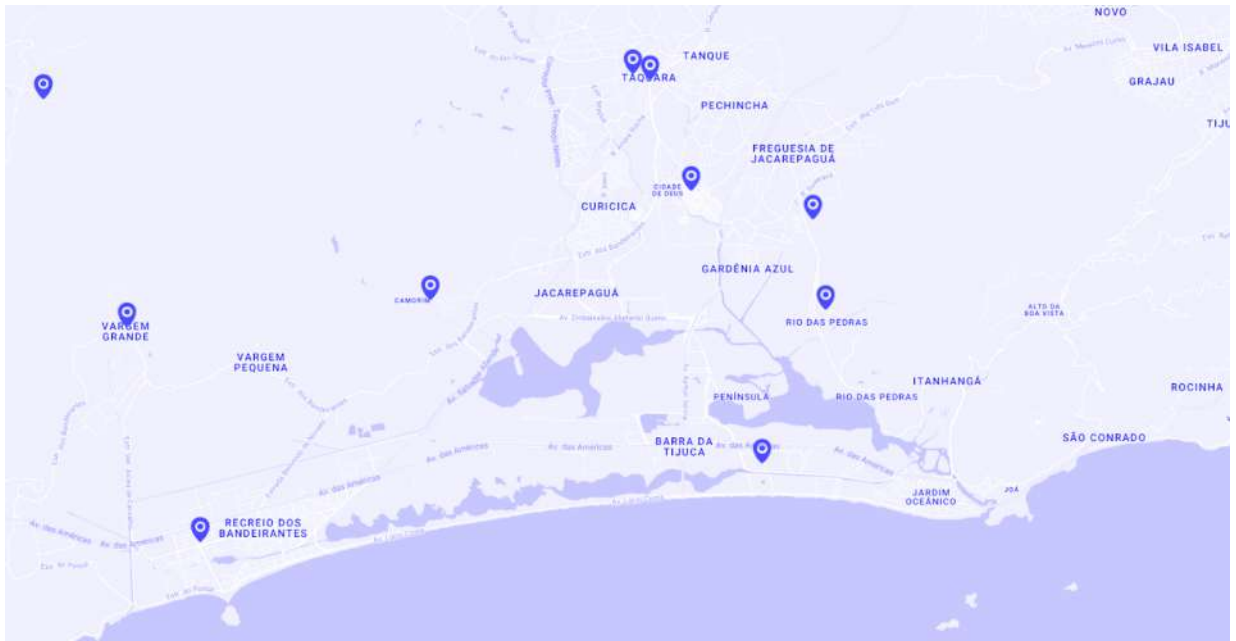
**Figura 63:** Cidade das Artes.

**Fonte:** Autora (2022)

Entretanto, cabe evidenciar também os equipamentos e iniciativas culturais locais que não fazem parte do *status* oficial da cultura municipal. É o que apresenta a plataforma eletrônica Ilumina Zona Oeste<sup>40</sup>, realizada pelo Instituto Rio e Instituto Phi. A partir do mapa interativo sobre os espaços culturais, percebe-se a predisposição de encontro em áreas periféricas, estimulados pela própria carência, representativa e simbólica, que as formam (Figuras 65, 66, 67 e 68).

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.iluminazonaoeste.org.br/a-zona-oeste> (Figura 64)





**Figura 64:** Distribuição de Espaços culturais na AP4.

**Fonte:** Plataforma ilumina Zona Oeste (2022). <<https://www.iluminazonaoeste.org.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.



**Cine Taquara (Taquara)**



**Museu das remoções (Vila Autódromo)**



**Ecorede Alfazendo (Cidade de Deus)**



**Casa Cine e Rock (Rio das Pedras)**

**Figuras 65, 66, 67 e 68:** Espaços culturais informais.  
**Fonte:** Páginas das ações no Facebook.

Os equipamentos públicos de saúde têm boa quantidade e distribuição, sendo ao todo cinco unidades hospitalares municipais, três unidades de pronto atendimento (UPA), nove clínicas da família, seis postos de saúde e uma perinatal.

Em relação aos espaços e equipamentos de lazer e recreação, como praças de vizinhança, parquinhos, orla e ciclovias, compreende-se uma clara diferença de oferta, distribuição, cuidado e manutenção entre bairros de classes sociais mais altas e mais baixas.

Pelo incentivo dos Jogos Olímpicos e de outros eventos esportivos, como o Pan-Americano de 2007, os equipamentos foram concentrados em um quarteirão, formando o Parque Olímpico, na Avenida Abelardo Bueno. Apesar das limitações, há algumas iniciativas e projetos sociais esportivos, voltados para crianças e jovens de baixa renda, nas arenas<sup>41</sup>.

Outro equipamento importante no território carioca são as vilas olímpicas, garantindo atividades esportivas, culturais, educacionais, sociais e de saúde para estudantes da rede pública de ensino em locais que não contam com instalações esportivas ou de lazer. Ao todo, a cidade possui 10 complexos esportivos destinados à população. Uma delas está localizada no bairro da Praça Seca: a Vila Olímpica Professor Manoel José Gomes Tubino (Mato Alto). A estrutura da vila contempla três piscinas, pista de atletismo, quadra de esportes, parque infantil e instalações com acessibilidade (Figuras 69, 70, 71 e 72).

<sup>41</sup> Algumas arenas, como a da natação e do handebol, foram projetadas de forma efêmera, para serem desmontadas e transformadas em escolas públicas, logo após os eventos. Entretanto, isso só começou a acontecer seis anos depois, em 2022.



**Figura 69:** Vila Olímpica Manoel José Gomes Túbino.

**Fonte:** <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/fechada-por-dois-meses-vila-olimpica-do-mato-alto-volta-funcionar-parcialmente-21099947>. Acesso em: 02 mai. 2022.



**Figura 70:** Brinquedos.  
**Fonte:** ErêLab (2016)



**Figura 71:** Piscina.  
**Fonte:** Prefeitura Rio (2010)



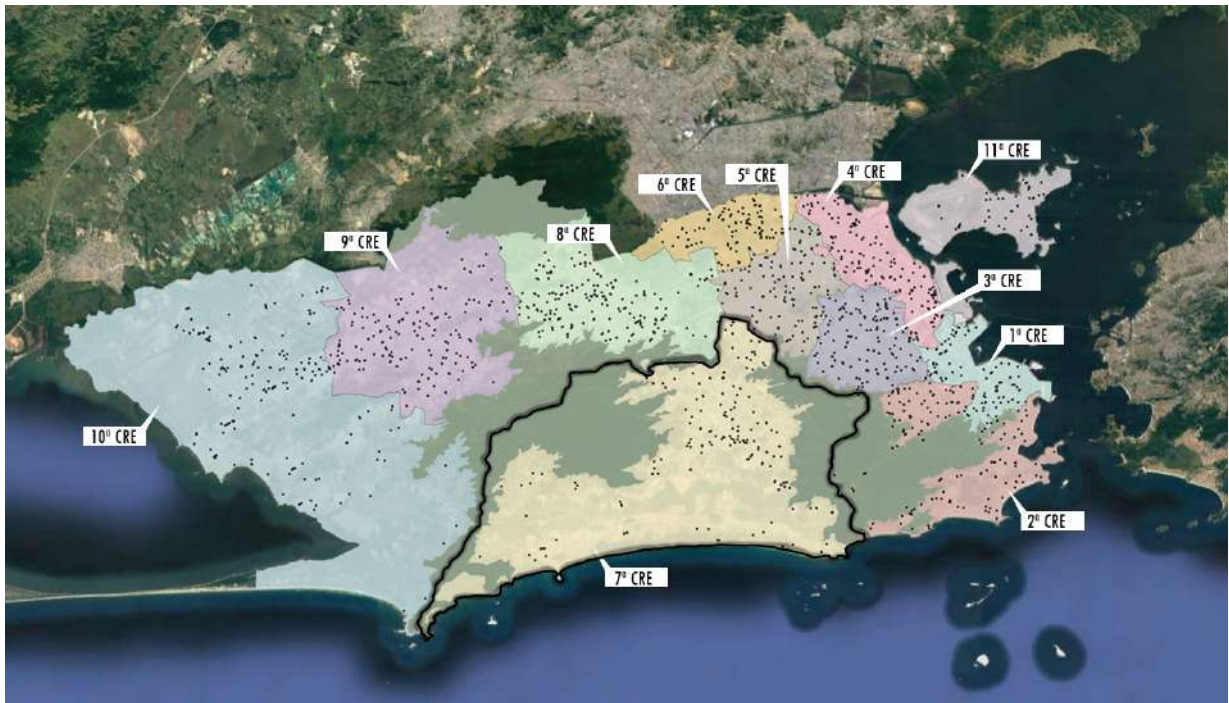
**Figura 72:** Pista de atletismo.  
**Fonte:** Prefeitura Rio (2010)

## 5.10. Equipamentos escolares públicos

A escola se qualifica como o centro irradiador do território educativo. Não só pela capilaridade de crianças e jovens, mas também pelo domínio de articulação com a comunidade e no seu posicionamento, como espaços irradiadores da transformação social e de formação cidadã. Como objeto de referência na paisagem urbana e simbólica local, é importante reconhecer o seu papel na dinâmica urbana na qual se insere.

Falando sobre a macroescala, é necessário enfatizar que o município do Rio de Janeiro compõe a maior rede pública municipal de ensino da América Latina, com um mil quinhentos e quarenta e três unidades escolares atuantes e 626.778 mil estudantes matriculados; enfrentando complexidades equivalentes a sua grandeza.

Sua amplitude é tamanha que a Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão responsável pelas políticas educacionais na escala do município, divide o território em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), descentralizando as responsabilidades nestas instâncias intermediárias, para manter uma relação mais próxima com as escolas (Mapa 17).



**Mapa 17:** Divisão administrativa das Coordenadorias Regionais de Educação.  
**Fonte:** Autora (2020) sob base do google earth (2020)

No caso da arquitetura, a prática da padronização em projetos de escolas públicas é algo recorrente no município do Rio de Janeiro desde a década de 1960<sup>42</sup>. A necessidade de uma produção rápida e econômica, incorporada no período pós-moderno, intensificou a construção em grande escala, para que se pudesse atender a demanda de educação gratuita para as massas.

Por todo o território encontramos rastros desses momentos e modelos, relacionados a programas educacionais – que envolvem sobretudo interesses políticos, compactuando a produção da arquitetura escolar a um discurso “panfletário” e uma “marca” de governo.

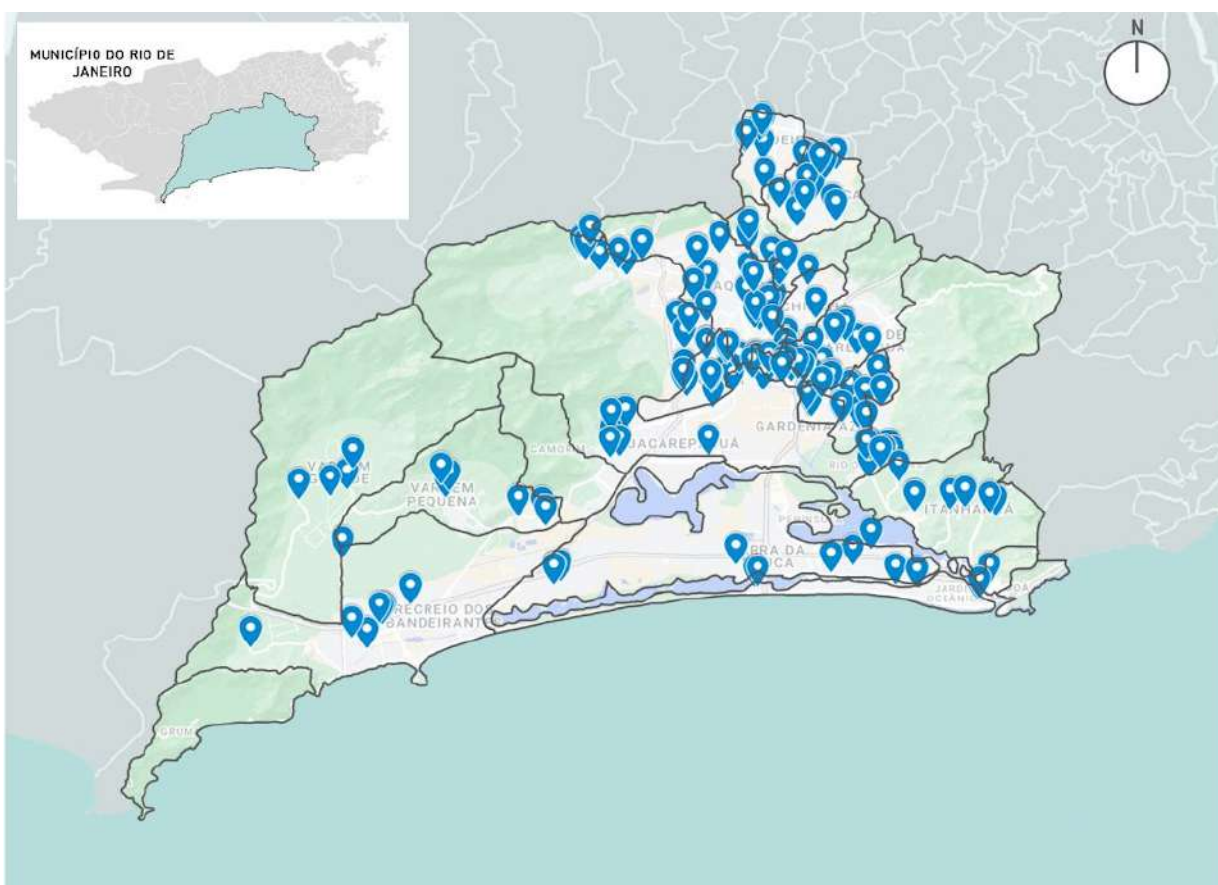
Os problemas que a escola vive, decerto, refletem os problemas da sociedade e o contexto histórico que a acompanham. No município, ainda se vê certa disparidade entre as características de infraestrutura da escola, principalmente àquelas ligadas a laboratórios, bibliotecas, quadras de esporte e acessibilidade (Figura 73).

<sup>42</sup> De acordo com pesquisas de Azevedo (2002) e Gomes (2016) foi possível compreender que durante a década de 1960 foram implantados quatro tipologias escolares: Escolas Tipo “FOM”; Escolas Tipo Econômico/Shed”; Escolas Tipo “Francisco Bologna”; e Escolas Tipo “Caixotão”. Na década de 1980 surgiram, por iniciativa do Governo do Estado, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Em 2001, começa uma remodelação no conceito de escola pública, para ampliação e renovação da rede pública de ensino, voltado para os anos do ensino fundamental, com o projeto da Escola Modular Padrão. As escolas do amanhã, de 2009, se tornam o último projeto de padronização em desenvolvimento na cidade, simbolizando a volta da educação integral como grande pilar de mudança da sociedade.



**Figura 73:** Percentual de escolas do município do Rio de Janeiro com tais características de infraestrutura.  
**Fonte:** QEdU com base no Censo, INEP (2021). <<http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/3304557-rio-de-janeiro>>. Acesso em 15 ago. 2022.

A área de planejamento 4 corresponde aos mesmos limites geográficos da sétima CRE. Conta com 180 escolas públicas municipais, entre Espaços de Desenvolvimento Infantil (0 a 5 anos) e escolas de ensino fundamental (1º ao 9º ano), conforme demonstrado no mapa 18, a seguir:



**Mapa 18:** Distribuição das escolas municipais.  
**Fonte:** Autora (2020) sob dados do site jCartela (2022)

Segundo dados oficiais do IBGE (2010), a taxa de alfabetização dos residentes corresponde a 95%. Na idade dos 10-14 anos, dos 65.484 crianças, mais de mil não estão alfabetizadas<sup>43</sup>. Como na maioria dos indicadores sociais, apresentados anteriormente, a média de anos de estudo também segue a ordem das R.A. da Barra da Tijuca, Jacarepaguá e Cidade de Deus, respectivamente.

Segundo os dados da Secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e baseados no último Censo Nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a 7ª CRE conta com 89.016 crianças matriculadas na rede municipal de ensino.

BAIRRO	ÁREA (Km²)	UNIDADES ESCOLARES	Nº DE CRIANÇAS RESIDENTES (0-14 anos)	Nº CRIANÇAS MATRICULADAS
Anil	3,50	6	4.404	3.878
Curicica	3,33	11	6.124	4.996
Freguesia	10,39	6	11.668	5.750
Gardênia Azul	1,23	1	5.603	1.130
Jacarepaguá	75,79	47	28.301	12.305
Pechincha	2,83	2	6.474	2.076
Praça Seca	6,50	8	13.292	6.057
Tanque	5,56	1	7.503	3.417
Taquara	13,20	21	20.081	11.461
Vila Valqueire	4,23	7	6.199	2.552
Barra da Tijuca	48,15	21	15.460	9.614
Camorim	8,85	-	263	-
Grumari	2,50	-	45	-
Itanhangá	13,19	4	6.102	4.533
Joá	1,68	-	137	-
Recreio dos Bandeirantes	30,65	4	8.890	3.149
Vargem Grande	39,38	6	2.603	1.755
Vargem Pequena	14,43	7	3.932	2.054
Cidade de Deus	1,20	16	10.820	6.316

**Tabela 02:** Quantidade de escolas e matrículas por bairro.

**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados qedu (2020), IBGE (2010) e do Armazém de Dados/IPP (2010)

<sup>43</sup> Reforça-se que os números citados seguem os dados do IBGE de 2010. Com a pandemia, essa média se agravou consideravelmente. O documento [Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças](#), da organização Todos pela Educação, produzido com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2012 a 2021, demonstrou que “entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.” (p.2)

A leitura sobre a situação atual da rede pública de educação do município evidencia a urgência de atender as necessidades básicas da população infantil, principalmente no que diz respeito ao acesso e qualidade da educação pública e dos ambientes que tornam isso possível.

Sendo este o último capítulo teórico, é importante citar sua finalidade, que foi de apresentar um panorama geral sobre a área de planejamento 4 da cidade do Rio de Janeiro, a fim de compreender algumas das características que mais se destacam no recorte territorial escolhido, e como elas vêm a influenciar nas vivências das crianças nos espaços livres cotidianos.

Nesse sentido, o capítulo 06, a seguir, retoma todo o fio condutor das discussões teóricas, contextuais e metodológicas analisadas até o momento, na intenção de atingir o objetivo geral proposto, de modo a trazer contribuições sobre os territórios educativos da 7ª CRE na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro.

capítulo 6.  
**SUBVERSÕES**



## 6. SUBVERSÕES: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NOS DESLOCAMENTOS COTIDIANOS ENTRE A CASA E A ESCOLA NA 7ª CRE DO RIO DE JANEIRO

Este trabalho é resultado de todos os microcosmos que habitam a cidade. No sentido de que cada ator está emaranhado em relações e múltiplos processos de identificação, que nunca estão separados dos sons, cores, cheiros, paisagens, arquiteturas e subjetividades, fica nítido que o ambiente construído permanentemente vai também construindo os seus sujeitos.

Na construção desta pesquisa, que tem por objetivo analisar as práticas e representações das crianças sobre seus espaços livres cotidianos, refletindo o lugar do afeto nos modos de habitar e interagir com a paisagem, procuramos acessar o modo como as crianças percebem a paisagem onde vivem, pertencem e se apropriam – pensando prioritariamente nos deslocamentos cotidianos da casa à escola.

As formas de apropriação dos espaços públicos, os deslocamentos, as preferências, oportunidades, experiências e o uso que fazemos do ambiente urbano são influenciadas, diretamente, pela geografia e o planejamento urbano (ou falta dele). É ele que determina o ritmo e a dinâmica da cidade, bem como as nossas percepções.

Pensar nos deslocamentos cotidianos das crianças entre a casa e a escola não envolve, sobretudo, a visão cartesiana dos trajetos. Mas sim, a interlocução entre os trajetos, percursos e afetações, que ditam uma visão real das microescalas, e nos dão a possibilidade de entender o espaço onde vivemos e espacializar as informações, bem como de discutir e articular caminhos de melhoria a partir das vozes locais.

Já descrevemos, ainda no Capítulo 5, a contextualização que formula o objeto de pesquisa: A zona oeste do Rio de Janeiro, mais precisamente a área de planejamento 4, que também abrange a 7ª CRE.

A escolha do estudo de caso vincula-se aos estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE/PROARQ/UFRJ), contribuindo para a continuidade das imensuráveis potências que se abrem ao diálogo entre escola-cidade-infância em contextos tão díspares dentro de uma mesma cidade, como acontece no Rio de Janeiro.

Apesar da pluralidade de infâncias e formas de habitar a cidade, todas carregam o peso da invisibilidade na cena pública, frente à participação social nas políticas públicas, ao compor um dos grupos que mais são colocados à margem de exercer seu discurso, direitos e participação nas decisões da cidade. Com o impasse de serem deixadas de fora em processos que lhes afetam diretamente, há a possibilidade de entender porque elas acabam construindo estratégias de apropriação e produção do espaço, capazes de subverter a lógica do ordenamento proposto pelos adultos, dando-lhes novos significados e funções.

Nesse sentido, Friedmann (2021, p.23), constata que “há uma outra arquitetura sendo inventada, a partir do qual crianças estão se expressando, dizendo, vivendo, o tempo todo, mesmo que nós adultos não possamos, não saibamos ou não tenhamos ainda aprendido a escutá-las”. Com isso, buscamos atrelar a ideia de que todo território tem um potencial educativo, que é ativado pela capacidade de transver potencialidades e subjetividades empíricas, sobretudo pelos atores, equipamentos e comunidades locais.

Neste capítulo, apresentaremos a descrição de cada Unidade de Paisagem, o processo metodológico do mapeamento afetivo e a produção de dados, decorrente da análise territorial, afetiva e observacional dos três estudos de caso definidos, de modo a enfatizar as semelhanças e dicotomias entre estas.

## 6.1. Unidades de Paisagem da 7ª CRE

O enfoque deste subcapítulo é apresentar a análise e definição das unidades de paisagem encontradas na 7ª CRE, que conta com os mesmos limites da área de planejamento 4. O estudo sobre a sistematização das UP contou com a participação dos bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC) do GAE, Karine Amorim e Yago Faria, e do Dr. em Arquitetura, Rafael Gomes, apoio técnico do grupo<sup>44</sup>.

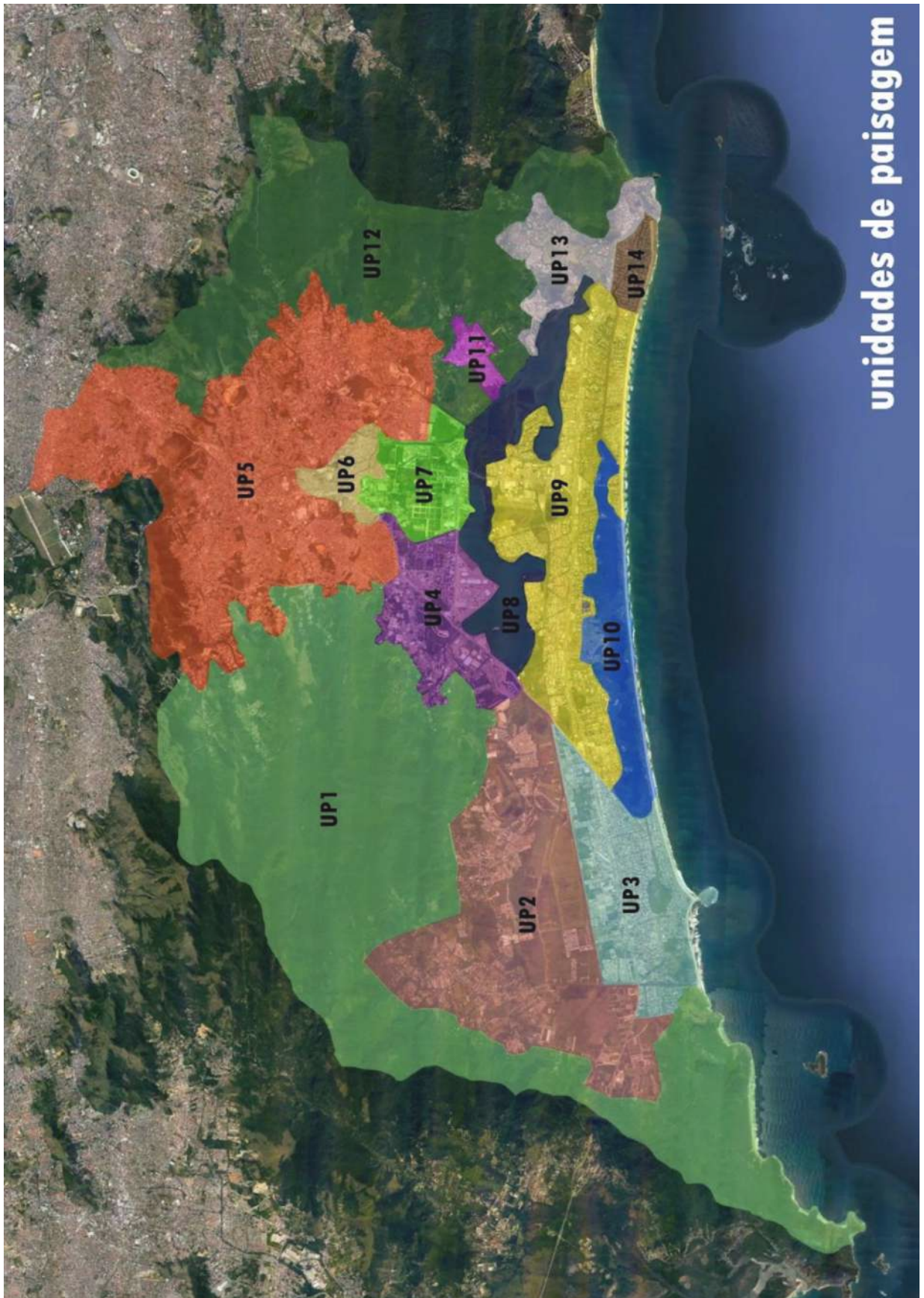
No primeiro momento, a equipe confeccionou um mapa em tamanho A2 (Figura 74), buscando identificar, sobre base cartográfica e ortofotos, padrões homogêneos, a partir de características como as formas do relevo, suporte físico, uso do solo, padrões de tecido, traçado urbano e espaços livres; bem como nos elementos da memória e percepção individual que montam a imagem de alguns bairros (alguns mais predominantes que outros).



**Figura 74:** Estudo sobre as Unidades de Paisagem da 7ª CRE.  
**Fonte:** Acervo GAE (2022)

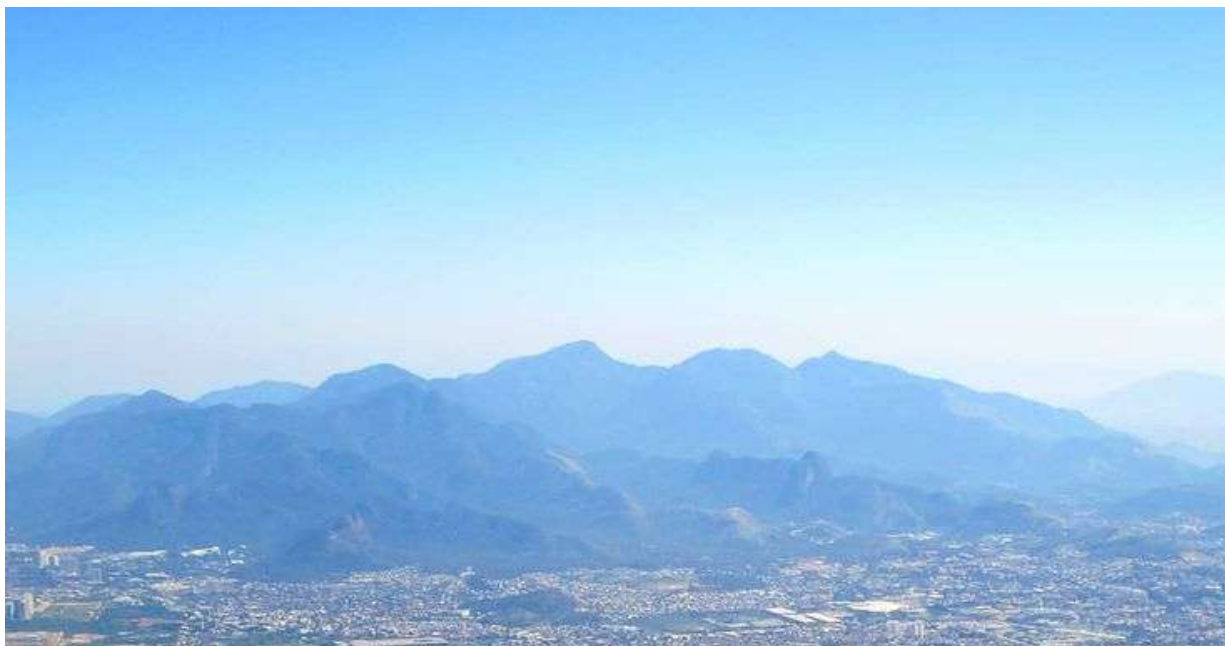
O mapa 19 apresenta o resultado dessa discussão, com a identificação de catorze Unidades de Paisagem na 7ª CRE. Nos subcapítulos a seguir serão analisadas particularmente cada uma, discorrendo sobre seus elementos constituintes:

<sup>44</sup> O cruzamento das pesquisas serviu de base para o artigo “Análise morfológica da 7ª CRE: Contrastes Urbanos a partir do Mapeamento Afetivo-RJ”, que será apresentado no Congresso da Rede Lusófona de Morfologia Urbana - PNUM, em novembro de 2022.



**Mapa 19:** Divisão em Unidades de Paisagem, de 01 a 14.  
**Fonte:** Autora (2022)

### 6.1.1. Unidade de Paisagem 1



**Figura 75:** Maciço da Pedra Branca.

**Fonte:** Trilhas Ocultas (2018).

<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=150239157217638&set=a.107170641524490>> Acesso em: 15 jun. 2022.

A Unidade de Paisagem 1 contempla a extensão do Maciço da Pedra Branca, uma Unidade de Conservação Ambiental (UC) que tem grande influência na percepção da paisagem, por comportar o ponto mais alto da capital fluminense, com 1.025 metros de altitude.

Por essas condições, apresenta baixa heterogeneidade e baixa taxa de ocupação. De acordo com estudos do Grupo SEL-RJ (2012;2015), apenas 5% apresentam funções de caráter urbano, sendo elas presentes numa “espécie de faixa transitória entre a área mais urbanizada, de planície, e o Parque Estadual da Pedra Branca”. No geral, compreendem a edificações unifamiliares horizontais, com atividades e práticas de cultivo e agricultura de subsistência. Os outros 95% se enquadram em espaços de caráter ambiental, com alto índice de arborização.

Ao atentar que o maciço faz limites com aglomerados urbanos, em veemente expansão, foi estabelecido, em Lei Estadual (nº 2.377/1974), que todas as áreas situadas acima da linha da cota de 100 m do Maciço da Pedra Branca e seus contrafortes fosse transformada no Parque Estadual da Pedra Branca, com os objetivos que regem os parques nacionais: a conservação da natureza, a pesquisa científica e o lazer das populações urbanas (FERNANDEZ, 2009). Com isso, a área de preservação continua sendo considerada a maior floresta natural em perímetro urbano do mundo, com cerca de 12,5 hectares de vegetação correspondente à Mata Atlântica.

## 6.1.2. Unidade de Paisagem 2



**Figura 76:** Região das Vargens.

**Fonte:** Rogério Cardeman (2013). <<http://objdig.ufrj.br/21/teses/824704.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2022.

A UP2 apresenta tecido urbano não consolidado, com grandes glebas vazias em áreas já urbanizadas. Isso acontece principalmente pela concentração de áreas úmidas, que a tornam mais sensível à ocupação. O traçado é ortogonal irregular, com alta taxa de arborização e espaços livres.

Por outro lado, “dispõe de vastos espaços livres privados, grande parte remanescente de atividades agropastoris, e com poucos proprietários, o que vem a facilitar a negociação para a venda dos lotes” (CARDEMAN, 2014, p.32) Nesses casos, a venda para o mercado imobiliário colabora com o aparecimento de outro tipo de espaço livre privado, que vem sendo cada vez mais comum na unidade: as áreas de lazer que compõem os denominados “Condomínios-clubes”, no mesmo modelo encontrado na Barra e em parte do Recreio dos Bandeirantes.

Dentre suas características tipológicas, apresenta taxa de densidade baixa (acima de 50% de espaços livres intraquadra), com uso do solo predominantemente residencial. No geral, predominam unidades unifamiliares com gabarito baixo, em média 1 a 2 pavimentos, tipificados em pequenos sítios, hortos, chácaras e condomínios fechados, o que intensifica a percepção de uma paisagem mais “ruralizada”, em comparação a todas as outras Unidades de Paisagem.

### 6.1.3. Unidade de Paisagem 3



**Figura 77:** Bairro Recreio dos Bandeirantes.

**Fonte:** Rogério Cardeman (2013). <<http://objdig.ufrj.br/21/teses/824704.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2022.

Esta unidade se caracteriza por baixa heterogeneidade, trazendo uma malha urbana linear fechada com praça central, apresentando alta taxa de arborização nas áreas livres, ruas medianas (passeio + rua + passeio) no seu interior e vias largas nas suas extremidades (Avenida Lúcio Costa e Avenida das Américas). O uso do solo é predominantemente residencial, com gabarito médio de até 04 pavimentos. A taxa de ocupação do terreno é consideravelmente alta (0% a 30% de espaços livres intraquadra), com a presença de jardins, dando acesso direto a ruas arborizadas.

As condições socioeconômicas da região, referentes a níveis de renda média e alta, estão em conformidade com estratégias aplicadas no perfil construtivo, que expressam o interesse do mercado imobiliário formal e os parâmetros edilícios compostos na legislação urbanística, na homogeneidade característica da sua paisagem.

Os principais espaços livres são a faixa de orla, a Pedra do Pontal, o Parque Natural Municipal Chico Mendes e o Corredor Verde Mirante de Jacaré do Papo Amarelo, que permeia todo o canal das Taxas. As praças são outro ponto característicos da forma urbana, uma vez que a distribuição de ruas converge às praças centrais, com elementos de cidade-jardim em seu zoneamento espacial.

Com relação aos espaços livres privados, evidenciam-se os jardins, quintais e áreas de lazer privativas dos condomínios. Apesar de não serem considerados parte do sistema, os espaços de varanda também têm papel fundamental para a contemplação da paisagem.

#### 6.1.4. Unidade de Paisagem 4



**Figura 78:** Condomínio Ilha Pura com o Rio Centro ao fundo.

**Fonte:** *site* Rede Nacional do Esporte (2016).

<<http://rededoesporte.gov.br/es/galeria-de-fotos/parque-olimpico-de-barra-da-tijuca-febrero-2016>> . Acesso em: 13 ago. 2022.

A UP4 constitui-se de tecido urbano não consolidado e traçado irregular, estando localizada na fronteira com a UP1, o maciço da Pedra Branca. O uso predominante é o residencial, com a incidência de edificações de gabarito baixo e alto e a presença de arborização. Há também a presença de dois grandes lotes imponentes, de uso de serviços: os Pavilhões do Riocentro e os Estúdios Globo de Televisão.

No caso do uso do solo residencial, é destacado na paisagem o condomínio Ilha Pura, conhecido por ter sido a vila onde os atletas dos Jogos Olímpicos de 2016 se hospedaram, que apresenta como característica principal a alta verticalização e a identidade de “Condomínio-Clube”, de acordo com os padrões do mercado imobiliário.

Dentro do Ilha Pura localiza-se o Parque Frans Krajcberg, com aproximadamente 72.000m<sup>2</sup>. Apesar da magnitude, poucas são as pessoas que utilizam o local, principalmente pela questão de ser localizado dentro de um condomínio fechado, com grades e cancelas para entrar.



### 6.1.5. Unidade de Paisagem 5



**Figura 79:** Vista aérea do bairro Taquara.  
**Fonte:** Cesar Duarte (2019)

A UP5 é composta por tecido urbano consolidado, com grande adensamento populacional. Possui traçado irregular e o uso do solo é predominantemente residencial, apresentando gabarito heterogêneo, de em média 2 pavimentos para unidades unifamiliares e 10 pavimentos para unidades multifamiliares. A região vem sofrendo alterações bem evidentes na sua paisagem natural e construída, com os novos investimentos públicos e privados em condomínios residenciais, aliados ao PEU-Taquara<sup>45</sup>. As mudanças, entretanto, não foram acompanhadas pela melhoria da infraestrutura e da oferta de demandas básicas.

Os principais espaços livres públicos presentes nesta unidade são as praças intrabairros, com destaque para o Parque Natural Municipal Bosque da Freguesia e o Parque Municipal Pinto Teles, utilizado pela população para prática de esportes e lazer ao ar livre. A região conta ainda com áreas vegetadas e declividades em alguns pontos, formando limitadores de ocupação.

A Fazenda da Taquara, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), pelo seu patrimônio arquitetônico, paisagístico e cultural, é outro ponto de valor na paisagem. Pelo tamanho do lote e pela indisponibilidade de visitação ao público, promove um

<sup>45</sup> De acordo com Mota e Beck (2017, p.1955): “O PEU-Taquara aumentou o gabarito das construções em diversas ruas do bairro, alterou a utilização de diversos logradouros (transformando o que antes era exclusivamente residencial, para uso comercial e residencial); reduziu o afastamento frontal, lateral e dos fundos das construções; aumentou a área total de edificação (ATE), o índice de aproveitamento do terreno (IAT); a taxa de ocupação máxima (TO); o coeficiente de adensamento; aumentou a área útil mínima das unidades e diminuiu a taxa de permeabilidade do solo.”

longo muro verde, que faz com que muitos nem saibam o valioso patrimônio colonial que há por trás.

Os espaços livres privados se apresentam em forma de jardins, quintais, clubes esportivos e áreas livres dentro dos lotes industriais.

### 6.1.6. Unidade de Paisagem 6



**Figura 80:** Cidade de Deus.

**Fonte:** Alexandre Macieira (2019).

<[https://m.facebook.com/cddacontece/photos/a.211612045631115/2340890402703258/?type=3&source=44&\\_se\\_imp=0hJVGGbO9UYIaLQrX.](https://m.facebook.com/cddacontece/photos/a.211612045631115/2340890402703258/?type=3&source=44&_se_imp=0hJVGGbO9UYIaLQrX.)> Acesso em: 24 jun. 2022.

A UP6 apresenta tecido urbano consolidado com traçado urbano ortogonal irregular, com ruas estreitas, ocupações irregulares e pouca ou nenhuma arborização. O uso do solo é predominantemente residencial, possuindo a maior taxa de densidade de toda a Zona Oeste. Encontra-se como perfil tipológico edificações unifamiliares e multifamiliares de gabarito baixo, que variam entre construções de alvenaria a barracos de madeira, e conjuntos habitacionais de interesse social, que deram início à ocupação.

O uso misto também tem bastante presença na região, visto que muitas residências empreendem, em seus próprios lotes, pequenos negócios, comerciais e serviços, potencializando a circulação da economia local.

Dentre os espaços livres principais podemos citar as ruas, praças, lajes e quadras locais, que promovem a forte apropriação pela comunidade, principalmente pelas crianças.

Há a presença de um corpo d'água: o rio Estiva, que corta a região. Com o saneamento básico precário e a incidência de habitações que despejam dejetos no rio, a qualidade ambiental da água acaba ficando comprometida, e, por conseguinte, influencia outras problemáticas recorrentes, como os alagamentos, saúde e qualidade de vida da população.

### 6.1.7. Unidade de Paisagem 7



**Figura 81:** Centro Metropolitano da Barra da Tijuca.

**Fonte:** Facebook Photo: Alexandre Macieira (2017).

<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1768058463206225&set=a.1768055936539811>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

Tecido urbano em consolidação, com glebas já previamente definidas, formalizando um traçado ortogonal regular. O loteamento resulta em 88 quarteirões, com cerca de 16.000m<sup>2</sup> cada. Além de áreas ainda desocupadas e de edificações em processo de construção, o uso do solo é predominantemente misto: comercial, serviços e residencial. As edificações de uso residencial colaboram com a verticalização da UP, podendo chegar até 35 pavimentos, diferente dos outros usos que tem em média 10 pavimentos, como *shoppings*, escolas e hospitais.

As ruas e calçadas são largas, tendo em média 25m e 50m de largura e baixa taxa de arborização. Com relação aos espaços livres, os terrenos vazios marcam a transição da paisagem, em rápido processo de consolidação. Há a marcante presença do Parque Olímpico, construído em função dos Jogos Olímpicos, e atualmente aberto ao público.

Já os espaços livres privados são mais recorrentes, pelo enfoque das quadras-condomínios, que apresentam na sua configuração equipamentos de recreação e lazer, com piscinas, quadras poliesportivas, estacionamento e áreas livres com tratamento paisagístico.

### 6.1.8. Unidade de Paisagem 8



**Figura 82:** Lagoa da Tijuca.

**Fonte:** Recicloteca (2014).

<[https://www.recicloteca.org.br/8out2012-grande-mancha-de-poluicao-cobre-parte-da-lagoa-da-tijuca-na-barra-da-tijuca-zona-oest-e-do-rio-de-janeiro-rj-nesta-segunda-feira-8-1349745412045\\_615x300/](https://www.recicloteca.org.br/8out2012-grande-mancha-de-poluicao-cobre-parte-da-lagoa-da-tijuca-na-barra-da-tijuca-zona-oest-e-do-rio-de-janeiro-rj-nesta-segunda-feira-8-1349745412045_615x300/)>. Acesso em: 23 jun. 2022.

A UP 8 é composta pelos corpos d'água: Lagoas de Jacarepaguá e Lagoa da Tijuca. As duas, em conjunto com a Lagoa de Marapendi (localizada na UP10) e a Lagoa de Camorim integram o complexo lagunar da Baixada de Jacarepaguá, abastecido por diversos rios que descem pelos maciços e que seguem até o Oceano Atlântico, através do Canal da Joatinga.

Com uma extensão que chega a 8,41km<sup>2</sup>, é imensurável a importância desta unidade para o ecossistema e preservação da fauna e flora da região. Contudo, sua função é inviabilizada pelos processos de degradação ambiental, que ocorrem principalmente pelo despejo de efluentes, dejetos e resíduos sólidos de origem doméstica e industrial nos corpos d'água citados e nos que o abastecem. Isso acontece pela elevada densidade demográfica que foi se consolidando no seu entorno, resultando em um cinturão de ocupações, regulares e irregulares (às margens dos rios e lagoas), que promovem o lançamento indiscriminado de esgoto *in natura* no sistema drenante; acompanhado da falta de fiscalização e melhoria do tratamento.

## 6.1.9. Unidade de Paisagem 9



**Figura 83:** Verticalização da Barra da Tijuca.

**Fonte:** Facebook Photo: Alexandre Macieira (2017).

<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1768056366539768&set=a.1768055936539811>>. Acesso em 22 jun. 2022.

A unidade de paisagem 9 corresponde a uma área consolidada que possui traçado regular, com ruas e calçadas predominantemente largas, com canteiros centrais e uma presença de arborização baixa.

A evolução histórica desta unidade, estimula a valorização do solo urbano, principalmente pelos investimentos imobiliários, tendo o maior índice de verticalização da região. Conta com a presença de condomínios fechados de alto padrão, com edifícios de em média 15 pavimentos e alta taxa de espaços livres privados; criando um padrão mais uniforme na forma e organização espacial.

É considerada uma área de uso misto, sendo que o uso comercial e de serviços são localizados, principalmente, ao longo dos eixos de circulação de veículos, como acontece na Avenida das Américas. De acordo com os preceitos elencados no plano piloto, Lúcio Costa tornou obrigatório que cada condomínio tenha equipamentos específicos nos seus núcleos, com escolas públicas, igrejas e centros comerciais.

Esta UP é envolvida por cursos d'água, sendo eles o litoral Atlântico e as Lagoa de Marapendi, Jacarepaguá e Tijuca. Além de suporte físico, as lagoas têm papel articulador na

mobilidade, pela disposição do transporte de balsas para moradores de determinados condomínios; interligando-os com o lado mais perto da praia.

Os espaços livres públicos são intersticiais, correspondendo às áreas de transição entre as edificações. Nelas estão localizadas as praças, com brinquedos, quadras e pistas de skate. Destaca-se, ainda, o Parque Natural Municipal Bosque da Barra e os Parques ecogenéticos<sup>46</sup>, uma proposta em larga escala, para reconstituição de ecossistemas parcialmente ou totalmente degradados, na faixa lagunar.

### 6.1.10. Unidade de Paisagem 10



**Figura 84:** Praia da Reserva, no bairro da Barra da Tijuca.

**Fonte:** Blog RDC Férias (2015). <<https://meuroteirordc.com.br/rio-de-janeiro-da-barra-a-lapa/>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

A Unidade de Paisagem 10 é composta predominantemente por espaços livres, dentre eles há a presença de dois corpos d'água nas suas extremidades, sendo eles a Lagoa de Marapendi e as águas do mar da Praia da Reserva.

Por se tratar de uma área de caráter ambiental, a Lagoa é cercada pela Reserva de Marapendi e constitui-se de um ecossistema nativo de restinga e manguezal, com ocorrência do mangue-vermelho, mangue-branco e siriúba; Com isso, há a incidência de fauna silvestre, tais como jacarés do papo amarelo, cobras, caranguejos e aves, predominantes no caráter da paisagem.

<sup>46</sup> Desenvolvido pelo renomado arquiteto-paisagista Fernando Chacel, com o apoio de iniciativas público-privadas, o intuito do projeto era recuperar e reconstituir o ecossistema local por meio da ecogênese, protegendo a faixa marginal da Lagoa da Tijuca, e articulando tais benefícios em prol de um espaço público de lazer e permanência, destinado especialmente para a educação ambiental do próprio lócus. O Parque Ecológico Professor Mello Barreto e o Parque da Gleba E, localizados no Condomínio Península, são os responsáveis por pôr em prática este conceito.

Portanto, esta UP apresenta um tecido urbano consolidado, com baixo índice de ocupação, visto que a Reserva é considerada Área de Preservação Permanente (APP). Mesmo sob essa condição, cabe mencionar que ocorreram mudanças nas legislações para que conseguissem construir o Campo Olímpico de Golfe Olímpico na área, visando os Jogos de 2016. Esse processo resultou na supressão de quase 60 mil metros quadrados de Área de Proteção Ambiental (APA).

Entre os espaços livres públicos voltados à recreação, lazer e educação ambiental tem o Parque Natural Municipal Marapendi, com parquinhos e espaço para piquenique, além de biblioteca e um Centro de Referência em Educação Ambiental de Marapendi, para a troca de conhecimento por meio de atividades socioambientais.

Quanto aos espaços livres privados, merece destaque a localização dos clubes de lazer na margem norte da Lagoa, como os Clubes Ginástico Português, Clube Náutico Mandala e Clube da Barra. A ocupação destas áreas particulares foi permitida com o Decreto de 1993, que a caracterizou em área de Ocupação Controlada 2 (ZOC-2), ficando o uso restrito a clubes e restaurantes, bem como a atividades de educação ambiental.

### 6.1.11. Unidade de Paisagem 11



**Figura 85:** Rio das Pedras.

**Fonte:** Rio on watch (2017). <<https://rioonwatch.org.br/?p=23886>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

A Unidade de Paisagem 11 apresenta um tecido urbano consolidado, com crescimento horizontal, caracterizada pelo traçado orgânico, com ruas estreitas, ocupações irregulares e pouca ou nenhuma arborização. A presença de cursos d'água é intensa, influenciando na vulnerabilidade da região, que sofre com os constantes alagamentos que acontecem na época de chuva. O gabarito predominante é de 3 pavimentos, com taxa de ocupação alta, ocupando praticamente todo o lote (0% a 30% de espaços livres intraquadra) e uso do solo predominantemente residencial e misto, marcado principalmente pelas vendinhas de casa. O

padrão tipológico é homogêneo, com edificações de baixa renda, marcada pela autoconstrução e pela atividade imobiliária informal.

Dentre os espaços livres principais podemos citar as ruas, praças, lajes e quadras locais, que promovem a forte apropriação pela comunidade, principalmente pelas crianças.

### 6.1.12. Unidade de Paisagem 12



**Figura 86:** Maciço da Tijuca.

**Fonte:** Rubem Porto Jr. (2012) <<https://www.flickr.com/photos/rubempjr/8857794534/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Assim como a UP1, a UP12 apresenta cobertura arbórea densa, com a menor taxa de ocupação, por corresponder a área montanhosa do recorte e por ser classificada como Unidade de Conservação Ambiental (UC), abrangendo todo o Parque Nacional da Tijuca.



### 6.1.13. Unidade de Paisagem 13



**Figura 87:** Vista Itanhangá Golf Club e encostas.

**Fonte:** Golf in Brazil (2018). <<https://golf-brazil.com/course/itanhanga-golf-club/>>. Acesso em: 22 mai. 2022.

A UP13 está localizada na encosta do Parque Nacional da Tijuca, com tecido urbano consolidado, formal e informal, e traçado orgânico seguindo a topografia do Maciço. O uso do solo é predominantemente residencial, formado por edificações unifamiliares, com gabarito baixo, menores que 3 pavimentos.

Os espaços livres de edificações estão muito presentes nesta UP, embora haja diferenças significantes quanto à privatização. O Itanhangá Golf Club é um espaço livre privado de grande interferência no tecido urbano, pela sua extensão territorial.

Nas áreas formais, a maioria dos espaços está intramuros, com a presença de jardins, quintais e quadras esportivas. Ainda conta com a praia da Joatinga, espaço público, onde o acesso é por dentro de um condomínio, e o mirante do Joá.

Nas áreas de favela, os espaços livres localizam-se basicamente nas ruas, com pequenos e escassos espaços livres coletivos. Já os espaços livres privados estão nas lajes.

### 6.1.14. Unidade de Paisagem 14



**Figura 88:** Jardim Oceânico.

**Fonte:** Lopes Rio (2021). <<https://lopesrio.com.br/blog/morar-no-jardim-oceanico-ou-nao/>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

A unidade de Paisagem 14 é identificada por um tecido urbano consolidado, apresentando um traçado radial, tendo a Praça do Pomar como eixo central. Por ser uma região anterior às legislações que estavam contempladas no Plano Piloto da Baixada de Jacarepaguá, sua conformação estabelece disparidades da UP 9, e mais se assemelham a UP 3. O uso do solo é residencial, com a presença de edificações multifamiliares de até 4 pavimentos, com alta taxa de ocupação do terreno, dando acesso direto a ruas arborizadas. Com a homogeneidade da paisagem, algumas edificações mais altas acabam se destacando, a maioria deles localizados na orla da praia, ligados ao setor hoteleiro.

Entre os espaços livres públicos estão as Praças do Pomar e São Perpétuo, e algumas praças menores, intrabairro. Na extremidade encontra-se a faixa de orla e o píer da Barra.

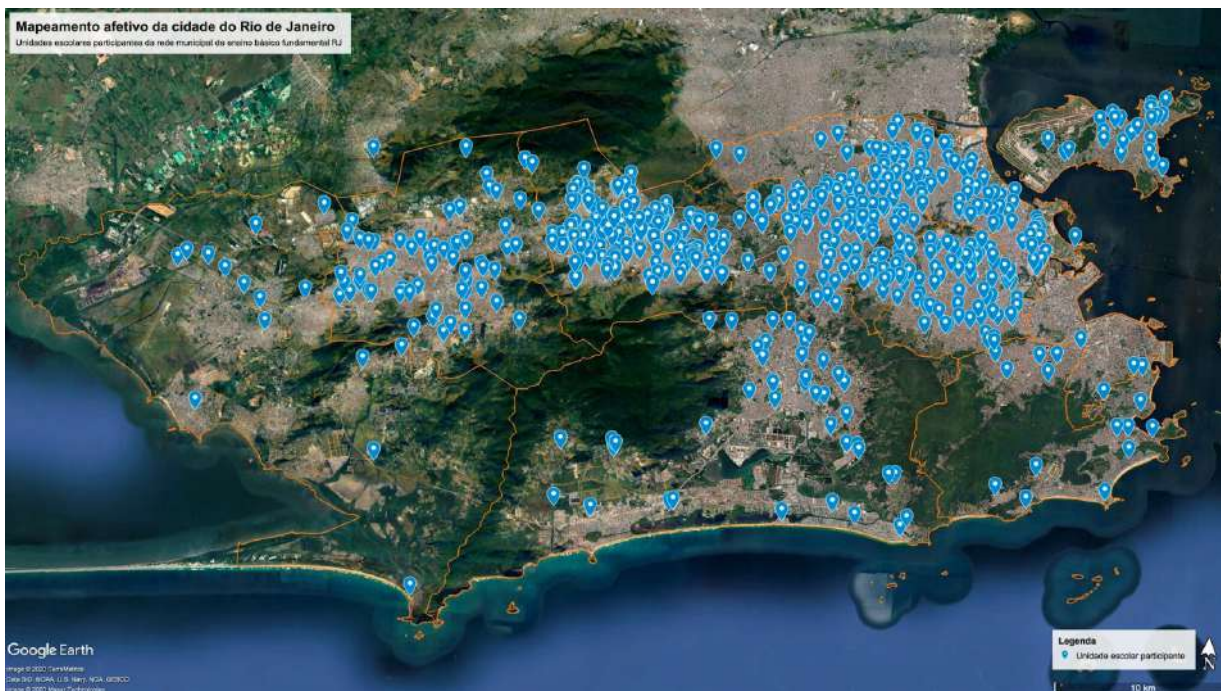
O quadro 05, a seguir, sintetiza as principais características de cada Unidade de Paisagem, como forma de analisar comparativamente cada; lembrando que atributos podem ser comparados, mas culturas, identidades e subjetividades não.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS UNIDADES DE PAISAGEM														
características	UP 1	UP 2	UP 3	UP 4	UP 5	UP 6	UP 7	UP 8	UP 9	UP 10	UP 11	UP 12	UP 13	UP 14
Tecido consolidado			X		X	X			X		X		X	X
Tecido não consolidado		X		X			X							
Baixa densidade	X	X	X	X			X		X	X		X	X	X
Média densidade					X									
Alta densidade						X					X			
Uso Residencial	X	X	X	X	X							X	X	X
Uso Misto						X	X		X		X			
Unidade de Conservação	X											X		
Cota 100	X											X		
Lagoa			X					X		X				
Rio		X				X					X			
Litoral			X						X	X			X	
Baixa verticalização	X	X		X		X					X	X	X	
Média verticalização			X		X		X							X
Alta verticalização				X			X		X					

**Quadro 05:** Análise comparativa das Unidades de Paisagem.  
**Fonte:** Autora (2022)

## 6.2. Participação das crianças da 7ª CRE

Segundo o Relatório Técnico MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: Crianças e jovens pensando no futuro da cidade (2020), a atividade conseguiu se fazer presente em todos os bairros da cidade, contando com a presença de 734 unidades escolares participantes, resultando na quantificação de 13.376 documentos respondidos, analisados e tabulados, conforme demonstra o mapa 20 e a especificação dos dados da tabela 03:



**Mapa 20:** Localização das Unidades escolares participantes do Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2020)

CRE	UNIDADES ESCOLARES TOTAL	UNIDADES PARTICIPANTES	% DE PARTICIPAÇÃO	Nº DOCUMENTOS TABULADOS
1ª CRE	96	32	33,33%	390
2ª CRE	153	21	13,73%	1.003
3ª CRE	134	91	67,91%	1.680
4ª CRE	166	98	59,04%	1.512
5ª CRE	130	127	97,69%	2.039
6ª CRE	113	16	14,16%	142
<b>7ª CRE</b>	<b>180</b>	<b>51</b>	<b>28,33%</b>	<b>2.485</b>
8ª CRE	188	147	78,19%	2.407
9ª CRE	165	87	52,73%	1.402
10ª CRE	197	34	17,26%	293

11ª CRE	43	30	69,77%	458
<b>TOTAL:</b>	<b>1565</b>	<b>734</b>	<b>46,90%</b>	<b>13.811</b>

**Tabela 03:** Participação das escolas em cada CRE.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2020)

É preciso registrar que dentro deste número total de 734 escolas participantes, 158 são Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), que são unidades escolares voltadas para a primeira infância, caracterizadas pela junção entre creche e pré-escola em um mesmo ambiente físico, com atividades em período integral.

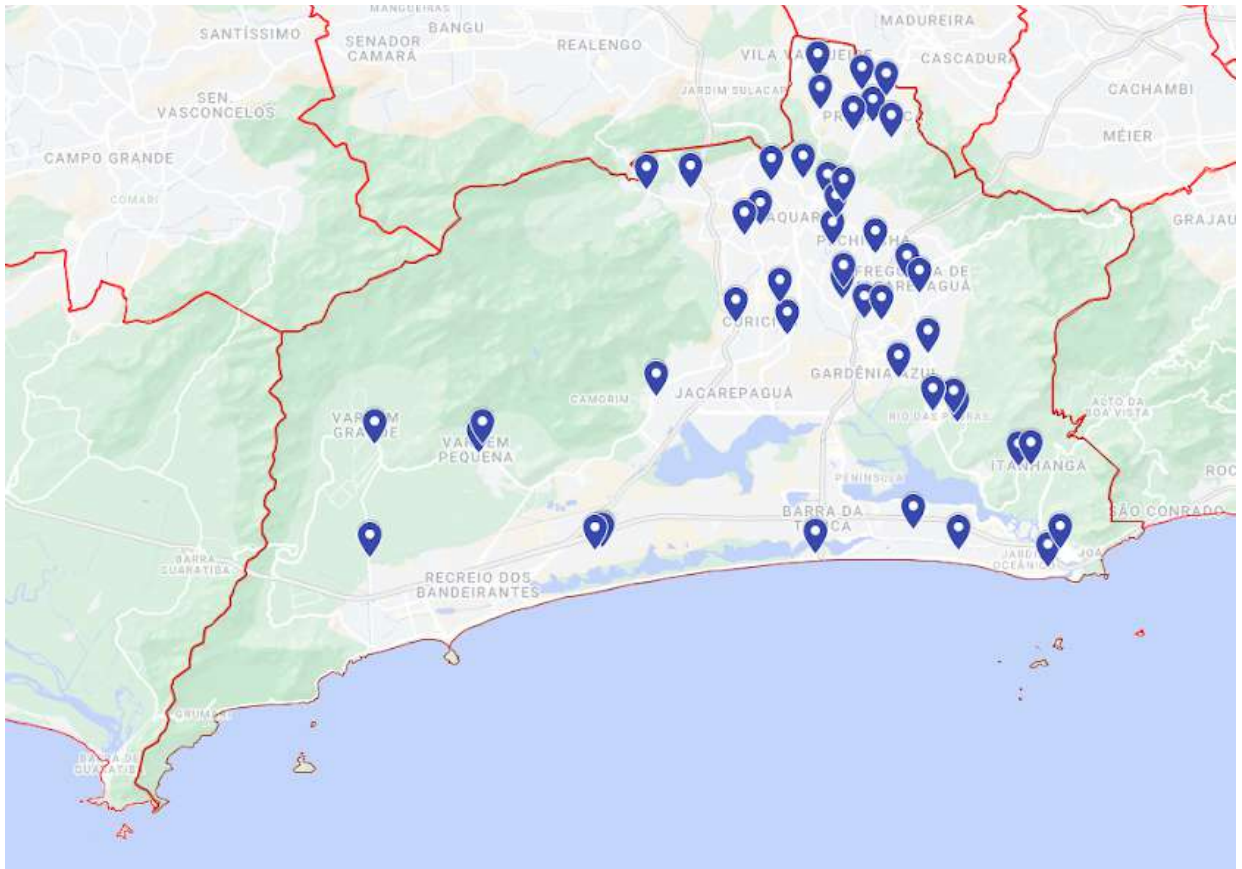
Dada a dificuldade de análise de desenhos feitos por crianças estudantes de Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), por não ter tido o acompanhamento *in situ* dos pesquisadores envolvidos, foi decidido que estas fichas não seriam analisadas para o mapeamento afetivo. Por isso, também, justifica-se a decisão do trabalho de tabulação, em se concentrar apenas no ensino fundamental.

Em uma análise preliminar, tem-se como dado oficial que o município do Rio de Janeiro conta com um total de 445.560 estudantes matriculados no ensino fundamental de escolas públicas municipais. Na atividade, o número de participantes foi muito acima do esperado, com a tabulação de 13.811 documentos.

No contexto da 7ª CRE, 51 unidades escolares participaram do Mapeamento Afetivo (mapa 21 e apêndice A), totalizando 28,3% de participação. Importante destacar que todos os bairros tiveram ao menos uma escola participante, o que contribui para entender as relações, diversidades e complexidades da região, a partir das percepções e desejos.

Apesar da baixa adesão em relação ao total de unidades da 7ª CRE – das 180 apenas 51 participaram – o número total de formulários para análise e processamento foi muito elevado, tornando-se a CRE com maior número de documentos tabulados, entre as 11.

Importante afirmar que ainda existe uma parcela de documentos da 7ª CRE que não foram analisados para esta atividade, já que algumas escolas tiveram uma adesão muito forte, ultrapassando a participação de 200 estudantes por unidade. Do ponto de vista da análise quantitativa, essa concentração de respostas em algumas escolas acabaria influenciando nos seus resultados por categoria, e por isso foi decidido, junto a técnica da Prefeitura, que, nas que tivessem maior adesão, fosse escolhido uma ou duas turmas para tabulação, respeitando uma média de até 70 fichas por escola. O critério adotado acompanhou uma análise preliminar de todas as fichas, escolhendo as turmas que tinham uma boa margem de elementos e discussões a serem trabalhados.



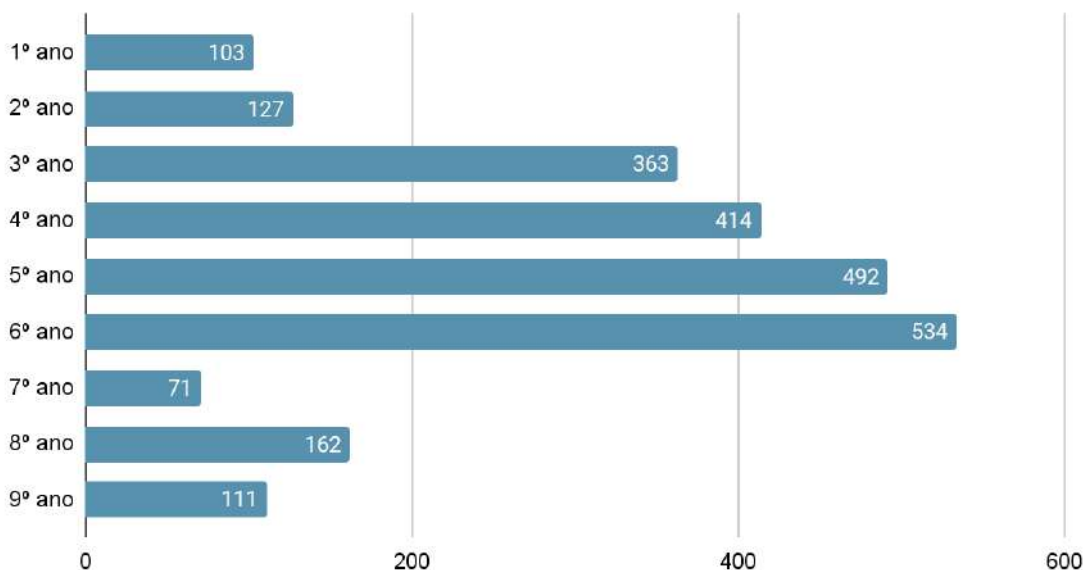
**Mapa 21:** Localização de escolas participantes do mapeamento afetivo - 7ª CRE.

**Fonte:** Autora (2020)

A tabela anterior também aponta que a 7ª CRE é a região onde mais se teve adesão de crianças, ainda que não seja a maior em número de unidades participantes. Isso se deve a maioria das escolas conseguirem capilarizar a adesão de mais de uma turma, alcançando uma margem de 50 alunos por escola.

No que diz respeito aos anos escolares, o gráfico 03 mostra uma maior incidência de participação entre o 3º e o 6º ano do ensino fundamental. Diante de tal circunstância, é possível traçar um paralelo com a percepção dessa escala e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aponta-se que o espaço público começa a ser discutido, com mais subsídios, a partir do 3º ano, principalmente nas disciplinas de história e geografia. Nesta fase do aprendizado se abre a possibilidade de aguçar a percepção das crianças sobre as ações possíveis no território, e vincular o que está sendo apreendido nas aprendizagens-formais, dadas em sala de aula.

### 7ª CRE - Anos escolares

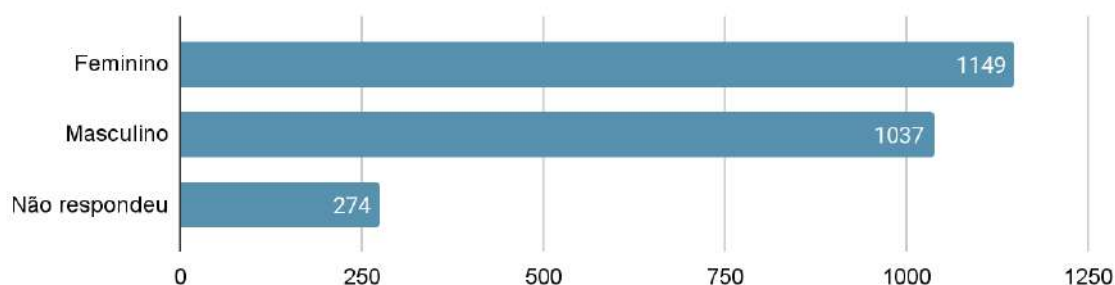


**Gráfico 03:** Anos escolares dos estudantes participantes.  
**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados do Mapeamento Afetivo (2020)

Essa questão também está relacionada à forma de representação gráfica e os olhares afetivos e característicos das crianças sobre o território. Como os participantes do estudo dispõem de compreensível variabilidade de idade e ano escolar, pôde se examinar que, de forma geral, as crianças mais novas têm preferência pelo desenho, sendo bem representativos por cores e expressões. A partir dos 11 anos, a predominância da escrita prevalece, supostamente desempenhada pela correspondência progressiva da alfabetização, e de aprendizagens e habilidades vinculadas.

Ao aprofundar sobre os dados do cabeçalho das fichas, foi possível constatar que o gênero feminino foi o maior em número de participação, com 1149 formulários, seguido de 1037 masculinos e 274 que não responderam a esta pergunta (Gráfico 04). Tais observações se fazem importantes, pois se entrecruzam a outras pautas, como os dilemas que circundam a negação do direito à cidade na perspectiva de mulheres, desde a infância.

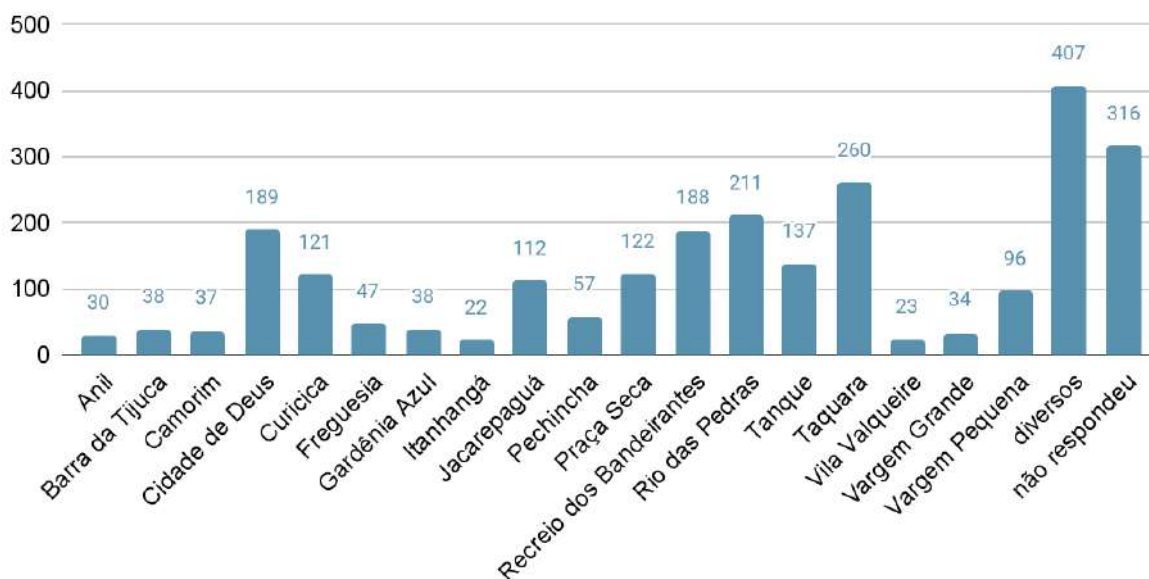
### 7ª CRE - Gênero dos estudantes participantes



**Gráfico 04:** Gênero dos estudantes participantes.  
**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados do Mapeamento Afetivo (2020)

Nos itens perguntados na parte inicial da folha, as crianças também podiam responder sobre o bairro onde moram. A partir da tabulação do gráfico 05, observa-se que há uma maior incidência de moradia nos bairros da Taquara, Rio das Pedras, Cidade de Deus e Recreio dos Bandeirantes, respectivamente.

### 7ª CRE - Número de estudantes participantes por bairro onde moram



**Gráfico 05:** Número de estudantes participantes por bairro onde moram.  
**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados do Mapeamento Afetivo (2020)

Nesse ponto, é preciso reconhecer que a maior participação da 7ª CRE foi de crianças que moram em aglomerados subnormais, de modo que as percepções acabam transbordando questões de ordem mais urgente, em um verdadeiro tom de denúncia sobre o esquecimento do poder público nessas áreas.

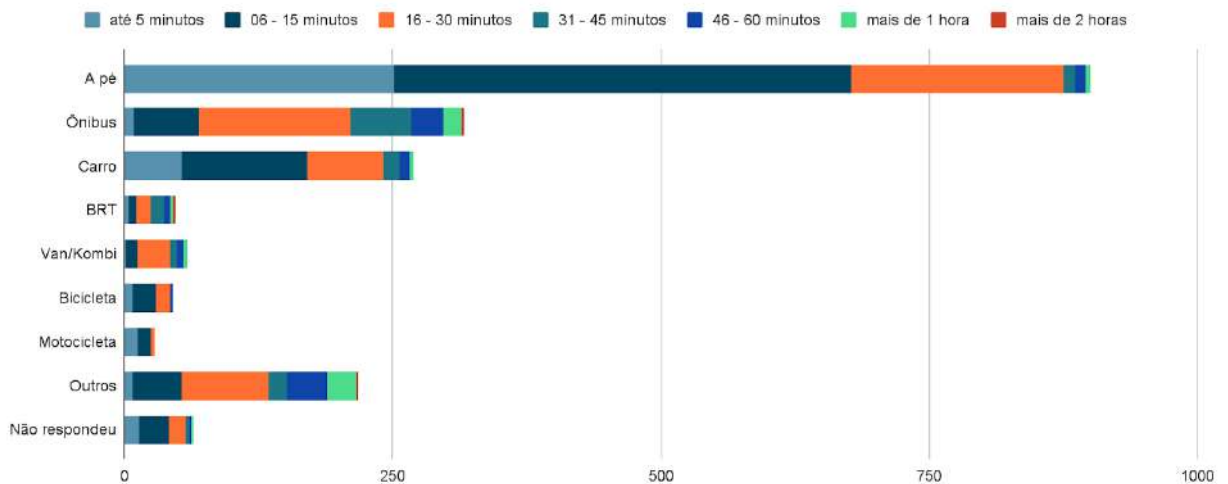
Por outro lado, é preciso pontuar que muitos estudantes não responderam a essa pergunta, ou, quando respondiam, traziam variações nominais dos lugares onde vivem, seja colocando o nome da rua, condomínio, da comunidade ou até mesmo de como a região é familiarmente conhecida pelos locais, dificultando uma maior precisão dos dados.

Aliado ao local de moradia, o meio de transporte e o tempo de deslocamento são dados fundamentais para se discutir não só sobre as condições de mobilidade, mas principalmente a eficiência na disposição das escolas dentro do território. A temporalidade do percurso e as condições do tipo de transporte tendem a influenciar no desempenho cognitivo, escolar, saúde e bem estar da criança, trazendo prejuízos, sobretudo em áreas de vulnerabilidade social, que sofrem com falta de alternativas de transporte público ou mesmo à gratuidade, ainda que seja um direito dos estudantes matriculados na rede pública de ensino.

Segundo o gráfico 06, grande parte dos estudantes utiliza o deslocamento pedonal para ir até a escola, em um período entre 05 e 15 minutos.



### 7ª CRE - Transporte x Tempo de deslocamento x nº Estudantes

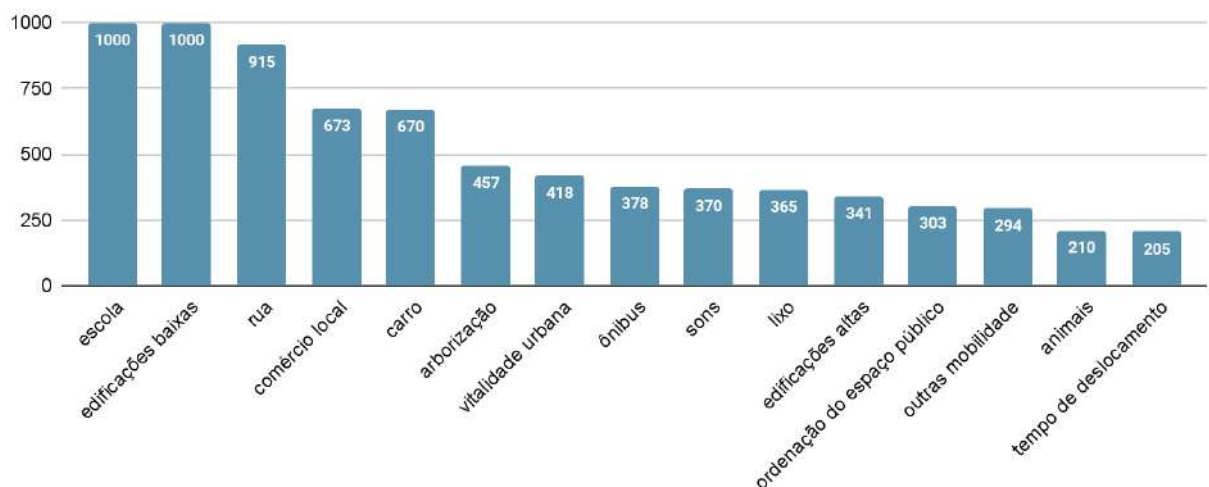


**Gráfico 06:** Transporte x Tempo de deslocamento dos estudantes da 7ª CRE.  
**Fonte:** Autora (2022) com base nos dados do Mapeamento Afetivo (2020)

As reverberações dessa análise mostraram que o tipo de mobilidade utilizada tende a alterar a percepção do trajeto. Isso aparece nitidamente nos relatos de percepção das crianças que fazem seu percurso a pé, onde apresentam uma experiência mais detalhada das vivências e dos elementos físicos e simbólicos; bem diferente das crianças que utilizam meios de transporte motorizados.

Após dar conta dos dados obtidos no início da ficha, é a vez das perguntas. Sobre os resultados quantitativos, oriundos das análises feitas no curso, foi constatado que as quinze principais subcategorias<sup>47</sup> percebidas pelas crianças (Gráfico 07) incluem aspectos tangíveis e intangíveis da paisagem.

### O que as crianças percebem na cidade



**Gráfico 07:** Resultado quantitativo das respostas - percepção.  
**Fonte:** Plataforma Criança participa (2021)

<sup>47</sup> Rever quadro 02, na página 127.

Com diagnóstico mais aprofundado, segundo o relatório técnico da atividade (2020), a percepção negativa sobre a mobilidade urbana permeia, em maior ou menor escala, todos os bairros que compõem a 7ª CRE. Os exemplos mais citados englobam a precariedade do sistema de transporte, aspectos urbanísticos e pavimentação,

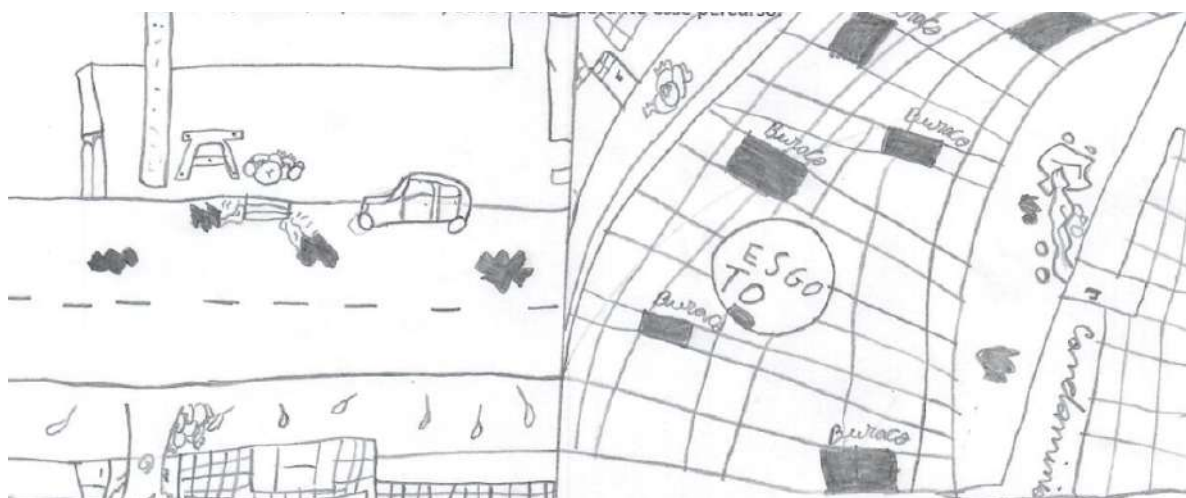
Citando principalmente o BRT, reclamam sobre ônibus quentes, cheios e quebrados, a demora no trajeto, os assédios sofridos, a falta de gratuidade, entre outros. Além disso, pontuam a falta de segurança, manutenção e sinalização nos percursos que fazem.

Outras questões sobre o lixo e esgoto, enchentes, presença de animais de rua e sons desses animais e do tráfego veicular intenso também foram mencionadas, juntamente com a falta de segurança relativa aos tiroteios constantes, presença de criminosos e diversas operações policiais.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

Eu vou andando da minha comunidade até a estação de BRT, desço do BRT e ando até a escola, as vezes fico cansada porque anda muito e se fizer muito sol pior ainda, eu vejo o BRT lotado, as vezes confusões lá dentro, ar-condicionado de alguns que não funcionam.

**Figura 89:** Percepção estudante - escola municipal Frederico Trotta (07.24.010) no bairro Barra da Tijuca.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)



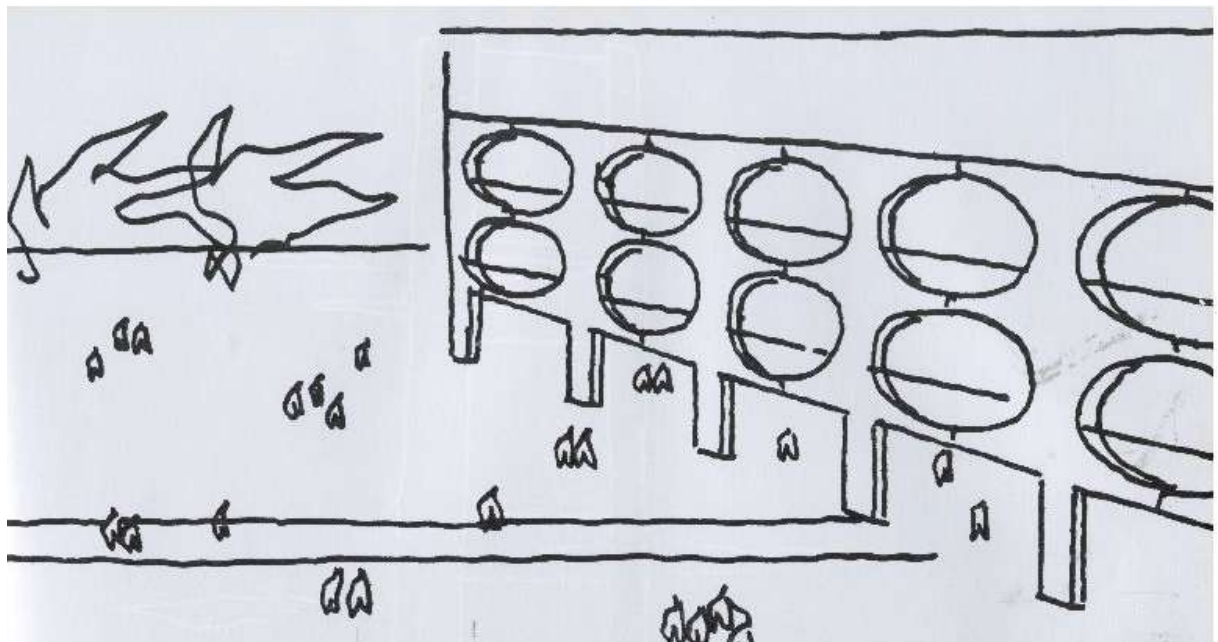
**Figura 90:** Percepção estudante - escola municipal Octavio Frias de Oliveira (07.16.076) - no bairro Jacarepaguá.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)



**Figura 91:** Percepção estudante - CIEP Luiz Carlos Prestes (07.34.501) no bairro Cidade de Deus.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

As considerações gerais feitas a partir das análises de percepção demonstram a atenção aos detalhes, tangíveis e intangíveis do ambiente construído. Admira-se a riqueza de detalhes, onde são colocados de forma muito definida os atributos físicos que compõem as suas paisagens. Tanto na tipologia das edificações, nos equipamentos, na infraestrutura, mostrando que de fato elas observam e tem uma relação com aquele espaço.

A arquitetura e os elementos compositivos das edificações escolares são um ponto de destaque nos desenhos, demonstrando como a imagem da escola fica presente na memória das crianças, principalmente daquelas que tem uma arquitetura padronizada, de fácil associação de cores, formas e aspectos simbólicos, como é o caso dos CIEPs (Figuras 92, 93 e 94).



**Figura 92:** Desenho CIEP por Niemeyer.  
**Fonte:** Niemeyer (1984). <<https://www.oscarniemeyer.org.br/obra/pro192>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

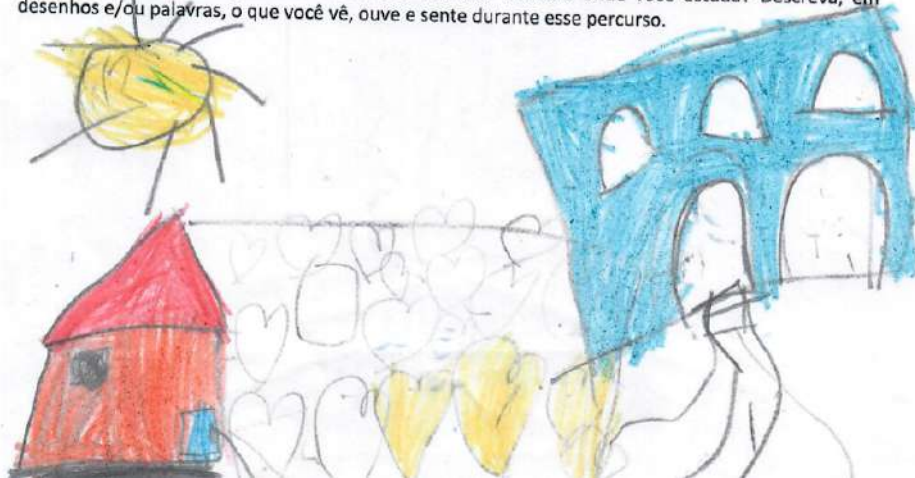


Figura 93: Percepção estudante - CIEP Octávio Frias de Oliveira (07.16.203) no bairro Anil.



Figura 94: Percepção estudante - CIEP Doutor Joaquim Pimenta (07.16.210) no bairro Curicica.  
Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Em muitos lugares, também se observa a associação do local a uma pessoa em específico, tanto em usos comerciais e serviços quanto em residências, como por exemplo:

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.



Figura 95: Percepção estudante - CIEP Pablo Neruda (07.16.207) no bairro Taquara.  
Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Já os desejos mais cobiçados pelo público infantil participante da avaliação, são: limpeza, arborização, pavimentação, outros tipos de mobilidade e segurança (Gráfico 08). Observa-se, também, uma preocupação de melhoria na infraestrutura, retratada principalmente na pavimentação de ruas e calçadas, sinalização, além de mais limpeza urbana e áreas verdes livres.

Como as crianças querem ver a cidade?

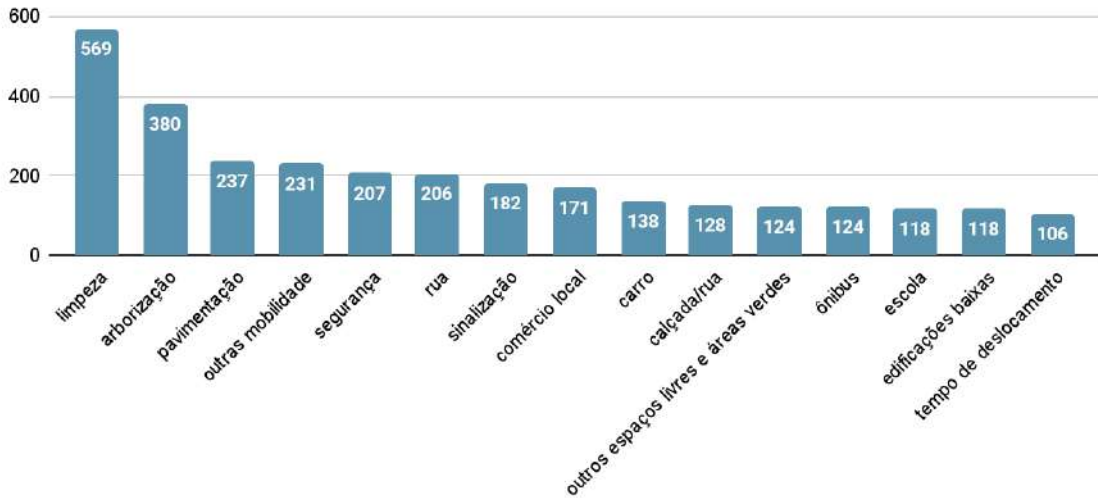
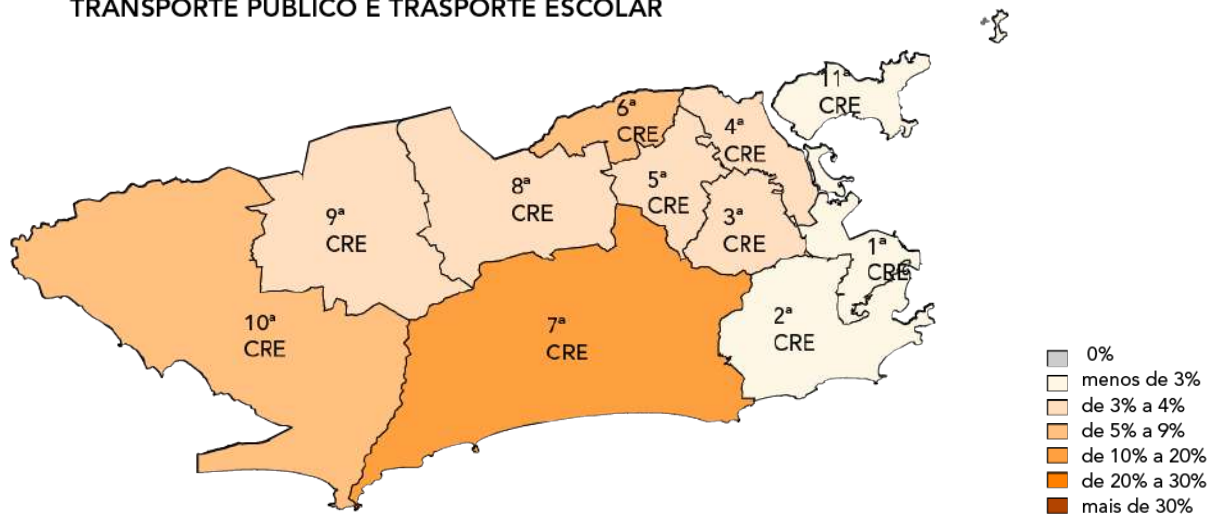


Gráfico 08: Resultado quantitativo das respostas - desejos.  
Fonte: Plataforma Criança participa (2021)

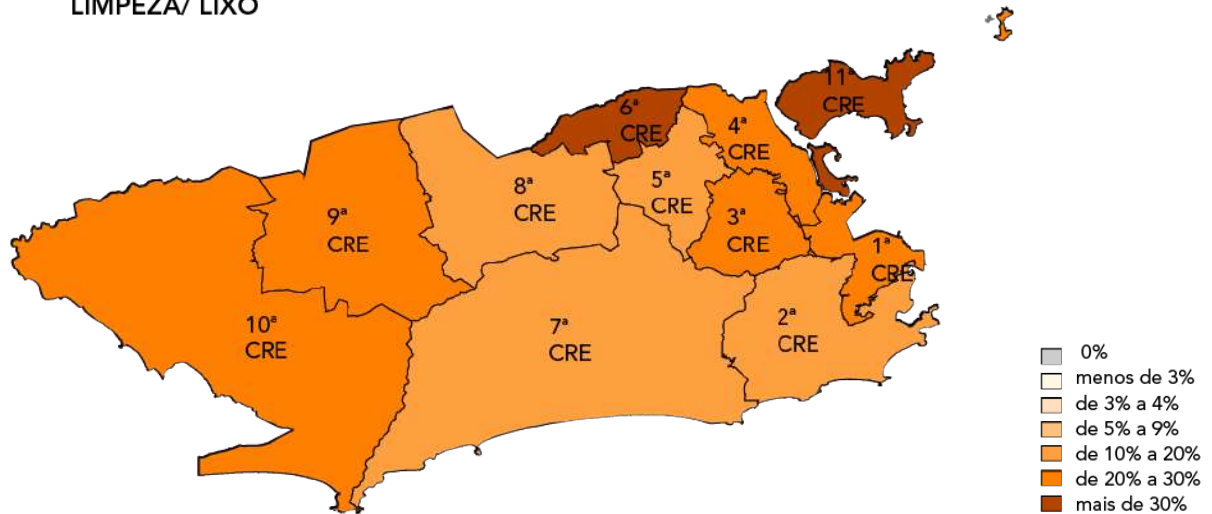
Em uma comparação com outras CREs<sup>48</sup>, nota-se que a 7ª CRE é a região do município que mais deseja melhorias para o transporte público e transporte escolar (Mapas 22), com média de 10% a 20% de incidência nas subcategorias. A mesma média aparece para limpeza urbana (Mapa 23) e arborização (Mapa 24), elementos que trazem relação direta com o auxílio na manutenção da qualidade ambiental.

TRANSPORTE PÚBLICO E TRANSPORTE ESCOLAR

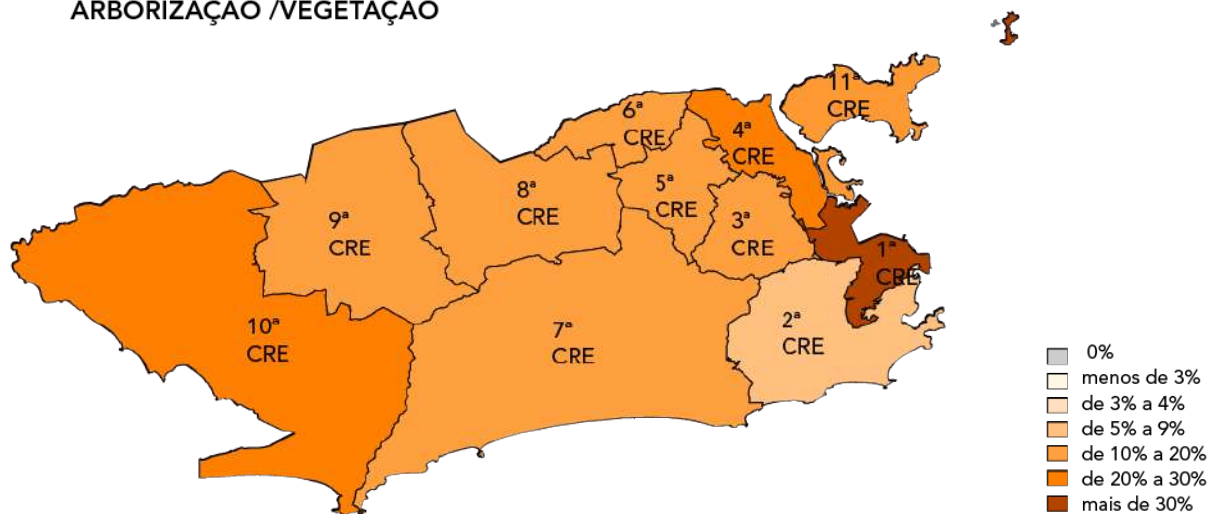


<sup>48</sup> Dependendo do nível de participação nas CREs tende para a diluição das porcentagens nas diversas subcategorias. Fator que deve ser considerado para a leitura dos mapas.

### LIMPEZA/ LIXO



### ARBORIZAÇÃO /VEGETAÇÃO



Mapas 22, 23 e 24: Desejos - Transporte público e escolar, Limpeza/lixo, Arborização/vegetação.  
Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2020)

Nas diferentes escalas de análise, foi possível constatar que alguns aspectos negativos ganharam bastante destaque na percepção. Em troca, os desejos apresentam, de modo muito ilustrativo, o entendimento de direito à cidade, com a ideia de ocupar, produzir e desfrutar dos espaços de forma digna e igualitária. Em relação a isso, encaixa-se a fala do professor Alexandre Matiello, em uma reunião mensal do GAE, no mês de agosto de 2022, onde ele, brilhantemente, reafirma que: “o direito à cidade na infância deve abarcar esta compreensão ampla de justiça - que dialoga com várias dimensões, não só aquelas espacializáveis!”.

Desta forma, quando apontam sobre as questões de gratuidade dos ônibus, relacionando-o ao projeto ônibus da liberdade, a limpeza das ruas e dos corpos d’água, mais arborização e até mesmo a educação das pessoas, trazem, transversalmente, reflexões sobre pautas étnico-raciais, de gênero, classe, idade, etc. Com isso, sugerem possíveis caminhos de resolução para problemáticas recorrentes, não só na área em específico, mas em todo o município. Alguns exemplos, citam:

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

EU GOSTARIA DE ACHAR  
MAIS ÁRVORES E MAIS  
LIMPEZA E MENOS BARULHO  
E PARAR PARA  
~~TIROTEIO~~  
TIROTEIO.

Figura 96: Percepção estudante - escola municipal Dorcelina Gomes Da Costa (07.16.030) no bairro Pechincha.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

Urbanismo do Rio das pedras, que tivesse calçada para andar, que as ruas tivessem poucos buracos, queria praças para brincar mais não tem porque as lojas fecharam a praça, que não tivesse lixo nas ruas porque o cheiro é muito desagradável, as lojas tampam as calçadas, menos violência no Rio das pedras, que os bancos ficassem abertos, que as ruas não ficassem alagadas.

Figura 97: Percepção estudante - CIEP Professor Lauro de Oliveira Lima (07.16.054) no bairro Jacarepaguá.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

- 1- um campo de futebol,
- 2- sem moradores de rua,
- 3- sem lixo nas ruas e rios.
- 4- todas as pessoas com casa e alimentos,
- 5- Shopping

Figura 98: Percepção estudante - escola municipal Madre Tereza de Calcutá (07.16.072) no bairro Curicica.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você **deseja para esse percurso?**

Uma paz do governo, mais respeito ao próximo, mais humanidade, mais caráter, não queria que esse governo essa presidência seja fosse assim não, vivamos em uma sociedade onde preto e branco e branco e Rei o Branco tem privilégio, e o preto não, vivemos em um país racista, só peço a Deus a paz, a igualdade, a reciprocidade, só acho que vocês do governo que mandam essa idiotice para nós fazerem, não acho que vamos achar que vocês se preocupam, com nós estudantes, seres humanos e sonhadores, eu só quero a paz mais no meu dia se é muito perdoado, tristeza e muita mágoa, vocês estão sem saber quem é o alho, matam sem saber quem é a mãe o pai sem saber a dor pelo reto, também mais, briguel menos o dia de amanhã....

PERTENCE A DEUS PAZ!!

**Figura 99:** Percepção estudante - escola municipal Frederico Trotta (07.24.010) no bairro Barra da Tijuca.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)



### 6.3. Estudos de caso: os recortes territoriais e afetivos

Depois de descrevermos separadamente cada uma das 14 Unidades de Paisagem da 7ª CRE e mostrar uma análise geral dos dados adquiridos no mapeamento afetivo, escolhemos como recorte três Unidades para realizar a leitura aprofundada da paisagem, incluindo o trabalho de campo. Propõem-se, nesse processo, um estudo comparativo das práticas socioespaciais, e seu rebatimento sobre as características morfológicas de cada UP e as percepções e desejos produzidos no Mapeamento Afetivo.

De acordo com as análises realizadas no capítulo anterior, optamos pela escolha das UP2, UP5 e UP9, reconhecendo potencialidades e características muito divergentes entre si, de modo que se torna instigante saber como isso é percebido e praticado pelas crianças que habitam os territórios. O próximo passo foi definir uma escola localizada em cada UP, dentre aquelas que tinham participado do Mapeamento Afetivo, visando capturar práticas infantis em ação, correlacionando os elementos das paisagens a seus atributos qualitativos: como usos, apropriações e práticas socioespaciais.

Vale enfatizar que, neste trabalho, a escola é apenas o ponto de confluência entre os relatos e as observações dos estudantes, que acontecem no espaço público, sem qualquer vínculo com as instituições ou com os indivíduos. Entendendo que são configurações muito diferentes, não houve nenhuma delimitação a respeito dos locais onde a análise das práticas infantis ocorreria – apenas a decisão de considerar os espaços livres públicos existentes no entorno imediato das unidades escolares.

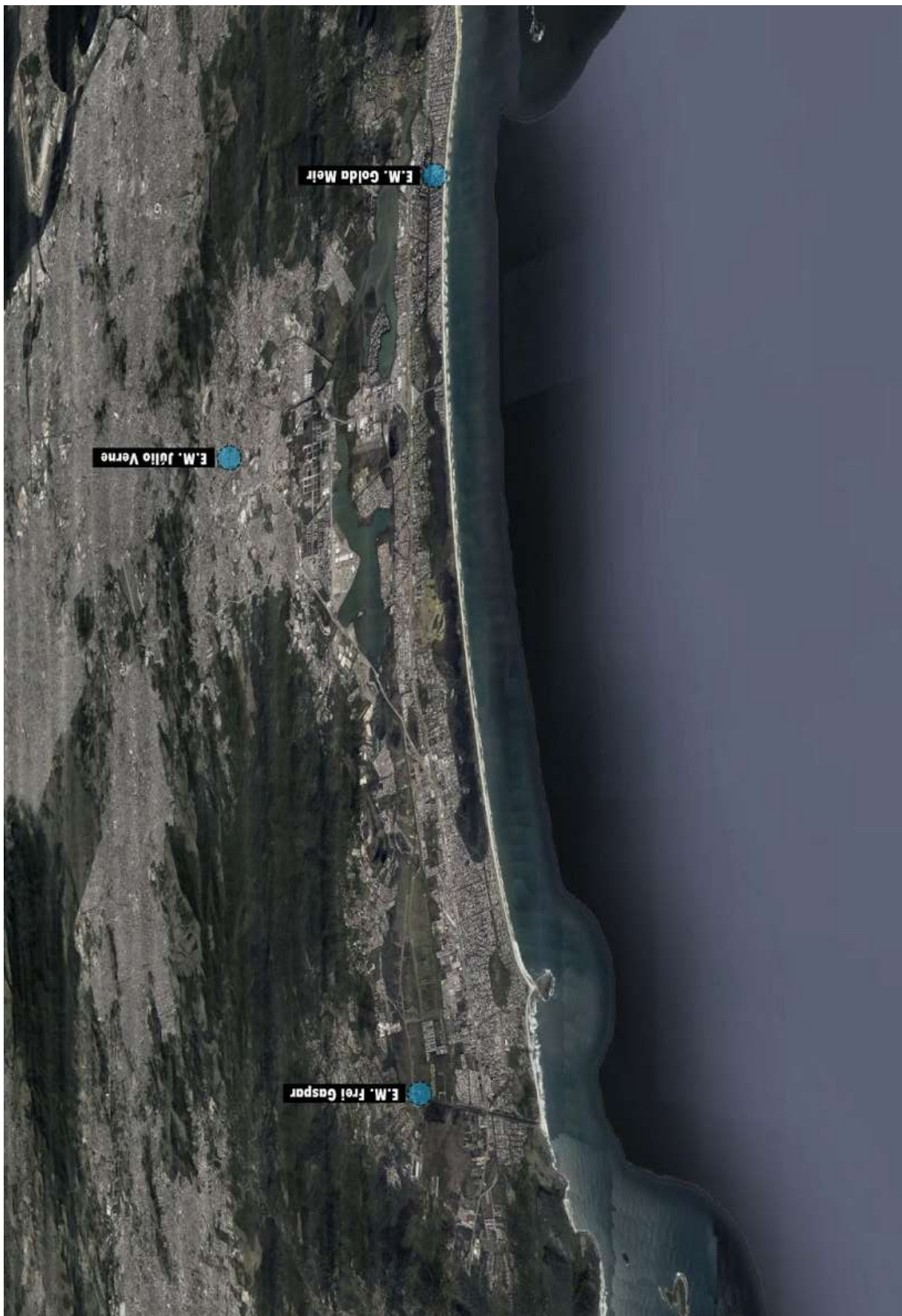
Assim, para a decisão desses locais de observação, em meio a 48 possibilidades (ver apêndice A), foram analisadas a tipologia arquitetônica da escola; os espaços livres que compõem seu entorno imediato; os fluxos, morfologia; as condições de mobilidade urbana e infraestrutura viária; e as relações, afetos e usos da rua. Com isso, as escolas escolhidas foram:

UP	nº escola	Nome da escola	Bairro
UP2	07.24.028	E.M. Frei Gaspar	Recreio dos Bandeirantes-RJ
UP5	07.16.037	E.M. Júlio Verne	Taquara-RJ
UP9	07.24.007	E.M. Golda Meir	Barra da Tijuca-RJ

**Quadro 06:** Escolas escolhidas como objeto de observação.

**Fonte:** Autora (2022)

O somatório dessas análises tem a intenção de contrapor as múltiplas abordagens para o estudo da paisagem, de modo a entender como os elementos estruturantes influenciam nas percepções e dinâmicas do espaço urbano.



**Mapa 25:** Espacialização das escolas  
**Fonte:** Autora (2022)

### 6.3.1. Escola Municipal Frei Gaspar

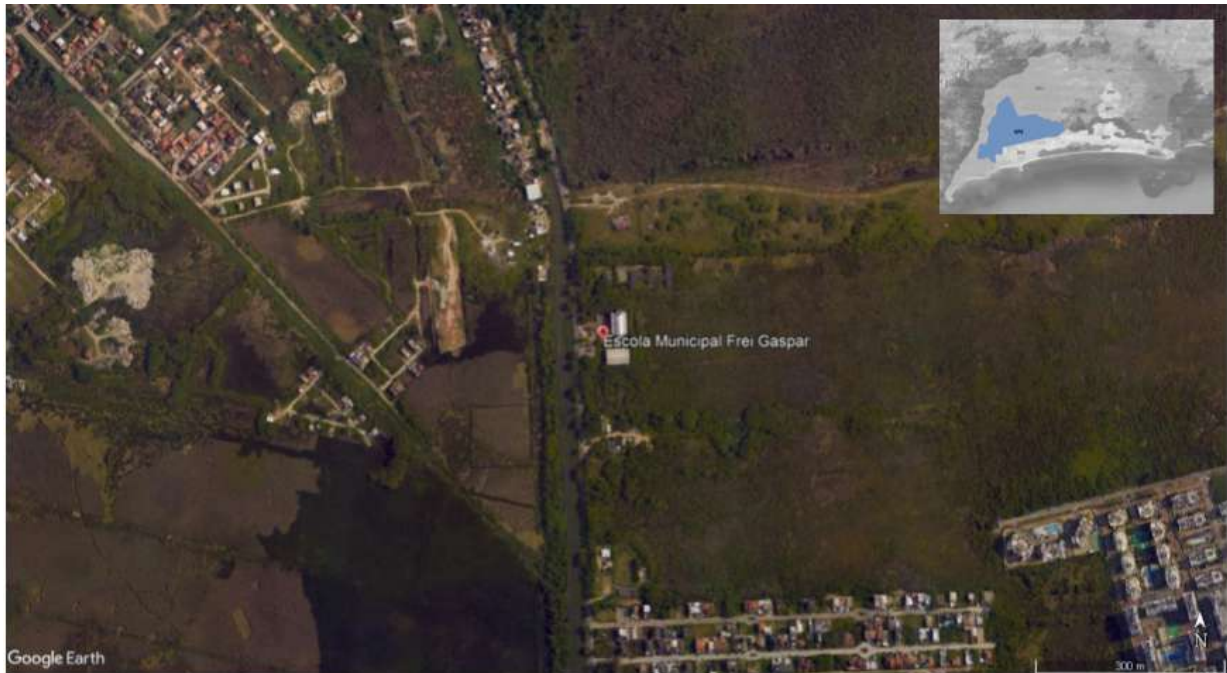
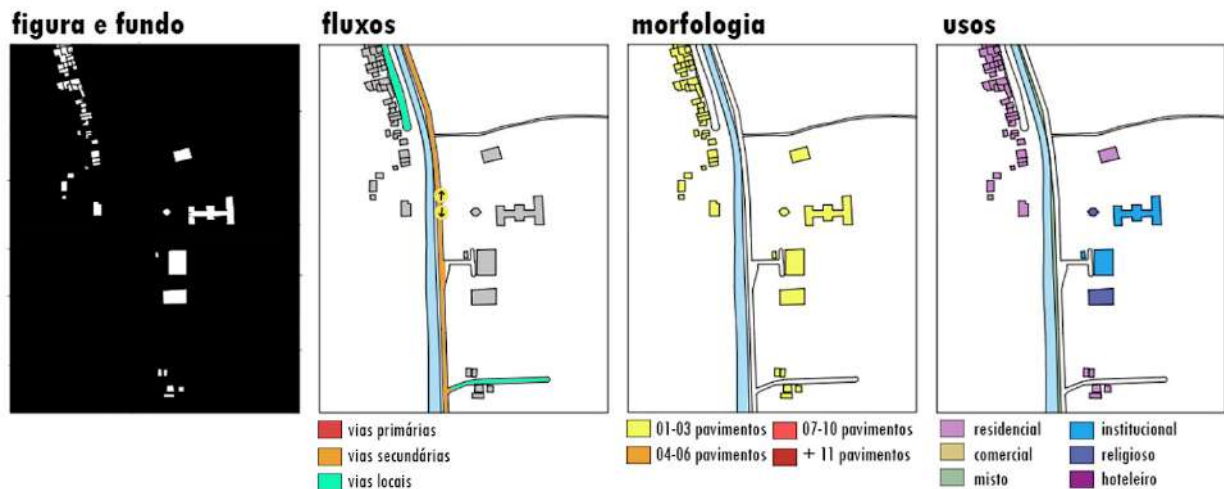


Figura 100: Entorno imediato Escola Municipal Frei Gaspar.  
Fonte: Google Earth (2022)



Mapas 26, 27, 28 e 29: Figura e fundo, Fluxos, Morfologia e Usos.  
Fonte: Autora (2022)

A escola municipal Frei Gaspar está localizada no bairro Recreio dos Bandeirantes, caracterizada neste estudo como Unidade de Paisagem 2. Seu entorno imediato é composto por muitas áreas livres, com tecido não consolidado e um uso do solo predominantemente residencial, unifamiliar, com média de 2 pavimentos por edificação (Figura 100).

A escola está inserida na Avenida Vereador Alceu de Carvalho, via coletora que atende na ligação do bairro às Vargens, por meio do encontro com a Estrada dos Bandeirantes. Por ser uma região em ascensão, com ainda muita oferta de áreas livres e reconhecida como vetor de crescimento da cidade, movimentam uma problemática cada vez mais recorrente no cenário

urbano. O aumento no número de ocupações irregulares, se tornou uma realidade não pertencente à população de baixa renda.

No caso em específico, a ocupação desordenada se dá não só na periferização às margens do rio (Figura 101), como também em condomínios de classe média alta, onde ambos estimulam sérios reflexos nas áreas ambientais e urbanísticas, tais como assoreamento, poluição e contaminação do corpo hídrico, enchentes, acréscimo de população e de novas edificações desacompanhadas de projetos de infraestrutura urbana, entre outras questões.

De maneira geral, a falta de manutenção é visível em todo o entorno da escola. A avenida apresenta boa condição de pavimentação na parte dos transportes, mas as calçadas são descontinuadas. Próximo aos condomínios residenciais possuem elementos que geram certa agradabilidade e acessibilidade para a população, como paisagismo, boa largura e pavimentação de faixa destinada a pedestres e ciclovia. No resto, há a falta de um espaço pensado para esse fim. Não existe diferenciação de alturas com a rua, fazendo com que muitas vezes o carro ultrapasse os limites entre elas (Figuras 102 e 103).



**Figura 101:** Vista do Rio Morto com ocupação ao fundo.  
**Figura 102:** Vista da Avenida Vereador Alceu de Carvalho.  
**Figura 103:** Falta de calçada em alguns pontos do trajeto.  
**Fonte:** Autora (2022)

Apesar da incidência de espaços livres de edificação no entorno da escola, a grande maioria é caracterizada por terrenos vazios de uso privado ou estão no limite das margens do rio. Nesse sentido, é preciso mencionar a falta de espaços, e consequentemente infraestrutura, destinados ao lazer e à permanência.

Pela avenida passam apenas vans e uma linha de ônibus. A falta de maiores variedades nos transportes públicos, faz com que a mobilidade principal aconteça por meio da bicicleta. Por isso, há uma demanda antiga da comunidade para que a prefeitura finalize a construção da ciclovia, iniciada em 2015, atribuindo maior acessibilidade e segurança a quem transita pela área.

Como mostra a figura 104, a tipologia arquitetônica da escola segue o projeto da Escola Modular Padrão<sup>49</sup>, aplicado na cidade entre os anos de 2001 a 2011, e tinha como foco a ampliação e renovação da rede pública de ensino, voltado para os anos do ensino fundamental. O projeto é fruto de decisões entre a Secretaria Municipal de Educação e a Empresa Municipal de Urbanização (RIO URBE), na busca por ambientes de qualidade, com uma harmonia visual, infraestrutura física mais adequada, ampla e funcional (GOMES, 2016) frente às novas demandas de ampliação da rede escolar municipal.



**Figura 104:** Fachada da escola municipal Frei Gaspar.

**Fonte:** Autora (2022)

A escola conta com um programa arquitetônico de grande porte, com 13 salas de aula, biblioteca e/ou sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, sala para a diretoria, sala para os professores, sala de atendimento especial, auditório, cozinha, pátio coberto e áreas verdes.

Os portões ficam abertos durante todo o tempo, de modo que se permita uma integração fluida com o entorno. Além disso, como não há praças e/ou similares, os espaços de permanência, com mobiliários, acontecem no pátio, dentro dos limites da escola (Figuras 105 e 106). Apesar das aberturas, há outras grades e portões existentes, no pátio coberto e na quadra, para o controle de movimentações durante o período das aulas.

<sup>49</sup> O projeto teve como responsável técnica a arquiteta Teresa Rosolem, e demonstra uma preocupação técnica sobre aspectos de desenho universal, conforto ambiental e eficiência energética, como ventilação cruzada, iluminação natural, fachadas recuadas para sombreamento das salas de aula, elevação sob pilotis, fechamento em gradil, rampa nos padrões técnicos, entre outros.



**Figura 105:** Espaços de permanência dentro da escola.  
**Fonte:** Autora (2022)



**Figura 106:** Pátio descoberto e quadra poliesportiva.

Ao lado da escola há a Ação Social Frei Gaspar, uma organização não governamental (ONG), que atende crianças e jovens da região ribeirinha de Vargem Grande, no oferecimento de reforço escolar, atividades extracurriculares e esporte. Nela se encontra a capela São José, obra do renomado arquiteto Oscar Niemeyer, e inaugurada em 2008.

---

**caderno de campo - observação incorporada (setembro de 2022)**

*Igreja projetada por Niemeyer no Recreio? Pouquíssima divulgada, eu mesma só soube de sua existência ao percorrer o local e me deparar com uma relíquia arquitetônica, deste porte, escondida nas matas da Zona Oeste.*

---

A plataforma Cultura Educa<sup>50</sup> cita que a escola não compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade e não utiliza espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos; dois caminhos importantes na ativação de territórios educativos.

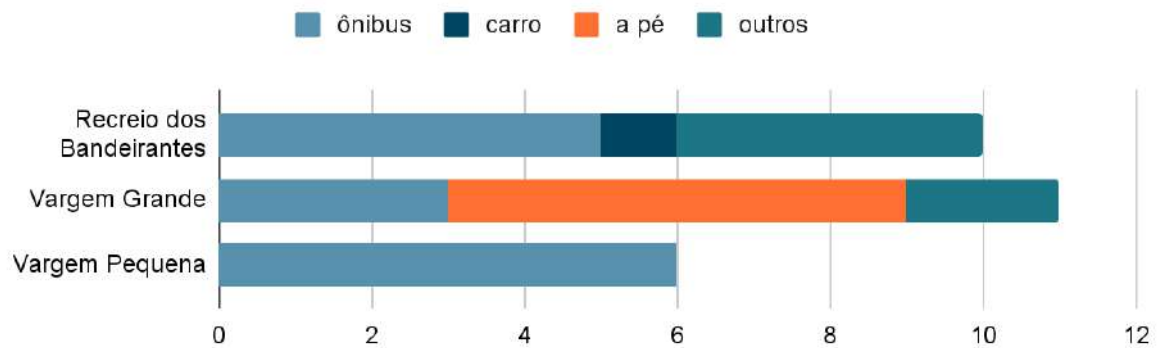
Segundo o Censo Escolar (INEP, 2021) a escola engloba 861 matrículas, sendo 333 nos anos iniciais, 528 nos anos finais e 30 na educação especial. De acordo com os dados coletados no mapeamento afetivo, ponto de contato com as vozes dos estudantes, foram 31 participantes matriculados no 8º ano do ensino fundamental. Deste total, 12 são do gênero masculino e 19 do gênero feminino, com faixa etária de 13 a 14 anos.

De acordo com as respostas das 31 fichas, constatou-se que a predominância de moradia dos estudantes dessa escola está entre os bairros de Vargem Grande, Vargem Pequena e Recreio dos Bandeirantes, de modo que a maioria utiliza como modal principal o ônibus para o percurso casa-escola, com tempo de deslocamento de em média 20 minutos (Gráfico 09).

---

<sup>50</sup> A plataforma Cultura Educa, foi desenvolvida em 2013, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Cultura (MinC) e com o Instituto Lidas, com a intenção de facilitar o diálogo entre as escolas e os diversos agentes que podem ser envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, utiliza o processo de mapear para conectar o saber científico (dados de órgãos oficiais coletados por meio de pesquisas como Censo Demográfico, Censo Escolar etc.) ao saber popular (dados levantados por cidadãos a partir de suas observações e vivências cotidianas). Disponível em: <https://culturaeduca.cc>.

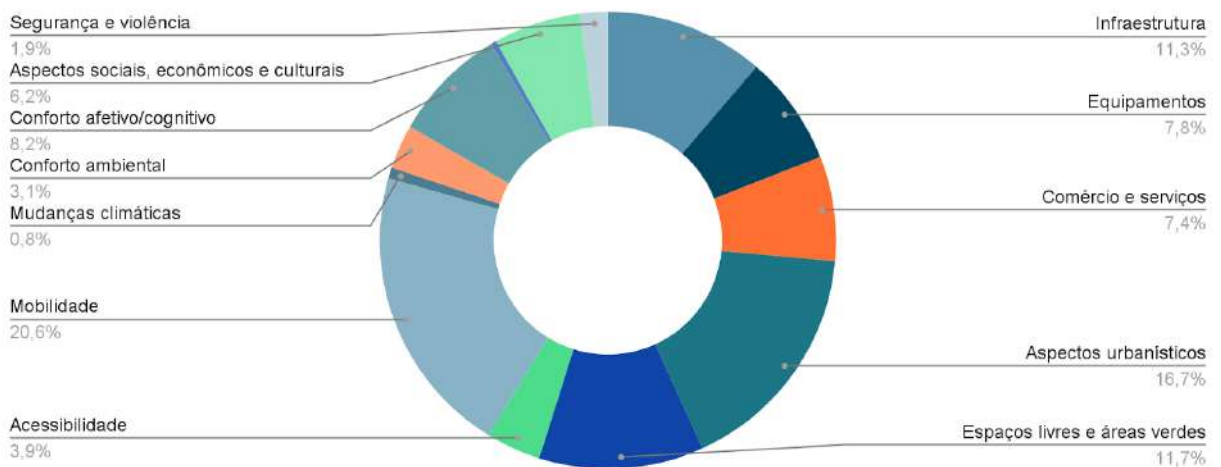
### moradia x tipo de modal utilizado



**Gráfico 09:** Moradia x tipo de modal utilizado - escola municipal Frei Gaspar.  
**Fonte:** Autora (2022)

Dentro das percepções elencadas, as categorias mobilidade, aspectos urbanísticos, espaços livres e áreas verdes, e infraestrutura foram as mais citadas. Dentro delas, podemos destacar as subcategorias gabarito baixo, escola, rua, comércio local e arborização; seguido de pontualidades acerca da falta de infraestrutura dos ônibus públicos, falta de sinalização e tempo elevado de deslocamento.

### Percepções - escola municipal Frei Gaspar



**Gráfico 10:** Percepções - escola municipal Frei Gaspar.  
**Fonte:** Autora (2022)

Algumas percepções merecem atenção, principalmente pelo tom de denúncia que as cercam. O rio Morto é um desses fatores, sobre o qual citam a poluição e as dificuldades de travessia, já que não há sinalização adequada e a ponte mais perto da escola, é provisória, provavelmente colocada pelos próprios moradores do local. Eles relatam que o rio costuma transbordar em período de chuvas, trazendo transtorno para os estudantes que vão à escola.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

● Ao sair de casa não vejo nada além de várias casas e algumas árvores seguindo em direção ao ponto é a mesma coisa, porém as árvores do ponto deviam ser botadas e o mesmo limpo. No ônibus o percurso é calmo e cercado de natureza rural e algumas casas, chegando no canal quando é calor ele fede que é um horror e na chuva atravessa rios d'água (e minha rua também), gosto do contato com a natureza.

Figura 107: Percepção estudante - escola municipal Frei Gaspar.  
Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

A falta de acessibilidade nas calçadas e de continuação da ciclovia, que chega até o início da Estrada, também são pontos focais das percepções. Por fim, a falta de respeito com as crianças também está presente nos relatos, seja com relação aos atravessamentos da via e o relacionamento motorista-pedestre, e no caso das meninas, o assédio moral se mostrou bastante frequente, principalmente por parte de homens mais velhos.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

É um caminho meio ruim, porque não tem ciclovia, os carros os vezes confundem a tentativa da calçada por pista, sendo durante 15 minutos com medo. Não tem sinal, não tem ciclovia e sem faixa de pedestres. Venho à pé todo dia.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

Depois de isso, ando um pouquinho vejo vários becos e depois tenho a sensação de preguiça, ando mais e atravesso o ponto e vejo uma benaquinha de fruta ando mais um pouquinho e vejo o tio que vende doce e cheguei na escola.

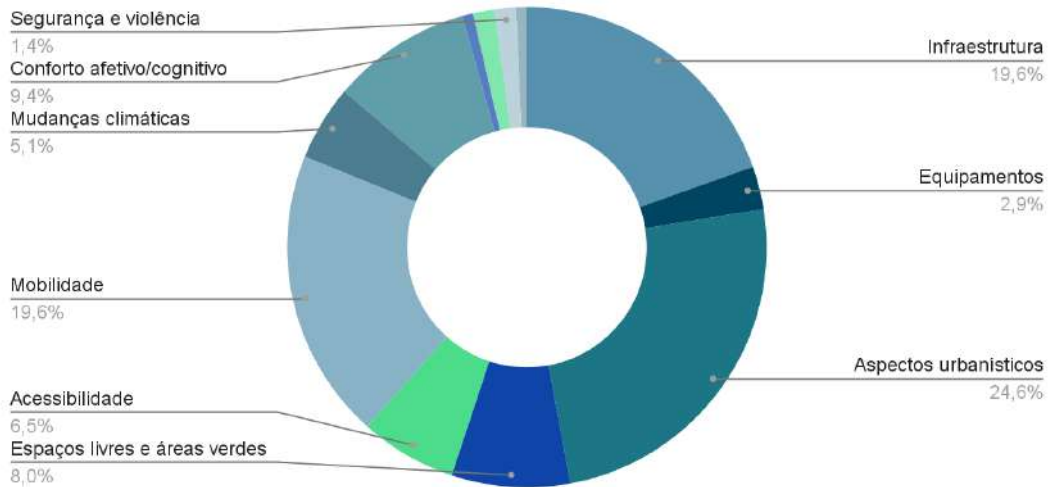
sensação: sinto uma sensação de muito calor para a escola, porque tem muito asfalto, que fica um chamando e buginando.

Figura 108: Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar.  
Figura 109: Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar.  
Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Com relação aos desejos, sinalização viária, iluminação pública, arborização, limpeza dos rios e ruas, travessia, segurança, pavimentação, ciclovia e transporte público são registros constantes para melhoria do trajeto percorrido.



### Desejos - escola municipal Frei Gaspar



**Gráfico 11:** Desejos - escola municipal Frei Gaspar  
**Fonte:** Autora (2022)

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você **deseja para esse percurso?**

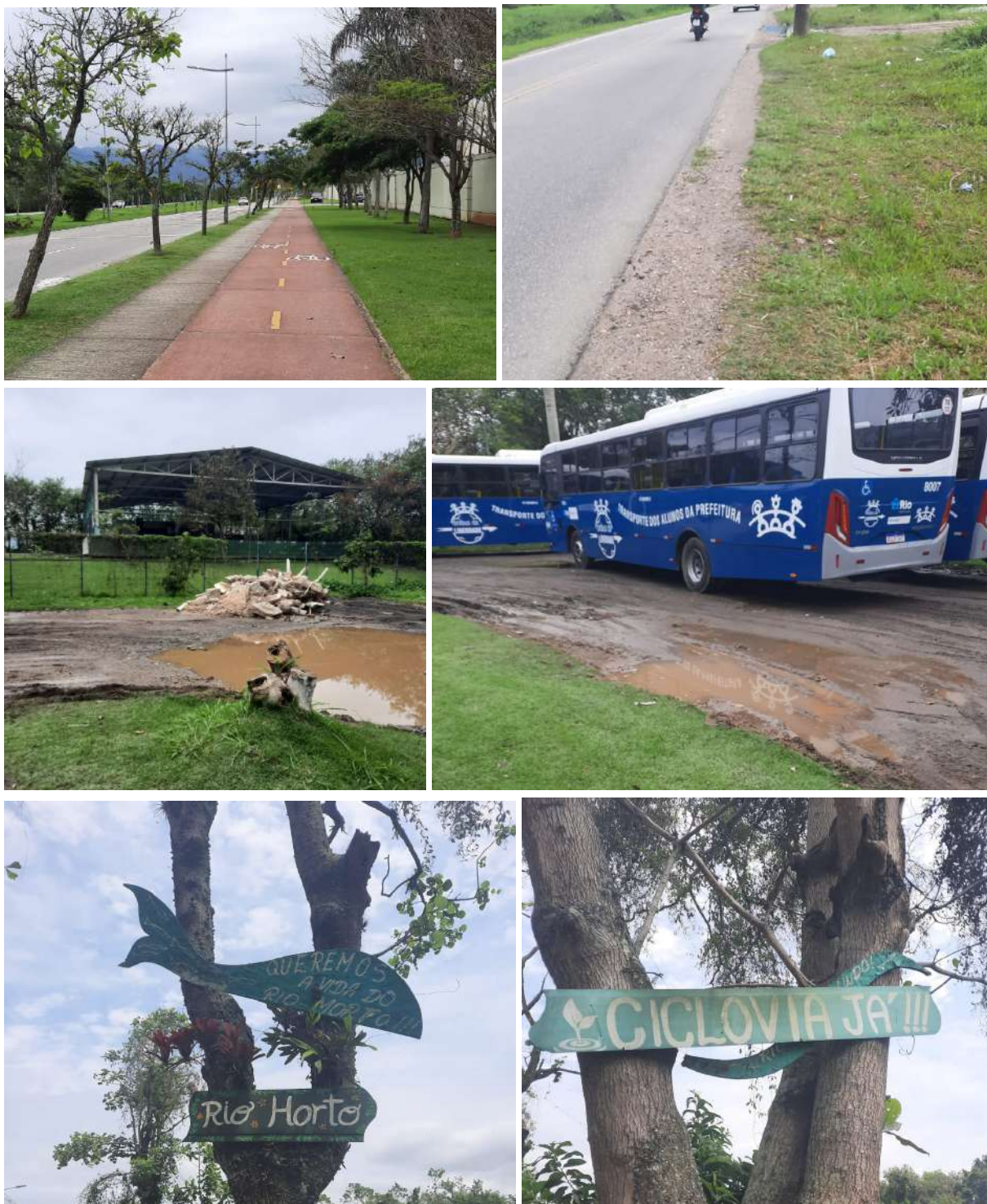
*Eu desejo um sinal, que funcione, e que os motoristas respeitem o sinal, e que as pessoas parem de sujar o Rio Morto, e que fazem uma ciclovia, e as caras parem de assediar as mulheres.*

**Figura 110:** Percepção de estudante - escola municipal Frei Gaspar.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Na observação em campo, foi corporificada a magnitude da natureza, que permeia esse lócus. O rio morto carrega grande importância do cenário urbano da região, por ser um eixo de ligação entre os bairros do Recreio e das Vargens. Entretanto, é visível o estado deplorável a qual se encontra, devido às intervenções antrópicas. Como a visita foi feita logo após um período de chuvas, o leito estava cheio, com uma coloração escura e cheiro não muito agradável.

Além disso, é preciso se atentar ao fato de que em algumas partes do entorno não há calçadas, fazendo com que as pessoas andem – sem qualquer tipo de segurança – ao lado dos carros, que passam em alta velocidade. O mesmo acontece com a ciclovia.

Importante mencionar, que de 2019 para cá, boa parte da ciclovia foi construída, demonstrando certa evolução na realização de um dos maiores desejos citados no mapeamento. Inclusive, no dia da visita tinham homens trabalhando na construção de uma parte que ainda não havia sido feita. No entanto, mesmo com a retomada das obras, ainda não se tem uma resolução completa do problema, que, atualmente, apresenta problemas de execução – em menos de um mês de construção teve o solo danificado por conta das chuvas de abril de 2022.



**Figura 111:** Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora.  
**Fonte:** Autora (2022)

Entre 11:50h e 12:00h é onde se iniciam as movimentações de adultos e crianças. A maioria dos responsáveis entra na escola para ficar esperando o horário da saída. As crianças ficam cercadas dentro do pátio interno coberto. Há algumas tentativas de transgressão por parte das crianças, pois o espaço tem dois portões e apenas um é direcionado para a saída, com a presença de uma professora. Quando alguém tenta sair pelo que está sem supervisão, a professora pede para voltar e esperar ali dentro.

No geral, a apropriação dos espaços é boa e se faz principalmente nas mesas de xadrez, no gramado dentro dos limites da escola, e no meio-fio, do lado de fora, onde são demarcados territórios por meio de grupos.

Com a disponibilidade de abertura dos portões, os estudantes não parecem ter tanta pressa ao sair da escola. Suas apropriações vão se esvaindo lentamente pelo pátio descoberto, áreas verdes e finalmente a frente da escola. Foi possível apreender que há uma maior autonomia de circulação autônoma entre os estudantes. Sem a presença de responsáveis faz com que as crianças mais velhas cuidem das crianças mais novas durante o percurso. A incidência de bicicletas estacionadas também chama a atenção, dando conta do porque muitos desejos pediam por melhores condições de ciclovias.

Para os estudantes que utilizam o transporte ativo, o ponto principal de encontro após a saída da aula é no moço que vende doces ali do lado. Um carro branco estacionado a uns 20 metros da escola, onde foi construída uma cobertura, indicando que é uma localidade fixa dele. É o único comércio visto nos arredores.

Como não há tanta incidência de transportes públicos coletivos que atendam a região, a escola conta com o auxílio do ônibus da liberdade. A escola opera com cinco ônibus, que levam e buscam grande quantidade de estudantes, em um período de aproximadamente 30 minutos de deslocamento, entre deixar o turno da manhã e voltar para a escola com o turno da tarde.

O mapa comportamental e as imagens, a seguir, mostram alguns desses modos de apropriação, registrados por mim pesquisadora-observadora, como forma de espacializar as vivências, ambiências, comportamentos entre os usuários e o ambiente, apreendidos nas visitas de campo.



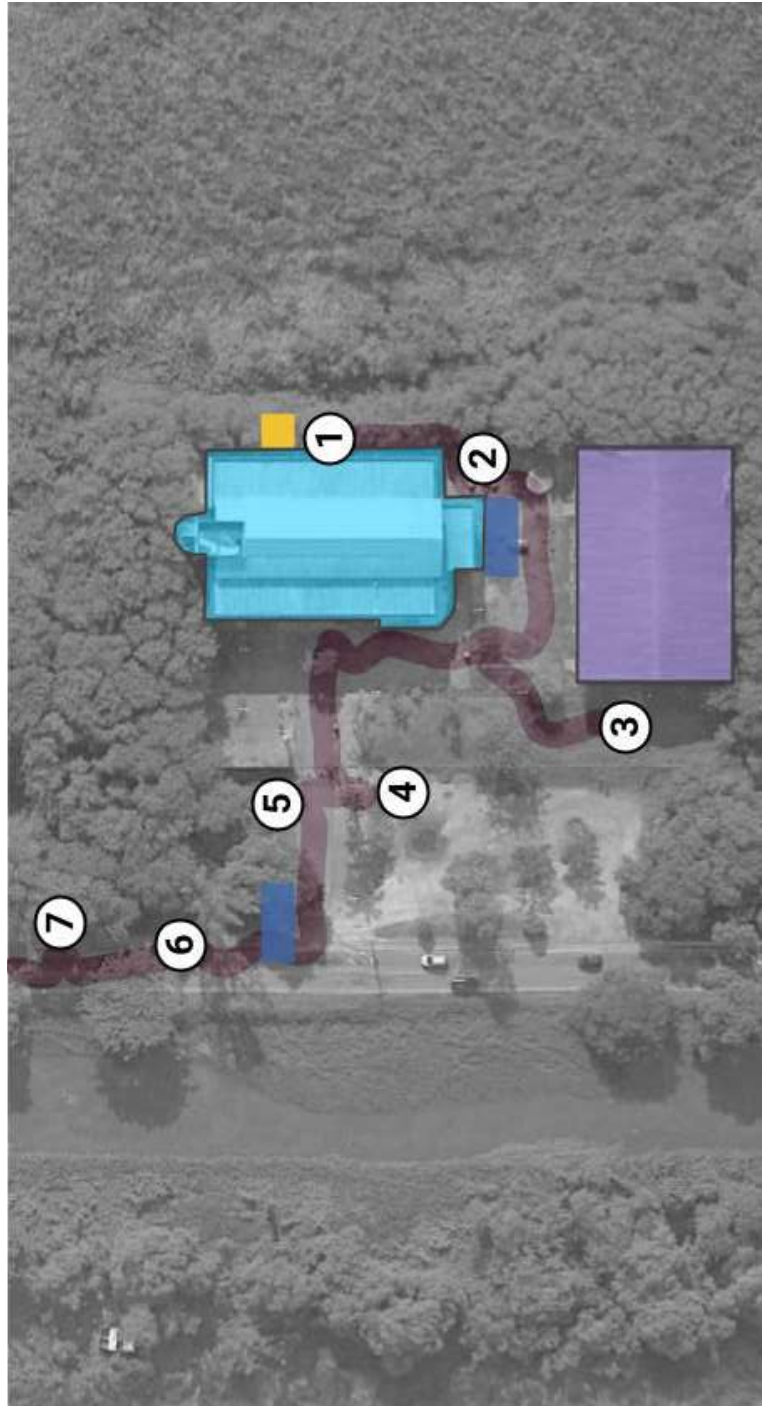
## MAPA COMPORTAMENTAL

Escola municipal Frei Gaspar

Data: setembro 2022  
Horário de observação: 11:30h - 13:30h  
Condições climáticas: nublado/ quente  
Observação: Mariana Pereira

### LEGENDA:

-  escola municipal
-  quadra coberta escola
-  adultos (responsáveis)
-  adultos (escola)
-  interações e apropriações infantis
- ① portão de saída do pátio coberto
- ② conversas nas mesinhas de xadrez
- ③ sentados na grama
- ④ espera ônibus da liberdade
- ⑤ brincadeira correr e pular
- ⑥ andar de bicicleta e andar em grupos
- ⑦ parada na vendinha de doces



### OBSERVAÇÕES:

- portões abertos durante todo o tempo, sem maiores supervisões (qualquer pessoa pode entrar)
- presença marcante do ônibus da liberdade (05 ônibus)
- maioria dos estudantes vai embora em grupos, sem presença de responsável.
- 12:05h movimento intenso de crianças indo em direção às Vargens, com parada no moço que vende doces.
- incidência de bicicletas “estacionadas” indicando certa autonomia nos caminhos entre casa-escola
- Sons de instrumentos musicais vindos de dentro da escola (Aula de música)
- 13:30h chegou um ônibus de passeio, com estudantes do 3º ano que foram dançar na Cidade das Artes.

**Quadro 07:** Mapa comportamental da escola municipal Frei Gaspar.

**Fonte:** Autora (2022)

Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais	Bom	Regular	Ruim
Integração/escala da escola com o entorno urbano		x	
Relação intramuros e extramuros	x		
Espaços livres	x		
Existência de mobiliários, equipamentos e brinquedos infantis			x
Apropriação dos espaços pelos usuários	x		
Demarcação do território		x	
Influência do ambiente na concentração dos usuários	x		
Qualidade ambiental (áreas verdes, arborização, pavimentação...)		x	

### Considerações:

A própria fluidez das fronteiras entre o espaço público e o espaço da escola se configura como uma espécie de subversão aos intramuros da escola, que diluem temporalidades e limites espaciais, pela simplicidade de um portão aberto. Tal configuração é dotada de possibilidades para acolher maiores ativações perante os territórios educativos; ainda mais quando as crianças já praticam certa liberdade e autonomia sobre o ambiente construído.

**Quadro 08:** Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais - escola municipal Frei Gaspar.

**Fonte:** Autora (2022)

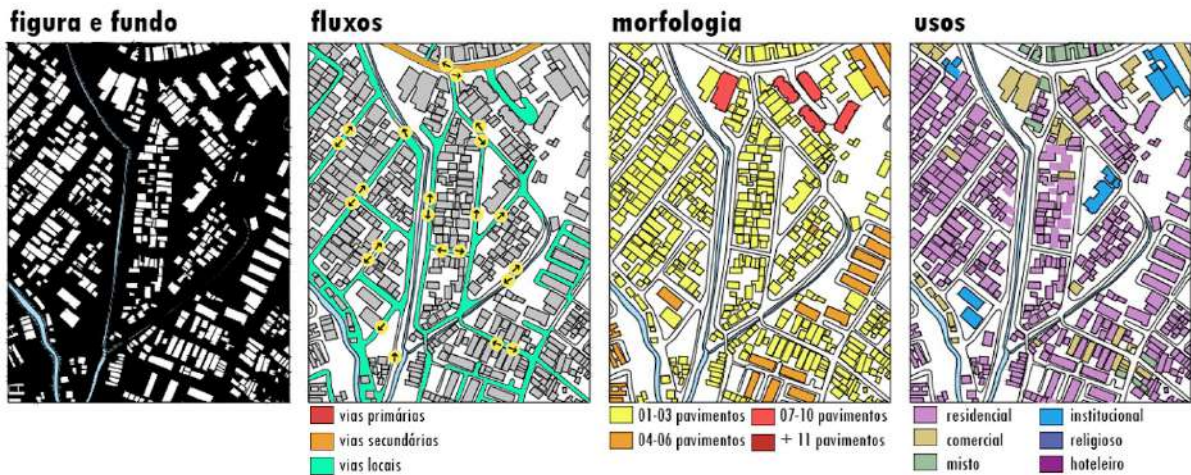


Figura 112: Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora.  
Fonte: Autora (2022)

### 6.3.2. Escola Municipal Júlio Verne



Figura 113: Entorno imediato Escola Municipal Júlio Verne.  
Fonte: Google Earth (2022)



Mapas 30, 31, 32 e 33: Figura e fundo, Fluxos, Morfologia e Usos.  
Fonte: Autora (2022)

A escola municipal Júlio Verne está localizada no bairro da Taquara, caracterizada neste estudo como Unidade de Paisagem 5. A figura 113 apresenta o entorno imediato da edificação escolar, onde se compreende um tecido urbano consolidado e heterogêneo, de uso predominantemente residencial, com a presença de condomínios multifamiliares com média de 7 pavimentos e edificações unifamiliares de até dois pavimentos.

A rua do Novelista é a que dá acesso à escola. É uma rua local, com ar bucólico, de casas de muros baixos, onde a arquitetura do lugar vai contando uma história. Revestimentos de azulejos e com imagens azulejadas de santos nas fachadas, arquitetura típica do subúrbio carioca, caracterizam a paisagem no nível do observador.



**Figura 114:** Vista da rua do Novelista.

**Fonte:** Autora (2022)



**Figuras 115, 116 e 117:** Elementos arquitetônicos que caracterizam a rua.

**Fonte:** Autora (2022)

#### caderno de campo - observação incorporada (setembro de 2022)

*A rua é calma e ao sair da loucura de uma via de trânsito mais rápido como a estrada do Tindiba, parecemos entrar em um outro lugar. Em primeiro plano já é possível ver a praça dos Metalúrgicos, com o nome em uma placa azul enorme. Mas chegando mais perto existe uma placa menor, dizendo que a Praça se chama Amália Rodrigues desde julho de 2010, pela Lei nº 3116/2000, de autoria do então Vereador Ivan Moreira. É, a mudança parece que não pegou, pois tanto no google maps, como pelas pessoas do entorno e pelo tamanho da placa azul, a praça é dos metalúrgicos – e por enquanto só deles. A pracinha e a quadra poliesportiva estão vazias. Com uma concentração de 5 mulheres já no banco mais próximo à escola, esperando dar a hora da saída, e fugindo do sol. Por conversas informais soube que elas utilizam a quadra para fazer aulas gratuitas de zumba e ginástica alguns dias na semana, mas infelizmente cheguei 20 minutos depois de uma dessas aulas ter acabado. A vizinhança é agradável, com casas de 2 pavimentos, com jardins e muros baixos, e nesse horário passam poucos carros pela rua.*

A praça concentra uma quadra poliesportiva, uma área de parquinho e espaço de permanência com mobiliários urbanos (Figuras 118, 119 e 120). A escola, por sua vez, evidencia uma espécie de negação à praça, ao dar as costas para o espaço livre e se fechar para o exterior através de muros altos, não oferecendo nenhuma conectividade entre si. A única abertura é um portão relativamente pequeno, que fica fechado a maior parte do tempo.





**Figuras 118, 119 e 120:** Elementos que compõem a Praça dos metalúrgicos.  
**Fonte:** Autora (2022)

No muro encontram-se pichações, que tensionam outras discussões, atribuídas a linha tênue entre as marcas de expressão e protesto de quem quase sempre não é ouvido e o vandalismo/crime contra o ordenamento urbano e um bem público (Figuras 121 e 122).



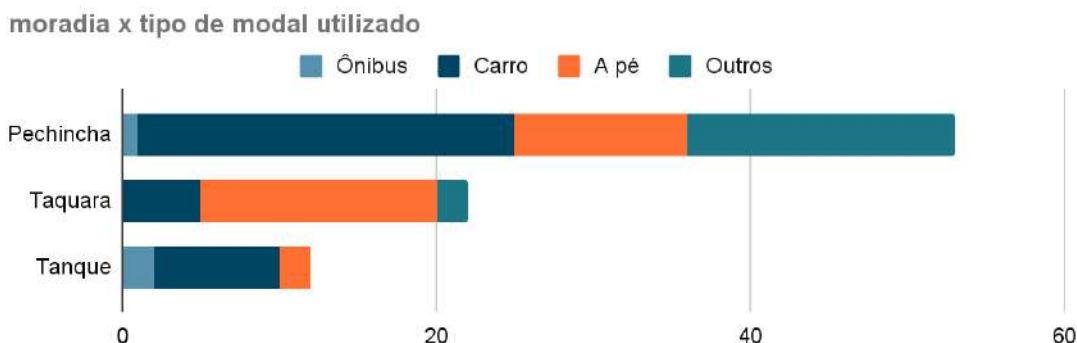
**Figuras 121 e 122:** Muro da Escola Municipal Júlio Verne.  
**Fonte:** Autora (2022)

Sua estrutura interna é composta por 08 salas de aula, 01 sala de leitura, sala para a diretoria, sala para os professores, sala de atendimento especial, quadra de esportes descoberta, cozinha, pátio coberto e descoberto.

A plataforma Cultura Educa cita que a escola não compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade e não utiliza espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos; dois caminhos importantes na ativação de territórios educativos.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2021), a escola conta com 421 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 65 matrículas nos anos finais e 13 matrículas referentes à educação especial. No mapeamento afetivo, 104 estudantes participaram, matriculados nas turmas de 3º, 4º, 5º e 6º ano. Deste total, 61 eram do gênero masculino e 42 feminino.

Como a escola se encontra localizada próxima às bordas que delimitam o bairro da Taquara, boa parte dos estudantes mora no bairro adjacente: Pechincha. Assim, a maioria vai de carro até a escola, seguido da mobilidade pedonal, levando em média 10 a 20 minutos para fazer esse deslocamento.



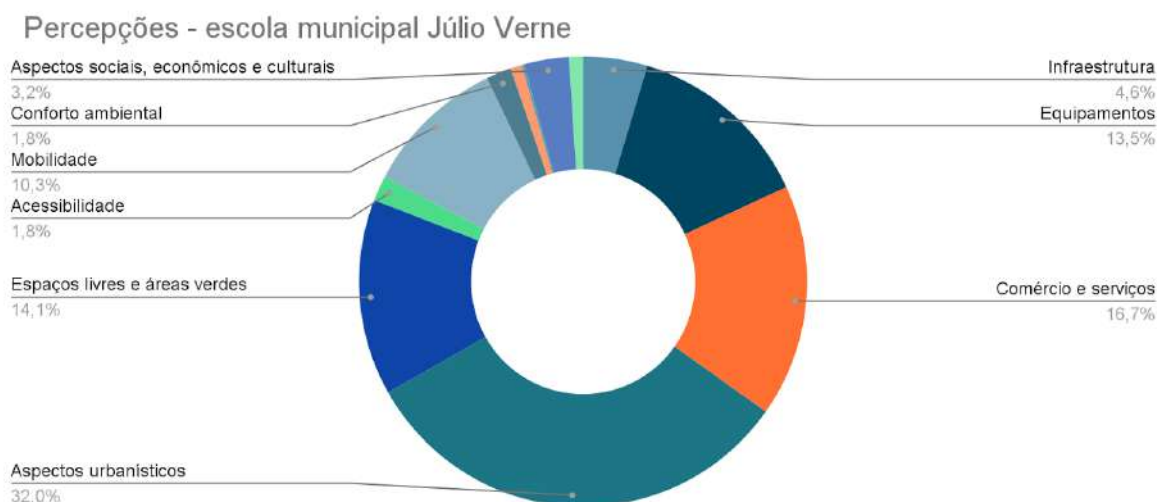
**Gráfico 12:** Moradia x tipo de modal utilizado - escola municipal Júlio Verne  
**Fonte:** Autora (2022)

Entre as respostas se destacou como um todo, os espaços de comércio e serviço, locais e de grande porte, edificações de gabarito baixo e alto, muitos carros, ordenação do espaço público e problemas recorrentes de pavimentação e sinalização.

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

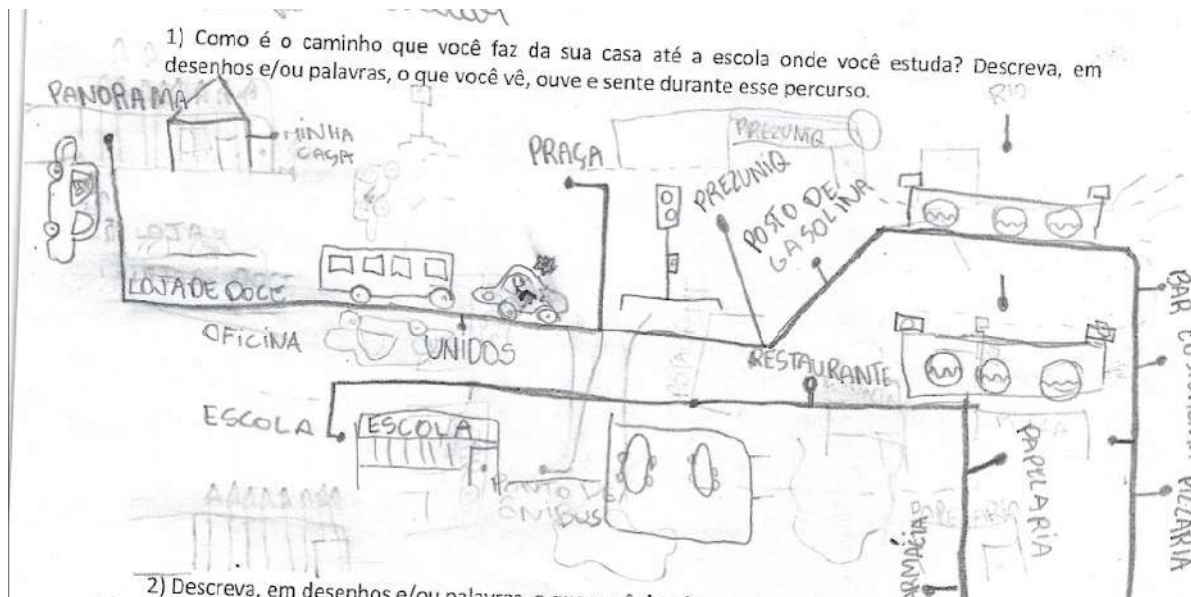
*Estude na escola na Júlio Verne, e enquanto vou ao colégio passo por muito trânsito, ruas bem estreitas, ruas com bastante buracos, sem estrutura alguma, que tem bastante assalto e sem sinalização.*

**Figura 123:** Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne.  
**Fonte:** Acervo GAE e SEL/RJ (2019)



**Gráfico 13:** Percepções - escola municipal Júlio Verne.  
**Fonte:** Autora (2022)

Observa-se pelos desenhos a recorrência de uma morfologia mais densa, apresentando um tecido urbano consolidado e bastante heterogêneo, com incidência de lojas comerciais e serviços. Junto à pesquisa em campo foi possível perceber que a maioria tem essa percepção por causa da Estrada do Tindiba, via importante do bairro e perpendicular à rua da escola. É onde está localizado o centro comercial da Taquara, as estações de BRT, o rio Tindiba e a maioria dos comércios e serviços de grande porte.





**Figura 124:** Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne.

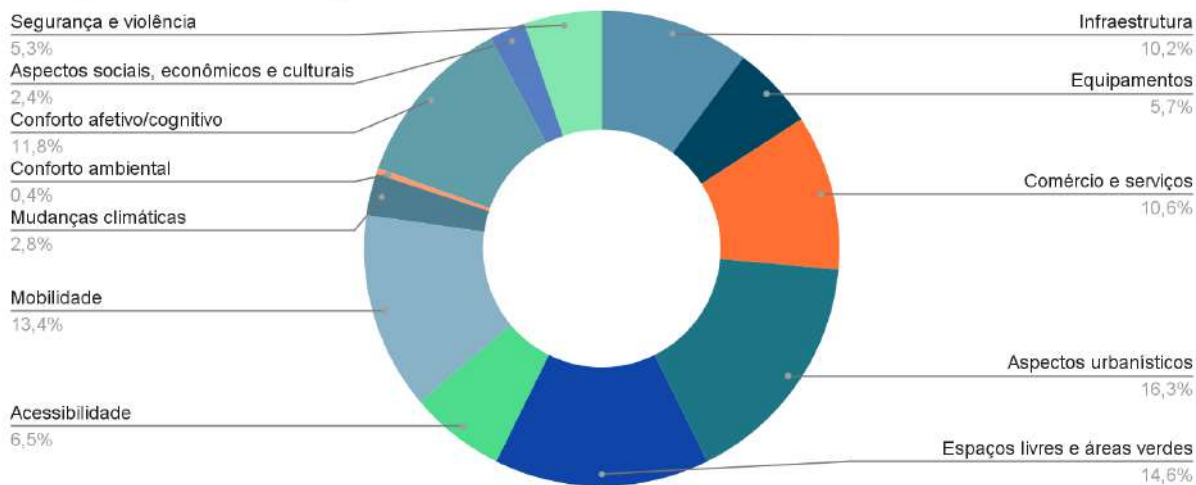
**Figura 125:** Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne.

**Figura 126:** Percepção de estudante - escola municipal Júlio Verne.

Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Quanto aos desejos, consideram melhorias de limpeza, pavimentação e infraestrutura nas ruas e calçadas, sinalização e segurança, tanto cognitiva como de agentes profissionais.

#### Desejos - escola municipal Júlio Verne



**Gráfico 14:** Desejos - escola municipal Júlio Verne.

Fonte: Autora (2022)

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

Ver ruas sem buracos, com estrutura, sem trânsito, ruas largas, sem buracos e com sinalização

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

Um guarda municipal porque às vezes  
fica muito engarrafado.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

Ter mais segurança, BOBS, delegacia e SHOPPING.

Figura 127: Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne.

Figura 128: Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne.

Figura 129: Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne.

Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Apesar de muitos tocarem em resoluções para problemáticas sérias, percebe-se, nessa escola, a busca por desejos mais lúdicos, envolvendo doces, parque de diversões, parque aquático, *shopping centers*, praia e marcas globalmente conhecidas como *McDonald's* e *Burger King*.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.



Figura 130: Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne.

Figura 131: Desejo de estudante - escola municipal Júlio Verne.

Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Durante a observação incorporada é possível perceber, alguns pontos citados pelas crianças no mapeamento afetivo, principalmente sob o ponto de vista da infraestrutura urbana e problemas como lixo, poluição do rio e falta de manutenção na pavimentação. Foram feitas 02 visitas no local, uma para o levantamento técnico do local, incluindo os atributos físicos como mobiliário, equipamentos, brinquedos, barreiras, vegetação, etc. E o segundo, focado nas características, comportamentos, ações e possíveis subversões das pessoas no espaço.

Dentre as características citadas, a parte de comércio e serviços de grande porte pode ser vista nas ruas perpendiculares a da escola, principalmente a Estrada do Tindiba, via de grande influência do bairro.

No entorno imediato da escola, a praça dos metalúrgicos apresenta boas condições de uso e ocupação, com bastante área livre e uma organização espacial que intenciona a permanência e a intergeracionalidade. Apesar da boa quantidade de espaços para sentar, a tímida arborização faz com que nos dias mais quentes se torne um pouco menos agradável permanecer ali. Os brinquedos estão, na medida do possível, em um bom estado de conservação. Mas a pavimentação deixa a desejar, tanto dentro do espaço delimitado para o parquinho quanto para as calçadas.



**Figura 132:** Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora.  
**Fonte:** Autora (2022)

Nas formas de uso e apropriação, foi possível observar o quanto as crianças têm domínio dos espaços livres de edificações. Ao saírem da escola vão direto para o parquinho, em um caminho subversivo, que parecia comum por elas, de andar por cima dos bancos que estão enfileirados e pular as grades que circundam o espaço, num ato de “cortar” caminho para chegar mais rápido ao destino, já que o portão fica do lado mais distante e a brincadeira não espera.

Enquanto isso, os responsáveis pelas crianças, na sua maioria mulheres, ficam na espera, aglomeradas nas mesinhas de xadrez, conversando e interagindo sobre assuntos do cotidiano. Apesar de haver bancos na parte de dentro do parquinho, as grades parecem incorporar um limite além de físico, simbólico. Ali, as crianças entram, por todas as brechas possíveis, enquanto os adultos observam, a distâncias, a liberdade que outrora também já tiveram.

Meninos e meninas, de idades diferentes, brincam juntos, por um bem comum. As brincadeiras, corridas, gritos, subidas, descidas, usos e contra-usos do espaço duram em média 20 minutos, quando cada responsável começa a gritar o nome de uma criança, chamando para ir embora.

Após o fluxo de saída, a praça volta a ser como eu a conheci. Vazia, calma, com sons de pássaros e pouquíssima gente caminhando por ali. E assim fica por mais uns 20 minutos. Tirando o sol de meio-dia, que queima a pele, a qualidade do lugar e as ambiências envolvidas geram uma sensação de segurança, que permanece com ou sem pessoas na rua.

Lá pelas 12:40h um grupo de meninas, sem responsáveis, chega para a aula da tarde. O fluxo de interações é mais calmo que o anterior, com conversas entre os estudantes e uma apropriação maior dos espaços perto do portão da escola. Grupo de estudantes de escolas particulares também passa pela rua, promovendo uma configuração mais movimentada nesse período.

A alta permanência acontece até às 13:00h, quando o sinal toca e os estudantes começam a correr para entrar na escola. Os responsáveis deixam as crianças e vão embora, sem olhar para os lados e em uma rapidez de quem não tem tempo a perder.

O mapa comportamental e as imagens, a seguir, mostram alguns desses modos de apropriação, registrados por mim pesquisadora-observadora, como forma de espacializar as vivências, ambiências, comportamentos entre os usuários e o ambiente, apreendidos nas visitas de campo.



## MAPA COMPORTAMENTAL

Escola municipal Júlio Verne

Data: setembro 2022  
Horário de observação: 11:30h - 13:10h  
Condições climáticas: sol/ quente  
Observação: Mariana Pereira

### LEGENDA:

-  escola municipal
-  adultos (responsáveis)
-  adultos (escola)
-  interações e apropriações infantis
- ① portão de saída da escola
- ② brincadeiras de pular e correr
- ③ pular as grade do parquinho
- ④ brincar no parquinho
- ⑤ brincar em equipamentos de ginástica
- ⑥ brincar e correr na quadra





### OBSERVAÇÕES:

- 11:47h toca o sinal - pais entram na escola
- corrida para o parquinho, muitos pulando as grades.
- depois de brincar nos brinquedos fixos, vão em grupo para a quadra, correr.
- pais/responsáveis ficam esperando e conversando nas mesas de xadrez.
- 12:20h a praça volta a ficar vazia (pesquisadora única no local)
- 11:40h começam a chegar estudantes para o turno da tarde.
- 13:00h tocou o sinal e crianças correm para a entrada.

**Quadro 09:** Mapa comportamental da escola municipal Júlio Verne.

**Fonte:** Autora (2022)

Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais	Bom	Regular	Ruim
Integração/escala da escola com o entorno urbano	x		
Relação intramuros e extramuros			x
Espaços livres	x		
Existência de mobiliários, equipamentos e brinquedos infantis	x		
Apropriação dos espaços pelos usuários	x		
Demarcação do território	x		
Influência do ambiente na concentração dos usuários	x		
Qualidade ambiental (áreas verdes, arborização, pavimentação...)		x	

### Considerações:

A escola dá as costas para a praça, se cercando de fronteiras concretas, o que dificulta maiores relações entre o intramuros e extramuros.

O que já não acontece com os limites físicos do parquinho, que apesar de serem um demarcador entre gerações (adultos x crianças), são expandidos, na medida em que as crianças o escalam; tornando-os parte da experiência lúdica do brincar.

**Quadro 10:** Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais - escola municipal Júlio Verne.

**Fonte:** Autora (2022)

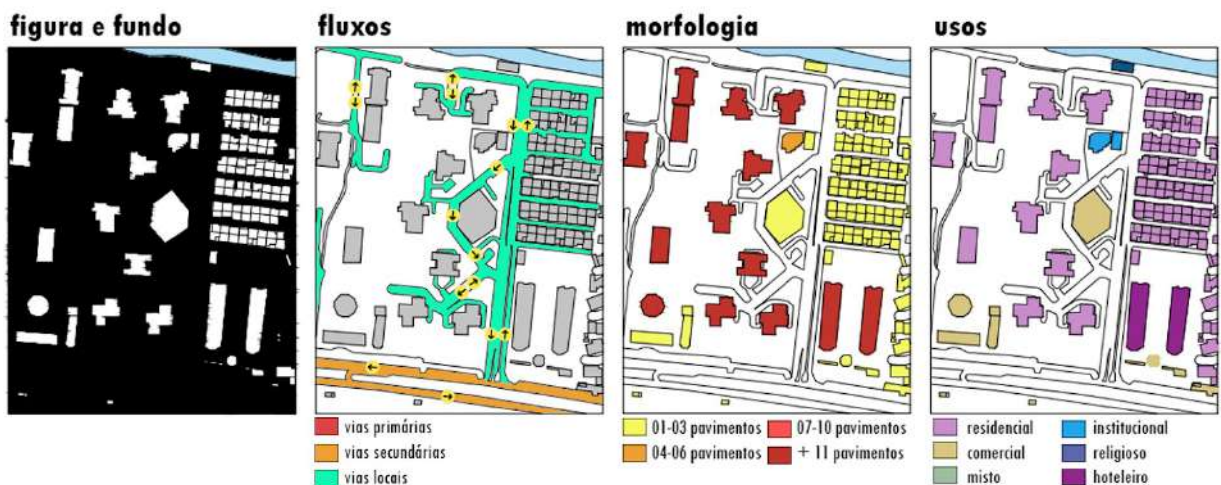


Figura 133: Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora.  
Fonte: Autora (2022)

### 6.3.3. Escola Municipal Golda Meir



Figura 134: Entorno imediato Escola Municipal Golda Meir.  
Fonte: Google Earth (2022)



Mapas 34, 35, 36 e 37: Figura e fundo, Fluxos, Morfologia e Usos.  
Fonte: Autora (2022)

A escola municipal Golda Meir está localizada no bairro da Barra da Tijuca, caracterizada neste estudo como Unidade de Paisagem 9. Assim como outras escolas municipais do bairro, se encontra dentro de um condomínio residencial verticalizado: o Barramares (Figura 134). Foi o primeiro grande condomínio a ocupar a orla, em 1979, tendo sido concebido de acordo com as intenções do projeto original de Lúcio Costa.

O único acesso ao local é disposto por marcadores de fronteiras, como cancelas, cabines de segurança, grades e portões (Figura 135). Ainda que abertos, indicam a delimitação do território. Essa transição menos fluida entre os domínios públicos e particulares impacta em diferentes níveis e intensidades. Nas figuras 136 e 137 é possível perceber que a própria

topografia também se apropria da função de barreira física, delimitando a área privada das edificações e as áreas públicas das ruas.



**Figura 135:** Entrada do condomínio.

**Figura 136:** Barreiras topográficas.

**Figura 137:** Grades do condomínio.

**Fonte:** Autora (2022)

As escalas e limitações simbólicas que permanecem no fechamento de logradouro público, acabam por favorecer a segregação socioespacial, impactando direta e indiretamente na falta de encontros (insinuados como indesejáveis), democratização urbana, planejamento de espaços de convívio e lazer e direito à cidade. Desaparece a rua entendida como lugar de permanência (SANTOS, 1988 apud. HOLANDA, 1985), reduzindo suas potencialidades a ação efêmera de passagem. A isso, se faz questionar se os estudantes da escola municipal, principalmente negros e de classes sociais inferiores, teriam acesso fácil ou se sentiriam confortáveis/pertencentes a esses lugares intramuros, caso não estivessem com uniformes escolares.

Sobre os espaços livres, no entorno do condomínio, aponta-se a proximidade com a praia (Figura 138), atributo bastante imponente no imaginário carioca. O privilégio da localização

poderia ser um fator melhor estimulado, com projetos que tratassem na prática, de assuntos importantes para a conscientização ambiental dos mares e oceanos, tirando o espaço de um campo simbólico de *status*, distanciamento e diversão, e passar a incluí-lo como estimulador de discussões críticas e no enfrentamento das questões socioambientais.



**Figura 138:** Vista da praia da Barra da Tijuca - Posto 5.  
**Fonte:** Autora (2022)

Apesar de a escola estar cercada por espaços livres de edificação, o que se vê é uma carência de espaços e equipamentos de lazer, como um parquinho, praça ou até mesmo mobiliários urbanos.

---

**caderno de campo - observação incorporada (setembro de 2022)**

*Tirando o banco que fica em frente a administração e o ponto de ônibus do condomínio, não há nenhum mobiliário urbano que foi projetado para o ato de sentar e descansar. Mas, as crianças não se limitam a isso. Utilizam o chão e as jardineiras do paisagismo do condomínio, para esperar o portão abrir. Nesse intervalo, abrem cadernos, brincam com figurinhas, conversam, etc.*

---

A arquitetura da escola destoa de qualquer uma das padronizações já produzidas na história das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Sua forma e cores buscam a integração com as edificações ao redor (Figura 139), qualificando uma unicidade e identidade para o condomínio. Por outro lado, também pode se especular a tentativa de esconder características que façam associação com a rede pública de educação, como os lápis que faz o papel de placa, a cor azul e elementos que já estão marcados na memória coletiva.



**Figura 139:** Fachada da escola municipal Golda Meir.

**Fonte:** Autora (2022)

Um ponto importante a ser considerado são os muros que a delimitam. Pelas imagens do Google Street View de 2010 (Figura 140), é possível visualizar outra configuração, com muro de altura relativamente baixa, de aproximadamente 1,60m, mas que na parte da quadra era fechada por gradis, facilitando o contato entre o dentro e o fora, fazendo com que a escola (pelo menos por fora) não pareça uma *prisão*. Atualmente, o material foi trocado por muro fechado e mais alto. Não há informações sobre a escolha de mudança, mas independente disso, é fato que o fechamento dos muros desestimula maiores interações entre o interior e exterior dos espaços escolares.



**Figura 140:** Fachada da escola municipal Golda Meir em 2010.

**Fonte:** Google Street View (2010)

Sua estrutura física comporta 18 salas de aula, biblioteca e/ou sala de leitura, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, Sala para a diretoria, Sala para os

professores, sala de atendimento especial, auditório, cozinha, pátio coberto e pátio descoberto.

A plataforma Cultura Educa cita que a escola não compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade e não utiliza espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos; dois caminhos importantes na ativação de territórios educativos.

Segundo os dados do Censo Escolar (INEP, 2021) a escola concentra 104 matrículas na pré-escola, 712 nos anos iniciais e 17 na educação especial. As relações, a seguir, têm como base as respostas de 27 estudantes da escola, 13 de uma turma de 2º ano e 14 de uma turma do 5º ano do ensino fundamental. As idades variam entre 08 e 12 anos, em uma divisão igualitária a respeito do gênero.

Com relação à localidade onde moram, foram mencionadas notáveis percepções que trazem como ponto-chave a mobilidade urbana. Do total de estudantes que participaram da atividade na escola, 08 utilizam o ônibus ou condução escolar e 09 van/kombi, sendo estes os principais meios de transporte, levando em média 30 minutos para chegar à escola.

moradia x tipo de modal utilizado

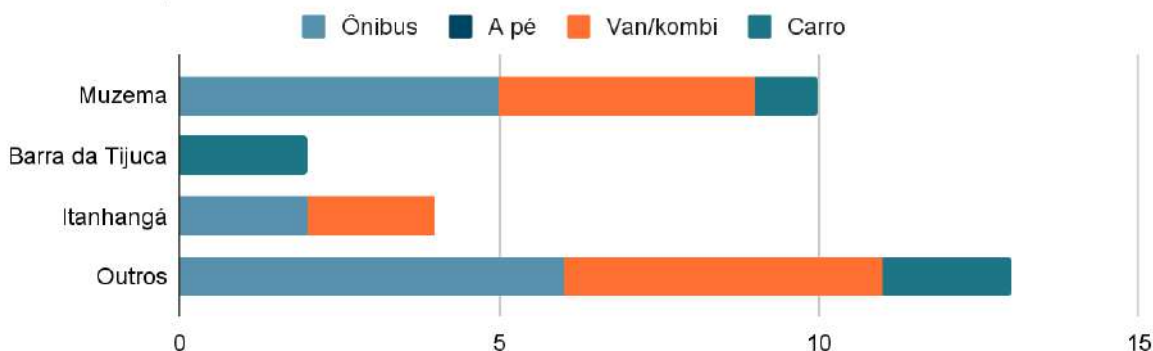


Gráfico 15: Moradia x tipo de modal utilizado - escola municipal Golda Meir  
Fonte: Autora (2022)

Sua inserção em um condomínio fechado, verticalizado, de classe alta e próximo a faixa litorânea, promove percepções interessantes sobre a forma urbana, uma vez que a maioria dos estudantes que participaram do mapeamento afetivo mora na Muzema e Tijuquinha; aglomerados subnormais que destoam completamente da paisagem e classe social na qual a escola está.

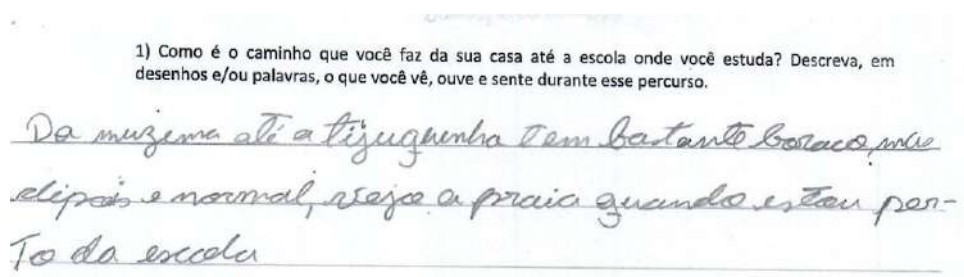
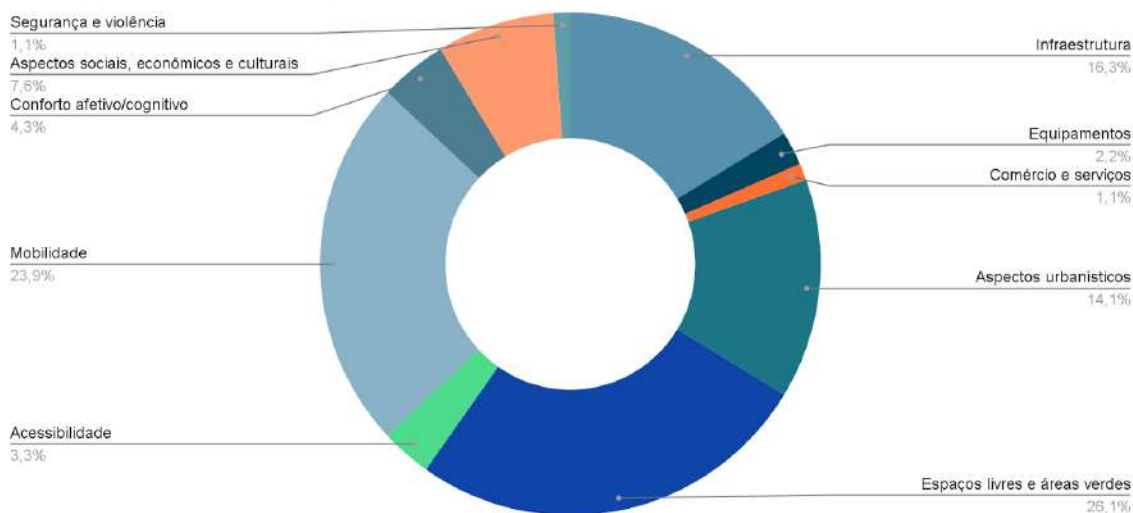


Figura 141: Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir.  
Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Além disso, quesitos como trânsito, praia, gabarito alto, poluição sonora e falta de manutenção da pavimentação também foram bastante citados durante as percepções. A síntese das percepções é apresentada no gráfico 16.

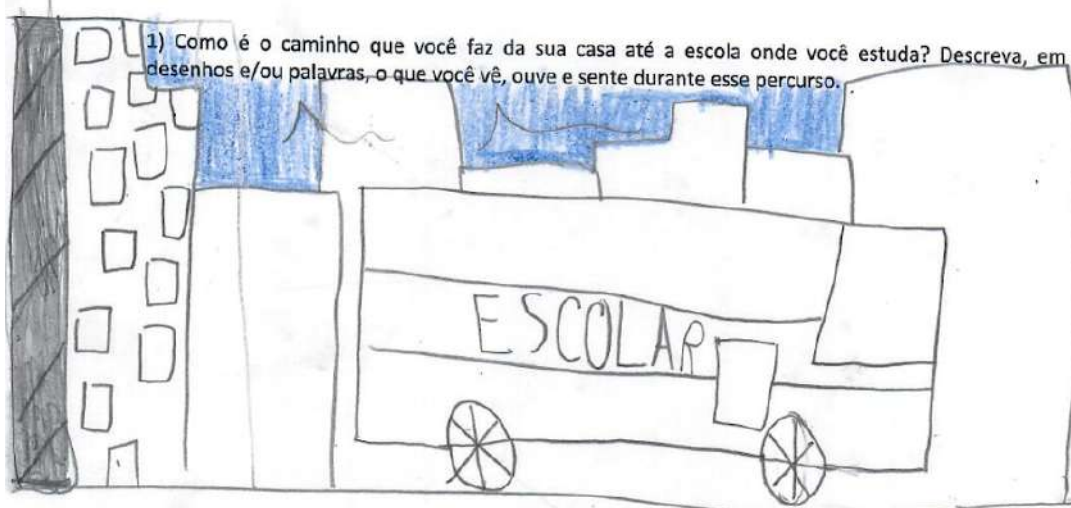
Percepções - escola municipal Golda Meir



**Gráfico 16:** Percepções - escola municipal Golda Meir.  
**Fonte:** Autora (2022)

1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.

O caminho é cheio de prédios, tem a praia, arvores, coqueiros, eu acho folhas caindo das arvores.





1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.



Figura 142: Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir.

Figura 143: Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir.

Figura 144: Percepção de estudante - escola municipal Golda Meir.

Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Já nos desejos, comparecem, em maior volume, melhorias de pavimentação, ordenação do espaço público, limpeza e diminuição do tempo de deslocamento. Alguns desejos merecem destaque, como mais crianças nas ruas e mais espaços destinados à permanência e descanso, indicando algumas possibilidades de subordinar a ordem espacial e relacional, que estimulem maior autonomia e pertencimento com o lugar.

### Desejos - escola municipal Golda Meir

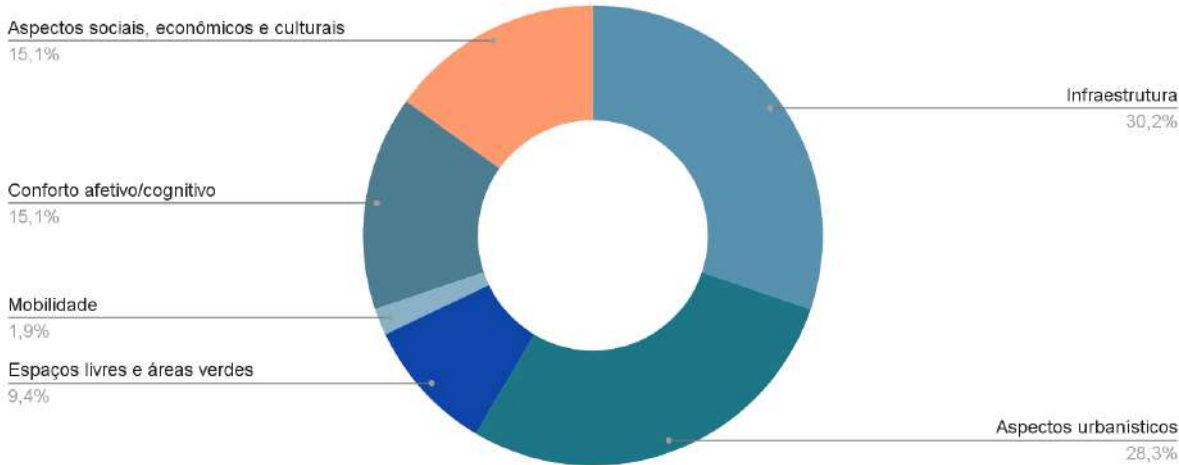
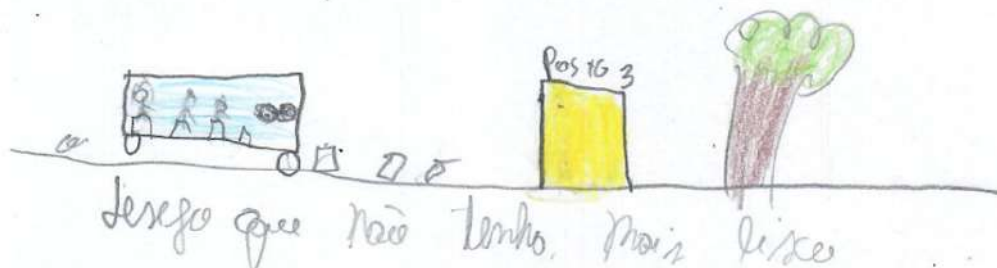


Gráfico 17: Desejos - escola municipal Golda Meir.

Fonte: Autora (2022)

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.



2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

FLORESTA FLORES  
A RUA MAIS LINDA  
A RUA CHEIA DE  
AMIGUINHOS NA CALÇADA.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?.

EU QUERIA UMA ÁRVORE NA  
BANCA E TAMBÉM UM

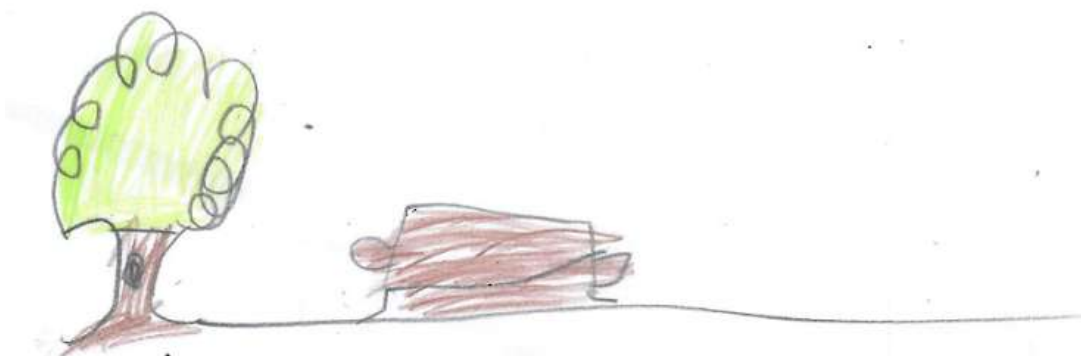


Figura 145: Desejo de estudante - escola municipal Golda Meir.

Figura 146: Desejo de estudante - escola municipal Golda Meir.

Figura 147: Desejo de estudante - escola municipal Golda Meir.

Fonte: Acervo GAE e SEL/RJ (2019)

Diante da observação incorporada como forma de se conhecer o ambiente, foi interessante perceber o arranjo do ambiente. No local foram feitas 02 visitas, na intenção de compreender, no primeiro momento, os aspectos morfológicos e depois, fixar nas ações espontâneas dos estudantes durante o período médio de duas horas.

No curto período de tempo entre a saída do turno da manhã e a entrada do turno da tarde a calçada da escola é tomada por crianças, que em sua maioria esperam o transporte escolar.

A paisagem sonora produzida pelas crianças com gritos e conversas em conjunto, tem efeito multiplicador e justapõem uma nova camada de transgressão no espaço, por estar localizado em um condomínio onde prevalecem regras de convivência e barulho.

---

**caderno de campo - observação incorporada (setembro de 2022)**

*11:46h, os portões se abrem, e uma moça de cabelos grisalhos e alta deixa alguns adultos entrarem para buscarem as crianças. Como o muro é relativamente baixo (1,70m e eu com 1,65m de altura), fico na ponta dos pés para ver o que se passa ali por dentro. As crianças são comandadas a irem para a quadra, em fila, e sentarem lá para esperar. De fora é possível ouvir uma mulher falando no microfone alguns nomes e pedindo para as crianças ficarem sentadas e em silêncio – o que parece ser em vão, pois a paisagem sonora silenciada de minutos atrás dá lugar a um burburinho de conversas infantis.*

---

Assim, a quadra, especialmente projetada para a prática esportiva e, junto aos pátios, onde se enfatiza o movimento dos corpos, surge enquanto heterotopia, ao ser transformada em um local de controle e disciplinarização, para organização da saída da escola. O controle dos corpos infantis pelos adultos é uma questão visível no lugar, que se dá na tentativa de enquadrá-los em padrões de comportamento “aceitáveis” para aquele espaço. Sendo esse corpo alvo de adestramento constante, percebemos que a contenção e silenciamento acontecem não só dentro dos muros da escola, mas também na calçada, pelos olhares atentos dos porteiros dos prédios e de três funcionárias mulheres que organizam as filas do transporte escolar.

Seguindo, foi possível registrar que a maioria dos estudantes utiliza o transporte escolar como meio de transporte, tanto ônibus como vans e carros particulares, da marca dobrlô. Menos de 10 foram embora caminhando, todos acompanhados de algum responsável. Além disso, foi interessante perceber a incidência de responsáveis que utilizam a bicicleta, muitas vezes com banquinhos para melhor conforto e segurança.



Figura 148: Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora.  
Fonte: Autora (2022)

Nessa escola, o turno da tarde entra 30 minutos mais cedo que o horário normal, de 13:00h, o que faz eclodir uma ocupação constante da calçada, com transição entre crianças que estão indo embora e crianças que estão chegando.

A grande experiência subversiva acontece na calçada, que se torna o único espaço livre disposto para abrigar as ações das crianças, enquanto esperam o transporte escolar ou dar a entrada para o turno da tarde. Enquanto isso, sentam no chão, abrem cadernos, pulam e correm. Mas, o espaço na frente da escola acaba ficando pequeno, de modo que os estudantes vão se espalhando para frente da administração geral do condomínio, edificação de um pavimento, colada à escola. Esse espaço é o único lugar que contém um banco, fazendo com que as crianças disputem quem vai sentar. Os que não conseguem sentam no chão, meio fio e jardineiras.

A existência de limites nas relações sociais denota seu caráter espacial, e não apenas as regras de conduta associadas. Por mais que não haja nenhuma imposição física, as pessoas preferem passar pela outra calçada e o grupo de crianças fica limitado à frente do muro da escola. 12:22h uma fila começa a se formar, de forma mais organizada, e 5 minutos depois o portão é aberto e começam a andar rumo aos ambientes intramuros.

O local volta a ficar sossegado, com a passagem de alguns poucos veículos e pessoas, ao que parece moradores, passeando com cachorro.

O que se pôde perceber é que, a utilização do transporte escolar influencia não só nas limitações de percepção vistas no mapeamento afetivo, mas também no uso e apropriação do espaço. Pois, ao terem que esperar em local específico e sob supervisão das moças que ajudam nessa organização, não tem a opção de lutar contra isso. Outro ponto que também pode estar ligado é a ideia de não se sentirem pertencentes àquele lugar, e por isso não se abrem para tentar se apropriar de outros espaços. De acordo com as observações in loco, foi registrado que:



## MAPA COMPORTAMENTAL

Escola municipal Golda Meir

Data: setembro 2022  
Horário de observação: 11:30h - 13:10h  
Condições climáticas: nublado/ameno  
Observação: Mariana Pereira

### LEGENDA:

-  escola municipal
-  quadra coberta escola
-  adultos (responsáveis)
-  adultos (escola)
-  interações e apropriações infantis
- ① portão de saída do pátio coberto
- ② conversas nas mesinhas de xadrez
- ③ sentados na grama
- ④ espera ônibus da liberdade
- ⑤ brincadeira correr e pular
- ⑥ andar de bicicleta e andar em grupos
- ⑦ parada na vendinha de doces



### OBSERVAÇÕES:

- abertura dos portões às 11:46h, para os pais entrarem.
- crianças esperam na quadra, dentro da escola.
- A professora pede silêncio e para ficarem sentados.
- Crianças se apropriam apenas da calçada (em espécie de fila) - correndo, pulando e conversando. Se espalham até a frente da edificação ao lado.
- Quase nenhum vai embora sozinho (maioria de transporte escolar).
- Alguns ainda usam máscara, para proteção da Covid-19.
- Nenhum lugar para sentar, sentam no chão, meio-fio, jardineiras, ou ficam encostados no muro.
- transição fluida entre os turnos.
- 12:29h abertura dos portões e o entorno volta a ficar vazio, com pouco fluxo de pessoas (maioria com cachorros).

**Quadro 11:** Mapa comportamental da escola municipal Golda Meir.

**Fonte:** Autora (2022)

Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais	Bom	Regular	Ruim
Integração/escala da escola com o entorno urbano		x	
Relação intramuros e extramuros		x	
Espaços livres		x	
Existência de mobiliários, equipamentos e brinquedos infantis			x
Apropriação dos espaços pelos usuários		x	
Demarcação do território	x		
Influência do ambiente na concentração dos usuários	x		
Qualidade ambiental (áreas verdes, arborização, pavimentação...)			x

### Considerações:

Por ser localizada em um condomínio de classe alta, traz algumas controvérsias, do ponto de vista do controle de corpos, segurança, liberdade e acesso à espaços públicos.

Mas, as diversas formas de apropriação das calçadas pelas crianças podem ser vistas como linhas de fuga, pois ao contrário de outros espaços, a calçada não é projetada para atender a uma função específica.

**Quadro 12:** Aspectos contextuais, ambientais e comportamentais - escola municipal Golda Meir.

**Fonte:** Autora (2022)



**Figura 149:** Coletânea de fotos - Observações da pesquisadora.  
**Fonte:** Autora (2022)



## 6.4. Síntese e discussão

A partir das interpretações produzidas nas diferentes formas de leitura da paisagem, foi possível traçar algumas aproximações e controvérsias, procurando explorar e consolidar as conclusões a respeito do fenômeno investigado.

De maneira colaborativa, o diálogo entre as metodologias e os resultados apreendidos nos dispositivos revelaram como a utilização do espaço público pelas crianças é um importante indicador para a compreensão da qualidade do lugar, assim como as relações e experiências dos usuários no meio urbano.

Ao tomar conhecimento das características dominantes que formam cada território, dos relatos do mapeamento afetivo e das observações em campo, entendemos que cada um dos territórios apresentados se mostrou um campo potente de investigação do cotidiano.

As unidades de paisagem estimularam a análise crítica e atenta da paisagem, em um exercício de síntese para reconhecer o que é peculiar em cada área de recorte. Com isso, pode-se perceber que as diferenças entre elas têm o poder de impactar múltiplas composições de percepções, desejos, brechas e linhas de fuga, reiterando que paisagens, territórios educativos e infâncias não se limitam a objetos pré-concebidos.

No geral, todas dispõem de espaços livres públicos amplos e potenciais no seu entorno, como praças, calçadas, quadras, praia, parquinhos e áreas verdes. Entretanto, há pouca/nenhuma articulação da edificação escolar com esses espaços.

Parte dessa questão está atrelada à própria concepção arquitetônica da escola, onde toda sua estrutura envolve mecanismos citados no modelo panóptico, descrito pelo filósofo Michel Foucault. Nesse caso, tudo se volta ao interior, ignorando, por completo, o território onde está fixada, e as múltiplas possibilidades educativas que ele oferece. Mas, há outras nuances (sociais, culturais, espaciais, econômicas, culturais, burocráticas, etc.) que colaboram com a falta de maiores abordagens de interlocução.

Entendendo que o conhecimento não se faz dissociado da experiência, a linguística cartográfica expressa nos relatos do mapeamento afetivo demonstra que as crianças têm uma compreensão bastante complexa dos seus caminhos entre a casa e a escola. A maioria trata, com bastante domínio, de elementos físicos característicos, mas principalmente das problemáticas socioespaciais que enfrentam. Nesse sentido, o estímulo à percepção e aos desejos deu lugar, ainda que intrinsecamente, ao exercício de refletir sobre o direito à cidade.

Entretanto, os estudantes não adentraram muito no campo simbólico das apropriações, de modo que não deu para capturar possíveis escalas de subversão. Por isso, ainda que por menos tempo que o desejado, observar o entorno das escolas foi fundamental para compreender alguns usos e relações das crianças com o espaço e os outros agentes, tentando transver aqueles pedaços de mundo, usando não só a visão, mas as ambiências,

memórias, imaginação e sentidos próprios. Nesse lugar, é preciso enfatizar que a leitura do ambiente é única para cada indivíduo.

Com base nos percursos à deriva e nos depoimentos dos estudantes que participaram do mapeamento afetivo, é possível identificar que o contexto urbano na qual a escola municipal Frei Gaspar está implantada garante potencial educativo e de apropriação por parte das crianças, ainda que com poucos equipamentos próximos. Nele, se trouxe à discussão a qualidade do espaço, ao jogar luz às dificuldades encontradas em um território em formação, e como a falta de infraestrutura urbana impacta nos caminhos escolares, de quem utiliza transportes ativos, indo a pé ou de bicicleta.

Já no caso do entorno da escola municipal Júlio Verne, percebe-se que é o único, entre os três, que disponibiliza um espaço direcionado ao público infantil. O parquinho e a quadra poliesportiva, ao lado da escola, são de fundamental importância para fornecer algum tipo de relação com a vizinhança e o território, pela qualidade enquanto espaço livre de permanência. Mas reitera-se o abandono por parte do poder público, atrelado a má conservação, falta de acessibilidade e projetos padronizados, que não valorizam os contextos existentes em cada território e as demandas e necessidades da comunidade que vai usufruir do espaço.

No recorte da escola municipal Golda Meir, percebeu-se a falta de infraestrutura e equipamentos direcionados às crianças, em uma espécie de monopolização do espaço livre e construído por parte das demandas do adulto, de classe média alta, morador do condomínio. A concentração de crianças na única calçada da frente da escola mostra fronteiras, que perpassam não só pela falta de equipamentos, mas principalmente barreiras de idades, classes e oportunidades de liberdade em determinados espaços livres.

Na relação entre as três, ficou entendido como em áreas de maior vulnerabilidade socioambiental, o direito a ser criança acaba sendo encoberto por questões de ordem mais urgente, em verdadeiro tom de denúncia sobre a violência, assédios e esquecimento do poder público sobre a ordem urbana. Já nas áreas mais abastecidas de infraestrutura urbana, percebe-se que as crianças têm a oportunidade de usufruir dos direitos garantidos à infância, de modo que suas percepções e desejos atravessam um campo mais neutro ou lúdico, que vão desde desejos de não mudar nada no percurso a ênfase em doces, arco-íris e parques de diversão.

Além disso, cabe ser pontuado a gama de outros espaços de performance no espaço-tempo dos deslocamentos, que não foram capturados pelos instrumentos da pesquisa, pois se há subversão das ambiências pelas crianças no entorno escolar, há de se presumir que nos diferente modais e percursos também haja outras apropriações: no ônibus, na estação do BRT, nas praças do entorno, etc.

Pelas respostas, não houve nenhuma menção a espaços de cultura e lazer, pois realmente há a falta de investimentos desse tipo na abrangência das escolas. Nesse caso, fica evidente como o direito à cidade lhes é restrito, o que influencia direta e indiretamente no direito à infância, de acordo com as prioridades elencadas na Constituição Federal.

Outra relação perceptível foram as controvérsias, estruturadoras de fronteiras que fazem parte da vida cotidiana. Por exemplo, no condomínio de classe alta da Barra da Tijuca, que se estabelece sobre uma prerrogativa de segurança e liberdade interior, há um controle muito maior dos corpos infantis e do próprio edifício escolar. Diferente da escola Frei Gaspar, onde, apesar de maiores relatos sobre assédio e brigas, ou mesmo da falta de segurança com relação à pavimentação, exercem plena autonomia de ir e vir, além de liberdade e confiança no portão aberto.

Em resumo, a análise identificou uma falta de infraestrutura que garanta diferentes graus de autonomia para as crianças melhor vivenciarem esses espaços. Do outro lado, as crianças se mostraram sujeitos competentes e atentos aos seus contextos de inserção. Isso vem para se somar a um questionamento mais amplo sobre o conceito de território educativo, vinculado não apenas a presença e acesso de espaços livres e equipamentos públicos, mas também do espaço como ativador da formação de cidadãos críticos e conscientes, que desde cedo saibam de seu papel na sociedade.

Para os profissionais de arquitetura e urbanismo, a análise das formas urbanas junto aos percursos cartografados e a observação incorporada, precisa ser cada vez mais utilizada como instrumento de estudo e proposição frente aos problemas urbanos, dando espaço para grupos que geralmente não são ouvidos. É preciso desconstruir a oposição moderna entre o que é material e subjetivo no espaço, pois isso induz uma suposta estabilidade do todo, por imagens parciais, e impossibilita entender as dinâmicas e apropriações socioespaciais cotidianas.

É mais do que necessário oportunizar o uso da cidade como território educativo, estimulando toda a rede a repensar a utilização do potencial dos espaços livres intra e extramuros da escola. Isso precisa ter ampla vinculação ao direito à cidade e a participação social, de forma que esta consciência empírica se some a outros saberes a respeito do ambiente construído, impulsionando o desenvolvimento integral de indivíduos e cidades, e possibilitando uma resposta mais integrada ao contexto urbano.

capítulo 7.  
**(IN)CONCLUSÕES**

## 7. (IN)CONCLUSÕES: EM BUSCA DE BRECHAS E COSTURABILIDADES

Esta pesquisa de Mestrado se iniciou com o intuito de refletir sobre as práticas infantis nos trajetos cotidianos entre a casa e a escola, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, mais precisamente nos territórios que compõem a 7ª Coordenadoria Regional de Educação.

A motivação para escolha do objeto Territórios Educativos residiu na necessidade de respostas para a indagação que mobiliza toda a pesquisa de dissertação, procurando entender o que faz um território ativar suas competências educativas. Para isso, nos debruçamos em tentar enxergar as marcas e manifestações que as crianças exprimem nos atos cotidianos, e como suas presenças e apropriações nos espaços livres da cidade conformam práticas educativas, nas quais território e afeto são potencializadores comuns.

Devido à diversidade morfológica e socioespacial dos territórios, bem como o período de instabilidade marcado pela pandemia de Covid-19, foi se conformando um percurso não-linear de pesquisa, que entre idas e vindas foi tecendo uma cartografia de retalhos, teóricos e empíricos, com leituras técnicas, sensíveis e corporais – amparada pelas possibilidades éticas cabíveis, para conseguir apreender o que foi posto como objetivo.

Inicialmente, foi apresentada uma contextualização sobre o objeto de estudo, como forma de desbravar o território, situando o leitor sobre o tempo e espaço em que se delineia a pesquisa. Através do estudo das características geográficas, históricas, urbanas, sociais, econômicas e ambientais, tornam-se evidentes as múltiplas realidades e disparidades socioespaciais entre as regiões administrativas, dentro de uma mesma área de planejamento.

A distância de oportunidades, recursos e infraestrutura entre as regiões administrativas da Barra da Tijuca e a Cidade de Deus, por exemplo, nos levou a refletir sobre a heterogeneidade de territórios e realidades em uma mesma área de planejamento, ainda mais quando a prefeitura esclarece que a divisão do território municipal, nesta configuração, se dá a partir de critérios de compartimentação ambiental, de características histórico-geográficas e de uso e ocupação do solo.

Considerando como eixo de problematização as práticas infantis nos seus percursos cotidianos, coube aos caminhos de pesquisa desvelar camadas sobre esse vivenciar tão negligenciado e excluído da vivência plena em sociedade.

O primeiro passo indica a urgência de uma transgressão da perspectiva adultocêntrica, que enxerga a criança como um vir a ser, passando a entendê-la como sujeito histórico, geográfico e cultural, que se constitui a partir de imersões em diferentes realidades socioespaciais. Com isso, vai construindo uma bagagem de mundo inerente às suas práticas cotidianas. E, mesmo sem perceber, estão experimentando e interagindo com o espaço.

Ou seja, ao contrário do que se possa parecer, as crianças não somente estão no espaço, passivamente. Elas estão lidando a todo o momento com os elementos que os constituem: o vivido, o percebido, o concebido e o representado. Assim, a reflexão teórica sobre a qual foi apoiada a pesquisa, direcionou alguns pontos extremamente necessários para se **pensar o lugar ocupado pelas crianças na cidade contemporânea, levando em consideração sua relativa invisibilidade frente aos processos de planejamento e decisão das cidades.**

Perante o contexto de complexidade que se desenrola na interlocução entre infância e ambiente urbano, é preciso evidenciar que a cidade, a partir de estruturas e políticas excludentes de acesso e oportunidades, determina uma forma de existência estetizada a partir do local onde se vive. O resultado disso reluz na negação de diversos direitos, que influenciam direta e indiretamente no habitar das infâncias e suas formas de afetar e ser afetado.

Por outro lado, a cidade detém um papel formativo e educador muito significativo na vida das pessoas. Essa indicação impulsiona o exercício da dialogicidade, referido por Paulo Freire, que nos fala sobre a especificidade da prática educativa humana, pela qual só aprendemos no convívio social, aceitando a diferença e permitindo a participação do outro no processo educativo; seja ele sujeito, elemento físico, sensação ou espaço.

A ambivalência da cidade, dá pistas para estranhar o que é visto como hegemônico, rígido e enraizado, estabelecendo novas possibilidades de relação entre as crianças e o mundo. A exemplo disso, cita-se a pandemia, sobre a qual foi colocada uma lente de aumento em diversas problemáticas que sempre estiveram presentes no espaço urbano.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que as infâncias são múltiplas, e todas são sujeitos ativos da cidade, ainda que sejam invisibilizadas nos discursos e observações. Por isso, com o objetivo de **compreender as formas de percepção e representação do espaço urbano a partir da dimensão afetiva dos conhecimentos e vivências cotidianas,** buscamos cativar as várias cidades entendidas pelas crianças, permitindo uma leitura mais subjetiva da experiência urbana.

Ao articularmos o estímulo à percepção e à representação, em diálogo constante com o método da cartografia social, conseguimos aproximar novamente a experiência e o mapa, dando a oportunidade para uma visão mais ampla e real da cidade, incluindo as leituras de

mundo dos estudantes, construídas individualmente em cada vivência pessoal. A oportunidade de sistematizar conhecimentos junto a um processo participativo valida a potência de interlocução nas decisões sobre a cidade.

No objetivo de **correlacionar os aspectos morfológicos da paisagem com as realidades vividas pelas crianças, considerando as diferentes formas de representação do território**, foram elencadas três linhas de leitura e interpretação, conscientes das multiplicidades e complexidades que fazem a cidade.

A escolha pela setorização em Unidades de paisagem conversa com as inquietações iniciais da pesquisa, que se desvelam na importância da análise do território para além de uma cartografia técnica. O levantamento e conhecimento das características morfológicas de cada unidade mostraram-se de grande importância para compreender a dinâmica de ocupação da paisagem, incluindo os aspectos relevantes e especificidades existentes em cada área.

A divisão da área de planejamento 4 em catorze unidades de paisagem confirma a diversidade de paisagens que formam a região, cada qual com particularidades e desafios. A oportunidade de explorar alguns desdobramentos, de forma mais aprofundada, direcionou a escolha de três escolas em Unidades de Paisagem distintas, buscando fornecer uma análise comparativa dos atributos existentes em seu entorno, incluindo percepções, particularidades e divergências que qualificam os bairros que compõem uma mesma CRE.

Seguindo o objetivo de **identificar os diferentes modos de habitar a cidade pelas crianças, considerando as experiências promovidas durante o caminho casa-escola**, utilizamos como aporte o mapeamento afetivo dos territórios educativos do Rio de Janeiro, a partir da qual o desenvolvimento dos mapas mentais e poemas do desejo se dispuseram a apreender a diversidade e a complexidade da cidade, a partir da visão individual dos estudantes sobre a cidade atual e a que deseja para o seu futuro. Com foco na qualidade do lugar e nas micropolíticas do cotidiano, a experimentação possibilitou o reconhecimento da área de estudo, reverberando campos de problematização que tampouco se limitam aos resultados apresentados no recorte da pesquisa.

A representação dos seus caminhos cotidianos entre a casa e a escola a partir de desenhos e textos denota essa lógica própria de ser e estar no espaço, transformando as formas de percepção, utilização e apropriação para, assim, construir seus próprios territórios e paisagens, mesmo quando a cidade não oferece qualidade para isso. De forma muito simples, elas nos mostram uma sensibilização de observações e desejos, relacionados a problemas urbanos e sociais, que por vezes naturalizamos na vida adulta.

Os relatos adquiridos nessa atividade foram tão potentes de realidades e sentimentos, que é como se reabrissemos a caixa de Pandora, e imediatamente todo o caos e esperança da/para a cidade estivessem ali, pulsando em um plano de forças, relações e movimentos, mostrando possibilidades de direção para conhecer, interpretar e intervir na paisagem.

Suas falas tem a capacidade de fornecer contribuições valiosas a respeito de uma mudança de paradigma no planejamento urbano – um planejamento também subversivo, por uma outra dinâmica política que fortalece a práxis participativa concreta, onde hierarquias e protagonismos são impactados e redefinidos pela potência das forças sociais coletivas, em resistente movimento e atuação. Até porque, quando falamos em cidades do futuro, seja pelo que a ONU propõe com os objetivos de Desenvolvimento Sustentável ou com os planos de governos a nível local, precisamos ter em mente que as crianças de hoje serão os adultos desta próxima época. Por isso, nada mais justo que elas também ajudem a pensar as cidades que vivem hoje e amanhã.

A pesquisa, entre idas e vindas, foi se fazendo no processo e a metodologia foi se adequando aos caminhos percorridos. A imprevisibilidade gerada no contexto de pandemia, principalmente no âmbito escolar, tornou-se um limitador para se chegar à escala mínima da conversa, através de dispositivos utilizados no GAE. Isso foi definitivo para que o pesquisarCOM fosse regido pelas respostas do mapeamento afetivo já realizado, reconhecendo a sua potencialidade enquanto ferramenta participativa, capaz de capturar o que as crianças têm a dizer.

Justaposto a isso, compartilha-se que para que fossem utilizados outros métodos de interlocução com as crianças, seria preciso submeter a pesquisa a um processo de revisão de comitê de ética em pesquisa, com o objetivo de proteger a integridade física e moral dos participantes. Este processo é válido para todas as pesquisas envolvendo seres humanos e envolvem algumas etapas (que envolvem tempo e organização) até a liberação da pesquisa em conformidade com os aspectos éticos.

Como boa parte do tempo de elaboração da dissertação foi em período de isolamento social e as aulas nas escolas públicas do Rio de Janeiro só voltaram, com devido protocolo, em 2022, optou-se pela observação incorporada, que não envolve o contato direto com as crianças mas amplia a empiria, através da experiência em campo. Atribuiu-se, então, uma nova camada, permitindo outros processos e aprendizagens extraídos de caminhos à deriva, ao se deixar levar pelas sensações e cognições compreendidas junto aos territórios.

Observa-se que os problemas citados no mapeamento afetivo, principalmente os aspectos físicos e ambientais, são muito evidentes e saltam aos olhos quando imergimos no território. Mas há um outro lado, da experiência subjetiva, imprevisível e circunstancial, que nos faz lembrar que, por mais que haja riqueza gráfica e narrativa, de fato, o mapa não é o território Primeiro porque não se consegue exprimir toda a potencialidade reveladora que ali existe; e segundo porque cada um constrói o seu próprio mapa através dos sentidos e filtros que vamos incorporando durante toda a nossa existência. Mesmo assim, foi a forma possível e de melhor estratégia, diante da amplitude de se pesquisar toda a rede.

Com as afetações, percepções e experiências produzidas na observação incorporada foi possível considerar que a escolha por essa abordagem ajuda validar as percepções e desejos citados, e a preencher lacunas na atuação da prática arquitetônica, principalmente sob o ponto de vista técnico, que abrangem a leitura do entorno urbano, acessibilidade, qualidade



do espaço público, aspectos urbanísticos, equipamentos urbanos, mobiliários, entre outros. Mas, há também a incorporação do “olhar cognitivo”, fundamental para compreender a complexidade das organizações e práticas sociais vivenciadas, atento aos acontecimentos que se desenrolam à sua volta. Quando lidamos com pesquisas em arquitetura e urbanismo, é fundamental a colaboração dos múltiplos olhares, uma vez que espaço material e imaterial são complexos e complementares; não sendo possível observar um sem considerar o outro.

Diante das três formas de leitura dos espaços livres, compete assimilar que a subjetividade dos aspectos qualitativos, por uma aproximação com a realidade transitória, se complementa a objetividade das representações bidimensionais, características dos mapas técnicos, promovendo um processo rizomático para se refletir sobre a qualidade do Lugar e do direito à cidade.

Nesse sentido, espera-se que a união das metodologias objetivas e subjetivas se torne uma atitude constante nos estudos sobre o lugar, evidenciando que a arquitetura compreende não só os elementos físicos, como também o corpo e movimento no espaço. Sempre lembrando que as três lentes colocadas aqui, são apenas algumas das milhões de possibilidades para estudar o território e as práticas culturais. E, a depender do pesquisador, as mesmas lentes trarão resultados diferentes dos apresentados, pois cada um tem um grau e uma bagagem sócio-histórica, que está impregnada nas palavras escritas.

A partir desta pesquisa, e das referências aqui utilizadas, identificou-se um campo amplo de possibilidades nos estudos das relações entre criança e cidade, sobre a perspectiva do território educativo. E que não se esgotam por aqui, apenas servem como multiplicadoras de ideias, que em algum sentido ajudem a delinear a reinvenção da escola no mesmo movimento que buscamos reinventar a cidade (AZEVEDO *et al.* 2016, p.12).

Para tanto, esse reinvento pauta-se no compromisso coletivo, em múltiplas escalas e intersectorialidades, nas quais a linguagem da arquitetura atua como construtora de pontes entre o ambiente construído e o comportamento humano. A isso, vão se articulando os princípios de desenvolvimento sustentável, à qualidade da educação e às culturas simbólicas e afetivas do território.

Como síntese, constatamos que as apropriações subversivas podem se impor de duas formas. A primeira, diz respeito à prática de experienciar o espaço vivido, observada nas brechas, movimentações, usos e contra-usos do espaço urbano. O uso diferente de um mobiliário urbano, a interação com equipamentos em que falta segurança e/ou manutenção ou apropriações de intervenções temporárias, criam novos significados para os espaços percorridos, fazendo com que a criança negocie e interfira no modelo previamente definido que lhes é ofertado.

Por meio desses, se destacaram diversas ações observadas, como: usar calçadas como descanso ou mesa, subir em árvores, utilizar os brinquedos da pracinha de formas não convencionais, escalar grades, usar academia da terceira idade como brinquedo, andar por sobre os bancos, se equilibrar no meio fio, entre tantas outras.

Perante esse viés, podemos destacar a importância dos espaços extramuros nos momentos de ir e vir da escola, relacionados a uma liberdade momentânea de usar o chão do entorno para extravasar a sensação de “aprisionamento” que a escola muitas vezes tende a causar. Assim, conseguimos reconhecer a própria rua como uma linha de fuga, que apesar de se compor com elementos físicos, concede aberturas para promover dinâmicas socioespaciais que nem sempre estavam previstas durante o seu planejamento. A barraquinha de doces improvisada na E.M. Frei Gaspar é um exemplo disso.

Por outro lado, deve-se evidenciar certas diferenças no uso e ocupação desses espaços, de acordo com os equipamentos, infraestruturas e estruturas socioespaciais (como classe social, raça e gênero) que o circundam. O ônus gerado por esses entraves dificultam nutrir a gramática dos encontros sociais, bem como o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de apropriação desses entornos pelas crianças.

Por uma ordem prática, é notória a importância dos atributos físicos vivenciados pelos usuários, para a qualidade do lugar. Assim, a cidade, nos campos da política e da arquitetura, precisa cumprir com o compromisso social de intensificar os interesses coletivos e dar subsídios seguros e libertários para que as crianças continuem utilizando e ressignificando os espaços ludicamente.

Mas, não só isso. Há uma outra linha subversiva (potência estendida à anterior), que se mostrou muito presente na pesquisa, e que dá margem para futuros desdobramentos. Falamos da subversão ligada ao despertar da consciência crítica ainda na infância, para que, a partir da reflexão sobre seus caminhos e experiências, elas possam se sentir potenciais transformadoras do território.

Quando Jorge Larrosa (2013, *on-line*) diz que “o papel da educação é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito”, podemos indicar a potência dos dispositivos de escuta e interlocução, utilizados no GAE, e suas contribuições para identificação de territórios educativos e para a formação integral dos sujeitos-infantes. Dar espaço para que elas participem das ações e transformações da cidade é uma das maiores movimentações subversivas perante o sistema ordenado, regulado e tradicional das culturas dominantes.

Por esse olhar, o mapeamento afetivo se mostrou uma ferramenta de reflexão perfeitamente cabível aos processos educativos, pois apesar da simplicidade das perguntas, se observa nas respostas abordagens muito coerentes e profundas sobre as situações e problemas existenciais de cada local e realidade. Assim, deixa de ser um dispositivo de coleta, para uso das pesquisas acadêmicas, e passa a ser um disparador de questões sobre cidadania, tanto para os estudantes quanto para a própria Prefeitura, que busca transformar o Rio de Janeiro em Cidade Educadora.

Inclusive, a atividade proposta pelo GAE, SEL/RJ e os parceiros da Prefeitura do Rio deve ser reconhecida como pioneira no Brasil, dada sua força e mobilização em todo o território

carioca, propondo-se a valorizar a participação social, dando espaço para as crianças e jovens opinarem e participarem das políticas públicas de planejamento urbano. Apesar das evidentes limitações que circundam a escala e abrangência da atividade, sua abordagem metodológica cumpriu a expectativa de tomar conhecimento das realidades da cidade, à medida que as crianças trouxeram pontos importantes, a serem debatidos com urgência nos espaços emblemáticos das tomadas de decisões.

Diante dessa importância, é possível concluir que a apropriação das crianças nos espaços livres, por si só, já é uma subversão do planejamento urbano tradicional, na qual a cidade foi desenhada. E as linhas de fuga que elas vão construindo ao usar o espaço se tornam um convite para despertar o olhar crítico e prospectivo sobre o território como agente educativo, desde cedo. Estrutura-se assim um movimento orgânico de mudança, entendendo a consciência urbana como ação política, nutrindo a prática da cidadania e do direito a estes espaços, para construção de uma cidade para todos, produzida por todos.

A grande oportunidade que se vislumbra neste contexto é a de transformar a forma de enxergar o exercício da arquitetura, por uma dimensão afetiva de coautoria urbana – trocar e aprender com o outro – corroborando no empoderamento da participação social das crianças nas políticas públicas urbanas, para dialogar, atuar e transformar qualitativamente os territórios em que vivem. Com isso, se assume o compromisso de adotar caminhos para construir pedagogias, arquiteturas e democracias brincantes.

E assim, na rigidez sistematizada das cidades (e das pesquisas científicas), deixemos nossas crianças (atuais e interiores) livres, para nos ensinar outros caminhos.

Entendendo que as redes formadas nesta pesquisa, não terminam nem se esgotam com o último ponto final colocado, destacamos possíveis caminhos para se pensar em desdobramentos:

- + A influência causada pela Covid-19 na percepção e uso dos espaços livres no percurso entre a casa e a escola;
- + Performance de outros dispositivos, utilizados pelo GAE, nas escolas apresentadas, a fim de produzir maiores interlocuções com os estudantes (inclusive acompanhando-os em seus percursos), mas que nesta pesquisa ficaram limitados em virtude da pandemia;
- + Estudo mais aprofundado na mesoescala, aprimorando instrumentos de investigação e consolidando as contribuições do campo da Arquitetura e Urbanismo para a qualidade do habitar das infâncias;
- + Com a transformação do Mapeamento Afetivo em atividade curricular, abre-se um campo privilegiado para se estudar o desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro a partir do olhar das crianças durante um determinado período de tempo. A evolução e apresentação sistemática dos dados servirá de aporte não só às pesquisas científicas como às políticas públicas e às escolas que se interessarem por construir um diagnóstico do entorno escolar,

ou mesmo contribuir na elaboração do seu projeto político pedagógico, visando a formação de redes que impulsionem cada vez mais territórios educativos.

# REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elvira de. Criança e a Invenção de seu Espaço. *In: Pós FAUUSP*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 5-20, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/136177>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- ALMEIDA, Gabriel. Retórica do caminhar, uma geografia poética. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 135-148, 2018.
- ALMEIDA, Marcos. **O brincar das crianças em espaços públicos**. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana de (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.131-149.
- ARENDDT, Hannah. **Qu' est-ce que la politique?** Paris: Éditions du Seuil, 1995.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Sala de Aula em Rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. *In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (org). Cartografias e Devires: A Construção do Presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p.319-341.
- AZEVEDO, Lena; FAULHABER, Lucas. **Remoções no Rio de Janeiro Olímpico**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2015.
- AZEVEDO, Giselle. **Arquitetura escolar e educação: Um modelo conceitual de abordagem interacionista**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.
- AZEVEDO, Giselle; TÂNGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2016.
- AZEVEDO, Giselle; TÂNGARI, Vera; FLANDES, Alain. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. **DESIDADES - Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude**, v. 28, p. 111-126, 2020.
- AZEVEDO, Giselle (Org.). **Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: Territórios educativos em ação**. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987. 419 p.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In: BARBOSA, Joaquim (Coord). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.
- BARBOSA, Jorge Luiz. Paisagens da natureza, lugares da sociedade: a construção imaginária do Rio de Janeiro como cidade maravilhosa. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. XV, n. 865, 2010. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-865.htm>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROSO, Larissa. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: Um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, p.328, 2000.
- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Tradução: Marco Estevão, Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1993. 178 p.

BERNET, Jaime. Introdução. In: E. A. Educadores, **La Ciudad Educadora: La Ville Éducatrice** Barcelona. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990 p. 6-21.

BOMFIM, Zulmira. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. 2003. 237f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BONA, Dénètem. Arte da fuga. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 15, 2021, p. 18-27.

BONAFÉ, Jaume. **A cidade como currículo**: pesquisador espanhol desafia a escola a olhar a rua. [entrevista concedida a] BASILIO, Ana Luiza. Portal Aprendiz, novembro de 2014. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-esc-ola-olhar-rua/>. Acesso em: 04 jul 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da educação. **Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CALLAI, Helena. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. Anais [...]. Coimbra: Universidade de Coimbra 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 26 jul 2021.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2021.

CARDEMAN, Rogério. **A transformação da paisagem em área de expansão urbana**: Planejamento em Vargem Grande na cidade do Rio de Janeiro. 2014. 168f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

CARDOSO, Bianca; DARODA, Raquel. **Cidade da infância**: Lugar e cotidiano na contemporaneidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 14, 2011, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPUR. Disponível em: <https://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/issue/view/2>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, 25(2), p. 372-378, 2013.

CAVALLIERI, Fernando; VIAL, Adriana. Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010. **Coleção Estudos Cariocas**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro / Instituto Pereira Passos: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://urbecarioca.com.br/wp-content/uploads/2019/04/download-3190\\_FavelasnacidadedoRiodeJaneiro\\_Censo\\_2010.pdf](http://urbecarioca.com.br/wp-content/uploads/2019/04/download-3190_FavelasnacidadedoRiodeJaneiro_Censo_2010.pdf). Acesso em: 18 abr. 2022.

CENPEC. Carta das cidades educadoras. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>. Acesso em 10 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1988.

CERQUEIRA, Louise Maria. **Habitar a beira-rio**: narrativas sobre uma cartografia da vida ribeirinha a partir de Penedo, AL. 2015. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

CORRÊA, Armando Magalhães. **O Sertão Carioca**. Imprensa nacional, 1936.

CORSARO, William. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, 213p.

COSTA, Lúcio. Registro pessoal. In: **Lucio Costa, registro de uma vivência**. São Paulo, Empresa das Artes, 1995.

COSTA, Luciano; AMORIM, Alexandre. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.3, p.912-933, set./dez. 2019.

COSTA, Natacha. Crianças, cidade e educação. In: LOEB, Rodrigo; LIMA, Ana Gabriela (Orgs.). **Cidade, gênero e infância**. Romano Guerra Editora, Pistache Editorial, Instituto Brasileira, 2021. p. 42-46.

COSTA, Rodrigo. **Debaixo do mesmo teto: Prática projetual em edifícios de pesquisa e desenvolvimento biotecnológico**. 2019. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

COTRIM, Gabriel; FIAES, Carla; MARQUES, Reginalice; BICHARA, Ilka. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 50-61, jun. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872009000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 ago. 2022.

CYKMAN, Noa. Educação com sentido: Reflexões sobre o afeto em sala de aula. **Revista Artes de Educar**, v.7, n.2, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Recife, v.17, n.3, p.118-133, out./dez. 2015.

DUARTE, Cristiane; PINHEIRO, Ethel. Imagine uma tarde chuvosa... Pesquisas sobre ambiência, alteridade e afeto. In: PROJETAÇÃO: O PROJETO COMO INSTRUMENTO PARA MATERIALIZAÇÃO DA ARQUITETURA, 6., 2013, Salvador. **Anais [...]** Salvador: FAUFBA, 2013. v. 1. p. 40-50.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

FARIA, Ana Beatriz de. A cidade é de quem quiser! A escola como incubadora dos direitos territoriais das infâncias. In: LOEB, Rodrigo; LIMA, Ana Gabriela (Orgs.). **Cidade, gênero e infância**. Romano Guerra Editora, Pistache Editorial, Instituto Brasileira, 2021. p. 36-41.

FERNANDEZ, Annelise. A construção social do Parque Estadual da Pedra Branca: Do castelo das águas ao Parque de Carbono. In: ENCONTRO CIENTÍFICO PARQUE ESTADUAL DA PEDRA BRANCA: CIÊNCIA PARA GESTÃO OU GESTÃO PARA CIÊNCIA?, 1., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: INEA, 2009, v.1. p. 17-21.

FISCHER, Deborah. **Pensar com cenas de escola: A arte, o estranho e o mínimo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande de Sul, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e pintura, música e cinema (Ditos e escritos III)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.



- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo, n-1 edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**. Heterotopias, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: A Importância do ato de Ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FRÉMONT, Armand. **La région, espace vécu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- FRIEDMANN, Adriana. A perspectiva antropológica da escuta de crianças: territórios, cultura e ética. In: LOEB, Rodrigo; LIMA, Ana Gabriela (Orgs.). **Cidade, gênero e infância**. Romano Guerra Editora, Pistache Editorial, Instituto Brasileira, 2021. p. 16-25.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GARCIA, Ana Lúcia. Quando as crianças ocupam a liberdade na sua cidade. In: SARMENTO, Manuel (Ed.). **Crianças, cidade, cidadania**. Atas do colóquio internacional. Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL), 2016. p. 64-74. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44495>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- GEHL, Jan. **New City Life**. Copenhagen: The Danish Architectural Press, 2006.
- GERSON, Giselle. **Territórios educativos e infâncias: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola**. 2021. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.
- GIGLIO, Sérgio; NUNES, Mário Luiz. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. **Pro-Posições**, ano 3, n. 29, Set/Dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/q3hkfYDspLqFnmXM4kBQHh/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- GOMES, Rafael. **O valor e o caráter do edifício escolar: Adequação de uso nas escolas de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro – E. M. Gonçalves Dias, E. M. Barão de Macahubas e E. M. Sarmiento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020.
- GOMES, Taynara. **Uma cidade boa para a criança é uma cidade boa para todo mundo – A importância de pensar a cidade sob a perspectiva da crianças**. 2022 Disponível em: <https://laboratoriodacidade.org/2022/04/08/uma-cidade-boa-para-a-crianca-e-uma-cidade-boa-para-tod-o-mundo-a-importancia-de-pensar-a-cidade-sob-a-perspectiva-da-criancas/&hl=pt-BR&gl=br&strip=0&vwsr=0>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- GRUPO AMBIENTE-EDUCAÇÃO; GRUPO SISTEMAS DE ESPAÇOS LIVRES-RJ. **Relatório técnico do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro: Crianças e jovens pensando no futuro da cidade**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://survey123.arcgis.com/share/d6754b824062447889a570aa03243756>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- GUATELLI, Igor. **Arquitetura dos entre-lugares: Sobre a importância do trabalho conceitual**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **O cotidiano na Educação Infantil**. Coleção Salto Para o Futuro, n. 23. Brasília: MEC/TV Escola, nov. 2006. p. 68-77.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002.

HARLEY, John. Silences and Secrecy. The Hidden Agenda of Cartography in Early Modern Europe. *In*: HARLEY, John. **The New Nature of Maps. Essays in the History of Cartography**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001.

HARVEY, David. O Espaço como Palavra-Chave. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistaempauta/article/viewFile/18625/13595>. Acesso em: 19 ago 2020.

HOLANDA, Frederico. Arquitetura como estruturação social. *In*: FARRET, Ricardo Libanez (Ed.) **O Espaço da Cidade: contribuição à análise urbana**. São Paulo: Projeto, 1985.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ITDP BRASIL. **Programa A Caminho da Escola 2.0: Ação piloto**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [https://itdpbrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/A-Caminho-da-Escola\\_2.0-Acao-Piloto.pdf](https://itdpbrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/A-Caminho-da-Escola_2.0-Acao-Piloto.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. Tradução: Carlos Mendes Rosa. 3. ed. WMF Martins Fontes, 2011.

JACQUES, Paola. Breve histórico da Internacional Situacionista – IS. **Arquitextos**, São Paulo, ano 03, n.035.05, Vitruvius, abr. 2003. Disponível em: [arquitextos 035.05: Breve histórico da Internacional Situacionista – IS \(1\) | vitruvius](#). Acesso em: 28 ago. 2022.

JACQUES, Paola. O grande jogo do caminhar. **Arquitextos**, São Paulo, ano 12, n.141.04, Vitruvius, set. 2013. Disponível em: [resenhasonline 141.04: O grande jogo do caminhar | vitruvius](#). Acesso em 28 ago. 2022.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019.

JARA, Sônia. **Análise das mudanças espaço-temporais na Lagoa da Tijuca e o papel da faixa marginal de proteção**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

JOÃO DO RIO [BARRETO, Paulo]. **A Alma Encantadora das Ruas: crônicas**. Antelo, R. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

JUNDIAÍ. **Lei nº 9.321, de 11 de Novembro de 2019**. Plano Diretor de Jundiaí. Jundiaí: Câmara municipal, 2019. Disponível em: <https://planodiretor.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/LEI-9.321.pdf>. Acesso em: 22. jun. 2022.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana de. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, Walter. **Infância entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAMOUNIER, Alex. **Atmosferas de Preferência e a ‘Cidade Maravilhosa’**. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. **O papel da educação é subverter as regras.** [Entrevista concedida a] CARINGE, Camila. Portal Aprendiz, Abril de 2013. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/#:~:text=Ele%20est%C3%A1%20entro%2C%20n%C3%A3o%20fora,est%C3%A1%20cada%20vez%20mais%20prescrito>. Acesso em: 05 out. 2022.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social.** Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru. São Paulo: EDUSC, 2012.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2008.

LIMA, Mayumi. **Arquitetura e Educação.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LIMA, Mayumi. **Retrospectiva Histórica do Brincar e o Espaço Urbano.** In: SEMINÁRIO SESC-ABRINQ, 1992, São Paulo.

LIMA, Mayumi. **A Cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Norma. Para pensar a educação: sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis. **Série-Estudos.** versão *online*. 2013, n. 36, p. 177-187. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822013000200177&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822013000200177&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mai 2022.

LOPES, Jader; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, Jader. Pássaro morto não voa: a escala das crianças e o direito ao brincar. In: ARIOSI, Cinthia (org). **Pelo Direito de Brincar: reflexões e experiências** – 1. ed. Curitiba, PR. Editora CRV, 2018.

LYDON, Mike; GARCIA, Anthony. **Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change.** Washington: Island Press, 2015.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.

MACEDO, Silvio Soares. **Paisagismo Brasileiro na virada do Século: 1990-2010.** São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

MAGNOLI, Miranda. Espaço livre – Objeto de trabalho. **Paisagem e Ambiente: ensaios.** São Paulo: FAUUSP, n. 21, p. 175-198, 2006.

MANSUR, André. **O velho Oeste carioca: História da Ocupação da Zona Oeste do Rio de Janeiro (de Deodoro a Sepetiba) - Do Século XVI ao XXI.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2008.

MARCHI, Rita; SARMENTO, Manuel. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNqthNr/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez 2021.

MARQUES, Reginalca; BICHARA, Ilka. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 3, Set 2011.

MATIELLO, Alexandre. **Infância e cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos.** 2019. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MATURANA, Humberto; VARELA Francisco. **A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano.** Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MAURIRAS-BOUSQUET, Martie. Um Oásis de Felicidade. **Revista Correio da Unesco**, ano 19, n. 17, jul 1991.

MENDONÇA, Bruno. **Os espaços livres e a estruturação da paisagem: uma avaliação das praxialidades do subúrbio ferroviário do Rio de Janeiro.** 2018. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) –

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

MOLL, Jacqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: BOSCH, Eulalia (Org.). **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Barcelona: Santillana, 2008, p. 217-226.

MONTANER, Josep Maria. **Do diagrama às experiências, rumo a uma arquitetura da ação**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

MONTEZUMA, Rita; OLIVEIRA, Rogério. Os ecossistemas da Baixada de Jacarepaguá e o PEU das Vargens. **Arquitextos**, São Paulo, ano 10, n. 116.03, Vitruvius, jan. 2010 Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.116/3385>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOOVIT. **Relatório Global Moovit sobre Transporte Público 2020**. 2020. Disponível em: <https://datastudio.google.com/reporting/9b216e5a-3d36-4083-a2bc-cffe1198d886/page/Z9iuB>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MORAES, Marcia. Política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2010, p. 26-51.

MORAES Maria; OTTA, Emma. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, Ana Maria, MAGALHÃES, Celina; PONTES, Fernando; BICHARA, Ilka (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal, aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazaré. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 465-480, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42010>. Acesso em: 18 mai. 2022.

MÜLLER, Verônica; RODRIGUES, Josilene; RIBEIRO, Lucimar; PELEGRINE, Paula. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital**, Ano 11, n.104. Buenos Aires, 2007.

NAME, Leonardo; CARDEMAN, Rogério. Cenários de ocupação e transformação da paisagem na Baixada de Jacarepaguá, Rio de Janeiro. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 61 a 78, 2014. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1124>. Acesso em: 18 ago. 2022.

OLIVEIRA, Fabrício Leal de. Condicionantes territoriais para a elaboração de estimativas populacionais para unidades submunicipais: considerações a partir do caso do Rio de Janeiro. In: **Coleção Estudos Cariocas**. Rio de Janeiro: IPP/PPCRJ, 2008.

OLIVEIRA, Rogério; FERNANDEZ, Annelise (Org.). **Paisagens do sertão carioca: floresta e cidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

PACHECO, José. **Entrevista com José Pacheco**. [Entrevista concedida a] OLIVEIRA, Sara. Notícias Magazine, Abril de 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>. Acesso em: 07 jun 2022.

PALLASMAA, Juahani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre, Bookman, 2011.

PEREIRA, Edir. Resistência descolonial: Estratégias e táticas territoriais. **Revista Terra livre**, 43, 17 - 55, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/615>. Acesso em: 17 set. 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Jorge Zahar, 1971.

PORTO, Sérgio. **Cidades para brincar: crianças e infâncias em debates sobre espaços públicos urbanos no século XX**. 2020. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

QUEIROGA, Eugênio. Notas gerais sobre os sistemas de espaços livres da cidade brasileira. *In: CAMPOS, A. C. A. et al. (Org.). Sistema de espaços livres: conceitos, conflitos e paisagens*. São Paulo: FAUUSP, 2011.

RAMALHO, Laís. Cidade Subversiva: o Rio de Janeiro em planos e fugas. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro, PPGRI/UERJ, v. 9, n. 2, p. 236-250, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/39578/28494>. Acesso em 23 nov 2021.

RASMUSSEN, Kim. Places for children - children's places. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0907568204043053>. Acesso em: 09 jun 2021.

REIS, Sabrina. Hoje a aula é na rua: A subversão do cotidiano programado durante a ocupação das escolas estaduais paulistas. **Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 110-133, jan-jun. 2017.

RENDUELES, César. **Covid-19: La asombrosa desaparición de 7 millones de niños españoles por el coronavirus**. [Entrevista concedida a] Carlos Prieto. *El Confidencial*, Espanha, 22 mar. 2020. Disponível em: [https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-22/coronavirus-millones-ninos-espanoles\\_2509379/](https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-22/coronavirus-millones-ninos-espanoles_2509379/). Acesso em: 01 set. 2022.

RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RHEINGANTZ, Paulo; AZEVEDO, Giselle; BRASILEIRO, Alice; ALCANTARA, Denise; QUEIROZ, Mônica. **Observando a qualidade do lugar: Procedimentos para avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

RINALDI, Carlina. Reggio Emília: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Igor; GOMES, William. O designer como hacker do espaço urbano. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESIGN*, 2017. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UEMG, 2017. p. 595-606.

ROCHA, Ana Beatriz; BARROS, Caio; BESERRA, Ellen "Desescondendo" a cultura da Zona Oeste. (p.157-171). *In: Vaz, Lilian Fessler; Seldin, Claudia (Orgs.). Culturas e resistências na cidade*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2018.

ROCHE, Maurice. Mega-Events and Urban Policy. **Annals of Tourism Research**, vol. 21, n.o 1, p. 1-19, 1994.

ROLNIK, Raquel. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. *In: The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*. The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANOFF, Henry. **Community Participation Methods in Design and Planning**. New York: Wiley, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Carlos Nelson. **A cidade como um jogo de cartas**. Niterói: Universidade Federal Fluminense: EDUFF; São Paulo: Projeto Editores: 1988.

SANTOS, Maria dos. Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis; direitos, invenções e inversões possíveis. *In: GOBBI, Marcia; ANJOS, Cleriston; SEIXAS, Eunice; TOMAS, Catarina (Orgs.). O direito das crianças à cidade: Perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: FEUSP, 2022.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SARMENTO, Manuel. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância, Projeto POCTI/CED, 2002.

SARMENTO, Manuel. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, PPGE/ME/FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez, 2011.

SCHÉRER, René. **Petit Alphabet Impertinent**. Hermann Éditeurs: Paris, 2014.

SCHLEE, Mônica; NUNES, Maria Julieta; REGO, Andrea; RHEINGANTZ, Paulo; DIAS, Maria Ângela; TÂNGARI, Vera. Sistemas de espaços livres nas cidades brasileiras – um debate conceitual. **Paisagem e ambiente: ensaios**. vol.26, 2009, p. 225-247. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paam/article/view/77358/81206>. Acesso em: 20 ago 2020.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRES, Michel. **Os Cinco Sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Luciana. Barra da Tijuca: O concebido e o realizado. **Revista geo-paisagem (on line)**, Ano 3, n. 6, Julho/dezembro de 2004.

SILVA, Tamili; SOUZA, Letícia; MELOTTI, Ana Carolina. Os currículos escritos por uma literatura menor nos entre-lugares cotidianos. *In*: 14a Reunião da ANPEd – Sudeste, 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território e (des) territorialização. *In*: SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110.

SOUZA, Marco. Defender os direitos de crianças e adolescentes: eu estava lá. **Prioridade absoluta**, 2020. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/estatuto-crianca-adolescente/defender-os-direitos-de-criancas-e-adolescentes-eu-estava-la/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

TÂNGARI, Vera; ISIDORO, Inês; MONTEZUMA, Rita. Forma Urbana: Dimensões, geobiofísicas e arquitetônico-urbanísticas da paisagem e dos espaços livres. *In*: COLOQUIO QUAPA-SEL, 8., 2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <http://quapa.fau.usp.br/wordpress/viii-coloquio/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

THIBAUD, Jean. Paul. Une approche pragmatique des ambiances urbaines. *In*: AMPHOUX, Pascal; CHELKOFF, Grégoire; THIBAUD Jean-Paul (Orgs.). **Ambiances en Débats**. Grenoble: Editions A la Croisée, 2004, p. 145-158.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, número extraordinario, pp 147-168, 2009.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: Uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 11 fev. 2022.

TONUCCI, Francesco. **Francesco Tonucci: “Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”**. [Entrevista concedida a] PANTALEONI, Ana; BATTISTA, Gianluca. *El País*. Barcelona, Abril de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em 03 ago. 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

UIA. **Built Environment Education for Children and Young People**. International Union of Architects, 2019. Disponível em: [https://6b53927c-457a-4c66-ae7e-1cab1187a646.filesusr.com/ugd/578646\\_8521f937ad874b1ab6dc4656228784d1.pdf](https://6b53927c-457a-4c66-ae7e-1cab1187a646.filesusr.com/ugd/578646_8521f937ad874b1ab6dc4656228784d1.pdf). Acesso em: 07 dez. 2021.

UNESCO/UIA. **Carta para a formação dos arquitetos**. Tradução: Luiz Augusto Contier. Edição revisada em 2011. Disponível em: [https://www.abea.org.br/?page\\_id=304](https://www.abea.org.br/?page_id=304). Acesso em: 10 dez. 2021.

UNICEF. **UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19**. 12 mai. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 12 abr. 2022.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A Mente Incorporada**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança**. Caderno ANPEd, v. 29, p. GT07 - 2482, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/crianca-do-lugar-e-lugar-de-crianca>. Acesso em: 20 mai 2021.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELHO, Gilberto. **Metrópole, Cultura e Conflito**. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Rio de Janeiro: Cultura, política e conflito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. (p. 9–29).

VIEIRA, André; PIEDADE, Renata. **Do uno ao múltiplo: Arquitetura colaborativa/ interativa nos vazios urbanos**. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 30, n. 2. p. 5-18, ago./dez. 2016.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva. **Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro**. 4ª ed. Niterói: Eduff, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, Roy. **A invenção da Cultura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

WHYTE, William. **The Social Life of Small Urban Spaces**. Nova Iorque: Project for public spaces, 1980.

XAVIER, Libânia; CHAVES, Miriam. **A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos**. **História Caribe** v. XIII n. 33, p. 253-280, jul-dez. 2018, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/937/93758520010/html/#fn41>. Acesso em: 05 mai. 2021.

XAVIER, Iara Rolnik. **Um Olhar sobre o Território na estratégia do Bairro-Escola**. In.: SINGER Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola** /— São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos, v. 2)

WINNICOTT, Donald. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: IC, 2004. (Versão eletrônica). Disponível em: <https://www.redehumanizausus.net/sites/default/files/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

# APÊNDICES



## APÊNDICE A - Escolas da 7ª CRE que participaram do mapeamento afetivo

Das 180 escolas, que envolvem tanto EDIs e escolas de ensino fundamental, foram analisadas 48 escolas de ensino fundamental, integradas à 7ª CRE. O quadro 13 apresenta o número da unidade escolar e o bairro de localização.

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ANALISADAS NO MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO			
Nº ESCOLA	BAIRRO	Nº ESCOLA	BAIRRO
07.16.002	Jacarepaguá	07.16.077	Anil
07.16.006	Jacarepaguá	07.16.078	Praça Seca
07.16.025	Freguesia (Jacarepaguá)	07.16.081	Anil
07.16.026	Freguesia (Jacarepaguá)	07.16.203	Anil
07.16.029	Pechincha	07.16.207	Jacarepaguá
07.16.030	Pechincha	07.16.210	Curicica
07.16.032	Freguesia (Jacarepaguá)	07.16.211	Taquara
07.16.035	Curicica	07.16.503	Praça Seca
07.16.037	Taquara	07.24.001	Itanhangá
07.16.038	Taquara	07.24.002	Barra da Tijuca
07.16.051	Tanque	07.24.003	Barra da Tijuca
07.16.052	Tanque	07.24.005	Barra da Tijuca
07.16.054	Tanque	07.24.007	Barra da Tijuca
07.16.056	Tanque	07.24.009	Barra da Tijuca
07.16.057	Tanque	07.24.010	Barra da Tijuca
07.16.060	Praça Seca	07.24.013	Barra da Tijuca
07.16.061	Praça Seca	07.24.017	Jacarepaguá
07.16.062	Praça Seca	07.24.018	Vargem Pequena
07.16.066	Vila Valqueire	07.24.019	Vargem Grande
07.16.068	Vila Valqueire	07.24.027	Barra da Tijuca
07.16.69	Jacarepaguá	07.24.028	Recreio dos Bandeirantes
07.16.072	Taquara	07.24.501	Barra da Tijuca
07.16.075	Rio das Pedras	07.34.006	Cidade De Deus
07.16.076	Anil	07.34.501	Freguesia (Jacarepaguá)

**Quadro 13:** Número da unidade escolar e o bairro de localização.  
**Fonte:** j Cartela (2021)

