

Escola da Serra, Vieira, Teresópolis/RJ:

O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO



UFRJ

FAU UFRJ

30+ PROARQ UFRJ

Ge

ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER

Rio de Janeiro, 2023



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

ESCOLA DA SERRA, VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ:
O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Esther Ribeiro Costa Xavier

Dissertação de Mestrado apresentada 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: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro
Maio de 2023

CIP - Catalogação na Publicação

X3e XAVIER, ESTHER RIBEIRO COSTA
ESCOLA DA SERRA, VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ: O CAMPO
COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO / ESTHER RIBEIRO COSTA
XAVIER. -- Rio de Janeiro, 2023.
144 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,
2023.

1. Territórios Educativos. 2. Educação do Campo.
3. Processos Participativos. 4. Teresópolis/RJ. I.
AZEVEDO, GISELLE ARTEIRO NIELSEN, orient. II. Título.



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

ESCOLA DA SERRA, VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ:
O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Esther Ribeiro Costa Xavier

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Dissertação de Mestrado apresentada 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.

Aprovada por:

Presidente, Prof.^a Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, D. Sc. (PROARQ/FAU/UFRJ)

Prof.^a Andrea Queiroz Rego, D. Sc. (PROARQ/FAU/UFRJ)

Prof.^a Flávia Schmidt de Andrade Lima, D. Sc. (ESDI/UERJ)

Rio de Janeiro
Maio de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela inspiração diária e direção. Por me dar força e saúde que me permitiram dedicar tanto tempo ao longo dos últimos dois anos e por me ajudar a desenvolver as habilidades necessárias para concluir esta pesquisa.

Ao Filipe, meu companheiro de vida, por estar sempre ao meu lado, por toda a escuta e por todas as palavras encorajadoras que foram essenciais nos momentos mais desafiadores. Você me ajudou a manter o equilíbrio ao longo desse processo.

À minha família, em especial os meus pais, Marinalva e Flávio, e minha irmã, Ana Beatriz, pelo amor, incentivo e todos os esforços que fizeram para me apoiar durante toda a minha jornada acadêmica. Agradeço por me encorajarem a perseguir meus sonhos. Sem vocês, nada disso teria sido possível!

Aos amigos de Vieira, por me acolherem com tanto afeto e por me proporcionarem experiências tão ricas ao longo dos últimos anos. Agradeço, em especial, aos amigos Lucas e Natasha pelo companheirismo e por todas as trocas. À equipe da Escola da Serra, pela receptividade e prontidão à realização da pesquisa de campo, e às crianças que participaram da oficina, pela disponibilidade e pelo engajamento.

À minha querida orientadora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, por seu incansável apoio e orientação durante todo o processo de pesquisa e redação desta dissertação. Suas contribuições desde a orientação do trabalho final de graduação me inspiraram a aprofundar minha pesquisa e continuar a buscar a excelência acadêmica.

Às professoras que compõem a banca de Defesa Final, Andrea Queiroz Rego e Flávia Schmidt de Andrade Lima, por dedicarem seu tempo para avaliar minha dissertação. Todas as sugestões e questionamentos contribuíram muito para a construção deste trabalho.

Aos colegas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que tornaram minha experiência de pesquisa tão significativa e enriquecedora. Todas as conversas, cafezinhos e risadas fizeram com que essa jornada ficasse mais leve. Agradeço também à equipe do PROARQ, incluindo todos os professores, a coordenadora do programa, Ethel Pinheiro, e a secretária, Maria da Guia, por todo o suporte que me deram ao longo do curso.

À CAPES, pelo financiamento que tornou possível a realização da pesquisa.

RESUMO

ESCOLA DA SERRA, VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ: O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Esther Ribeiro Costa Xavier

Orientadora: 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 investiga a relação entre a Educação do Campo e o território onde se inserem as escolas, por meio do levantamento de aspectos contextuais e a vocação do lugar como oportunidades socioeducativas. O objetivo geral da pesquisa consiste, portanto, em explorar o potencial do campo como um território educativo a partir da análise de percepções e desejos das crianças sobre seus percursos cotidianos de casa até a escola do campo onde estudam. Para tanto, foi realizado um estudo de caso na Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Bennassi, uma escola pública de ensino básico em Vieira, um bairro rural do Município de Teresópolis, Rio de Janeiro. Os procedimentos metodológicos adotados têm como base uma abordagem sócio-interativa e experiencial, desenvolvida a partir da imersão no território que culminou na realização de uma oficina participativa com estudantes da Escola. Os resultados deste processo participativo focado em potencializar a voz das crianças do campo indicam vocações do lugar como potenciais para a articulação do campo como um território educativo. Como desdobramentos, discute-se o desenvolvimento de políticas públicas que incorporem a dimensão do território como elemento educativo nas escolas do campo, para que as condições espaciais do bairro sejam adequadas à realização de atividades socioeducativas em outros lugares além das escolas.

Palavras-chave: Territórios Educativos; Educação do Campo; Processos Participativos; Teresópolis/RJ.

Rio de Janeiro
Maio de 2023

ABSTRACT

ESCOLA DA SERRA, VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ: O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Esther Ribeiro Costa Xavier

Orientadora: 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.

The present dissertation aims to investigate the correlation between rural education and the schools' surrounding territories. This is achieved through the examination of contextual factors and the potential of the area as a socio-educational opportunity. The overall objective of the research is to explore the potential of rural areas as educational territories, as perceived by children who attend rural schools. The study focuses on a case study of the Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Bennassi, a public elementary school located in Vieira, a rural neighborhood in the municipality of Teresópolis, Rio de Janeiro. The methodology adopted involves a socio-interactive and experiential approach, developed through immersion in the local community and culminating in a participatory workshop with students from the school. The results of this participatory process, which aimed to amplify the voices of rural children, indicate that the area has potential for the development of the countryside as an educational territory. As a result, the study suggests the need for public policies that incorporate the dimension of the territory as an educational element in rural schools, to ensure that the spatial conditions of the area are conducive to carrying out socio-educational activities in places other than schools.

Keywords: Educational Territories; Rural Education; Participatory Processes; Teresópolis/RJ.

Rio de Janeiro
Maio de 2023

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão territorial do Município de Teresópolis	43
Figura 2: Densidade demográfica do Município de Teresópolis	44
Figura 3: Renda per capita do Município de Teresópolis	45
Figura 4: Pirâmide etária do Município de Teresópolis	46
Figura 5: População infantil do Município de Teresópolis (0 a 14 anos)	46
Figura 6: Foto aérea de Vieira	47
Figura 7: Localização de Vieira no Município de Teresópolis	48
Figura 8: Geomorfologia de Vieira	49
Figura 9: Mapa do uso do solo em Vieira	51
Figura 10: Infraestrutura viária de Vieira	52
Figuras 11a e 11b: Padrões morfológicos de Vieira	52
Figura 12: Subdivisões de Vieira	54
Figura 13: Principais equipamentos e comércios de Vieira	55
Figuras 14 e 15: Praça do Cruzeiro e campo de futebol	56
Figura 16: Praça do Alto de Vieira	56
Figura 17: Cascata dos Cunha	57
Figura 18: Vieira (vila urbana)	57
Figura 19: Posto de saúde de Vieira	58
Figura 20: Tipologia das casas na Serra do Palmital	59
Figura 21: Fachada principal da E. M. Monsenhor Mario do Carmo Bennassi	59
Figura 22: Localização da escola na Serra do Palmital	60
Figura 23: Croqui esquemático da E. M. Monsenhor Mario do Carmo Bennassi	61
Figura 24: Áreas livres da E. M. Monsenhor Mario do Carmo Bennassi	61
Figura 25: Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), nas proximidades da escola	63
Figuras 26a e 26b: Estrada do Palmital, nas proximidades da escola	64
Figura 27: Aplicação do “Quem Sou Eu?” com crianças de Jardim Gramacho	69
Figura 28: Aplicação do Mapete com crianças de Jardim Gramacho	71
Figuras 29a e 29b: Efeitos da tragédia de 2011 em Vieira	76
Figuras 30a a 30c: Mutirões de reconstrução de casas em Vieira	77
Figuras 31a a 31c: Feiras solidárias na cidade do Rio de Janeiro	77

Figura 32: Formação da Cooperativa Terra	78
Figuras 33a a 33c: Dia de Saúde e Dia de Ação Comunitária	79
Figuras 34a a 34d: Festa da Agricultura Familiar	80
Figuras 35a a 35c: Colheita, separação e entrega de encomendas da Cooperativa Terra	81
Figura 36: Desenvolvimento de atividade piloto	82
Figura 37: Síntese da atividade piloto	83
Figura 38: Quadrinhos do Termo de Assentimento apresentado às crianças	88
Figuras 39a e 39b: Reconhecimento do território diante do Mapete	89
Figuras 40a e 40b: Aplicação do Mapa Cognitivo e Poema dos Desejos	91
Figuras 41a e 41b: Localização das casas dos estudantes no Mapete	93
Figuras 42a e 42b: Indicação de locais mais frequentados e de preferência no Mapete	94
Figuras 43a e 43b: Interações durante a elaboração dos relatos individuais	95
Figuras 44a e 44b: Interação dos estudantes com o Mapete após a oficina	95
Figura 45: Gráfico das atividades que as crianças mais gostam de fazer	96
Figura 46: Síntese do Mapete	97
Figura 47: Gráfico da incidência das categorias de análise nos relatos individuais	99
Figura 48: Nuvem de palavras sobre a percepção das crianças com relação ao caminho de casa até a escola	100
Figuras 49a e 49b: Percepções do território representadas graficamente pelos estudantes	101
Figuras 50a a 50d: Representações da escola pelos estudantes	102
Figura 51: Percepção do caminho casa-escola de uma estudante	103
Figura 52: Nuvem de palavras sobre o que as crianças mais gostam em Vieira	104
Figura 53: Nuvem de palavras sobre o que as crianças menos gostam em Vieira	104
Figuras 54a e 54b: Representações do Mirante pelos estudantes	106
Figura 55: Nuvem de palavras sobre os desejos das crianças para o bairro de Vieira	107
Figura 56: Desejo para o percurso casa-escola	108
Figura 57: Desejo de que o turismo seja explorado no bairro	109
Figura 58: Quadro-síntese de oportunidades educativas e possibilidades de parcerias no território	113
Figura 59: Mapa-síntese do território educativo em Vieira	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2: INFÂNCIAS DO CAMPO	22
2.1. Infâncias, Cultura e Identidade	23
2.1.1. A evolução do conceito de infância(s).....	23
2.1.2. O habitar das infâncias no território	26
2.1.3. As culturas infantis do campo	28
2.2. Educação do Campo e territórios educativos.....	30
2.2.1. O surgimento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) ..	30
2.2.2. O campo como território educativo.....	37
2.3. As infâncias no contexto da agricultura familiar	40
CAPÍTULO 3: VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ.....	42
3.1. Apresentação do recorte investigativo.....	43
3.1.1. Caracterização do Município de Teresópolis	43
3.1.2. Vieira, bairro rural do Município	47
3.2. A Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi.....	59
CAPÍTULO 4: MATERIAIS E MÉTODOS.....	65
4.1. Aproximar	68
4.2. Mapear	70
4.3. Construir	73
CAPÍTULO 5: PESQUISA DE CAMPO	75
5.1. Imersão no território	76
5.1.1. O encontro com Vieira (2017)	76
5.1.2. Estudo piloto (2021)	82
5.1.3. Oficina na Escola da Serra (2022)	84
5.2. Resultados produzidos.....	95
5.2.1. Perfil dos estudantes	95
5.2.2. Análise do reconhecimento do território utilizando o Mapete	96
5.2.3. Análise dos relatos individuais	99
5.2.4. Síntese	110

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS	131
Anexo 1: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	132
Anexo 2: Autorização para realização de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis.....	136
APÊNDICES	137
Apêndice 1: Termo de Assentimento (TA) para as crianças	138
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e responsáveis	139
Apêndice 3: Modelo de atividade 1 – “Quem sou eu?”	140
Apêndice 4: Modelo de atividade 2 – “Mapeamento Afetivo”	141
Apêndice 5: Modelo de atividade 3 – “Mapa Cognitivo”	142
Apêndice 6: Modelo de atividade 4 – “Poema dos desejos”	144

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve início durante minha graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em uma disciplina eletiva chamada “*Arquitetura e Direitos Humanos*”, ministrada pelo professor Ubiratan Silva. Os assuntos abordados ao longo do semestre vieram de encontro ao que conhecia sobre a realidade de Vieira, um bairro rural do Município de Teresópolis, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Meu envolvimento com a comunidade teve início em 2017, por meio da participação em um projeto de desenvolvimento comunitário realizado no local após as enchentes e deslizamentos de terra que assolaram a região serrana em 2011.

Apesar da notoriedade que Vieira recebeu na época da tragédia e de todos os esforços movidos para recuperação dos prejuízos causados, há ainda uma grande defasagem de políticas públicas para garantia de direitos básicos da comunidade. Dentre uma série de demandas observadas no local, assim como nos demais bairros localizados nos distritos rurais do Município, me debrucei sobre uma demanda em específico: a discrepância entre o número de escolas municipais em relação ao distrito urbano e a inexistência de creches públicas nos distritos rurais.

Essa questão resultou na elaboração de um Trabalho Final de Graduação com o título “O Campo como Território Educativo: Proposta de creche e centro comunitário na área rural de Vieira, Teresópolis (RJ)”, sob a orientação da professora Giselle Arteiro Nielsen de Azevedo e coorientação da professora Giselle Cerise Gerson. Nessa mesma época, me tornei integrante do Grupo Ambiente-Educação (GAE) do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-UFRJ) como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa “Tecendo a Qualidade do Lugar: Cartografando controvérsias de urbanidade em Territórios Educativos”, coordenado pela professora Giselle Arteiro e pelo professor Paulo Afonso Rheingantz, o que me deu um embasamento teórico muito rico, que serviu de apoio a este projeto.

No final de 2020, o referido projeto final de graduação foi selecionado para representar a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) no Projeto Novos Olhares, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de

Arquitetura e Urbanismo (ABEA), como parte do eixo “Arquitetura, Cidade e Crianças”, no âmbito da Diretoria Adjunta de Extensão da FAU-UFRJ.

No entanto, a investigação sobre os problemas que envolvem o acesso à educação e a falta de condições de infraestrutura que propiciem a articulação das escolas do campo com o território não se encerrou ao término do Trabalho Final de Graduação. Fui instigada a dar continuidade a esta pesquisa na minha dissertação no curso de Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-UFRJ), junto ao Grupo Ambiente-Educação (GAE).

Essa dissertação, portanto, tem como finalidade investigar os potenciais de articulação entre a Educação do Campo e o território onde se inserem essas escolas, com base em aspectos contextuais elencados em uma pesquisa realizada com crianças do campo. Eu te convido, então, a mergulhar nesse processo participativo focado em potencializar a voz das crianças do campo, sujeitos normalmente invisibilizados, para que juntos possamos enxergar as possibilidades de articulação do campo como um *território educativo*.

ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER

“E o seu bairro como é?
Tem um lindo igarapé?

É bairro comercial,
rural, residencial?

Tem uma rua de terra?
Tem um bezerro que berra?

(...) Tem montanhas ou tem mar?
Tem espaço pra brincar?

Mesmo não sendo iguais,
Bairros são essenciais.

(...) Mas o bairro que nós temos
Nem sempre é como queremos.

(...) Todos nós queremos ter
Bairros bons para viver.”

(OBEID, 2016)

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

5

Contextualização do Tema

A existência de espaços livres que possibilitem a exploração e descobertas das crianças é um aspecto essencial para o desenvolvimento infantil. Apesar deste aspecto promover qualidade aos ambientes escolares, o usufruto de espaços livres é algo que se encontra cada vez mais escasso nas grandes cidades e nas escolas. Quando existem, esses espaços constituem-se a partir de sobras ou espaços meramente residuais do terreno (AZEVEDO, RHEINGANTZ e TÂNGARI, 2011). Sendo assim, um território adequado às necessidades infantis e uma escola que incentive a realização de atividades extramuros, apropriando-se de oportunidades encontradas do bairro, são elementos agregadores às experiências socioeducativas adquiridas pelas crianças (AZEVEDO, RHEINGANTZ e COSTA, 2016).

Nesse sentido, o meio rural apresenta um grande potencial de articulação entre a escola e o território, devido à ampla oferta de espaços livres, à natureza em abundância e à proximidade das relações comunitárias. No entanto, essa é uma dimensão que não costuma ser explorada de forma intencional no cotidiano das escolas do campo, que cada vez mais sucateadas e esquecidas em relação à implementação de políticas públicas, apresentam altos índices de evasão escolar (IBGE, 2019).

[...] um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada 'do campo' é o reconhecimento e valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural [...]. (MOLINA, 2009, p. 32)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), são competências gerais da Educação Básica: a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, o estímulo à autonomia e consciência crítica para resolução de problemas e exercício do protagonismo do indivíduo em sua vida pessoal e coletiva. Essas premissas se alinham à criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). No entanto, o distanciamento entre quem toma decisões sobre as escolas do campo — os gestores públicos — e aqueles que a experienciam — as crianças e demais atores da comunidade escolar — faz com que a configuração atual das escolas do campo não explore esse potencial de articulação com o contexto da realidade local.

Azevedo (2019, p. 29) afirma que "dialogar com as crianças a respeito de suas realidades é entender os lugares em que vivem e potencializá-los de maneira lúdica e pedagógica".

Compreender a forma com que os usuários percebem e se relacionam com a escola e o território em que vivem transpõe os limites do material — o campo das relações físicas e biológicas — e reside, justamente, no hibridismo com o imaterial — o campo das realidades humanas (RAYNAUT, 2010). Para esta pesquisa, é necessário seguir os caminhos da interdisciplinaridade e buscar referenciais teóricos não só da arquitetura e do urbanismo, mas também do campo da educação, da psicologia e da antropologia. Assim, torna-se possível construir um quadro referencial que fundamente estratégias de produção de dados que compreendam, de forma integral essas relações humanas e culturais com o território.

A Educação do Campo diz respeito a uma política que não é só educacional, mas também social, de garantia de direitos e incorporação do patrimônio cultural da comunidade no currículo escolar. De acordo com Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Educação do Campo parte dos seguintes princípios: respeito à diversidade do campo, projetos político-pedagógicos e formação de professores adequados às especificidades das escolas do campo, valorização da identidade da escola do campo e participação da comunidade (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) foi criado em 2002 com o objetivo de prestar assistência à implementação da Educação do Campo em comunidades rurais e quilombolas. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), no entanto, a Educação do Campo nunca foi prioridade no que se refere a políticas públicas.

[...] urgência de uma educação escolar e comunitária que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local, como parte integrante do projeto pedagógico da escola, notadamente da formação dos estudantes. Esta proposta de educação, denominada Educação do Campo, é parte complementar de um projeto social mais amplo, que objetiva também, o direito à terra, moradia, justiça social, saúde e a sobrevivência de suas populações. (MELO, FRANÇA-CARVALHO e FEITOSA, 2016, p. 3)

A contextualização do ensino torna-se então, um elemento-chave para a adequação das escolas do campo aos respectivos territórios nas quais estão inseridas, com o intuito de transpor obstáculos com relação à aprendizagem. A pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996) vem de encontro a essa premissa ao entender o indivíduo como sujeito de seu próprio conhecimento e valorizar os conhecimentos empíricos e culturais na composição do currículo pedagógico. São estas relações que devem permear o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de “território educativo” parte do pressuposto que a aprendizagem se dá em todas as esferas do cotidiano da criança e está relacionado ao conceito de “bairro-escola”, que evidencia potenciais pedagógicos a partir da vocação do lugar (SINGER, 2015). Há uma reciprocidade entre a escola e o bairro, em que a escola se abre para o bairro e o bairro faz parte das atividades socioeducativas da escola, estimulando a troca de saberes.

[...] concepção de escola pelo mundo de vida e não como mera instituição de socialização, como espaço intergeracional e não só como espaço exclusivamente das crianças, e como elo de uma política social, e não apenas como instituição com uma função exclusiva técnico-educacional. (SARMENTO, 2003, p. 69)

Neste contexto, cabe investigar **que aspectos do território são capazes de potencializar a Educação do Campo e contribuir na articulação das escolas ao contexto de vida dos estudantes?** Esta é a questão central sobre a qual se desenvolve esta pesquisa.

Este trabalho tem como objetivo geral, portanto, **explorar o potencial do campo como um território educativo a partir da análise de percepções e desejos das crianças sobre seus percursos cotidianos de casa até a escola do campo onde estudam.** A partir disso, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Reconhecer a importância da participação das crianças, tendo em vista sua corresponsabilização e coautoria nas transformações necessárias à plena experiência do território;
2. Investigar se o território do campo, a comunidade e suas práticas socioculturais podem contribuir para a política de Educação do Campo e suas potencialidades;
3. Contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas que incorporem a dimensão do território como elemento educativo nas escolas do campo.

Para a realização da pesquisa, foi escolhida a Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Bennassi (ou Escola da Serra), localizada em Vieira, um bairro rural do Município de Teresópolis que é polarizado pela segunda maior metrópole brasileira, o Rio de Janeiro. A principal atividade econômica do bairro é a agricultura familiar de hortaliças, portanto a maior parte das crianças que estuda na escola faz parte do contexto da agricultura familiar.

O quadro teórico apresentado anteriormente fundamenta a pesquisa e proporciona rebatimentos na aplicação de métodos qualitativos alinhados à Abordagem Sócio-Interativa e Experiencial (RHEINGANTZ *et al*, 2009), que se dá a partir da análise de relatos descritivos

contextualizados, com ênfase nas relações afetivas. As observações da pesquisadora são incorporadas a esta abordagem com o intuito de que os aspectos culturais façam parte da investigação da relação entre a escola e o território no qual se insere. Trata-se, portanto, de uma cartografia afetiva (AZEVEDO, 2022) baseada na escuta e no diálogo com crianças do campo.

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo Ambiente-Educação (GAE), do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-UFRJ), coordenado pela Professora Giselle Arteiro Nielsen de Azevedo, e ao projeto de pesquisa “Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola com a cidade”. A inovação desta pesquisa de dissertação está na investigação do lugar da arquitetura na conversa da escola com o campo. A pesquisa se divide em três etapas:

1. Problematização: pesquisa inicial e levantamento de dados;
2. Fundamentação: construção do referencial teórico e pesquisa de marcos normativos do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo);
3. Imersão (estudo de caso): análise afetivo-cognitiva a partir da realização de uma oficina participativa e aplicação de dispositivos de escuta com crianças do campo.

Os resultados obtidos por meio deste processo participativo, focado em potencializar a voz das crianças do campo, indicam vocações do lugar¹ — neste caso, o bairro de Vieira, Teresópolis/RJ² — como potenciais para a articulação do campo como um território educativo. Propõe-se que o bairro tenha condições espaciais que permitam que sejam feitas atividades socioeducativas em outros lugares além da escola e que essas atividades sejam integradas a aspectos culturais e práticas sociais existentes no lugar, valorizando o senso comunitário.

A dissertação se estrutura em 6 capítulos. O capítulo 1, este em que nos encontramos, trata da introdução, onde é apresentada uma breve contextualização do tema, sua justificativa e

¹ As vocações são elencadas com base em um método indutivo.

² Vale destacar que apesar de se tratar de um estudo de caso, a pesquisa busca trazer contribuições para casos análogos.

relevância, a construção do referencial teórico, a questão central e o objeto de pesquisa, além dos objetivos geral e específicos, síntese dos materiais e métodos utilizados e dos resultados obtidos com a pesquisa.

O capítulo 2 consiste em uma abordagem teórica acerca das Infâncias do Campo e se divide em duas partes. A primeira parte traz uma breve evolução do conceito de infância, seguida pela reflexão sobre as formas com que as crianças habitam o território e as culturas infantis do campo. A segunda parte do capítulo apresenta o surgimento e os marcos normativos do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), abordando em seguida a conceituação de territórios educativos e o potencial que têm na articulação das escolas do campo ao contexto de vida dos estudantes, alinhado aos princípios da Educação do Campo.

No capítulo 3, é feita uma apresentação do recorte investigativo: Vieira, Teresópolis/RJ. A apresentação começa com a caracterização do Município de Teresópolis, na qual são apresentados dados relacionados à extensão territorial, densidade demográfica, renda e a distribuição das crianças no território. Em seguida, são apresentados aspectos da geomorfologia, uso do solo, infraestrutura viária e padrões morfológicos, principais equipamentos e serviços e subdivisões do bairro. A partir disso, são descritos dados gerais da Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi e o perfil dos estudantes, para contextualização do estudo de caso.

O capítulo 4 trata dos materiais e métodos da pesquisa qualitativa de Abordagem Sócio-interativa e Experiencial (RHEINGANTZ *et al*, 2009) utilizados na cartografia desenvolvida. São apresentados três momentos da metodologia de análise afetivo-cognitiva realizada com crianças — Aproximar, Mapear e Construir — e os dispositivos de escuta adotados para cada um deles. Também são descritas as estratégias adotadas para tabulação e análise dos resultados.

No capítulo 5, a pesquisa de campo é apresentada em duas partes: a primeira diz respeito às etapas de desenvolvimento da pesquisa e à operacionalização da oficina participativa realizada com estudantes da Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi, conhecida como Escola da Serra, já a segunda parte apresenta os resultados obtidos no processo. O sexto e último capítulo retoma aspectos da fundamentação teórica entrelaçados com aspectos levantados a partir da análise dos resultados produzidos na pesquisa para

elaboração das considerações finais da dissertação, além de apresentar alguns desdobramentos possíveis.

CAPÍTULO 2: INFÂNCIAS DO CAMPO

2.1. Infâncias, Cultura e Identidade

2.1.1. A evolução do conceito de infância(s)

Por que esqueci quem fui quando criança?
 Por que deslembra quem então era eu?
 Por que não há nenhuma semelhança?
 Entre quem sou e fui?
 A criança que fui vive ou morreu?
 Sou outro? Veio um outro em mim viver?
 A vida, que em mim flui, em que é que flui?
 Houve em mim várias almas sucessivas
 Ou sou um só inconsciente ser?
 (Fernando Pessoa)

Historicamente, as crianças foram invisibilizadas na elaboração de estudos sociais por serem consideradas como os cidadãos do futuro. Essa perspectiva, no entanto, desconsidera a dimensão de que desde a infância esses sujeitos já fazem parte da sociedade em que vivem e já ocupam os espaços da cidade. Isso se deve a uma ideia pré-moderna de que as crianças eram enxergadas como pequenos adultos e não como sujeitos de direitos que devem ser compreendidos por suas especificidades (ARIÉS, 1981; CAMBI, 1999).

Segundo o dicionário (2020), o termo Infância significa *sf.* 1. Período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até o início da adolescência. 2. As crianças; o número total de crianças em: a infância mineira. 3. [Figurado] Começo de alguma coisa; origem: a infância do mundo. 4. Etimologia (origem da palavra infância). A palavra infância deriva do latim “*infantia, ae*”, com o mesmo sentido. A primeira definição, sobre a qual se desenvolve este estudo, está de acordo com o que é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 1), no qual “considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos [...]”.

Etimologicamente, a palavra infância vem do verbo *fari*, que quer dizer “falar”. *In* representa a negação do verbo e *Fan* significa “falante”, portanto, os *Infans* são aqueles que possuem dificuldade de falar (GANEBNIN, 1997). No entanto, essa concepção equivocada das crianças como “não-falantes” e, por isso, incapazes de se comunicar de forma autônoma, desconsidera inúmeras formas de expressão que podem ser utilizadas pelas crianças antes do desenvolvimento pleno da fala, esta que será desenvolvida somente através do processo de socialização (ELIAS, 1994). Segundo Narodowski (2001), a concepção histórica de infância é inerentemente marcada pela heteronomia, que se contrapõe à autonomia do adulto, que se torna o responsável pelo atendimento de suas necessidades.

A proteção às crianças é tratada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança de 1924 e na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959). No entanto, ambas trazem um sentido de governança e não de cidadania, partindo da perspectiva dos riscos e do medo parental, que inibem a autonomia das crianças e condicionam suas experiências de vida (TREVISAN *et al*, 2022). Ao se referir à infância, Rousseau (1979, p. 58) questiona se “haverá no mundo um ser mais frágil, mais miserável, mais à mercê de tudo que a cerca, que tenha mais necessidade de piedade, de cuidados, de proteção, que uma criança?”. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), esse entendimento de que as crianças são acessórios e não elementos constituintes da sociedade atrapalha suas produções simbólicas e representações culturais.

Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), esse grupo social de pouca representatividade passou a ocupar uma posição de centralidade e a ser considerado como portador de uma série de direitos próprios, como o direito à vida, ao pleno desenvolvimento, à instrução de qualidade, à livre expressão e à liberdade de pensamento. Em 1996, foi criado o Comitê dos Direitos da Criança, com o objetivo de assegurar que esses direitos sejam efetivamente garantidos pelos Estados Partes, através da realização de debates temáticos, análise de relatórios e a elaboração de estudos e recomendações sobre o tema.

[CRIANÇA] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

O reconhecimento da infância como fenômeno social (QVORTRUP, 1993) marcou a passagem dos estudos da infância para o campo interdisciplinar, ao buscar entender o lugar da infância na estrutura da sociedade moderna para, assim, dar maior enfoque a estes indivíduos. O autor levanta a importância das relações geracionais e das condições de vida das crianças na interpretação do conceito de “infância”, a qual define como: 1) forma particular e distinta; 2) categoria social permanente; 3) categoria variável histórica e intercultural; 4) uma parte integrante da sociedade; 5) conceito co-construído pelas crianças; 6) exposta às mesmas forças sociais que as demais categorias; 7) invisibilizada em descrições históricas e sociais; 8) ofuscada pela ideologia da família e; 9) uma categoria minoritária clássica (QVORTRUP, 1993).

A Sociologia da Infância surgiu em meados do século XX e representa um esforço de potencializar a voz das crianças, tratando-as como atores sociais plenos de direitos (DELGADO e MÜLLER, 2005). Corsaro (1997) reafirma o papel central das crianças na formação de suas próprias identidades, como agentes ativos dessa construção sociológica. Essa linha de pensamento retira a criança de uma posição passiva de análises e a inclui no desenvolvimento de teorias acerca dos processos de socialização e desenvolvimento humano (PROUT, 2010). Lima, Moreira e Lima (2014) apontam que:

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância. (LIMA, MOREIRA e LIMA, 2014, p. 100)

Iturra (1997) trata da Epistemologia da Infância, que diz respeito a um processo complexo de interação entre a lógica infantil e a dos adultos, com o objetivo de compreender a forma com que a criança se relaciona com o mundo por meio de símbolos e hierarquias provenientes de uma “memória social coletiva” que reside no consciente e no inconsciente da criança. Essa investigação, no entanto, deve levar em consideração uma pluralidade de valores, crenças e representações sociais infantis (SARMENTO e PINTO, 1997).

Atualmente, ao se tratar de “infâncias”, utiliza-se propositalmente o plural para conotação de que não há somente um tipo de infância ou um modelo de criança, mas sim uma multiplicidade de vozes que precisam ser consideradas (CHRISTENSEN, 2006), um “coletivo diferenciado” (TREVISAN *et al*, 2022). Essa heterogeneidade de infâncias se dá a partir dos mais diversos contextos sociais e a variedade de classes, etnias, gêneros e culturas dentro das quais elas estão inseridas (SARMENTO e PINTO, 1997).

Vasconcellos (2007) afirma que para entender as crianças, é preciso olhar “a partir de seus próprios pontos de vista” e enxergar seu lugar de protagonismo na sociedade, ao contrário do que tradicionalmente é feito. Esse processo envolve a valorização das suas respectivas culturas e singularidades e o papel desses elementos na formação de suas identidades. Isso posto, destaca-se a fala do professor de filosofia da educação Jorge Larrosa (2013):

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2013, p. 195)

2.1.2. O habitar das infâncias no território

A retirada das crianças dos espaços públicos, consequência do processo de institucionalização da infância, foi justificada pelo motivo de separar as crianças do perigo das ruas e de adultos mal-intencionados (ARIÈS, 1981). Mayumi de Souza Lima (1989) ressalta o papel dos planejadores urbanos e regionais nesse processo de dominação social em prol dos desejos de uma classe dominante, que se deu por meio do desencorajamento de experiências sociais e coletivas fora das instituições especializadas de acordo com competências pré-definidas (TONUCCI, 2005; AZEVEDO, 2019).

Sarmiento (2004) levanta quatro principais fatores determinantes para a institucionalização da infância: o surgimento de instâncias públicas de socialização — dentre as quais destaca-se a escola —, a reconstituição da família como um núcleo de convergência de relações afetivas, a compilação de saberes prescritivos sobre a criança e a chamada “administração simbólica da infância” através de normas e condicionantes da vida infantil.

A escola apresenta, portanto, um papel-chave no tutelamento das crianças. O historiador britânico Lawrence Stone (1965) destaca que a partir do século XVIII, as escolas passaram a ser vistas como um espaço de tutela e de proteção das crianças, marcadas por um forte controle e disciplina. A partir dessa premissa, Bourdieu (1966) argumenta que as instituições educacionais podem perpetuar as hierarquias sociais ao valorizar determinadas formas de conhecimento e de cultura em detrimento de outras, reproduzindo desigualdades sociais.

Com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), é possível relacionar a dimensão sociopolítica da arquitetura e a atribuição de significado dada às edificações institucionais por seus mais diversos atores sociais. Segundo Moussatche, Alves-Mazzotti e Mazzotti (2002, p. 146), os edifícios escolares no Brasil “constituem uma objetivação (concreta) do Poder Público a uma idealização (abstrata) da instituição Escola”, portanto, desde o projeto, intencionam não somente o abrigo físico das atividades institucionais, mas também representar simbolicamente a instituição.

Baseado nisso, observa-se que a produção de escolas se concentra cada vez mais nos limites dos muros e deslocada do território. Busca-se cada vez mais “segurança” através de elementos que propiciam um distanciamento físico e visual de tudo o que é externo, como uma tentativa de deter todas as atividades desenvolvidas pela criança no período do dia em

que ela não está em casa. Não se pensa em todas as oportunidades educativas que as crianças podem encontrar ao habitar o território e no aprendizado que já obtêm em seus percursos diários, mas em perigos que precisam ser contornados por meio do cerceamento de suas liberdades de ir e vir.

Tuan (2005) identifica dentro do processo de desterritorialização, a constituição de Paisagens do Medo, ou “não-lugares” (AUGÉ, 1994), que pela tentativa de evitar experiências traumáticas acabam distanciando os indivíduos da identificação de lugares de afetividade e apropriação no território. Por outro lado, a retomada dos espaços públicos pelas crianças (LIMA, 1989) e a garantia do direito à cidade (HARVEY, 2014) dizem respeito à possibilidade de livre circulação e ocupação de espaços inerentemente públicos, de reconstrução destes espaços por meio da coletividade. Neste sentido, Cockburn (2013) destaca a importância da vivência dos espaços públicos na construção da cidadania infantil.

Em 1989, Mayumi de Souza Lima já argumentava que o grande desafio na produção dos espaços contemporâneos era — e até hoje continua sendo — a dificuldade que os adultos têm de reconhecer a perspectiva das crianças, para que haja condições espaciais adequadas à exploração, às descobertas e à construção de suas próprias experiências lúdicas. Esta é uma premissa essencial para a compreensão da relação das crianças com o espaço e dos percursos entre a casa e a escola, as experiências que se dão na esfera pública ou em equipamentos comunitários da cidade.

A articulação de oportunidades educativas não pode partir de um mapeamento alheio à dimensão das crianças, pelo contrário: é a partir da potencialização dessas vozes que se torna possível compreender como podemos dar espaço a um habitar lúdico do território (CABANELLAS *et al*, 2005; AZEVEDO *et al*, 2020). De acordo com Trevisan *et al* (2022), há inúmeras formas de enxergar potenciais educativos a partir das experiências das crianças:

A possibilidade de aprender dá-se na presença consciente no território que se habita a cada instante, seja ele dentro ou fora da escola, debaixo de uma árvore, ou à beira de um rio, no sentir da umidade de um muro de granito, ou a olhar para as nuvens no céu. Aprendizagem em processo contínuo, na experiência do espaço vivido através da recriação do (in)visível e imaginação do (im)possível. (TREVISAN *et al*, 2022, p. 40)

Posto isso, a formação política e a participação social das crianças nos processos de planejamento urbano e regional (LIMA, 1989) por meio da incorporação de formas de representação alternativas, compatíveis à essa faixa etária, torna-se uma estratégia essencial

para que elas possam ocupar o lugar de coautoras e corresponsáveis por estes territórios (SILVA, AZEVEDO e BEZERRA, 2021). Essa investigação, no entanto, precede a compreensão de que há uma pluralidade de infâncias e formas de se relacionar com os territórios provenientes dos mais diversos contextos sociais, no caso desta pesquisa, o campo.

2.1.3. As culturas infantis do campo

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem
nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras
tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
[...] O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do
rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas
palavras.
(BARROS, 2011, p. 9)

Ao se tratar de infâncias do campo, apesar de já serem distinguidas em uma categoria social específica, é muito comum que se pense em um modelo padrão de criança do campo: aquela criança que desfruta da natureza, brinca com os amigos no meio das árvores, se diverte com a terra e produz seus próprios brinquedos; assim como é retratado na epígrafe destacada acima, retirada do livro *Menino do Mato*, de Manoel de Barros (2011). É certo que tais elementos estão presentes no meio de vida dessas crianças, no entanto, os mais diversos contextos nos quais elas estão inseridas condicionam suas experiências de vida e sua relação com o campo. Conforme destaca Bob Franklin (1995):

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância. (FRANKLIN, 1995, p. 7)

Segundo o dicionário (2022), o termo “*campo*” significa *sf.* 2. Extensão de terra cultivável: campo de trigo, de milho. 3. Terreno fora das cidades: morar no campo; ir para o campo. A partir dessas definições, podemos relacionar o campo à denominação de zonas rurais, que são marcadas pela dualidade com relação às zonas urbanas. Nestes territórios, a atividade agrícola é predominante, sendo a principal ocupação de seus habitantes (SOROKIN, ZIMMERMAN e GALPIN, 1981). No entanto, o campo não se caracteriza somente por essa

atividade econômica (ABRAMOVAY, 2000; ENDLICH, 2006). Como definem Oliveira e Silva, Silva e Martins (2013):

[...] o campo também pode ser compreendido como um lugar em que as famílias produzem seu sustento, recriam modos de vida em continuidade e/ou tensionamento com padrões de urbanidade hoje hegemônicos, vivem seus dramas, efetivam seus sonhos, realizam desejos, produzem relações sociais, econômicas, culturais e geracionais, envelhecem e criam seus filhos. (OLIVEIRA E SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 15-16)

A realidade da população do campo é um tema que se encontra fora dos focos das pesquisas acadêmicas por ser associado à fragilidade econômica e isolamento. No entanto, estes territórios são cruciais para a manutenção das cidades. Essa invisibilidade de localidades periféricas aos grandes centros urbanos é comumente justificada pela ótica de que são territórios estagnados, no entanto, é preciso destacar que elas não são as cidades grandes que ainda não se desenvolveram (DETONI, 2018). Assim como as crianças não são adultos que ainda não cresceram, como fora abordado anteriormente.

Há, ainda, certo romantismo na forma com que o campo é tratado no imaginário social. Apesar da qualidade de vida e a sociabilidade serem características do campo, não se pode utilizar somente esses aspectos para retratar esta realidade, já que podem ser contrapostos com uma série de questões sociais que costumam atenuá-las: violação de direitos básicos, falta de acesso a políticas públicas, relações de trabalho exploratórias, entre outros. Nesse contexto, cabe investigar qual é o lugar do campo na contemporaneidade para, assim, propor medidas em prol do bem-estar desses cidadãos, que estimulem seu desenvolvimento social de forma sustentável e que promovam a educação, a formação integral e o acesso à informação.

Oliveira e Silva, Silva e Martins (2013) defendem que para apreender a complexidade que envolve o tema das infâncias do campo, é preciso entender o campo como lugar de vida e as relações identitárias das comunidades rurais em relação aos seus meios de vida. Neste trabalho, reconhecemos que a formação das identidades das crianças é afetada pelos elementos da paisagem na qual estão inseridas, mas que elas também são responsáveis pela construção dessas relações, por isso devem ser vistas não somente como sujeitos que moram NO campo, ou que são produto dele, mas que são DO campo (OLIVEIRA E SILVA, SILVA e MARTINS, 2013). Conforme aponta Sarmiento (2000):

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2000, p.152)

Essa citação de Manuel Sarmiento destaca a importância de criar ambientes e oportunidades para que as crianças possam participar ativamente da construção de sua própria cultura e identidade, em vez de serem meramente moldadas pela cultura dominante. Isso implica em valorizar suas próprias perspectivas, experiências e conhecimentos na elaboração de processos educativos, o que requer um ambiente pedagógico mais participativo e democrático.

2.2. Educação do Campo e territórios educativos

2.2.1. O surgimento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)

Precedentes

Embora a educação escolar seja mencionada em todas as constituições brasileiras, garantindo a todos os cidadãos a gratuidade na instrução primária, nunca houve nenhuma especificação sobre a educação em zonas rurais. É fato que a educação de forma geral sempre foi voltada para a parcela mais abastada da população, o que contribuiu historicamente na existência de grandes taxas de analfabetismo no campo.

A Constituição de 1934 atribui ao poder público o caráter de Estado educador, pois tem a responsabilidade de garantir o direito à educação, institui o Plano Nacional de Educação e os Conselhos de Educação. Além disso, o artigo 156 do documento cita, enfim, a educação rural, prevendo que ao menos 20% da verba destinada à educação no orçamento anual da União sejam para ao ensino nas zonas rurais.

A Constituição de 1946 prevê que empresas industriais, comerciais e agrícolas garantam que seus funcionários e os filhos tenham acesso à educação gratuita (artigo 168). A Constituição de 1967 já responsabiliza as empresas a oferecerem ensino primário de forma gratuita às crianças de 7 a 14 anos.

Somente na Constituição de 1988 que a educação de forma geral é dita como um direito público, abrangendo, portanto, todos os níveis e modalidades de ensino. Esse documento abriu caminho para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que

deu foco à educação rural e precedeu a criação do **Programa Nacional de Educação do Campo, o Pronacampo**.

O Conselho Nacional de Educação foi instituído por meio da Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995, com o objetivo de assessorar o então Ministério da Educação e do Desporto, por meio da elaboração do Plano Nacional de Educação e outras normativas, além da deliberação de medidas para aperfeiçoamento do ensino, acompanhamento da aplicação da legislação educacional, entre outras atribuições.

Em consonância a isso, a Câmara de Educação Básica (CEB), tem como atribuições delimitadas pela referida lei: diagnóstico e soluções de problemas de todos dos segmentos da educação básica, emissão de pareceres sobre os processos de avaliação, elaboração de diretrizes curriculares, coparticipação na elaboração do Plano Nacional de Educação, assessoria sobre outros assuntos referentes à educação básica, acompanhamento dos Planos de Educação de cada estado e análise da aplicação da legislação educacional.

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a criação de uma base nacional comum curricular aos segmentos fundamental e médio da educação básica. No entanto, ressalta que cada instituição escolar deverá complementar o ensino de acordo com características regionais e locais (artigo 26). Neste sentido, se refere em seguida, no artigo 28, sobre a educação rural:

Art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 9)

Marcos Normativos do Pronacampo

Emitido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), o Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001 teve como objetivo o cumprimento das Leis nº 9131, de 24 de novembro de 1995, e nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. Estabelece, portanto, diretrizes curriculares para todos os segmentos da Educação Básica referentes à adequação das instituições escolares ao meio de vida do campo.

Esta educação, então deixa de ser denominada como “rural” e passa a ser considerada “do campo”, pertencente a esse meio, tendo em vista o respeito às diversidades culturais (artigo 28 da LDB). As diretrizes contrariam uma forma hegemônica de tratar o que é do campo como adaptação do que é elaborado como parâmetro para o urbano, partindo da ótica de que o campo é a cidade que não se desenvolveu e, portanto, pode ser visto como uma “realidade provisória”. O parecer culminou na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, da memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB, 2002, p. 1)

Destaca-se, portanto, o papel da escola do campo na garantia de cidadania plena, por meio da compreensão da educação escolar como um direito universal, tendo em vista o “desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” do campo (CNE/CEB, 2002, p. 1). Neste sentido, destacam-se os seguintes critérios:

1. Elaboração de propostas curriculares de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Superior, de forma que estimule diversidades social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia (artigos 23, 26 e 28 da LDB).
2. Estruturação do ano letivo independente, de acordo com a adequação às demandas de capacidade de aprendizagem dos estudantes, incentivando também a possibilidade de desenvolvimento de atividades em diferentes espaços pedagógicos (artigos 23, 24 e 28 da LDB).
3. Estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de atividades socioeducativas;
4. Desenvolvimento de políticas educacionais com base nas demandas de movimentos sociais;
5. Gestão democrática entre a escola do campo, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos de ensino e os demais setores da sociedade (artigo 14 da LDB);
6. Estabelecimento da modalidade Normal do curso de formação de professores em Ensino Médio como qualificação mínima para a prática docente nos anos iniciais da Educação Básica;

7. Capacitação obrigatória dos professores das escolas do campo nos temas: diversidade e protagonismo das crianças dos jovens e dos adultos do campo; propostas pedagógicas que incentivam a troca de valores culturais, o desenvolvimento sustentável do campo, a prática de gestão democrática, o acesso à informação e à tecnologia etc.
8. Responsabilização do poder público pelo financiamento da educação nas escolas do campo (artigos 68 a 71 da LDB).

O Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, apresentou um Projeto de Resolução com o objetivo de estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Este foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação por unanimidade e se tornou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.

O artigo 1º da resolução estabelece que a Educação do Campo engloba diversos tipos de comunidades rurais no Brasil: comunidades de agricultores familiares, de extrativistas, de pescadores artesanais, povos ribeirinhos, comunidades de assentados e acampados da Reforma Agrária, povos quilombolas, caiçaras, indígenas etc.

Esta educação, que é responsabilidade do Estado, deverá ser preferencialmente dada por meio de ensino regular, buscando atender também àquelas pessoas que não tiveram possibilidade de dar continuidade aos seus estudos durante a infância, alvos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e à portadores de necessidades especiais, alvos da modalidade de Educação Especial.

Além disso, é previsto que os processos de nucleação de escolas³ sejam evitados com o objetivo de reforçar a importância da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental se darem dentro das respectivas comunidades dos estudantes. Caso seja imprescindível a oferta de vagas em outras localidades, priorizam-se aquelas que permitam

³ A nucleação de escolas consistia em agrupar diversas escolas menores em uma única escola, ou escola-mãe, que geralmente era localizada em uma área central. A estratégia visava à redução de custos e à racionalização da contratação de professores especializados, no entanto, contribuía com a perda da identidade local e com a fragmentação do espaço rural.

que o percurso entre a casa e a escola seja feito a pé ou que seja feito um curto percurso por meio de transporte escolar.

Esta proposta não se aplica aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, que poderão adotar o processo de nucleação desde que haja um diálogo com as comunidades de origem dos estudantes. De toda forma, é uma prioridade que os deslocamentos sempre sejam feitos do campo para o campo.

A infraestrutura das escolas do campo deve suprir plenamente o desenvolvimento pedagógico dos alunos, portanto, deve contar com biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva e outros espaços adequados às atividades desenvolvidas na cultura local, como por exemplo, horta experimental. Os padrões de qualidade das edificações e as condições de deslocamento devem estar de acordo com a legislação educacional vigente e as diretrizes preconizadas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, propõe ampliar as opções de formação de professores que atendam à Educação do Campo e que sejam desenvolvidos projetos pedagógicos voltados para este tipo de formação fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo o que é proposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a alimentação de todas as instituições escolares de ensino básico deve se adequar à cultura e às tradições dos estudantes, envolvendo hábitos saudáveis com o objetivo de melhorar o rendimento escolar. Além disso, é previsto que haja educação alimentar e nutricional com a participação da comunidade, o que nas escolas do campo apresenta um extremo potencial, tendo em vista o contexto da agricultura.

Com base na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de Educação do Campo. O documento define como escola do campo toda “aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto *Brasileiro* de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1). Há também aquelas turmas vinculadas a uma escola com sede

urbana, que são consideradas anexas, e devem seguir a política de Educação do Campo. Isso posto, são delimitados como princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 1-2)

O decreto pontua que a manutenção da Educação do Campo é essencial para a redução de índices de analfabetismo, para o acesso à energia elétrica, água potável e saneamento básico, para a inclusão digital etc. Estabelece também que é responsabilidade da União prestar apoio técnico e financeiro à ampliação de oferta nas modalidades Educação Infantil e EJA, ao acesso à educação profissional e tecnológica e ao ensino superior, às condições de infraestrutura para manutenção e ampliação das escolas do campo, à formação de professores e gestores, à produção dos materiais pedagógicos adequados e à oferta de transporte escolar.

Cada estado do país deve prever diretrizes e metas para a Educação do Campo em seu plano de educação, além de dispor de equipes técnico-pedagógicas capacitadas nessa política em suas Secretarias de Educação e organizar grupos formados por diferentes instâncias da sociedade civil para formular medidas necessárias para a implementação e manutenção da Educação do Campo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê uma série de metas e estratégias que envolvem as escolas do campo, como: o atendimento na Educação Infantil, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas adequadas, o estímulo ao ensino médio integrado à formação profissional, a promoção de programas de educação e cultura, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores, o apoio à alfabetização por

meio de instrumentos que considerem as respectivas identidades culturais dos estudantes, a oferta de ensino integral, a garantia de transporte gratuito, o desenvolvimento de modelos pedagógicos alternativos e o fomento à Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de junho de 2015, considera nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica – vigentes por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 –, que os professores da Educação do Campo devem estimular o diálogo com a comunidade na qual cada escola está inserida, com o objetivo de compreender o modo de vida do local, seus valores e crenças, para que seja capaz de propor temas relevantes para as aulas, tendo em vista a valorização da cultura.

De acordo com a Portaria MEC nº 391, de 10 de maio de 2016, o processo de fechamento de escolas do campo deve considerar, além de um diagnóstico elaborado pela respectiva Secretaria de Educação, a manifestação de concordância ou discordância da comunidade escolar no âmbito do território, com o intuito de reconhecer as necessidades do local. Esse processo deve também considerar a função social da escola e desenvolver uma proposta de realocação dos estudantes, de forma que tenham condições equivalentes de acesso à escola, para que não haja prejuízo no processo de aprendizagem e na permanência dos estudantes.

Apesar da relevância que a Educação do Campo ganhou nos últimos anos por meio das normativas e marcos legais mencionados anteriormente, esta ainda é uma política cujas diretrizes se concentram na formulação do currículo e na formação de professores. Não são incorporadas diretrizes voltadas aos aspectos físicos dos edifícios escolares e do território onde se inserem.

Posto isto, esta pesquisa, vinculada aos estudos e práticas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), busca analisar como a constituição de territórios educativos pode potencializar a política de Educação do Campo por meio da promoção de condições espaciais adequadas à construção identitária dessas escolas. Para tanto, propõe-se que sejam incorporados aspectos do modo de vida das crianças do campo através da realização de experiências socioeducativas no território.

2.2.2. O campo como território educativo

No campo da geografia, o termo “território” é tradicionalmente associado à dimensão física e concreta de determinados espaços (GOTTMANN, 2012). Um território, segundo o dicionário (2022) corresponde a: sf. 1. Grande extensão de terra; área extensa de terra; torrão. 2. Área de um país, de um estado, de uma cidade, município etc. 3. Área de um país sujeita a uma autoridade, a uma jurisdição qualquer.

Para Raffestin (1993), pode-se considerar que um espaço passa a ser território ao ser apropriado por um ou mais indivíduos. A partir disso, a definição de território também é utilizada em diversos campos do conhecimento, tendo em vista que é preciso considerar a influência do território nas dinâmicas sociais (REIS, 2005). Este fato contribui para a ampliação do uso do termo para o campo das relações simbólicas e culturais atribuídas aos territórios.

A definição dada por Schlee *et al* (2009) trata o território como uma construção social, técnica, afetiva e simbólica, tendo em vista que é o fruto da interface entre enfoques físicos, geopolíticos e socioeconômicos e enfoques simbólicos, subjetivos e perceptivos. Para os autores, o território se institui “por meio de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identidade cultural” (SCHLEE *et al*, 2009, p. 231).

Segundo Fernandes (2012), é na imaterialidade de aspectos subjetivos dos territórios que se encontram formas de propor soluções físicas carregadas de sentido. Milton Santos (2007, p. 14) defende então, que “O território usado é o chão mais a identidade”, ou seja, é construído com base nas práticas e experiências das pessoas no uso e apropriação dos espaços. O território usado é permeado por relações de poder e conflitos que devem ser levados em conta na análise de dinâmicas territoriais e na formulação de políticas públicas adequadas às práticas e demandas locais.

O conceito de “**território educativo**” é mencionado no Programa Mais Educação: gestão intersetorial do território (CIBEC, 2009). No documento, é destacada a importância da participação comunitária no desenvolvimento de um processo educativo que não se detém aos limites da sala de aula, mas que permeia o território e ocupa ambientes fora dos muros da escola. Este processo se dá pela identificação de oportunidades educativas no território através da parceria com atores da comunidade.

O artigo 2º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, se refere à constituição de territórios educativos como um dos princípios da educação integral, “por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (BRASIL, 2010). Azevedo, Rheingantz e Costa (2016, p. 23) entendem território educativo como:

[...] um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações, que não é pré-determinado ou limitado aos muros da escola. (AZEVEDO, RHEINGANTZ e COSTA, 2016, p. 23)

A constituição de territórios educativos pressupõe condições de infraestrutura capazes de permitir que as crianças possam experienciar os espaços públicos de forma adequada (AZEVEDO, TÂNGARI e RHEINGANTZ, 2016). Singer (2015) aponta que o motivo pelo qual os territórios, sejam eles urbanos ou rurais, não possuem caráter educativo é a falta de articulação entre equipamentos e políticas públicas voltadas para crianças. Muitas vezes, em um pequeno raio de circulação, há diferentes ambientes que podem ser apropriados no processo de aprendizagem, no entanto, não são dadas as condições para que haja fácil acesso a eles nem são estabelecidas parcerias para a realização recorrente de atividades que visem o desenvolvimento integral infantil. Em outros casos, esses ambientes nem existem.

Para tanto, é preciso que seja feita uma análise multiescalar do território: primeiro, a análise na macroescala, com o intuito de mapear a presença ou a ausência de uma rede de ambientes educativos na região – bibliotecas, museus, centros culturais, ginásios, quadras poliesportivas, associações comunitárias e outros espaços intersticiais⁴ (LAMANNO-ADAMO, 2013) – que possam ser incluídos no desenvolvimento de atividades articuladas a partir da centralidade da escola; em um segundo momento, a análise na microescala abrange aspectos do cotidiano, usos e costumes locais (AZEVEDO, RHEINGANTZ e COSTA, 2016).

Cada território educativo se constitui de forma única a partir dessa investigação que visa o reconhecimento de oportunidades educativas com base na vocação do lugar e nas práticas

⁴Lamanno-Adamo (2013, p. 93) considera como espaço intersticial todo “espaço de sustentação entre o público e o privado”.

sociais existentes, além da mitigação de fragilidades identificadas. Essa é uma estratégia essencial para que haja efetiva apropriação da comunidade por aquilo que está sendo proposto, o que possibilita a permanência dessa proposta em longo prazo.

No entanto, a falta de flexibilidade das escolas tradicionalmente concebidas faz com que esses ambientes muitas vezes não suportem dinâmicas curriculares inovadoras. Os muros das escolas, que visam pela proteção das crianças, também fazem com que os edifícios dialoguem cada vez menos com os territórios nos quais se inserem. Além disso, o modelo convencional de ensino, por ser pouco permeado por questões relacionadas ao meio de vida da comunidade, dificulta a valorização da diversidade cultural no processo de aprendizagem, como preconiza a Educação do Campo.

Tendo isso em vista, os territórios educativos apresentam um potencial de articulação das escolas ao contexto de vida das crianças do campo, a fim de contribuir com a criação de condições necessárias para materializar fisicamente o que é proposto na política pública de Educação do Campo: contextualização do ensino por meio da valorização da diversidade cultural, desenvolvimento social sustentável, articulação com os atores sociais da comunidade etc.

Posto isto, para que sejam constituídos territórios educativos no campo, é preciso que sejam observadas as práticas sociais já existentes no local, que muitas vezes por si só já constituem um território educativo, mas nem sempre com infraestrutura de qualidade. Uma boa relação entre a escola e a comunidade local é, portanto, um aspecto crucial neste processo. Além disso, a articulação com a comunidade contribui na identificação de ambientes significativos do bairro que podem ser incorporados na constituição de um território educativo, de forma que seja explorada a vocação do lugar. Como destaca Fernandes (2009):

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. (FERNANDES, 2009, p. 15)

Esse esforço de incluir a dimensão do território na Educação do Campo é uma intenção de não reproduzir o que foi feito historicamente na implantação de escolas rurais, que se localizavam no campo, mas não eram do campo. Edifícios totalmente descolados dos seus respectivos contextos de inserção, refletindo o distanciamento entre quem produz e quem

vivencia o ambiente escolar, prática que pode gerar muitos efeitos negativos ao processo de ensino-aprendizagem das crianças do campo.

2.3. As infâncias no contexto da agricultura familiar

Oliveira e Silva, Silva e Martins (2013, p. 17) afirmam que “tanto as crianças estão submetidas a processos gerais da vivência de seu momento histórico como os campos também vivem forças que os homogeneízam”. No contexto da agricultura familiar, muitas crianças e adolescentes tendem a rejeitar o campo, sentimento associado à perda de apropriação do território e ao distanciamento de costumes culturais.

Isto pode ser atribuído a uma série de fatores que permeiam o seu meio de vida associados à invisibilidade social, escassez de recursos e falta de acesso a políticas públicas. Dentre estes, destacam-se as relações de exploração dos grandes atravessadores⁵ com relação aos agricultores familiares — seus pais —, o que faz com que elas anseiem por outras oportunidades fora do meio rural.

Essas crianças e adolescentes vivem realidades totalmente distintas do que é midiático e chega a eles pelos meios de comunicação e redes, suscitando uma série de desejos e sonhos de consumo fora do alcance da realidade local. Desejos esses que, por muitas vezes, se perdem por não serem alcançados devido aos elementos da infância que lhes são roubados pelas necessidades que envolvem sua própria sobrevivência (POSTMAN, 1999).

Atualmente há um total de 160 milhões de crianças e adolescentes que trabalham no mundo (UNICEF, 2021) e 1,8 milhão destas está no Brasil (IBGE, 2016). Assim como em outros contextos, no contexto da agricultura familiar, muitas vezes as crianças e adolescentes precisam renunciar aos estudos para trabalhar no campo ou em outras atividades de apoio à produção agrícola. Essas são as principais fontes de renda que lhes estão disponíveis para

⁵ O funcionamento da cadeia de produção da agricultura familiar, em sua maioria, hoje depende da intermediação de atravessadores, que são grandes ou pequenas empresas que compram a produção dos agricultores familiares e vendem nas cidades, porém sempre com preços muito baixos. Por falta de estrutura e organização coletiva, os pequenos produtores não vêem alternativa a não ser depender deste esquema para escoamento da produção.

apoiar financeiramente às suas famílias ou ter a possibilidade de conquistar alguma renda própria, mesmo que muito cedo.

É preciso, portanto, que essas crianças e adolescentes possam obter os meios para alcançar quaisquer desejos e lugares na sociedade que lhes são de direito, mas que isso não esteja desassociado de uma relação saudável com seus respectivos meios de vida. Tuan (1983) denomina como “topofilia” um sentimento de gosto pelo lugar por meio da atribuição de sentidos provenientes de experiências próprias.

O apego pelas origens não é um fator limitante nem significa que elas devam passar o resto das suas vidas responsáveis pela manutenção da agricultura familiar, mas que a forma com que se relacionam com a realidade local as estimule a, inclusive, buscar novas ferramentas para trazer melhor qualidade de vida ao território através do conhecimento adquirido. Nesse contexto, destaca-se importância do resgate de aspectos culturais da comunidade no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996), com o objetivo de aumentar o senso de pertencimento dessas crianças em relação ao território, com base na vocação do lugar (SINGER, 2015).

Neste sentido, destaca-se a importância de uma metodologia de pesquisa que busca potencializar a voz das crianças na constituição de Territórios Educativos a partir da centralidade da escola do campo. Este princípio metodológico é definido por Sarmiento e Pinto (1997) como “autonomia conceitual”, lógica que rompe com a reprodução de uma ótica adultocêntrica.

Com base nisso, esta pesquisa de dissertação desenvolve um estudo de caso em uma escola localizada em um bairro rural com o intuito de, através dos resultados obtidos, trazer contribuições para casos análogos. Para tanto, foi escolhida a Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Bennassi, localizada em Vieira, um bairro rural no 3º distrito do Município de Teresópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, cuja apresentação será descrita do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: VIEIRA, TERESÓPOLIS/RJ

3.1. Apresentação do recorte investigativo

3.1.1. Caracterização do Município de Teresópolis

Teresópolis é um município da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro que possui uma extensão territorial de 773,338 km² (IBGE, 2021), o que corresponde a 12,5% da Região Serrana (TCE RJ, 2021). Sua divisão territorial possui três distritos: Teresópolis, que é a sede municipal, Vale do Paquequer e Vale de Bonsucesso, distritos rurais que se desenvolvem ao longo das rodovias BR-116 (Rodovia Santos Dumont) e RJ-130 (Rodovia Teresópolis-Friburgo), respectivamente (figura 1).

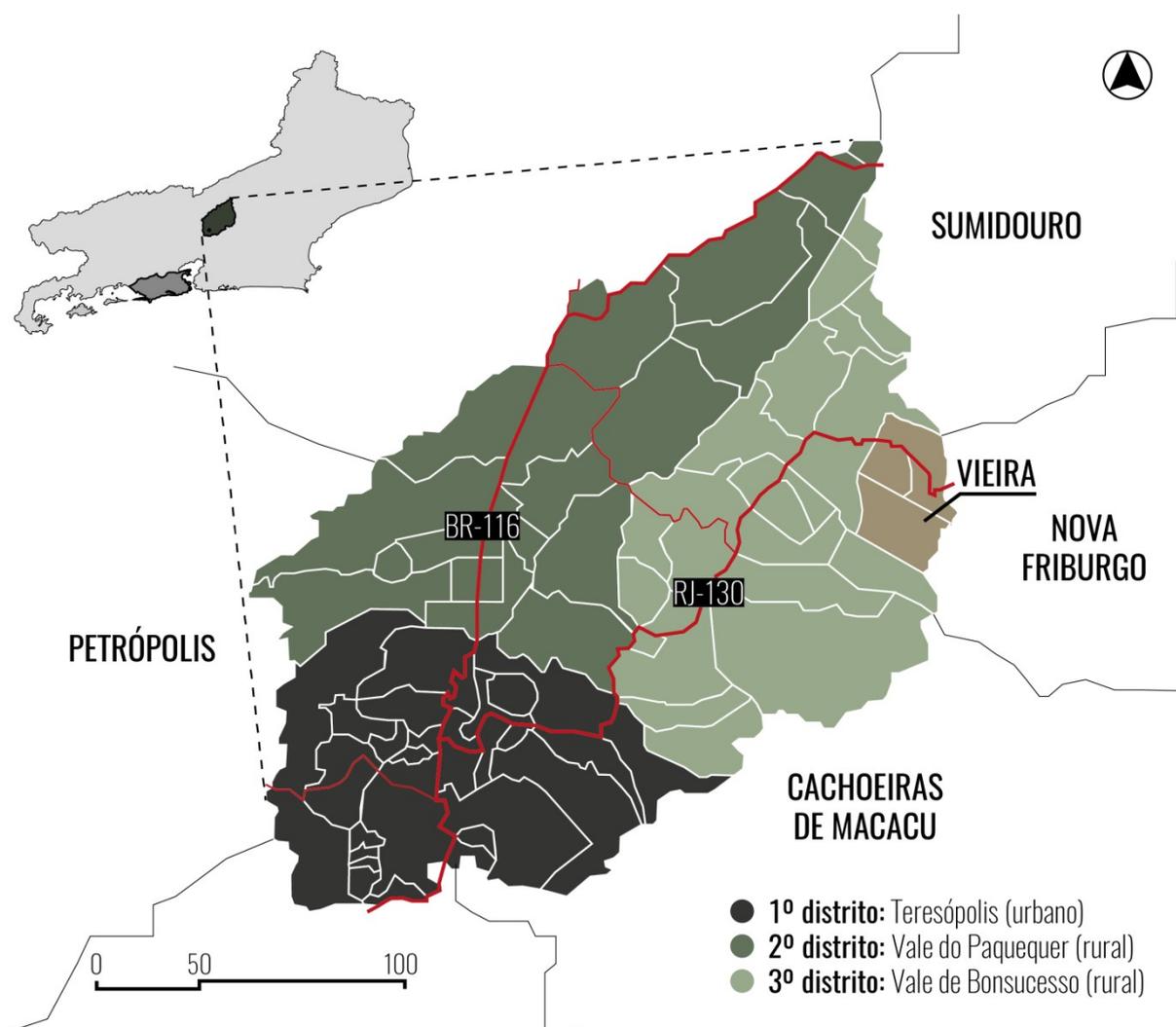


Figura 1: Divisão territorial do Município de Teresópolis. Fonte: a autora (2023).

A população estimada do Município, em 2021, era de 185.820 habitantes (IBGE, 2021), com densidade demográfica de 212,49 hab/km² (IBGE, 2010). Conforme pode ser observado na figura 2, a maior parte da população está concentrada no distrito urbano. Segundo dados do

Censo Agropecuário Brasileiro de 2017 (IBGE, 2017), 26,2% da população do Teresópolis residem em zonas rurais.

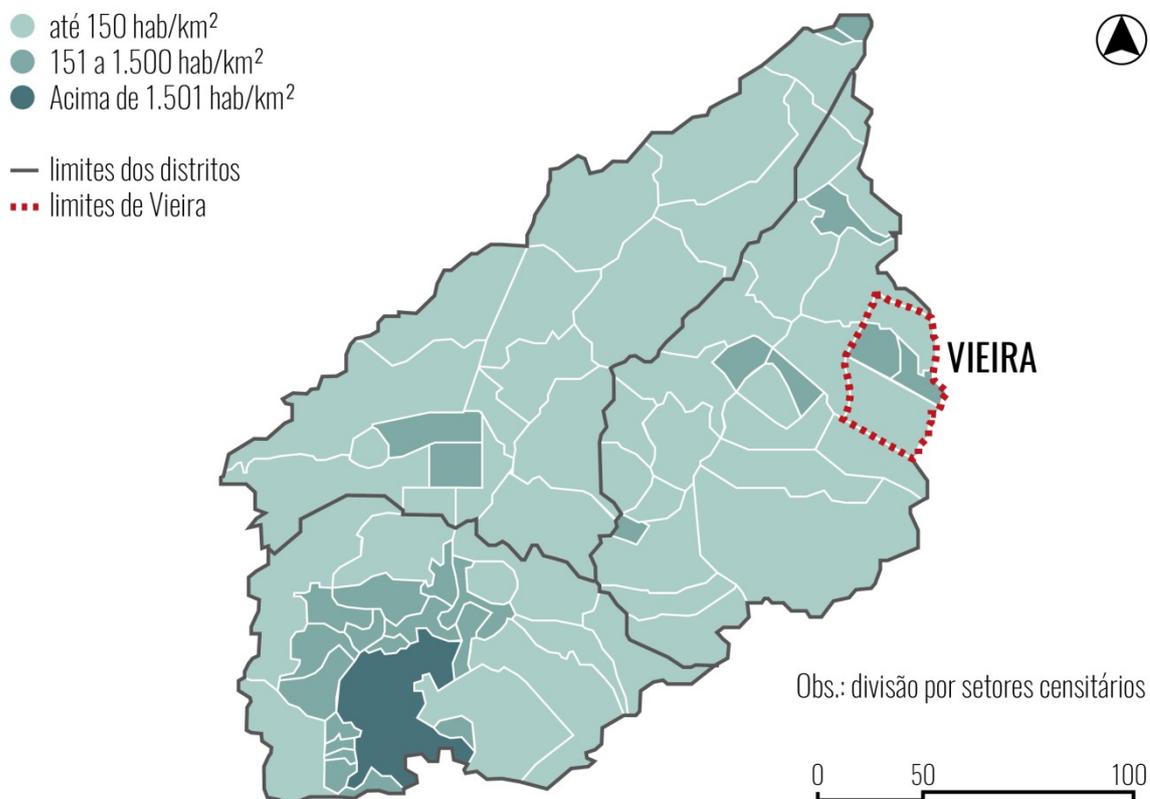


Figura 2: Densidade demográfica do Município de Teresópolis. Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora (2023).

O Município é muito explorado turisticamente por conta de uma série de parques que se destacam pelas belezas naturais do local, como cachoeiras e mirantes. Além disso, há muitos eventos culturais que são promovidos anualmente e atraem muitos turistas, especialmente no inverno. Por conta disso, o Município conta com uma grande infraestrutura hoteleira, com variedade de chácaras, pousadas e hotéis-fazenda, principalmente no 1º distrito. A sinalização do Circuito Terê-Fri, como é denominado o eixo rodoviário da RJ-130 (Rodovia Teresópolis-Friburgo), caracteriza Teresópolis pelo que seriam seus principais pontos de interesse: “hospedagem, cultura e lazer” (XAVIER, 2022).

No entanto, ao permear a realidade dos distritos rurais periféricos à sede municipal, são encontrados muitos aspectos deficitários em relação à infraestrutura que revelam a falta de importância dada à implementação de políticas públicas voltadas à parcela da população que habita nesses distritos, formada majoritariamente por agricultores familiares (XAVIER, 2022). A produção agrícola familiar de Teresópolis chega à mesa de boa parte da população

do Rio de Janeiro, o que movimenta o maior PIB Agropecuário do Estado (IBGE, 2017). Apesar do importante papel destes agricultores na economia e na alimentação fluminense, a maior concentração de renda está no distrito urbano, enquanto o padrão de rendimento nos setores censitários rurais varia entre 0 a 3 salários mínimos per capita, conforme pode ser observado na figura 3.

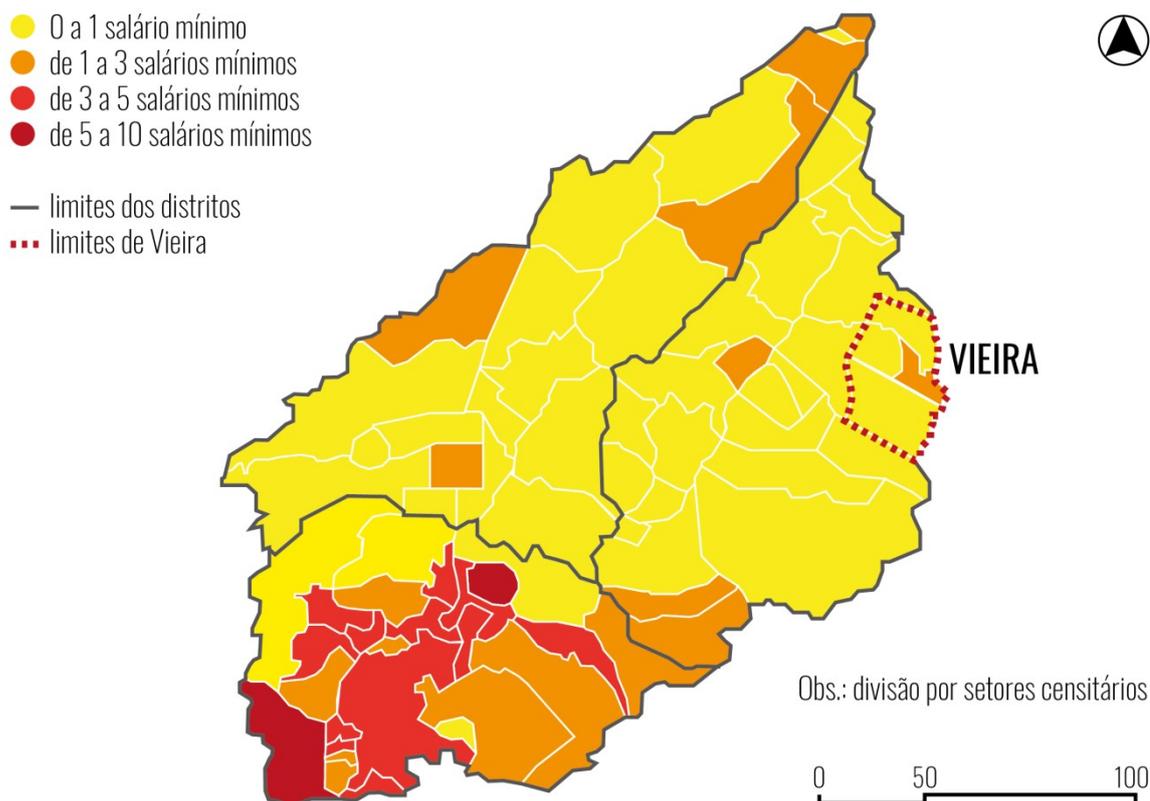


Figura 3: Renda per capita do Município de Teresópolis. Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora (2023).

Quanto à população infantil, há 36.028 crianças de 0 a 14 anos no Município (IBGE, 2010), o que corresponde a 22,1% do número de habitantes, de acordo com a pirâmide etária apresentada na figura 4. A distribuição dessa parcela da população pelos setores censitários do Município pode ser observada na figura 5.

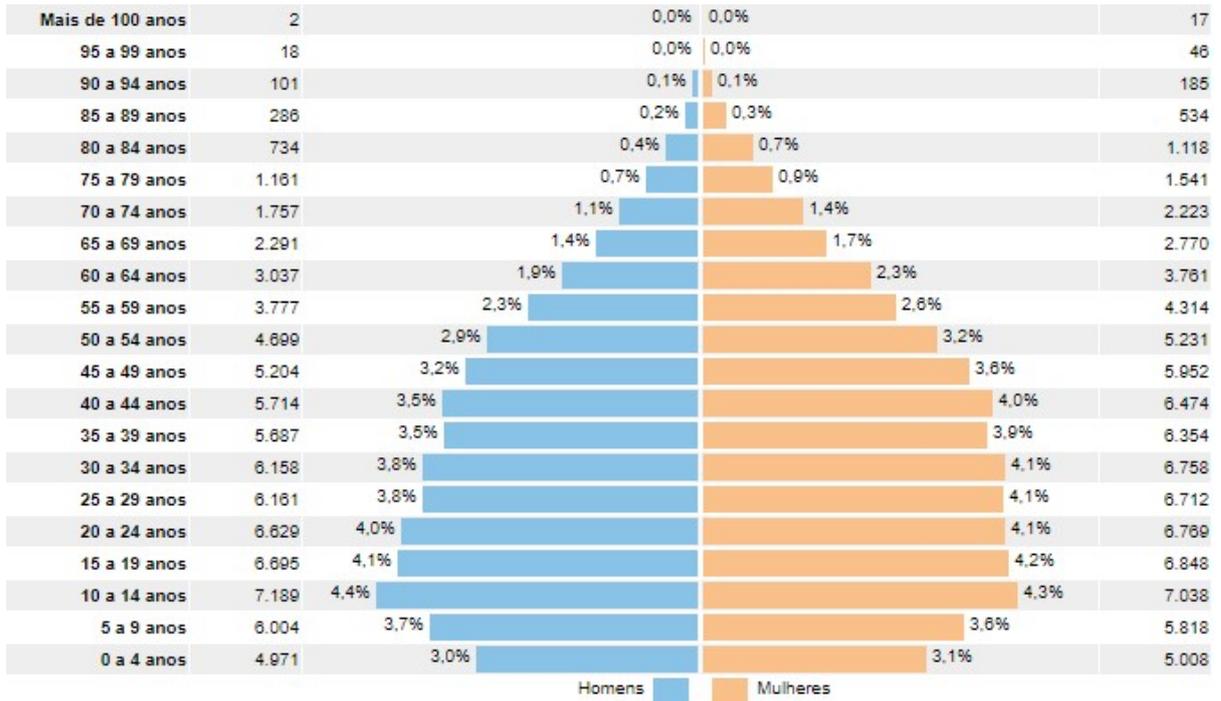


Figura 4: Pirâmide etária do Município de Teresópolis. Fonte: IBGE (2010).

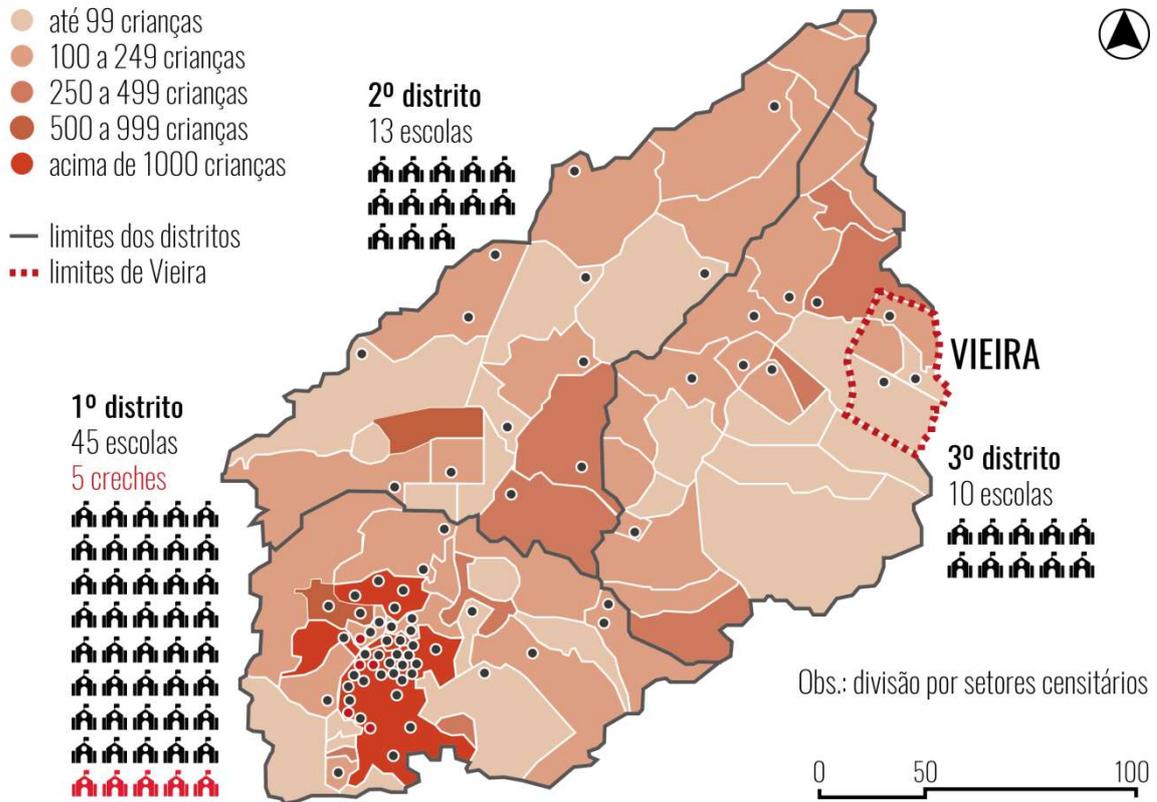


Figura 5: População infantil do Município de Teresópolis (0 a 14 anos). Fonte: IBGE (2010) adaptado pela autora (2023).

Observa-se que o distrito urbano se destaca com setores censitários que possuem os maiores números de crianças, enquanto a população infantil nos distritos rurais não ultrapassa de mil crianças por setor. Ao relacionar esses dados com a distribuição de escolas públicas do Município (figura 6), verifica-se que quanto mais afastados da sede municipal e menos adensados, os setores censitários localizados nos distritos rurais possuem um número menor de escolas.

A princípio, essa parece ser uma relação lógica, no entanto, o Pronacampo prevê que a oferta de vagas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem vir de instituições dentro das comunidades de origem dos estudantes, ou então em localidades vizinhas, desde que o percurso entre a casa e a escola possa ser feito a pé ou por um curto percurso por meio de transporte escolar, algo que não se viabiliza no contexto atual de alguns setores do Município.

3.1.2. Vieira, bairro rural do Município

Vieira é um bairro rural localizado no Vale de Bonsucesso, 3º distrito do Município de Teresópolis (figura 6). O bairro está localizado entre os quilômetros 35 e 39 da Rodovia Teresópolis-Friburgo (figura 7) e faz divisa com o Município de Nova Friburgo. Segundo o Censo Demográfico do IBGE, em 2010, os setores censitários que compõem o bairro totalizavam aproximadamente 2.142 habitantes (IBGE, 2010).



Figura 6: Foto aérea de Vieira. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (2018).

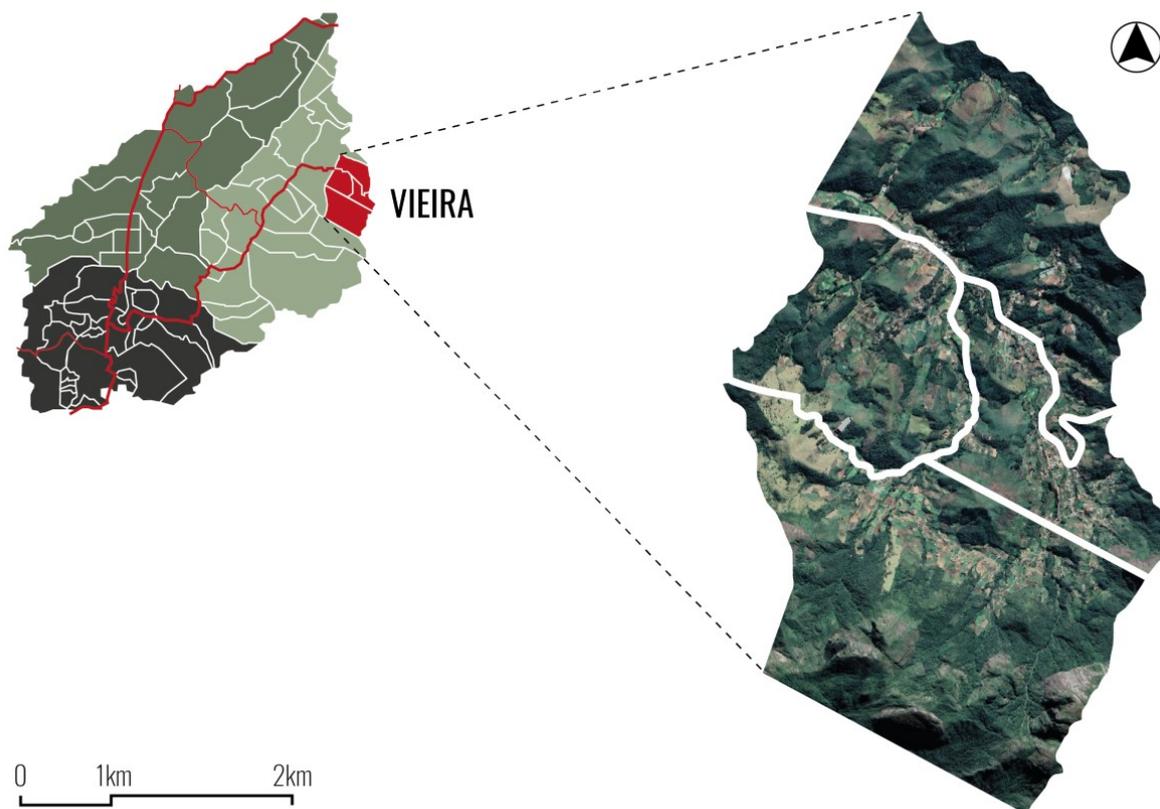


Figura 7: Localização de Vieira no Município de Teresópolis. Fonte: a autora (2023).

O relevo do bairro é composto por cadeias montanhosas, tendo em vista que está localizado na Serra do Mar, mais especificamente no Parque Estadual dos Três Picos. De acordo com o mapeamento feito pelo Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (RIO DE JANEIRO, 2020), há três tipos de relevo na região: morros⁶, serras escarpadas⁷ e serras isoladas e locais⁸, conforme pode ser observado na figura 8. Tendo em vista que as rodovias, vias locais e os assentamentos humanos se conformam a este relevo, o bairro é caracterizado por muitos acíves e sinuosidades marcantes.

⁶ Morros: “são pequenas elevações do terreno com declive suave. Suas elevações possuem altura inferior a 300 metros, de acordo com a classificação do IBGE.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 12).

⁷ Serras escarpadas: “relevo montanhoso e acidentado que demarca uma transição entre dois tipos de relevo.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 12).

⁸ Serras isoladas e locais: “relevo montanhoso e acidentado, alinhado entre si, sem caracterizar uma transição.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 12).

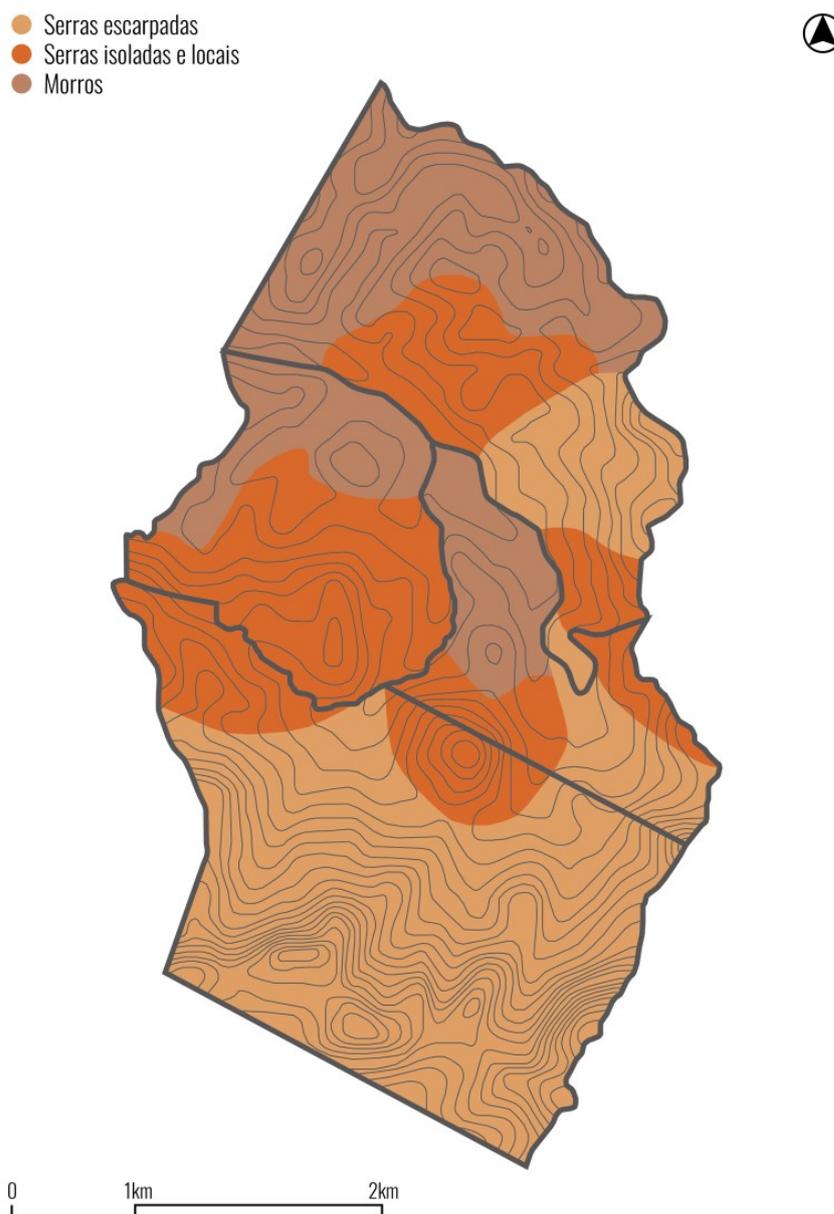


Figura 8: Geomorfologia de Vieira. Fonte: NEGeF (2020) adaptado pela autora (2023).

Vieira é um bairro rural polarizado pela segunda maior metrópole brasileira, cuja principal atividade é a agricultura familiar de hortaliças. A agricultura familiar diz respeito à atividade econômica de pequenos produtores que se organizam socialmente em estabelecimentos rurais de pequeno porte para produção alimentar. Segundo dados do Censo Agropecuário Brasileiro de 2017 (IBGE, 2017), 76,8% dos estabelecimentos rurais do Brasil fazem parte da agricultura familiar.

Esse conceito ganhou notoriedade em 1990, com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Para Iara Altafin (2007, p. 16) o conceito

agricultura familiar “é utilizado como um guarda chuva conceitual, que abriga grande número de situações, em contraposição à agricultura patronal, tendo como ponto focal da polarização o tipo de mão-de-obra e de gestão empregadas”.

A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, define como agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural sem deter mais do que 4 módulos fiscais de terras, cuja mão-de-obra seja principalmente familiar, cuja renda provenha predominantemente das atividades agrícolas do próprio estabelecimento e que seja o gestor do seu próprio estabelecimento ou de sua família.

O papel da agricultura familiar na produção alimentar brasileira é notável. Enquanto o agronegócio se concentra em atender aos mercados internacionais de exportação, a agricultura familiar atende aos principais centros de abastecimento do país e sua produção compõe boa parte do que chega à mesa da população brasileira. Certamente, há uma grande diferença na escala de produção entre esses dois tipos de produção. No entanto, a agricultura familiar apresenta participação percentual expressiva em alguns dos principais produtos nacionais, em especial a produção de hortaliças.

A ocupação do solo em Vieira pode ser observada na figura 9. Há uma predominância de áreas de floresta, seguidas de áreas de pastagem, agricultura (ou seja, terras cultivadas) e vegetação secundária, tendo em vista que é um local pouco urbanizado. Os assentamentos que configuram áreas de ocupação urbana de baixa densidade são pontuais, conforme apontado. Há, ainda, a presença de afloramentos rochosos (RIO DE JANEIRO, 2020).

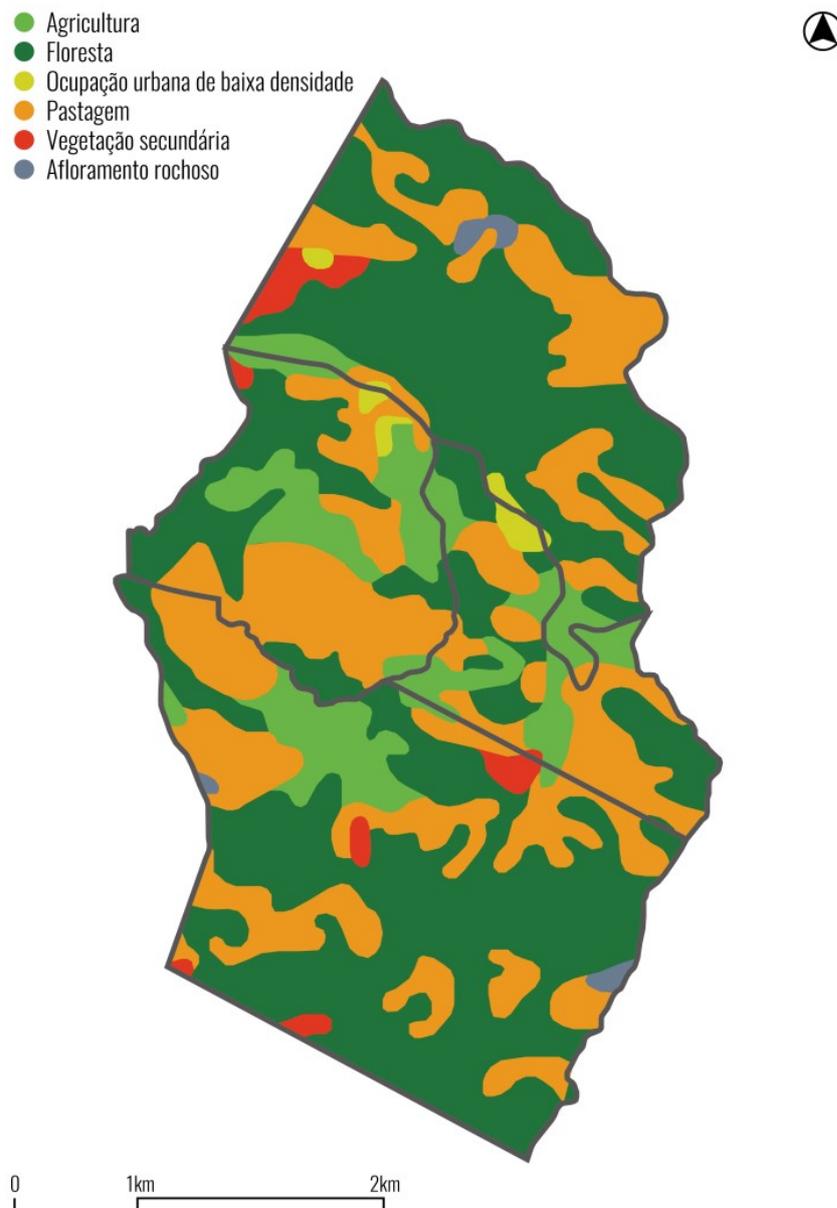


Figura 9: Mapa de cobertura do solo em Vieira. Fonte: NEGeF (2020) adaptado pela autora (2023).

Quanto à infraestrutura viária (figura 10), o eixo da Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), principal via de tráfego de pessoas e de carga do Município de Teresópolis, pode ser considerado como uma faixa de domínio que conforma parte dos padrões morfológicos dos assentamentos do bairro. Em Vieira, podem-se observar dois padrões morfológicos que são estruturados pelo encontro de elementos formais com os processos humanos (TÂNGARI, 2014): corredores, que se desenvolvem ao longo de rodovias, vias locais e rios (figura 11a); e fragmentos, que são tecidos dispersos (figura 11b).

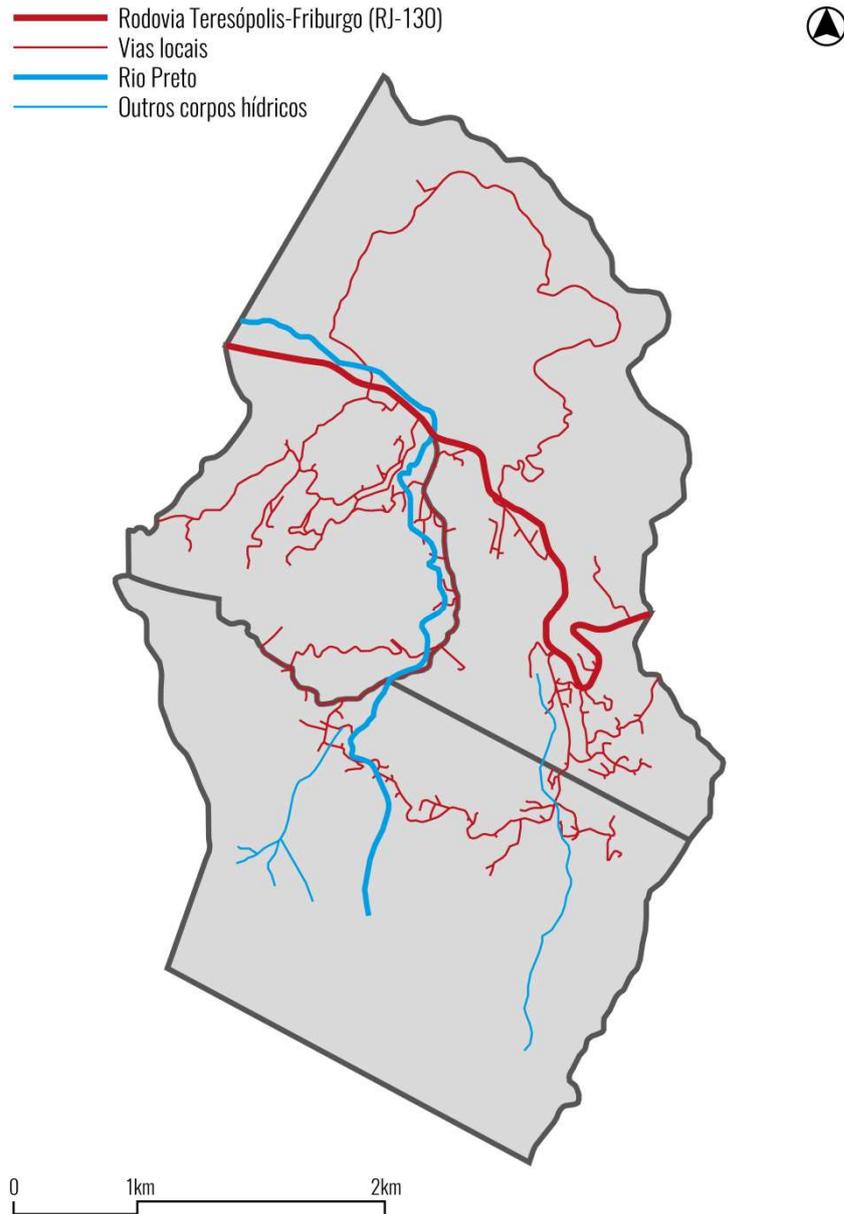


Figura 10: Infraestrutura viária de Vieira. Fonte: a autora (2023).



Figuras 11a e 11b: Padrões morfológicos de Vieira (corredores e fragmentos). Fonte: Google Earth (2021).

A Rodovia faz a conexão entre o distrito urbano e os distritos rurais e é por ela que circula o único transporte público que chega ao bairro: o ônibus de linha faz o percurso da Rodoviária de Teresópolis até Vieira em horários pré-definidos. Há também vans que fazem o mesmo percurso em horários alternativos. Essa limitação de transporte público gera uma desarticulação na mobilidade dos moradores, que dependem de veículos particulares (carros e motocicletas) para locomoção dentro do próprio bairro ou então, têm que recorrer aos trajetos feitos a pé⁹.

Os trajetos a pé pela Rodovia precisam ser feitos pelo acostamento e no caso das vias locais, onde também há um fluxo intenso de caminhões de carga, carros e motos, não há condições adequadas de infraestrutura viária: a grande maioria não tem pavimentação, não há calçadas, travessias e nenhum outro tipo de sinalização além dos quebra-molas (ou lombadas), que restringem a velocidade dos veículos em pontos específicos. Todos esses aspectos conferem dificuldades ao caminhar dos moradores pelo bairro.

A partir do cruzamento entre alguns dos aspectos que foram apresentados em relação ao bairro — geomorfologia, uso do solo, infraestrutura viária e padrões morfológicos —, podem ser identificadas algumas subdivisões dentro do bairro (figura 12), as quais serão chamadas de localidades. São estas: 1) Vieira (vila urbana); 2) São Bento; 3) Imperial; 4) Loteamento; 5) Calado; 6) Hotel Saint Moritz; 7) São Bernardino; 8) Cruzeiro; 9) Serra do Palmital; 10) Vila dos Telles; e 11) Alto de Vieira. A parte sul do bairro é marcada por uma cadeia montanhosa, portanto não possui assentamentos formais.

A figura 13 indica a localização dos principais equipamentos e serviços de Vieira. A maior parte das atividades do bairro diz respeito à produção agrícola familiar, envolvendo o cultivo e o processamento destes alimentos. Além das grandes extensões de terra ocupadas por lavouras, com ênfase no cultivo de temperos, como cebolinha, salsa, coentro e alho poró, há também os galpões, que se destinam ao processamento em massa de hortaliças, as estufas, que servem como uma alternativa ao cultivo a céu aberto, e os barracões, que são utilizados para armazenamento de insumos e equipamentos da lavoura.

⁹ O uso de bicicleta é pouco adotado por conta das dificuldades de percursos em um relevo tão acidentado.

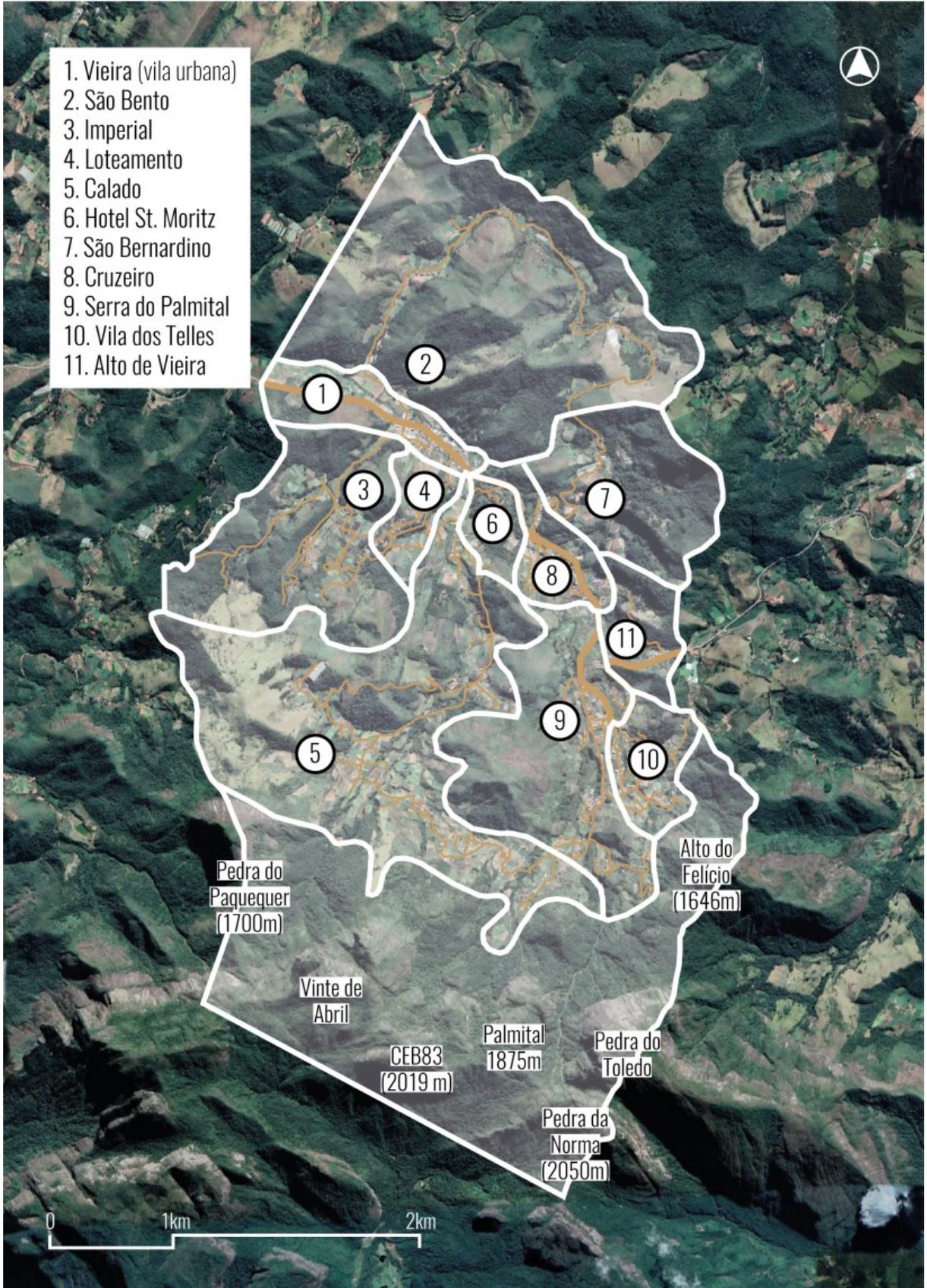


Figura 12: Subdivisões de Vieira. Fonte: a autora (2023).

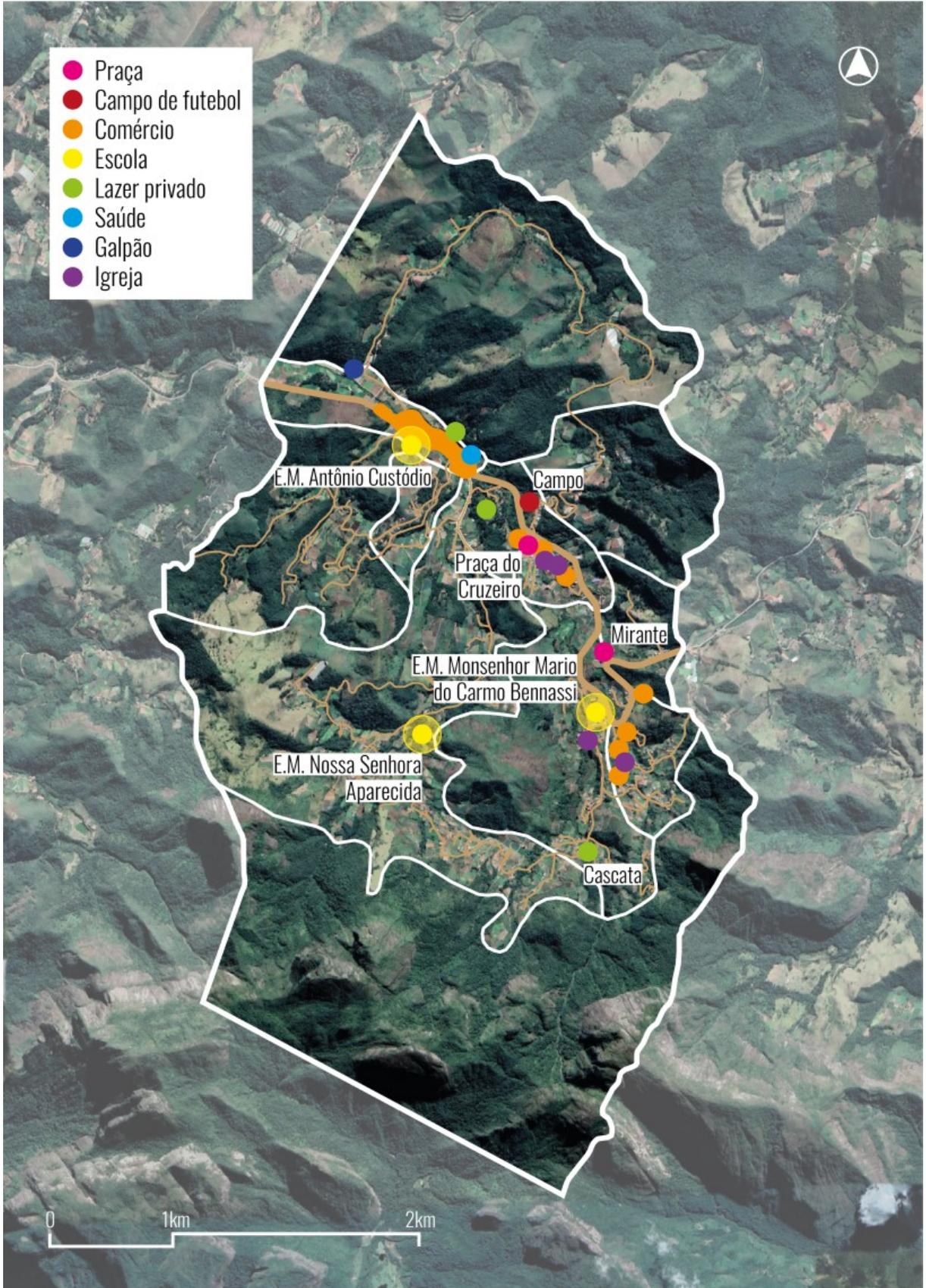


Figura 13: Principais equipamentos e comércios de Vieira. Fonte: a autora (2023).

Em relação aos usos voltados para o lazer e esportes, destacam-se dois espaços livres públicos: A Praça do Cruzeiro (figura 14) e o campo de futebol do Cruzeiro (figura 15), que são muito frequentados pelas crianças e adolescentes de Vieira. Recentemente, o mobiliário urbano da Praça do Cruzeiro foi reformado por iniciativa de moradores do bairro.



Figuras 14 e 15: Praça do Cruzeiro e campo de futebol. Fonte: Arquivo da autora (2021).

Há também o Mirante (figura 16), também chamado de Praça do Alto de Vieira, que apesar da vocação turística é considerado um lugar abandonado tendo em vista a falta de manutenção e de um mobiliário urbano que estimule usos dos moradores. No local há a construção inacabada de um restaurante, cuja obra foi embargada há alguns anos e atualmente está à venda.



Figura 16: Praça do Alto de Vieira. Fonte: Arquivo da autora (2021).

A Cascata dos Cunha (figura 17), localizada no limite entre a Serra do Palmital e o Calado, é um local bem frequentado pelos moradores do bairro nos períodos mais quentes do ano, apesar de estar localizada dentro de uma propriedade privada. Há ainda hotéis-fazenda, como o Hotel Saint Moritz e o Sítio do Limãozinho, que possuem equipamentos de lazer de acesso restrito.



Figura 17: Cascata dos Cunha. Fonte: Arquivo da autora (2021).

O comércio local é composto por mercados de pequeno porte, farmácias, padarias, restaurantes, bares, lanchonetes e lojas de diversos gêneros. A maior parte desses estabelecimentos se concentra em Vieira (vila urbana), formada pelo corredor da Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), como pode ser observado na figura 18. Os demais estão espalhados nas demais localidades do bairro, podendo formar pequenos agrupamentos.



Figura 18: Vieira (vila urbana). Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em relação à equipamentos, o bairro possui um único posto de saúde, localizado na vila urbana (figura 19), e três escolas: a Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi, na Serra do Palmital; a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, no Calado; e a Escola Municipal Antônio Custódio, na vila urbana. As igrejas são equipamentos que possuem notoriedade no bairro por serem frequentadas por muitos moradores do bairro. No geral estão localizadas próximas a algum agrupamento comercial.



Figura 19: Posto de saúde de Vieira. Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em relação à moradia, há alguns elementos marcantes na tipologia das casas do bairro: a grande maioria possui somente um pavimento, telhado em telha cerâmica ou telha ondulada de fibrocimento, varanda, janelas de madeira, caixa d'água externa à casa etc (figura 20). Os elementos que destacam uma casa são o telhado construído com telha cerâmica e a edificação de um 2º pavimento, que de certa forma revelam o poder aquisitivo da família. As casas localizadas fora do eixo rodoviário não costumam possuir cercas, grades ou muros, salvo raras exceções.



Figura 20: Tipologia das casas na Serra do Palmital. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (2018).

3.2. A Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi

A Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi (figura 21) está localizada na Serra do Palmital, em Vieira (figura 22). A escola atende ao Ensino Infantil (pré-escola) e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2021), há aproximadamente 40 matrículas na pré-escola, 120 matrículas nos anos iniciais e 3 matrículas na Educação Especial¹⁰.



Figura 21: Fachada principal da E. M. Monsenhor Mario do Carmo Bennassi. Fonte: Arquivo da autora (2022).

¹⁰ Educação Especial é uma área educacional focada em atender às necessidades de aprendizado de indivíduos com deficiências ou necessidades especiais, garantindo acesso igualitário à educação por meio de adaptações e suporte personalizado.



Figura 22: Localização da escola na Serra do Palmital. Fonte: a autora (2023).

A infraestrutura da escola conta com as salas de aula, sanitários dentro da escola, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores e sala de atendimento especial (figura 23). Há um sanitário com acessibilidade, apesar das dependências da escola de forma geral não serem consideradas acessíveis (INEP, 2021). As áreas livres da escola (figura 24) são a quadra de esportes, um pequeno pátio e um parquinho que está desativado por conta do estado de depreciação dos brinquedos.

No que diz respeito às instalações, a escola conta com energia elétrica fornecida pela rede pública, no entanto o abastecimento de água é feito por meio de cacimba e o esgotamento sanitário por meio de fossa. Há coleta periódica de lixo, mas não é feita reciclagem. A alimentação fornecida na escola utiliza água filtrada, que também é disponibilizada em bebedouros para a comunidade escolar. Há também instalação de internet banda larga (INEP, 2021).

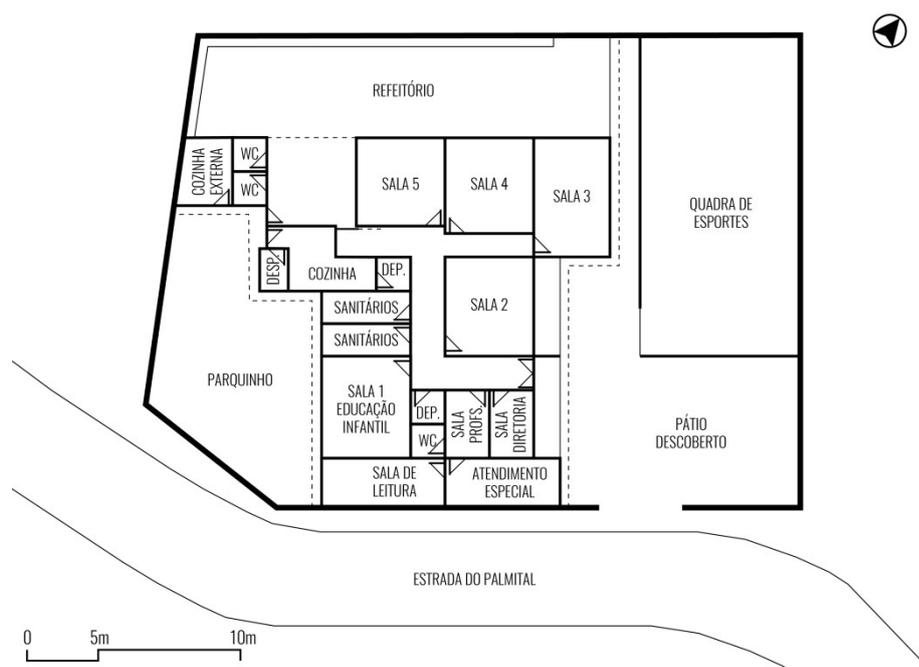


Figura 23: Croqui esquemático da E. M. Monsenhor Mario do Carmo Bennassi. Fonte: a autora (2023).



Figura 24: Áreas livres da E. M. Monsenhor Mario do Carmo Bennassi. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Há mais de 50 anos, a Escola da Serra, como é conhecida pelos moradores de Vieira, tem configurado uma centralidade no bairro. O edifício da escola é inteiramente cercado por um muro, mas isso não impede que a comunidade se aproprie desse ambiente. Apesar de não dispor das condições de infraestrutura necessárias, na ausência de outros equipamentos públicos, a escola se torna um ponto de acolhimento de necessidades e orientação para moradores do bairro, espaço para práticas esportivas, realização de festas e outras reuniões da comunidade.

Todo ano é realizada a Festa Junina da Escola da Serra, que é um evento da comunidade. A grande maioria dos moradores do bairro participa e, por conta disso, muitos carros ficam estacionados em frente à escola. Há brincadeiras para as crianças, show de banda local, comidas típicas de festa junina etc. A equipe da escola trabalha de forma voluntária na organização do evento com a ajuda de muitas pessoas da comunidade, que participam da montagem da estrutura, iluminação do palco e ornamentação.

Tendo isso em vista, nos últimos anos, a equipe de gestão da escola realizou uma série de reformas para melhor atender a esse tipo de uso pela comunidade. Foram construídos dois banheiros independentes das salas de aula e espaços administrativos da escola, para que o acesso fique restrito aos espaços livres e ao refeitório durante as programações realizadas fora do horário escolar. Além disso, foi construída uma cozinha externa, para que não haja necessidade de utilização da cozinha principal.

As disciplinas ofertadas na escola são: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da E. M. Monsenhor é 5,2, 10º lugar do Município de Teresópolis, de um total de 42 escolas municipais. O índice geral do Município é 5,7, e está acima do índice da cidade do Rio de Janeiro, que é 5,4 (IDEB, 2021).

Os resultados da última prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹¹, também conhecida como Prova Brasil, revelaram que somente 65% dos estudantes de 5º ano da escola apresentam aprendizado adequado de Português e 60% apresentam aprendizado adequado de Matemática (BRASIL, 2021). Além das provas, são aplicados questionários que contextualizam esses níveis de desempenho. O último questionário SAEB aplicado na E. M. Monsenhor (BRASIL, 2021), respondido por 20 estudantes, revelou os seguintes dados:

- 5% das mães dos estudantes possuem Ensino Superior;

¹¹ A prova do SAEB é realizada a cada dois anos para verificar o aprendizado de Português e Matemática dos alunos que estão concluindo os segmentos da Educação Básica, ou seja, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

- 55% dos pais costumam conversar o que acontece na escola;
- 20% dos estudantes costumam ler livros que não são das matérias.

50% dos estudantes responderam que usam mais de 2 horas dos dias de aula fora da escola para lazer (TV, internet, jogar bola, música etc), 35% usam esse mesmo tempo para estudar (lição de casa, trabalhos escolares etc), 10% para trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário) e 5% para fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos). Nenhum deles utiliza esse tempo para fazer cursos (BRASIL, 2021).

Em relação ao território, 85% dos estudantes demoram menos de 30 minutos para chegar à escola, 10% demoram entre 30 minutos e uma hora e 5% levam mais de uma hora. 80% normalmente vão para a escola de transporte escolar, enquanto os demais utilizam outros meios de transporte. Além disso, foi identificado que 60% têm rua pavimentada (asfalto ou calçamento) na região onde moram, 74% têm água tratada e 40% têm iluminação na rua (BRASIL, 2021).

Em Vieira, apesar da questão da segurança pública ser considerada uma menor preocupação com relação aos centros urbanos, há questões de infraestrutura que não propiciam condições adequadas à livre circulação das crianças pelo território: vias extremamente acidentadas e sem sinalizações, ausência de calçadas e travessias, fluxo intenso de caminhões e outros veículos de transporte de carga em alta velocidade, escassez de transporte público para acesso a equipamentos públicos de cultura e lazer etc (figuras 25, 26a e 26b).



Figura 25: Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), nas proximidades da escola. Fonte: Google Earth (2021).



Figuras 26a e 26b: Estrada do Palmital, nas proximidades da escola. Fonte: Google Earth (2011).

CAPÍTULO 4: MATERIAIS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa qualitativa que nasce de um processo de imersão em Vieira ao longo de cinco anos. Apesar do conhecimento prévio do território, destaca-se o protagonismo das crianças do campo na pesquisa, por meio do desenvolvimento de um processo participativo focado em ouvir o que elas têm a dizer. Essas crianças são sujeitos normalmente invisibilizados e são elas o público-alvo da pesquisa. Portanto, é a partir desse diálogo que se busca enxergar as possibilidades de articulação do campo como um território educativo.

O caminho metodológico adotado rompe com um modelo tradicional da pesquisa, em que o pesquisador mantém distanciamento dos respondentes, e passa a pesquisar e projetar COM as crianças (ALVAREZ e PASSOS, 2015; AZEVEDO, 2019). A estratégia de Projetar-COM o usuário retira o arquiteto da posição de detentor de todo o conhecimento e do ato de projetar analógico, passando a envolver aqueles que experienciam os espaços como sujeitos de uma construção colaborativa com base em representações projetuais situadas (COSTA, AZEVEDO e PEDRO, 2016). Segundo Azevedo (2019, p. 31), “o processo por si só já é educativo e constrói conhecimento”.

Essa abordagem alinha-se à prática cartográfica, que diz respeito a um método de Deleuze e Guattari retratado por Passos, Kastrup e Escóssia no livro “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, de 2015. Os autores destacam que se trata de um caminho não-linear de produção de dados que se dá pelo acompanhamento dos processos em curso (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015). Portanto, pode-se dizer que é um caminho mais aberto (GOMES, COSTA e MENDONÇA, 2019). Sendo assim, essa prática pressupõe que as atividades possam sempre ser reinventadas durante sua aplicação, de acordo com as realidades que são encontradas no campo e a sensibilidade e flexibilidade do pesquisador para fazer as adaptações que sejam necessárias para potencializar os resultados obtidos durante o processo de pesquisa.

É recomendável que os procedimentos metodológicos adotados não se detenham a um modelo interpretativo, mas que busquem adotar uma Abordagem Sócio-interativa e Experiencial. Nesta abordagem, o pesquisador interage com os participantes durante todo o processo, desde a aplicação da atividade até a análise dos resultados, o que permite que a qualidade do lugar seja compreendida de forma mais profunda, considerando inclusive seus aspectos sócio-históricos (RHEINGANTZ *et al*, 2009).

A integração do olhar sensível do observador com os olhares daqueles que vivenciam o lugar se potencializa a partir de uma observação incorporada, que pressupõe um período de imersão do pesquisador na área de estudo e permite situar seu ponto-de-vista de acordo com a realidade local experienciada (RHEINGANTZ *et al*, 2009). Assim, a partir da observação das pré-existências do lugar, torna-se possível identificar como as percepções das crianças em relação ao território em que vivem podem ser exploradas com base nas vocações do lugar e da articulação com a comunidade.

A pesquisa de campo em Vieira, Teresópolis/RJ, foi desenvolvida em três fases: imersão inicial; desenvolvimento de atividade-piloto com jovens do bairro; e, por fim, a realização de uma oficina participativa com estudantes da Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Bennassi, a Escola da Serra (estudo de caso). As investigações consistem em compreender:

- a) Como as crianças se relacionam com o território em que vivem?
- b) Que locais do bairro são frequentados pelas crianças e quais não são?
- c) Quais são os costumes e práticas sócio-culturais da comunidade?
- d) Que desejos as crianças têm para o território em que vivem?
- e) Que tipos de oportunidades educativas podem ser exploradas neste território?

Essas investigações intencionam o levantamento de informações acerca das percepções e desejos das crianças envolvendo características sociais, biofísicas, culturais e morfológicas do lugar. Compreender as relações de afetividade e atratividade que permeiam o cotidiano das crianças é essencial para a realização deste processo participativo que visa à consolidação de um território educativo que se conforme a dinâmica territorial local, para que haja relevância naquilo que está sendo proposto.

Por se basear na Abordagem Experiencial (RHEINGANTZ *et al*, 2009), a interação da pesquisadora com os participantes é sempre enriquecida pelos relatos verbais no decorrer da realização das atividades propostas. Os autores recomendam que as atividades não excedam uma hora de duração e sejam realizadas em ambientes internos e/ou externos, de acordo com a preferência dos participantes.

Tendo em vista que a pesquisa é realizada com crianças, envolvendo riscos e benefícios, todas as etapas deste projeto de pesquisa de campo foram submetidas e aprovadas na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho

(HUCFF-UFRJ), através do Parecer nº 5.520.003 (anexo 1). Os modelos de todas as atividades propostas podem ser encontrados nos apêndices desta dissertação.

A forma de resposta às atividades é livre — não há resposta certa ou errada — e os participantes podem responder da forma que se sentirem mais à vontade. Caso o participante tenha dúvidas, estas são esclarecidas pela pesquisadora de forma que haja mínima interferência nas respostas dadas. Durante a aplicação das atividades, os participantes podem ser fotografados e/ou gravados, caso os mesmos (ou seus responsáveis legais) autorizem, de acordo com os termos de consentimento livre e esclarecido e os termos de assentimento previamente entregues aos mesmos (apêndices 1 e 2)¹².

Os dispositivos¹³ adotados para desenvolvimento das atividades de escuta das crianças se baseiam nas análises afetivo-cognitivas desenvolvidas colaborativamente pelo Grupo Ambiente-Educação (GAE) na realização de avaliações pós-ocupação (APO) e oficinas participativas. Essas práticas têm o objetivo de analisar a percepção ambiental dos usuários de determinado lugar e investigar o potencial socioeducativo dos ambientes escolares por meio da constituição de territórios educativos. A análise afetivo-cognitiva realizada nesta pesquisa divide-se em três momentos – Aproximar, Mapear e Construir (AZEVEDO, 2019) – conforme será descrito a seguir.

4.1. Aproximar

O primeiro momento, denominado “aproximar”, consiste no contato inicial da pesquisadora com os participantes da pesquisa, que nesse caso são as crianças. Este é o momento em que são estabelecidos vínculos de confiança que são cruciais para a adesão das crianças, tendo em vista um bom desenvolvimento das atividades (AZEVEDO, 2019). O objetivo específico desse momento consiste em reconhecer a importância da participação das crianças tendo em vista sua responsabilização e coautoria nas transformações necessárias à plena experiência do território.

¹² Todos os termos foram submetidos e aprovados na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ), através do Parecer nº 5.520.003.

¹³ Segundo Azevedo (2019, p. 18), o termo *dispositivo* “pode traduzir uma espécie de gatilho que desencadeia o turbilhão de ações, interações e interlocuções presentes no processo em curso.

Nesse momento, o título da pesquisa é apresentado às crianças, assim como seus objetivos e explicação da importância da participação deles nesse processo participativo. A comunicação é sempre feita de forma clara, utilizando uma linguagem acessível e, se possível, adotando elementos gráficos de apoio. O envolvimento do professor da turma também pode contribuir nesse contato inicial, caso o mesmo demonstre interesse em participar das atividades. É nesse momento que as crianças devem assentir ou não sobre a sua participação na pesquisa, mediante a apresentação e explicação do Termo de Assentimento (apêndice 1).

No desenvolvimento da pesquisa de campo, a apresentação entre a pesquisadora e as crianças já deu início a uma atividade preliminar. O dispositivo **“Quem Sou Eu?”** (figura 27) consiste em uma estratégia de aproximação inicial com os participantes da pesquisa, no qual estes são questionados sobre elementos que formam suas identidades. Espera-se que sejam feitas representações gráficas e/ou verbais que reflitam aspectos contextuais, étnicos e emocionais (AZEVEDO *et al*, 2019). Essa dinâmica contribui na compreensão das culturas infantis específicas deste recorte investigativo, dentro do contexto da agricultura familiar, conforme foi apresentado no capítulo 3.



Figura 27: Aplicação do *“Quem Sou Eu?”* com crianças de Jardim Gramacho. Fonte: Acervo GAE (2018).

Tendo em vista a flexibilidade demandada pela prática cartográfica, este dispositivo teve que ser ressignificado em campo por conta da limitação do tempo disponibilizado para realização da atividade. Assim, a aplicação foi realizada de forma simplificada por meio de relatos verbais durante a apresentação dos participantes, ao invés de representações gráficas sobre si mesmos.

4.2. Mapear

De acordo com Azevedo (2019, p. 20), “o momento ‘mapear’ tem a intenção de fomentar a reflexão e a análise sobre o lugar habitado; ‘despertar’ o olhar, estimular e compartilhar diferentes olhares e provocar o diálogo, a livre expressão”. Na prática da cartografia, Kastrup (2015) distingue quatro gestos característicos do pesquisador neste momento de mapeamento: rastreio, momento de observação livre; toque, quando um elemento se destaca; pouso, quando é feito um enquadramento focal; e reconhecimento atento, o acompanhamento do processo propriamente dito.

Para este segundo momento, que teve como objetivo específico investigar se o território do campo, a comunidade e suas práticas socioculturais podem contribuir para a política de Educação do Campo e suas potencialidades, foram adotados dois dispositivos: o Mapeamento Afetivo e o Mapa Cognitivo.

O **Mapeamento Afetivo**¹⁴, ou **Mapete** (figura 28), como é denominado nas práticas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), tem como precedente uma das estratégias de escuta propostas pelo projeto Crianças Pequenas em Foco (CECIP, 2013). A atividade desenvolvida tem o objetivo de mapear lugares significativos com base em uma foto aérea da comunidade, que geralmente é impressa em lona, em uma escala que permita boa legibilidade. O dispositivo tem a capacidade de identificar que lugares do bairro são mais ou menos frequentados pelas crianças, o que ajuda a identificar padrões de ocupação.

Para o desenvolvimento da atividade de campo, alguns materiais foram preparados previamente, como: lona/banner com mapa geral do recorte investigativo, papéis coloridos, adesivos, *post-its*, barbante, alfinetes e canetas pilot. Com o auxílio desses materiais, foram então propostas as seguintes etapas:

¹⁴ O nome Mapeamento Afetivo foi dado para uma atividade que foi desenvolvida em 2019 pelo Grupo Ambiente-Educação (GAE) em parceria com o grupo de pesquisa Sistemas de Espaços Livres do Rio de Janeiro (SEL-RJ), o Escritório de Planejamento e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. No entanto, o formato desta atividade conta com duas perguntas que correspondem aos dispositivos Mapa Cognitivo e Poema dos Desejos.

1. Apresentação do mapa e estímulo à identificação do local onde estão (pesquisadora e participantes) no momento — a escola;
2. Em seguida, propõe-se que seja feita a identificação das casas dos participantes no mapa, para que haja maior ambientação com relação ao território;
3. No momento seguinte, são feitos os seguintes questionamentos: “*quais são os locais que vocês mais frequentam no bairro?*” e “*quais são os locais que menos frequentam?*”. Esses locais deverão ser representados graficamente nas bases dos mapas, utilizando os materiais disponibilizados;
4. Por fim, é questionado: “*como é o caminho que vocês fazem de casa até a escola?*”. De igual forma, esses percursos deverão ser indicados graficamente nos mapas.

O cruzamento entre as etapas intenciona a diferenciação dos locais frequentados por estarem no caminho daqueles que são destinos, ou geradores de fluxos. Além disso, foi possível identificar se os locais menos frequentados são assim constituídos por não estarem no caminho ou por outros condicionantes, como o fato de não despertarem interesse ou não serem adequados para a faixa etária.



Figura 28: Aplicação do Mapete com crianças de Jardim Gramacho. Fonte: Acervo GAE (2018).

Apesar do roteiro¹⁵ previamente elaborado, a aplicação deste dispositivo, assim como os demais, sofreu modificações e adaptações *in loco*, de acordo com as demandas que foram

¹⁵ O roteiro simplificado da aplicação deste dispositivo, conforme consta no apêndice 4 deste memorial de qualificação, foi submetido e aprovado na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ), através do Parecer nº 5.520.003.

encontradas a partir das interlocuções feitas e de novos elementos levantados pelos participantes da pesquisa.

O dispositivo **Mapa Cognitivo**, ou **Mapa Mental**, consiste na elaboração de expressões gráficas e/ou relatos falados que revelem como determinado grupo social percebe e se relaciona com um ambiente analisado. A aplicação do dispositivo pelos grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE) e ProLUGAR é uma adaptação da metodologia aplicada por Kevin Lynch nas cidades de Boston, Nova Jersey e Los Angeles, nos Estados Unidos, com o objetivo de averiguar a imageabilidade¹⁶ da cidade na percepção das pessoas (LYNCH, 1999).

Segundo Rheingantz *et al* (2009), o Mapa Cognitivo deve levar em consideração os diferentes contextos culturais, sociais e psicológicos. Além disso, a aplicação do dispositivo apresenta algumas limitações que precedem a uma série de recomendações e cuidados. A partir das expressões que são apresentadas, o pesquisador pode analisar que pontos são mais relevantes para a imageabilidade daquele local, reconhecendo questões relacionadas à seletividade e às distorções que são criadas, além de registrar a ordem sequencial de elaboração.

O dispositivo tem sido utilizado pelo Grupo Ambiente-Educação (GAE) no Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro (AZEVEDO *et al*, 2020)¹⁷, pesquisa realizada em parceria com o grupo de pesquisa Sistemas de Espaços Livres do Rio de Janeiro (SEL-RJ), o Escritório de Planejamento e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Na primeira parte da atividade, é feita a seguinte pergunta: *“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”*.

¹⁶ De acordo com Lynch (1999, p. 10), “uma cidade com imageabilidade (aparente, legível, ou visível), nesse sentido, seria bem formada, distinta, memorável; convidaria os olhos e ouvidos a uma maior atenção e participação”.

¹⁷ Para realização dessa pesquisa, foram encaminhadas fichas da atividade pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para 734 escolas participantes da rede municipal de ensino, juntamente com instruções referentes ao preparo e desenvolvimento da atividade para os professores e professoras. Os relatos dos estudantes foram subdivididos a partir das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), o que possibilita a identificação de aspectos mais recorrentes de acordo com as regiões do município.

A pergunta tem como objetivo captar as percepções das crianças em relação a esse território. Com o intuito de aprofundar ainda mais estes relatos, duas perguntas podem ser feitas, em paralelo: “o que você mais gosta no seu bairro?” e “o que você menos gosta no seu bairro?”. A partir disso, foi possível construir uma leitura situada com base nas fragilidades e potencialidades apresentadas pelos participantes da pesquisa, o que dá suporte à constituição de territórios educativos com base na vocação do lugar.

4.3. Construir

Por fim, o momento “construir” consiste na idealização de cenários e elaboração de propostas para a construção de ambientes desejados, um processo que estimula a ação ativa e um olhar atento dos participantes na pesquisa com relação à realidade do território (AZEVEDO, 2019). A utilização do dispositivo **Poema dos Desejos**¹⁸ é extremamente apropriada ao momento de construção. Com base na metodologia proposta por Henry Sanoff (1991), o dispositivo consiste em estimular a expressão de desejos sobre o objeto de análise, que vão desde aspectos mais concretos aos mais subjetivos.

Assim como o Mapa Cognitivo, este dispositivo tem sido utilizado pelo Grupo Ambiente-Educação (GAE) no Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro (AZEVEDO *et al*, 2020) para análise do percurso casa-escola, sob o formato da pergunta: “Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso”. A aplicação do dispositivo na presente pesquisa teve como objetivo específico contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas que incorporem a dimensão do território como elemento educativo nas escolas do campo.

Os desejos são representados graficamente de forma livre, analisados e considerados como expectativas dos respondentes para o que será proposto (RHEINGANTZ, 2009; AZEVEDO, 2019). Segundo Rheingantz *et al* (2009, p. 43), as informações coletadas por meio dessas expressões “possibilitam que se obtenha um perfil representativo dos desejos e demandas do conjunto de usuários de um determinado ambiente”. Apesar desta pesquisa envolver uma série de atores sociais que compõem a comunidade escolar, o Poema dos Desejos foi

¹⁸ Em inglês, Wish Poem. SANOFF, H. Visual Research Methods in Design. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

realizado somente com o público infantil, tendo em vista que eles são o público-alvo da constituição do território educativo.

A tabulação dos dados produzidos foi realizada com base na adaptação das categorias de análise do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro (AZEVEDO *et al*, 2020), que são: Aspectos urbanísticos e infraestrutura; Equipamentos; Comércio, serviço e indústria; Espaços livre e áreas verdes; Acessibilidade; Mobilidade; Conforto ambiental e saúde; Recreação e lazer; Aspectos sociais, econômicos e culturais; Segurança e violência. A estas, foi adicionada a categoria Agricultura, totalizando, portanto, 11 categorias de análise.

Para a análise foram criados gráficos e nuvens de palavras com o objetivo de visualizar a incidência de relatos em cada uma das categorias. As sobreposições entre esses resultados, o perfil das crianças e outros dados produzidos ao longo do período de imersão em campo tornaram possível o desenvolvimento de uma cartografia afetiva do recorte investigativo sob um olhar situado, com ênfase nas percepções e desejos das crianças em relação ao território. Além dos dispositivos mencionados anteriormente, foi prevista a elaboração de um dispositivo que pudesse responder eventuais controvérsias que surgissem a partir do cruzamento dos resultados produzidos.

Por meio deste processo participativo, focado em potencializar a voz das crianças do bairro, se buscou identificar as vocações socioeducativas do lugar como possibilidades para a articulação do campo como um território educativo. Essa construção visa estimular, por meio da implementação de políticas públicas, que as experiências socioeducativas aconteçam além dos limites da sala de aula, envolvendo práticas sociais da comunidade, como preconiza a Educação do Campo.

Cabe destacar que as intenções mencionadas sofreram algumas modificações durante a pesquisa empírica, tendo em vista que a prática da cartográfica que permeia a metodologia proposta permite que novas estratégias sejam lançadas e novos rumos sejam tomados, com base nos resultados produzidos no decorrer da pesquisa. A descrição das etapas de desenvolvimento da pesquisa de campo e os resultados produzidos serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5: PESQUISA DE CAMPO

5.1. Imersão no território

Nesta primeira parte do capítulo, será apresentado o meu processo de imersão em Vieira como participante de um projeto de desenvolvimento comunitário, em 2017, e posteriormente como moradora do bairro, em 2021, com base na reconstrução de memórias e narrativas que permearam minha relação com o bairro ao longo dos últimos cinco anos. Tendo isso em vista, reconheço meu lugar como autora-atriz, por isso optei por adotar o uso da primeira pessoa para a construção do texto que compõe este capítulo. Descrevo resumidamente alguns momentos que precederam e instigaram o início desta pesquisa, com o intuito de esclarecer cronologicamente como foi feita essa construção que culminou na oficina “O Campo Como Território Educativo” realizada na Escola da Serra no final de 2022, um processo participativo focado em potencializar as vozes das crianças de Vieira.

5.1.1. O encontro com Vieira (2017)

Em 2017, fui convidada a participar de um mutirão de reforma da casa de uma agricultora familiar de Vieira. O bairro foi extremamente devastado nas enchentes e deslizamentos de terra que assolaram a região serrana no início de 2011. Tanto as áreas essencialmente agrícolas, como a Serra do Palmital, quanto a vila urbana de Vieira foram severamente afetadas. Muitas famílias de agricultores perderam entes queridos e ficaram desalojadas após terem suas casas destruídas. Também tiveram muitos danos ambientais nas plantações às margens dos cursos d’água, onde houve forte erosão e acúmulo de sedimentos, conforme pode ser observado nas figuras 29a e 29b (MMA, 2011).



Figuras 29a e 29b: Efeitos da tragédia de 2011 em Vieira. Fonte: Ministério do Meio Ambiente (2011).

Esse mutirão foi uma das ações de um projeto já conhecido por mim, a *Feira Solidária*. O projeto surgiu quando um grupo de voluntários do Rio de Janeiro foi para Vieira, mais

especificamente para a Serra do Palmital, com o objetivo de ajudar na reestruturação a comunidade. Junto com algumas famílias de Vieira, o grupo buscou parcerias e financiamentos externos, independentes de iniciativas do poder público, e conseguiram organizar a construção e reforma de mais de 20 casas no bairro (figuras 30a, 30b e 30c).



Figuras 30a, 30b e 30c: Mutirões de reconstrução de casas em Vieira. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (s.d.).

Frente a muitas demandas dos agricultores naquele momento, o grupo viu uma oportunidade de estabelecer um mecanismo que trouxesse preços justos ao escoamento da produção agrícola familiar do bairro. Essa iniciativa tinha como objetivo ajudar as famílias a se reestruturarem após a tragédia e surgiu como uma alternativa à concentração do poder de escoamento dos produtos na mão dos grandes atravessadores.

Assim, no início de 2012, teve início a *Feira Solidária*, na qual produtos eram vendidos em algumas igrejas parceiras na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (figuras 31a, 31b e 31c). Toda a organização do projeto era feita por voluntários em diferentes áreas, desde a interlocução com os agricultores e transporte dos alimentos até o atendimento aos clientes nas feiras. Com exceção dos gastos relacionados ao transporte das hortaliças, os valores arrecadados com as vendas nas feiras eram repassados diretamente às famílias.



Figuras 31a, 31b e 31c: Feiras solidárias na cidade do Rio de Janeiro. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (s.d.).

Após o contato inicial que tive com a comunidade da Serra do Palmital, me envolvi ativamente no projeto. Além de trabalhar como voluntária na realização das feiras no Rio, voltei muitas vezes à Vieira e a cada vez me encantava mais pelo lugar. Nesse tempo, pude estreitar laços com pessoas muito queridas, visitar a casa de cada um para tomar o indispensável cafezinho, que faz parte da cultura do bairro, e ter muitas conversas que me ajudaram a compreender aspectos positivos e negativos que permeiam o cotidiano das famílias e que me instigaram a dar início a esta pesquisa¹⁹.

Com o passar dos anos, o projeto passou de socorro emergencial para uma iniciativa de desenvolvimento comunitário e, no início de 2019, foi formalizada a *TERRA — Cooperativa da Agricultura Familiar*, com a participação de 20 famílias (figura 32). O intuito da formalização foi aumentar seu poder de venda e proporção de escoamento, visando gerar autonomia às famílias, tornando-se um mecanismo social autossustentável.



Figura 32: Formação da Cooperativa Terra. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (2019).

“

TERRA fala de vida, de território, de trabalho, de cuidado, de vivências. E é esse o nosso objetivo: sobre essa terra, viver dias de paz, ter trabalho digno para a agricultura familiar local e qualidade de vida para a comunidade em que está inserida. [Cooperativa Terra, 2019]

¹⁹ Na época, a pesquisa resultou em meu Trabalho Final de Graduação, que envolveu o projeto de uma creche e centro comunitário, que seria a sede da Cooperativa Terra, na Serra do Palmital. Ao ingressar no mestrado acadêmico, submeti o projeto de pesquisa com base na mesma pesquisa, que resultou nesta dissertação.

Foi um processo muito bonito de acompanhar, de valorização do trabalho e da identidade dos agricultores e agricultoras familiares de Vieira, que organizados enquanto grupo, puderam lutar por muitos direitos da comunidade. Além de ações voltadas à produção agrícola, como a participação em reuniões do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) de Teresópolis, também mantiveram contato com a Prefeitura de Teresópolis para conseguir coleta de lixo e iluminação pública na Serra do Palmital.

O ano de 2019 foi marcado por uma série de eventos em Vieira promovidos pela Cooperativa Terra. Em abril, foi realizado o Dia de Saúde na Escola da Serra, em parceria com a Subsecretaria de Atenção Básica de Teresópolis, através da Unidade Básica de Saúde (UBS) de Vieira. Foram quase 400 atendimentos em diversas áreas: vacina da gripe, testes rápidos de sífilis, HIV e hepatites, medição de pressão, glicose, consulta de clínico geral, otorrino, ortopedista, pediatra, optometrista e ginecologista (figura 33a). Durante essa programação também foi realizado um mutirão para pintura do muro, portão e quadra da escola, em parceria com um grupo de voluntários da cidade do Rio de Janeiro.

Em setembro, um evento similar foi promovido em parceria com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do Alto de Teresópolis, o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Mulher e um grupo de profissionais de saúde voluntários. O evento contou com a participação de 20 moradores da comunidade e 4 estudantes da Unifeso - Centro Universitário Serra dos Órgãos. Foram realizados em média 200 atendimentos de dentista, ortopedista e pediatra, medição de pressão e glicose, além da orientação sobre saúde bucal com as crianças e uma roda de conversa sobre Violência contra a Mulher (figuras 33b e 33c).



Figuras 33a, 33b e 33c: Dia de Saúde e Dia de Ação Comunitária. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (2019).

No final de 2019, foi realizada a Festa da Agricultura Familiar, um evento organizado coletivamente com o objetivo de ajudar no processo de valorização da identidade dos

agricultores de Vieira. Durante semanas, moradores do bairro contribuíram na divulgação, compras, decoração e preparação de comidas típicas do local (figuras 34a e 34b). Foi organizado um painel com fotos enviadas por vários agricultores e uma frase de autoria desconhecida, mas conhecida por muitos: *“Se o campo não planta a cidade não janta”* (figura 34c). Houve também um momento de homenagem e entrega de certificados àqueles que trabalham há mais de 30 anos na terra (figura 34d).



Figuras 34a, 34b, 34c e 34d: Festa da Agricultura Familiar. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (2019).

Esse momento oficializou o lançamento da marca da Cooperativa Terra e estabeleceu o início da transição da vendas do formato de feiras livres para a venda de cestas de produtos por encomendas. Como já foi mencionado, não se tratava mais de um projeto de socorro emergencial, e sim de desenvolvimento comunitário. Portanto, esse novo modelo de vendas tinha como objetivo atenuar as perdas de alimentos e aumentar a capacidade de escoamento de forma mais sustentável, uma etapa essencial à consolidação da Cooperativa.

A transição foi interrompida pela pandemia de Covid-19, com o intuito de evitar a exposição dos agricultores, voluntários e clientes. No entanto, o momento de isolamento social

confirmou a necessidade de implementar esse novo modelo de vendas, que deveria ser organizado de forma segura e eficiente, de acordo com as demandas do momento. Foi, então, que começou a ser estruturado um site de vendas que possibilitou essa retomada.

Em 2021, eu fui morar em Vieira e pude participar da organização dessa nova fase da Cooperativa. Os produtos eram colhidos pelos agricultores no dia anterior à entrega (figura 35a) e a separação dos pedidos era feita semanalmente na sede da cooperativa, com a participação de jovens moradoras do bairro (figura 35b). Os pedidos eram transportados de madrugada até a cidade do Rio de Janeiro e os produtos chegavam frescos à casa dos clientes, sem o intermédio de atravessadores (figura 35c).



Figuras 35a, 35b e 35c: Colheita, separação e entrega de encomendas. Fonte: Acervo Cooperativa Terra (2021).

Nesse tempo em que morei na Serra do Palmital, pude experienciar ainda mais o cotidiano da comunidade e compreender alguns dos usos e costumes que, apesar de frequentar o bairro há alguns anos, ainda eram distantes dos meus. Além de ir à casa de algumas pessoas como já era de costume, fiz percursos exploratórios que me permitiram conhecer mais o território e entender quais eram os principais locais frequentados pelos moradores do bairro, acompanhar os principais caminhos que eram feitos a pé e também ser afetada pelo clima, pelos sons, pelos cheiros, pelos animais e por esse contato mais próximo com a natureza.

5.1.2. Estudo piloto (2021)

No final de 2021, tive a oportunidade de desenvolver um estudo piloto como trabalho final da disciplina “Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído e da Paisagem” (FAP715)²⁰, ministrada pelos professores Giselle Arteiro Nielsen Azevedo e Paulo Afonso Rheingantz. A atividade consistiu no mapeamento de lugares significativos de Vieira por duas jovens moradoras do bairro que já estudaram na Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Bennassi (figura 36). O principal objetivo da atividade foi resgatar os afetos, os usos e as memórias de locais que costumam ou não ser apropriados por elas no bairro.



Figura 36: Desenvolvimento de atividade piloto. Fonte: Arquivo da autora (2021).

Para isso, produzi um mapa impresso em um banner no formato 1,00 x 1,20 m como base para esse mapeamento. O processo suscitou tanto expressões verbais, registradas em caderno de campo, quanto expressões gráficas sobre o mapa, com a utilização de adesivos, *post-its*, barbante, alfinetes e canetas. As etapas da atividade foram, respectivamente: localização dos principais pontos do bairro, distinção das localidades do bairro, reconhecimento de propriedades de terras e lavouras, marcação dos percursos que costumam percorrer e descrição dos locais mais frequentados por elas, o que resultou no mapa-síntese que pode ser observado na figura 37.

²⁰ Disciplina eletiva do mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-UFRJ).

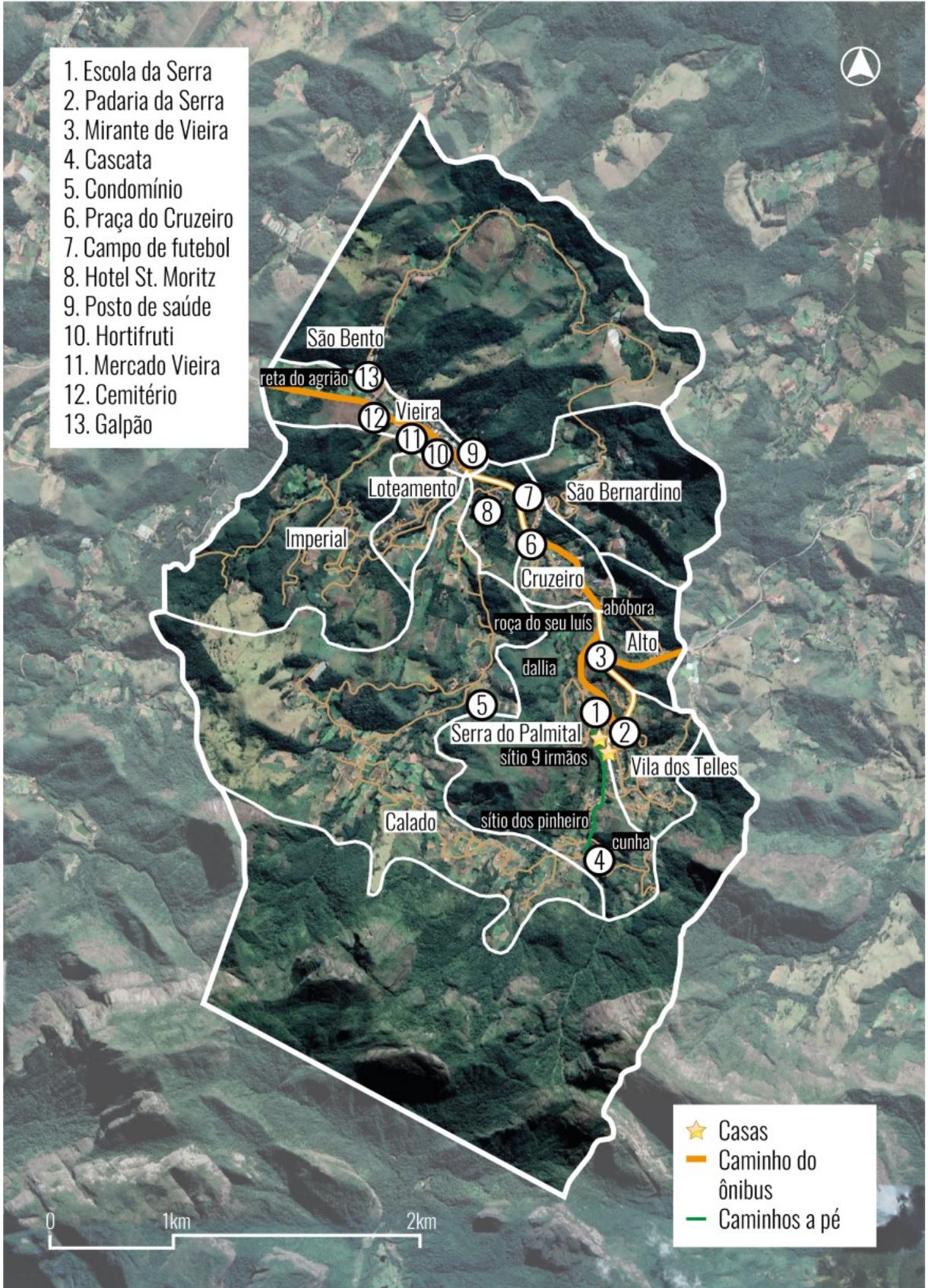


Figura 37: Síntese da atividade piloto. Fonte: Elaboração própria, 2021.

Os resultados desta atividade levantaram questões que foram consideradas na pesquisa como, por exemplo, a falta que essas jovens sentem por espaços de lazer e socialização próximos a suas casas e as limitações que elas têm de se locomover no próprio bairro por conta da infraestrutura viária precária e oferta escassa de transporte público. Outra questão levantada foi a rejeição delas em relação ao caráter do bairro, apesar de um amplo conhecimento do território. Em diversos momentos se referiram a Serra do Palmital como “o buraco” ou “fim de mundo”, remetendo isso ao fato de estarem distantes de tudo.

5.1.3. Oficina na Escola da Serra (2022)

Neste tópico, irei descrever como foram as etapas da operacionalização da Oficina “O Campo Como Território Educativo”, realizada na Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi — a Escola da Serra —, em 7 de novembro de 2022. As etapas vão desde a aprovação da pesquisa de campo na Plataforma Brasil, o estabelecimento da parceria com a Escola da Serra, o aceite da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis, até a definição de data e horário com a equipe de direção da escola, o preparo dos materiais e adaptações feitas à proposta da dinâmica e a aplicação da oficina com duas turmas de 5º ano.

Aprovações e parceria com a Escola da Serra

Em março de 2022, dei início à organização dos documentos necessários à submissão da pesquisa de campo à Plataforma Brasil, procedimento obrigatório à realização de uma pesquisa que envolve a participação de humanos, com riscos e benefícios (mesmo que estes sejam mínimos). Para tanto, os seguintes documentos foram submetidos: projeto de pesquisa, carta de apresentação, cronograma, declaração de infraestrutura, endereço do currículo Lattes dos membros da pesquisa, planilha de orçamento, termo de compromisso do pesquisador responsável e os modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termos de Assentimento (TA), roteiros e fichas das atividades a serem desenvolvidas.

O projeto foi submetido no dia 21 de março de 2022, mas só foi recebido pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ) no dia 20 de abril de 2022. Após apreciação, foi emitido um parecer no dia 15 de junho de 2022 solicitando alguns esclarecimentos, que foram devolvidos por mim em carta-resposta no dia 16 de junho de 2022. Essa segunda apreciação pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino

Fraga Filho (HUCFF-UFRJ) foi concluída no dia 11 de julho de 2022, quando foi emitido o Parecer Consubstanciado nº 5.520.003 (conforme anexo 1 desta dissertação).

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil, entrei em contato em outubro de 2022 com a diretora da Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi, em Vieira, Teresópolis/RJ. A Escola da Serra, como é conhecida pelos moradores do bairro, está localizada na Serra do Palmital, onde morei. Na escola há turmas de Educação Infantil (pré-escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), então propus que a oficina fosse desenvolvida com os mais velhos, ou seja, com as duas turmas de 5º ano, do turno da manhã e do turno da tarde.

Ela foi muito receptiva e aceitou prontamente a realização da oficina com as turmas, desde que eu obtivesse autorização da Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis. Ela me orientou a entrar em contato com o setor de Planejamento Escolar, para que eles avaliassem o projeto de pesquisa autorizado pela Plataforma Brasil, e assim o fiz. O contato inicial foi feito ao telefone, no entanto a autorização só poderia ser dada presencialmente, então marquei um dia com a responsável e, assim, consegui a autorização para realização da pesquisa (anexo 2).

Costuras prévias à realização da oficina

Com a autorização em mãos, entrei em contato novamente com a Escola da Serra e, desta vez, conversei com a diretora auxiliar. Por conta da proximidade do final do ano letivo, eles estavam com uma agenda muito cheia de atividades, portanto, a melhor data para a realização da oficina seria na segunda-feira, dia 7 de novembro de 2022, no período de um tempo de aula de cada turma.

Ficou acordado, então, que a atividade seria feita com as duas turmas do 5º ano: a turma da manhã, entre 10h30 e 12h00, e a turma da tarde, entre 12h e 13h30. Ela informou que alguns alunos da turma da manhã saem um pouco mais cedo, por volta de 15 minutos antes do horário, por conta da chegada do ônibus escolar.

A limitação de tempo foi um fator de preocupação inicial de minha parte, tendo em vista que tinha idealizado a aplicação de quatro dispositivos de escuta em três momentos distintos. Precisei, portanto, já planejar uma adequação da dinâmica ao tempo que tinha disponível. Organizei, portanto, o roteiro da oficina em quatro etapas:

- A 1ª etapa envolveria a apresentação inicial e elaboração de crachás com nome, idade e o que mais gosta de fazer, uma adaptação simplificada do dispositivo “Quem Sou Eu?” (AZEVEDO *et al*, 2019), que corresponde ao momento Aproximar.
- Na 2ª etapa, seria apresentado o Mapete (AZEVEDO *et al*, 2019), parte do momento Mapear. Nesta etapa, a escola deveria ser localizada, em seguida das casas dos estudantes e alguns dos principais pontos do bairro, para gerar maior reconhecimento do território. Em seguida, seriam feitas perguntas para provocar mais interações com o Mapete, sobre os locais que mais frequentam e menos frequentam no bairro, o que costumam fazer antes e depois da escola etc.
- Ainda no momento Mapear, a 3ª etapa envolvia a realização de uma atividade individual a qual os estudantes deveriam responder por meio de desenhos e/ou palavras. A 1ª folha de atividade constaria a pergunta “*como é o caminho que você faz de casa até a escola?*” e a 2ª folha as perguntas “*o que vocês mais gostam nesse bairro?*” e “*o que vocês menos gostam?*”, uma adaptação do Mapa Cognitivo (RHEINGANTZ *et al*, 2009).
- A 4ª etapa dizia respeito ao momento Construir, ainda dentro da atividade individual proposta anteriormente. Portanto, a 3ª folha constava a frase “*Eu gostaria que o meu bairro...*” para que completassem com desenhos e/ou palavras, correspondendo ao dispositivo Poema dos Desejos (SANOFF, 1991). Todas as etapas subsequentes à apresentação do Mapete deveriam ser potencializadas pelo reconhecimento que já haviam tido previamente do território.

A diretora auxiliar havia pedido para eu preparar uma lista com os materiais que iria precisar, para que eles providenciassem o que fosse possível. Como já pretendia levar as folhas das atividades já impressas e os materiais necessários para a aplicação do Mapete (banner, papéis coloridos, adesivos, *post-its*, barbante, alfinetes e canetas pilot), pedi somente lápis de cor a eles. Ainda assim, optei por levar uma caixa de lápis de cor e uma caixa de giz de cera, para o caso de algum dos alunos não ter os materiais.

Também solicitei que a equipe de direção enviasse, na semana anterior, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis, cujo modelo pode ser encontrado no apêndice 2 da dissertação. Eles deveriam autorizar previamente a autorização de participação das crianças na pesquisa e a divulgação de imagem e/ou voz dos

mesmos. No termo, foi feita uma breve apresentação do título e objetivo geral da pesquisa, além do escopo da oficina e resultados esperados, utilizando uma linguagem de fácil entendimento. Também foram esclarecidos os riscos e benefícios da participação da criança na pesquisa e o direito que há de anonimato e de desistência a qualquer momento.

O dia da oficina “O Campo como Território Educativo”

No dia 7 de novembro de 2022, compareci à escola para realizar a oficina. O horário combinado para a realização das atividades com a 1ª turma era 10h30, mas optei por chegar mais cedo para ter tempo de ter uma conversa inicial com a equipe da escola e ter tempo de organizar os materiais antes de começar a dinâmica com as crianças.

Ao chegar lá, fui recebida pela diretora auxiliar da escola, com quem tinha conversado ao telefone. Como ela já estava a par de como seria a oficina, conversamos rapidamente e ela me levou para conhecer as dependências da escola e me apresentar à equipe, que foi muito receptiva. Apesar de já conhecer a escola por participar de alguns eventos da comunidade, eles organizaram o edifício de forma que, nesses usos fora do horário escolar, as salas de aula e partes administrativas tenham acesso restrito, então foi muito interessante conhecer esse outro lado.

Ela me relatou sobre as reformas que eles fizeram na escola recentemente pensando em atender tais usos, como a construção de dois banheiros acessíveis no refeitório e uma cozinha externa, com acesso pelo parquinho. Segundo ela, há ainda muitas limitações para a disponibilização do espaço da escola da forma que eles gostariam, mas há uma forte intenção nisso.

Passado esse momento, ela me deixou livre para aguardar na sala de aula o retorno da turma do 5º ano do horário do recreio. Ao chegar à sala, conversei com professora da turma, explicando como estava pensando em organizar a dinâmica, e ela concordou em mexer na arrumação das carteiras, que antes estavam enfileiradas, colocando-as em formato de U. Em seguida, vimos juntas as possibilidades de locais onde poderia fixar o banner que seria utilizado na atividade e logo os estudantes retornaram à sala.

Eu estava muito nervosa para essa primeira incursão, pois apesar de ter me preparado bastante, precisava utilizar uma linguagem acessível às crianças de forma que eles pudessem compreender a proposta e se interessar pela atividade que seria desenvolvida. Sabia

também que seria preciso ter flexibilidade para fazer adaptações que fossem necessárias de acordo com os elementos que eles trouxessem à dinâmica, e explorá-los da melhor forma possível.

Fui apresentada pela professora aos alunos, que já sabiam do que se tratava e haviam trazido as autorizações assinadas por seus responsáveis para participação na oficina, conforme o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no apêndice 2. Havia 18 alunos em sala, dos quais somente um não foi autorizado a participar pelo responsável, portanto não participou da dinâmica.

Então eu disse quem eu era, o que fazia e o motivo de estar ali. Ao me apresentar como arquiteta, perguntei a eles se sabiam o que um arquiteto fazia. A maioria deles não sabia, então expliquei que era o responsável por fazer o projeto de um lugar — uma casa, uma escola, uma praça — e coordenar a construção. Em seguida, entreguei a cada um o Termo de Assentimento (modelo apresentado no apêndice 1), e li com eles as informações sobre a participação na pesquisa, que foram organizadas utilizando o formato de uma história em quadrinhos, de forma que houvesse um entendimento adequado à faixa etária, conforme pode ser observado na figura 38.

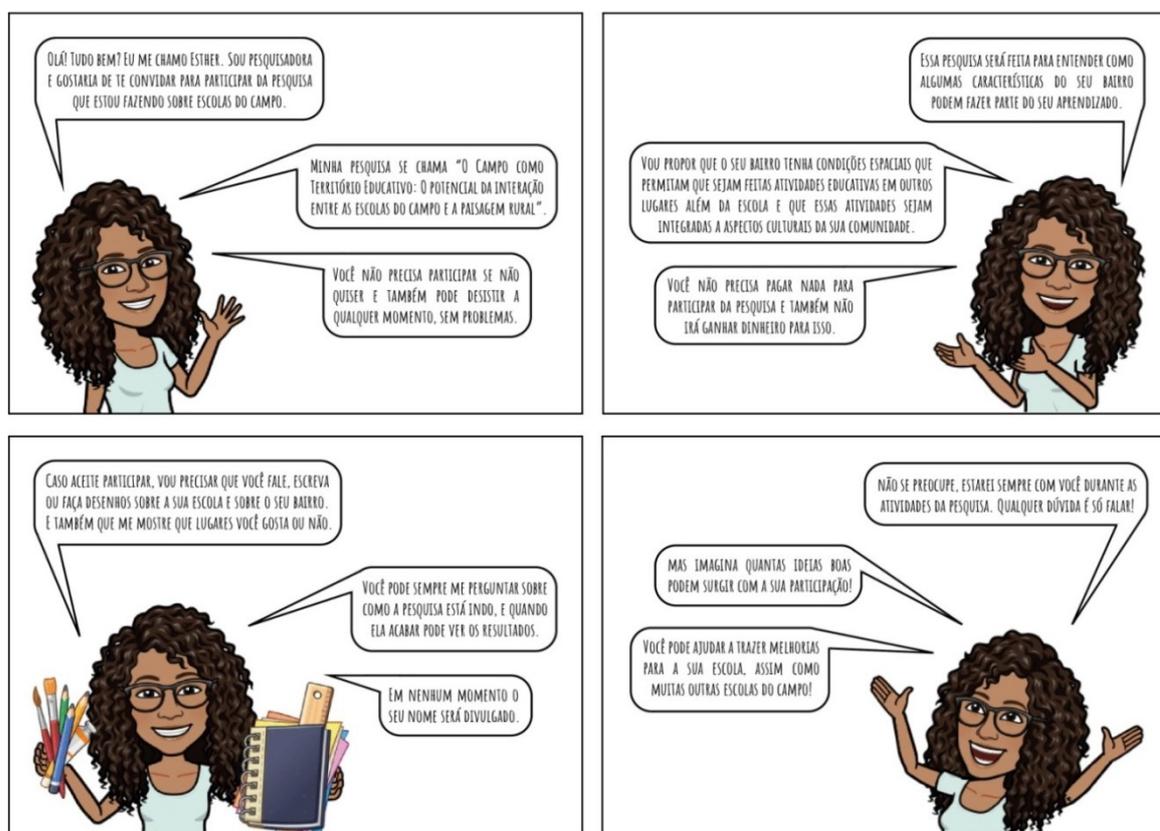


Figura 38: Quadrinhos do Termo de Assentimento apresentado às crianças. Fonte: a autora (2022).

Após a concordância de todos em participar da oficina, propus que cada um deles escrevesse em uma etiqueta (como um crachá) o seu nome e idade, para que pudéssemos nos conhecer melhor, e que pensasse em uma coisa que mais gosta de fazer quando não está na escola. Isso correspondia a uma adaptação do dispositivo “Quem sou eu?” com o intuito de estabelecer uma aproximação inicial com as crianças, mas por conta da limitação de tempo, os relatos não foram feitos por meio de registros gráficos e, sim, de forma oral.

Portanto eu iniciei a dinâmica apresentando o meu nome escrito no “crachá”, minha idade e o que eu mais gostava de fazer: desenhar. Em seguida, os relatos sobre as atividades favoritas deles foram: brincar de pique-pega, brincar de pular corda, desenhar, andar de bicicleta, jogar bola, jogar videogame e um deles falou que gosta muito de trabalhar na roça com o pai. Em seguida, perguntei se todos moravam em Vieira e eles afirmaram que sim.

Após o momento de Aproximação, eu os convidei a saírem de suas carteiras e irem à frente da sala, onde eu iria apresentá-los o Mapete, dando início ao momento Mapear. Eles demonstraram um grande interesse na imagem e já foram reconhecendo o território, pontuando espontaneamente alguns locais (figuras 39a e 39b). Pedi, então, que eles tentassem localizar onde estava a Escola da Serra e eles facilmente a indicaram, então já colocamos um *post-it* naquele ponto de referência.



Figuras 39a e 39b: Reconhecimento do território diante do Mapete. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Em seguida, sugeri que eles tentassem localizar onde eram suas casas para que pudéssemos também marcá-las no mapa. Algumas crianças tiveram mais facilidade que as outras, então após as primeiras marcações, auxiliei as demais a localizar suas casas com base em algumas

orientações de referências que tinham. As localidades do bairro nas quais os estudantes indicaram que moram são: Vieira (vila urbana), Loteamento, Cruzeiro, São Bernardino, Serra do Palmital, Vila dos Telles, Calado e Alto de Vieira.

Após esse reconhecimento inicial do território, pedi que eles lembrassem quais são os locais que eles mais frequentam no bairro e que eles tentassem localizá-los no mapa. Os principais locais indicados foram: o campo de futebol do Cruzeiro, o mercado, igrejas, casas de parentes e amigos e a roça dos pais. Ao questioná-los sobre os lugares menos frequentados, a maioria mencionou os bares, mas não fizeram a localização no Mapete.

Dando continuidade ao momento Mapear, entreguei a eles uma atividade de 4 etapas para ser feita individualmente, cujo modelo pode ser encontrado nos apêndices 5 e 6 da dissertação. Consistia em uma adaptação do dispositivo Mapa Cognitivo, com referência às perguntas feitas no Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro (AZEVEDO *et al*, 2020). Portanto, a atividade consistia nas respostas individuais, por meio de desenhos e/ou palavras, às seguintes perguntas:

1. Como é o caminho que você faz de casa até a escola?
2. O que você mais gosta em Vieira?
3. O que você menos gosta em Vieira?
4. Eu gostaria que Vieira...

A última pergunta já fazia a transição para o momento *Construir*, e é uma adaptação do dispositivo Poema dos Desejos em que as crianças são estimuladas a pensar ativamente em cenários desejáveis e articular propostas para a construção de ambientes de interesse do bairro. Por consistir em momentos diferentes, apesar de fazerem parte da mesma atividade, as perguntas foram apresentadas separadamente, de acordo com o andamento que cada aluno dava às respostas (figuras 40a e 40b).



Figuras 40a e 40b: Aplicação do Mapa Cognitivo e Poema dos Desejos. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Enquanto as crianças faziam os desenhos e frases, eu fui circulando pela sala e interagindo com cada um, com o objetivo de não recair a um modelo interpretativo, mas seguir a Abordagem Sócio-interativa e Experiencial (RHEINGANTZ *et al*, 2009) adotada. Ao concluir cada uma das perguntas, eles me chamavam em suas carteiras e eu pedia para eles fazerem uma breve explicação sobre o que tinham registrado. Isso contribuiu muito na minha compreensão sobre os desenhos e solicitei, inclusive, que eles identificassem alguns elementos que haviam sido mencionados por escrito, para que ao analisar posteriormente os relatos, eu pudesse levá-los em consideração.

Chegando ao fim do tempo disponibilizado para a realização da oficina, alguns alunos tiveram que sair por conta da chegada do ônibus escolar, portanto não puderam concluir a atividade. No entanto, demonstravam interesse em continuar. Ao final da atividade, eu perguntei para eles o que eles tinham achado da oficina e todos disseram que gostaram muito e me perguntaram se eu iria lá todas as semanas fazer atividades como essas.

Após a saída de todos os alunos, conversei um pouco com a professora da turma, que demonstrou muita satisfação com a realização da atividade e destacou o quanto os estudantes se interessaram nesse tema. Ela também comentou que achou muito curioso o quanto eu conhecia bem o bairro e sabia identificar as localidades mencionadas por eles, o que certamente contribuiu para o desenvolvimento da atividade.

Eu propus, então, que ao final da pesquisa, o Mapete poderia ser doado à escola, para o desenvolvimento de outras análises e mapeamentos do território de Vieira. Tanto ela

quanto a diretora auxiliar demonstraram muito interesse nisso e conversamos também sobre futuramente fazer uma exposição desses trabalhos, após a conclusão da minha dissertação, como uma devolutiva à comunidade escolar.

Após esse momento de troca durante o almoço, retornei à sala de aula do 5º ano para me apresentar ao professor da turma da tarde. Ele concordou com a dinâmica proposta e em manter a organização espacial da sala, além de se prontificar para ajudar no que fosse preciso. Após a chegada dos estudantes, ele terminou de recolher as autorizações assinadas pelos responsáveis que ainda não haviam sido entregues (apêndice 2) e me apresentou a eles como uma pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desta vez, ao me apresentar e perguntar se eles sabiam o que um arquiteto fazia, a turma tinha familiaridade com o que se tratava a profissão. Alguns responderam que o arquiteto é aquele que faz desenhos, projeta e depois ajuda a construir. Eles sabiam o que era planta baixa e outros termos relacionados à arquitetura. Ao conversar sobre esse assunto, uma das estudantes mencionou que o pai dela era pedreiro.

Aproveitei a deixa e perguntei a eles sobre a profissão de seus pais, adiantando o início do momento Aproximar. Havia 14 alunos em sala e destes, praticamente todos eram filhos de agricultores, salvo essa estudante cujo pai é pedreiro e outro cujo pai é funcionário de um galpão. Apesar disso, todos afirmaram que têm ao menos um agricultor na família. Essa foi uma informação nova com relação à dinâmica feita com a turma da manhã, apesar de alguns deles já terem mencionado informalmente sobre irem com os pais à lavoura ou gostarem de trabalhar na roça.

Todos os estudantes dessa turma tinham sido autorizados pelos pais a participarem da atividade, portanto eu entreguei a cada um o Termo de Assentimento (apêndice 1), o qual eles leram atentamente antes de assinar, mesmo depois de eu já ter lido para eles todas as informações que estavam contidas nele. Após o preenchimento de todos, recolhi os termos para dar início à dinâmica.

Com essa turma, eu optei por me apresentar depois que todos eles já haviam falado, para evitar que houvesse qualquer tipo de influência sobre o que iriam apontar como atividade favorita. No entanto, assim como na turma da manhã, muitos falaram que gostam de

desenhar. Além de desenhar, gostam de jogar futebol, andar de bicicleta, pular corda, cantar, ficar com seus animais e ir para a escola.

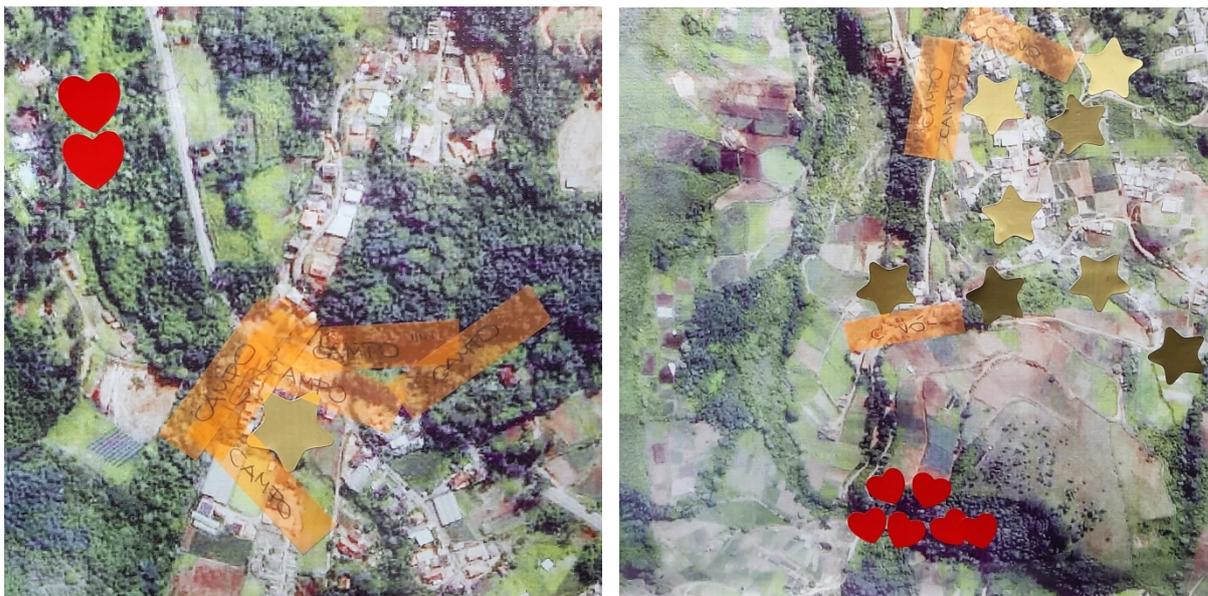
Para dar início ao momento Mapear, abri o Mapete, pendurando-o em frente ao quadro, como foi feito na turma da manhã, e perguntei: “*Vocês reconhecem esse lugar aqui?*”. Em coro, eles responderam: “*Sim! É Vieira!*”. Os chamei para se aproximarem do Mapete e o reconhecimento do território foi ocorrendo de forma espontânea, então pedi para eles identificarem onde estava a escola.

Após ser feita uma identificação de cada uma das localidades do bairro ao longo da Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), fomos localizando juntos onde estavam suas casas (figuras 41a e 41b). A marcação das casas foi feita com adesivos no formato de estrelas. A maioria da turma mora na Serra do Palmital e na Vila dos Teles, outros moram no Calado e uma menina mora no Cruzeiro.



Figuras 41a e 41b: Localização das casas dos estudantes no Mapete. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Ao serem questionados sobre os locais que mais frequentam e os locais que mais gostam, destacaram principalmente o campo de futebol do Cruzeiro, um outro campinho e a cascata dos Cunha, ambos na Serra do Palmital (figuras 42a e 42b). Além disso, marcaram casas de parentes, igrejas, o mercado, lojas de roupas e o Hotel Saint Moritz. Com relação aos lugares que menos frequentavam ou que menos gostavam, alguns disseram de imediato que não havia nenhum, mas logo em seguida, outros mencionaram o cemitério.



Figuras 42a e 42b: Indicação de locais mais frequentados e de preferência no Mapete. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Em seguida, questionei sobre os principais caminhos que fazem no bairro e eles responderam que o principal era o caminho feito de casa até a escola, feito pela maioria com o ônibus escolar. Então introduzi a atividade individual (apêndices 5 e 6), a qual deveriam responder por meio de desenhos e/ou palavras as perguntas relacionadas aos dispositivos Mapa Cognitivo e Poema dos Desejos.

Nessa turma, eu tive mais tempo para interagir com cada um durante as etapas individuais da oficina (figuras 43a e 43b), tendo em vista era o primeiro tempo de aula deles, então não tinham o condicionante do horário de chegada do ônibus. Todos eles conseguiram me explicar o que tinham registrado em cada uma das perguntas e, conforme iam concluindo a atividade, alguns quiseram voltar ao Mapete e dar continuidade ao reconhecimento do território, de forma independente (figuras 44a e 44b). Ao encerrar a oficina, agradei a todos pela participação tão ativa e perguntei se eles tinham gostado das atividades. Novamente, todos disseram que sim e que gostariam de fazer algo do tipo mais vezes.



Figuras 43a e 43b: Interações durante a elaboração dos relatos individuais. Fonte: Arquivo da autora (2022).



Figuras 44a e 44b: Interação dos estudantes com o Mapete após a oficina. Fonte: Arquivo da autora (2022).

5.2. Resultados produzidos

A análise dos resultados produzidos na Oficina “O Campo como Território Educativo” foi realizada em quatro etapas, que serão descritas a seguir:

5.2.1. Perfil dos estudantes

A oficina foi realizada com 31 estudantes do 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade. Destes, 45,2% identificaram-se por sexo feminino e 54,8% identificaram-se por sexo masculino. Ao analisar o perfil dos estudantes, verifica-se que:

- 74,2% dos estudantes vão de ônibus escolar para a escola, enquanto os demais fazem o trecho de moto, de carro ou a pé;

- 29% dos estudantes moram na Vila dos Telles, 19,4% moram na Serra do Palmital, 16,1% moram no Calado, 12,9% moram no Alto de Vieira, 9,7% moram em Vieira (vila urbana), 6,5% moram no Cruzeiro, 3,2% no Loteamento e 3,2% em São Bernardino.

Além disso, a atividade de aproximação desenvolvida sobre o que as crianças mais gostam de fazer antes e/ou depois da escola revelou que: 29% gostam de jogar futebol, 25,8% gostam de desenhar, 16,1% gostam de brincar e jogar, 12,9% gostam de andar de bicicleta, 6,5% gostam de ir para escola e estudar, 3,2% de mexer no celular, 3,2% de brincar com animais e 3,2% de trabalhar na roça (figura 45).

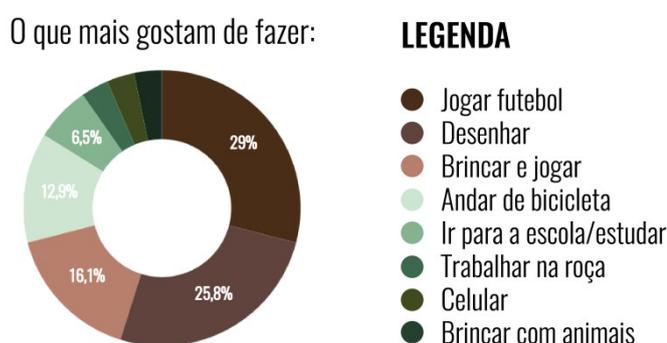


Figura 45: Gráfico das atividades que as crianças mais gostam de fazer. Fonte: a autora (2023).

5.2.2. Análise do reconhecimento do território utilizando o Mapete

Diante dos resultados produzidos com o reconhecimento do território pelas crianças por meio de expressões gráficas e verbais diante do *Mapete*, foi possível produzir um mapa com a síntese das descobertas, que pode ser observado na figura 46:

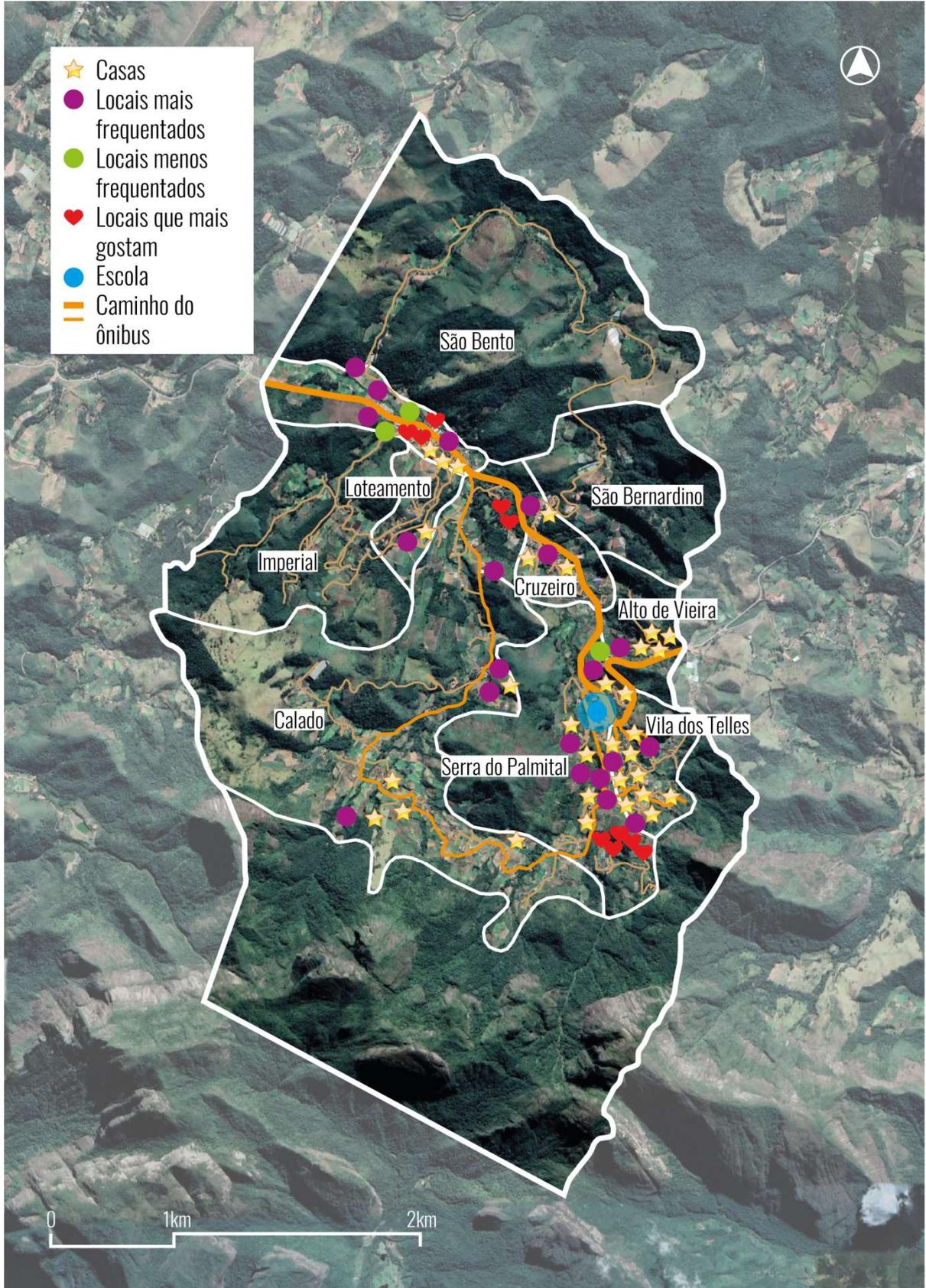


Figura 46: Síntese do Mapete. Fonte: a autora (2023).

Ao analisar o mapa, verifica-se que a maioria das crianças reside nas localidades Serra do Palmital e Vila dos Telles, o que está de acordo com os dados apresentados no perfil dos estudantes. Pode-se perceber que a maior parte dos locais mais frequentados pelas crianças está nas proximidades de suas casas, como as casas de avós, de outros parentes e de vizinhos. Alguns também destacaram a roça e a oficina dos pais, barracas²¹ e igrejas como locais que costumam frequentar.

Os locais de preferência, marcados no mapa com o símbolo de coração, são justamente aqueles de lazer privativo: a cascata dos Cunha²², o Hotel Saint Moritz e o Sítio Limãozinho. Isso pode ser atribuído ao fato de que, apesar de possuir muitos potenciais ambientais e paisagísticos, faltam equipamentos públicos que estimulem tais usos. O Sítio Limãozinho é o local onde são feitos os passeios de final de ano com as turmas da escola, que conta com piscina, parquinho e outros equipamentos de lazer.

Os locais destacados como menos frequentados são aqueles que não são convidativos às crianças, portanto: o cemitério, o galpão Vale Verde e o Mirante do Alto de Vieira. O Mirante, chamado também pelas crianças de Praça do Alto de Vieira ou restaurante abandonado, por conta de uma construção inacabada que, junto a um espaço sem manutenção, torna o local pouco convidativo ao uso das crianças, apesar de seu potencial.

Observa-se também que o grau de territorialidade deles está condicionado, além da proximidade ao local de moradia, às proximidades da Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), à Estrada do Palmital e à Estrada do Calado. Localidades do bairro como São Bento e Imperial sequer são mencionadas pelos estudantes. Esse fato reforça o padrão morfológico predominante em Vieira, que são corredores que se desenvolvem ao longo de rodovias, vias locais e rios, mas também ao percurso feito pelo ônibus escolar, que é o principal caminho feito pelos estudantes.

²¹ Barracas são pequenas vendas de lanches e doces, similares a *trailers*.

²² Apesar de estar localizada dentro de uma propriedade privada, a cascata é frequentada pelos moradores do bairro nos períodos mais quentes do ano.

5.2.3. Análise dos relatos individuais

Para análise dos resultados produzidos com as atividades individuais (aplicação dos dispositivos Mapa Cognitivo e Poema dos Desejos), os dados foram tabulados entre as seguintes categorias pré-estabelecidas: Agricultura; Aspectos urbanísticos e infraestrutura; Equipamentos; Comércio, serviço e indústria; Espaços livre e áreas verdes; Acessibilidade; Mobilidade; Conforto ambiental e saúde; Recreação e lazer; Aspectos sociais, econômicos e culturais; Segurança e violência. A incidência de relatos em cada categoria está expressa na figura 47:

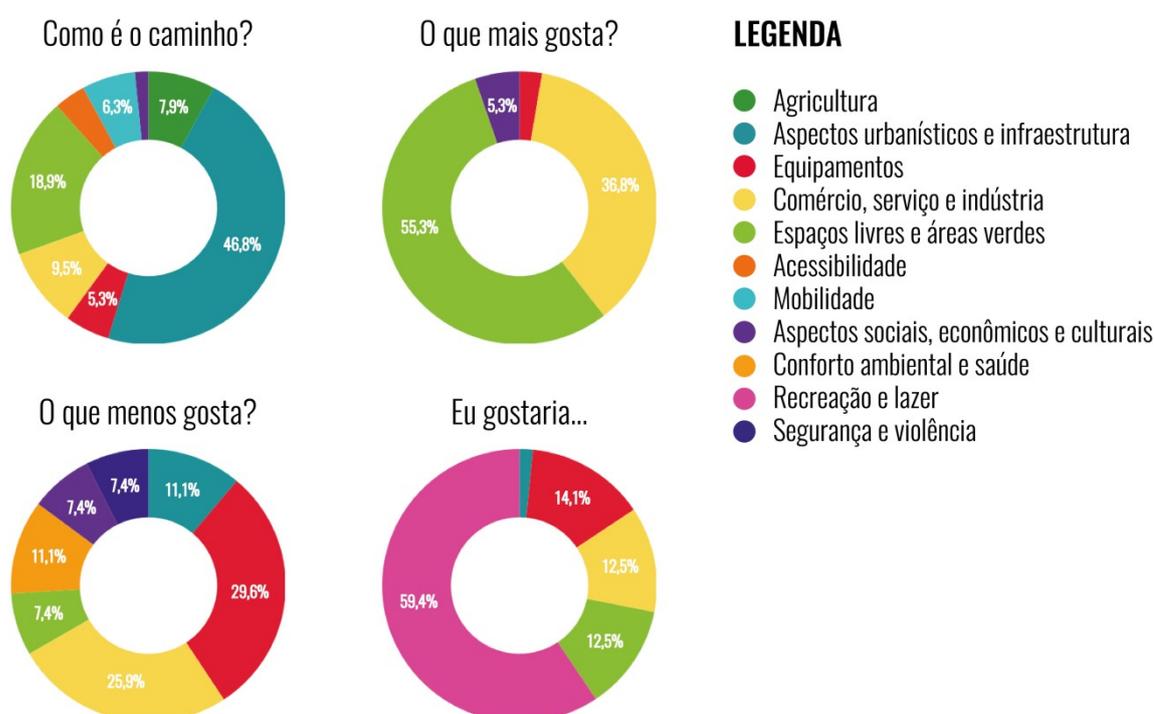


Figura 47: Gráfico da incidência das categorias de análise nos relatos individuais. Fonte: a autora (2023).

Houve, portanto, uma ênfase nas percepções relacionadas a Aspectos urbanísticos e infraestrutura. Os elementos que as crianças mais gostam no bairro se enquadram na categoria Espaços livres e áreas verdes, enquanto os elementos que menos gostam estão dentro da categoria Equipamentos. Já nos desejos, a maior incidência de relatos está relacionada à categoria Recreação e lazer, que não foi mencionada em nenhuma das percepções. Cada categoria de análise se desdobrou em subcategorias de acordo com os elementos relatados pelos estudantes, as quais serão descritas a seguir.

Como é o caminho que você faz de sua casa até a escola?

No que se refere à percepção que as crianças têm em relação ao caminho casa-escola, a maior ênfase foi dada a **aspectos urbanísticos e infraestrutura** (figura 48). A maior parte dos relatos foi feita por meio de desenhos e quase a totalidade deles apresentaram as casas do bairro representadas com telhados (figura 49a), que é um elemento bem marcante das moradias da região, e em algumas delas foi feita distinção de cores e identificação de seus moradores: “*casa do meu primo*”, “*casa vó*”, “*vizinha*” etc.



Figura 48: Nuvem de palavras sobre a percepção das crianças com relação ao caminho de casa até a escola.

Fonte: a autora (2023).

As representações que fizeram do caminho revelaram outros elementos marcantes da infraestrutura viária do bairro, como a sinuosidade das vias por conta do relevo acidentado, que também está relacionada a elementos mencionados na categoria **acessibilidade**, como a existência de muitas ladeiras, subidas e descidas. A distinção entre ruas pavimentadas e ruas não pavimentadas também é destacada pelas crianças nos desenhos, que ao representarem a estrada (Rodovia Teresópolis-Friburgo) fazem a demarcação das faixas no piso e ao representarem as ruas próximas às suas casas desenharam o chão de terra batida (figura 49b).



Figuras 49a e 49b: Percepções do território representadas graficamente pelos estudantes. Fonte: Arquivo da autora (2022).

A segunda categoria mais mencionada foi a de **espaços livres e áreas verdes**. Por ser um bairro rural e, conseqüentemente, pouco adensado, aspectos ambientais e paisagísticos apareceram com frequência nos desenhos: arborização, pasto, mato, grama e outros tipos de vegetação, montanhas, a presença de animais, lagos e outros corpos hídricos. Dois espaços livres do bairro foram mencionados, a Praça e o campo de futebol do Cruzeiro, que são os principais destinos das crianças e adolescentes de Vieira, para lazer e prática de esportes.

Na categoria **comércio, serviço e indústria**, bares, padarias e vendas²³ foram mencionados, tendo em vista que o bairro possui somente comércios locais e de pequeno porte. Galpões de processamento de hortaliças também foram mencionados nos relatos, o que apesar de não fazer parte do cotidiano deles diretamente, faz parte do cotidiano dos pais, que trabalham ou vendem seus produtos para esses estabelecimentos. A **agricultura** apareceu por meio da representação de lavouras, hortaliças e barracões²⁴ que são vistos no caminho, no entanto foi uma categoria mencionada em somente 41,9% dos relatos.

²³ Mercadorias, pequenos pontos de comércio local para venda de alimentos, bebidas e produtos domésticos.

²⁴ Pequenas construções para depósito de equipamentos e insumos agrícolas, anexos às lavouras.



Eu vejo bastante lavoura, galinhas, pintinhos e cavalos. Lá tem um bar e casas bem bonitas. Eu não gosto da subida que o ônibus dá para ir para a escola, eu gosto da descida. Vejo árvores e pessoas. [Yasmin, 11 anos]

Quanto à **mobilidade**, o ônibus escolar, que é o principal meio de transporte com o qual as crianças fazem o percurso casa-escola, aparece em 29% dos relatos. Outros modais como carros e motocicletas também são mencionados. Dentre os **equipamentos** citados, a escola é a mais representada, por ser o destino desse caminho e também o local onde estavam no momento da oficina. As representações foram muito variadas, algumas distinguem a edificação das demais pelo fato de possuir laje e não telhado, como é mais comum de ser visto, já outras incorporam o telhado como um elemento da edificação escolar, mesmo não sendo equivalente à realidade (figuras 50a a 50d). Além da escola, os outros elementos citados foram igrejas e o posto de saúde.



Figuras 50a a 50d: Representações da escola pelos estudantes. Fonte: Arquivo da autora (2022).

A maior parte dos estudantes vai à escola de ônibus escolar, que é uma política que tem como objetivo garantir o acesso à escola de crianças que residem em localidades mais afastadas e/ou remotas. No entanto, o nível de territorialidade revelado por alguns em relação ao caminho casa-escola parece ser limitado, conforme pode ser observado na figura 51. Neste sentido, cabe um questionamento sobre a necessidade do uso do ônibus inclusive pelos que moram perto da escola.

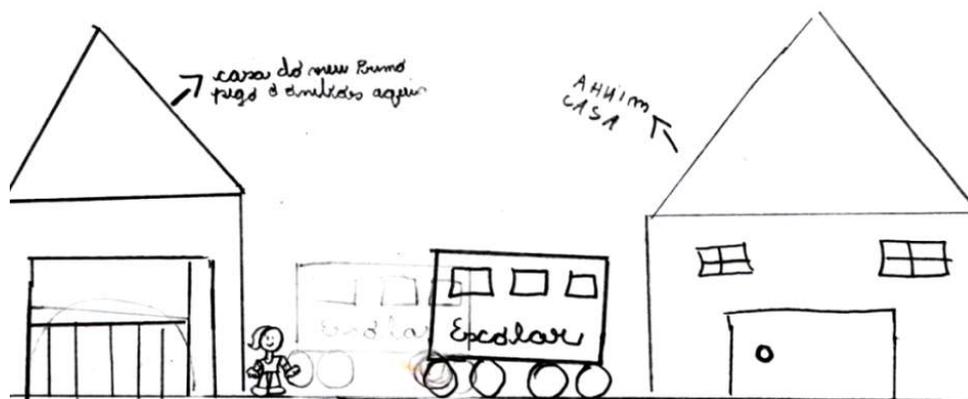


Figura 51: Percepção do caminho casa-escola de uma estudante. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Os níveis de acessibilidade e de segurança viária do bairro podem ser considerados como entraves ao caminhar das crianças. Faltam definições entre o espaço destinado aos carros e aos pedestres, o que gera uma disputa de território e compromete a autonomia das crianças. O uso da bicicleta, que foi apontado como uma das atividades preferidas das crianças quando não estão na escola, também não é um modal que elas comentam usar para fazer percursos no bairro. É um lugar que tem a potência de um habitar mais livre, mas por conta de falta de infraestrutura, acaba não sendo tão explorado.

O que você mais gosta em Vieira? E o que você menos gosta em Vieira?

Na etapa seguinte, as crianças deveriam mencionar o que mais gostam (figura 52) e o que menos gostam em Vieira (figura 53). Os relatos revelaram que os locais de preferência das crianças são espaços livres e áreas verdes, seguidos de comércio, serviço e indústria. Dentre os **espaços livres e áreas verdes**, foram destacados aspectos mais gerais, como a paisagem e as montanhas do bairro, mas também foram indicados locais que mais gostam especificamente: espaços públicos de lazer, como o campo de futebol, o parquinho e a Praça do Cruzeiro e o Mirante do Alto de Vieira, e espaços de lazer privativo, como a Cascata e o Sítio Limãozinho.



Figura 52: Nuvem de palavras sobre o que as crianças mais gostam em Vieira. Fonte: a autora (2023).



Figura 53: Nuvem de palavras sobre o que as crianças menos gostam em Vieira. Fonte: a autora (2023).

“

Bom, o que eu mais gosto em Vieira é difícil dizer, mas se é pra escolher é o Hotel Limãozinho que vou no final do ano. [Luara, 10 anos]

Os locais relacionados a **comércio**, **serviço** e **indústria** são o Mercado Vieira, muito frequentado pelas crianças com seus pais, lojas de roupas e de materiais escolares e

estabelecimentos do gênero alimentício, como o Rei do Açaí, o bar Minha Deusa²⁵ e outras lanchonetes do bairro. Houve, ainda, relatos em que mencionaram gostar de frequentar o local de ofício de seus responsáveis: um dos estudantes gosta da oficina do pai e outro mencionou informalmente que gosta muito de ir à lavoura com os pais, apesar de não registrar isso no relato individual.

Já os elementos que menos gostam variam entre locais pouco convidativos ou que não são adequados à faixa etária, aspectos que geram desconforto e outros relatos com caráter de denúncia. O cemitério foi o principal local mencionado, tendo em vista que é um **equipamento** que está associado à morte e sentimentos negativos gerados nas crianças. Em relação a **comércio, serviço e indústria**, os bares também foram destacados por não serem locais que podem frequentar, mas que também estão associados a aspectos negativos relacionados à **segurança e violência**, como lembranças de acidentes causados por pessoas embriagadas.



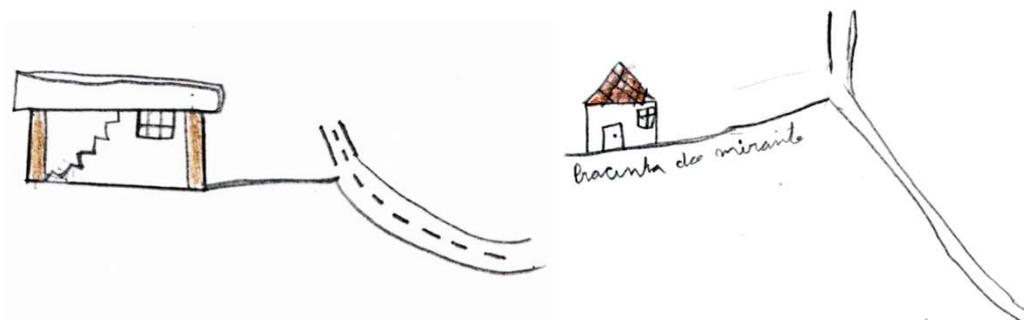
Não gosto do bar porque não é lugar para criança ficar. [Izabella, 11 anos]

Os sons provocados pelo movimento de carros, motos e caminhões foi levantado como um fator negativo em relação a **conforto ambiental e saúde**. Além daqueles que residem nas proximidades da Rodovia Teresópolis-Friburgo (RJ-130), que é uma via de alta velocidade, aqueles que moram em outras localidades mais afastadas também são afetados pelos sons de veículos que passam pelas ladeiras sem nenhum limite de velocidade. Também tiveram menções à sujeira e à poluição, que se enquadram em **aspectos urbanísticos e infraestrutura** e podem ser atribuídas à falta de coleta de lixo em muitas localidades do bairro, além da falta de saneamento básico e de políticas de educação ambiental.

No que diz respeito a **espaços livres e áreas verdes**, que é a categoria cujos elementos as crianças mais gostam no bairro, foram apontados como negativos aspectos como a presença

²⁵ Uma lanchonete localizada na vila urbana de Vieira.

de insetos que geram desconforto e o fato do parquinho da Praça do Cruzeiro, que é o único equipamento do tipo no bairro, possuir muitos brinquedos quebrados. O Mirante, que é um potencial não-explorado do bairro, foi mencionado em alguns relatos como um local de preferência, enquanto outros o apontaram como um local que não gostam (figuras 54a e 54b). Ele foi mencionado por algumas crianças como “restaurante abandonado”, dado o destaque atribuído à edificação que torna o local pouco convidativo e, conseqüentemente, pouco frequentado.



Figuras 54a e 54b: Representações do Mirante pelos estudantes. Fonte: Arquivo da autora (2022).

As interações interpessoais foram enfatizadas por algumas crianças como um elemento de interesse, o que se enquadra em **aspectos sociais, econômicos e culturais**, tendo em vista que também há um forte senso de comunidade no bairro. No entanto, algumas interações interpessoais negativas no bairro também foram relatadas, como um caso de assédio e a crença de que determinados locais são frequentados por pessoas mal-intencionadas.

Eu gostaria que Vieira...

Em relação aos desejos das crianças para o bairro, aspectos relacionados à categoria **recreação e lazer** foram os mais mencionados como pode ser observado na figura 55, em contraste à ausência de menções a essa categoria nas percepções. Em suas percepções, as crianças mencionam, sim, a presença de espaços livres e áreas verdes no bairro, mas esses espaços não atendem adequadamente às suas demandas e os potenciais do território são pouco explorados.



Figura 55: Nuvem de palavras sobre os desejos das crianças para o bairro de Vieira. Fonte: a autora (2023).

45,1% dos relatos declaram os principais desejos das crianças: brincar, jogar e se divertir. Nesse sentido, desejam que o bairro tenha cinema, parque de diversões, parque aquático, circo, um zoológico, áreas destinadas à realização de eventos e a piqueniques, por exemplo. No bairro faltam espaços de lazer e recreação em que eles e suas famílias possam se encontrar e frequentar no tempo livre, por esse motivo, as crianças costumam ficar muito em casa ou nas casas dos parentes e vizinhos.

“

Eu gostaria que tivesse na Praça do Cruzeiro um clube que as pessoas pudessem ir, que poderia ter uma piscina e várias outras coisas legais. [Dulce, 11 anos]

Ainda sobre o direito ao brincar, alguns gostariam que houvesse mais **espaços livres e áreas verdes**, como parques, um parquinho e um campo de futebol próximo às suas casas, mais arborização etc (figura 56). Em um dos relatos, uma criança pediu que houvesse algum espaço de lazer e recreação sem ser de futebol, que é a principal atividade explorada pelas crianças e adolescentes do bairro, na ausência de alternativas.

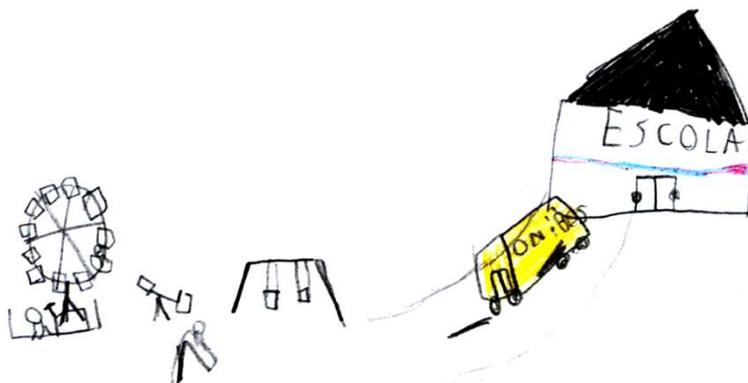


Figura 56: Desejo para o percurso casa-escola. Fonte: Arquivo da autora (2022).

“

Eu gostaria que tivesse um parque bem grande com bastante brinquedo: roda gigante, carrinho bate-bate, trem fantasma, carrossel, cinema 3D, circo, parque aquático, shopping. [Izabella, 11 anos]

Os desejos relacionados à **comércio, serviço e indústria** também têm uma relação direta com recreação e lazer: um shopping, um fliperama, uma loja de churros e outros tipos de lojas no bairro. Em alguns relatos, as crianças revelaram o desejo de que houvessem áreas destinadas às crianças nas lojas e igrejas, pois costumam ficar entediadas quando frequentam tais lugares com seus pais e não têm atividades adequadas à sua faixa etária.

Alguns desejos disseram respeito à falta de **equipamentos** no bairro, como um posto de saúde melhor ou um hospital. Hoje, o posto de saúde de Vieira funciona de segunda a sexta e, além da enfermaria, só conta com um clínico geral, um pediatra e atendimento odontológico uma vez por semana. Quando precisam de um atendimento de emergência ou atendimento em outro tipo de especialidade, recorrem ao atendimento no posto de saúde de Bonsucesso, um bairro vizinho, à Unidade de Pronto Atendimento (UPA) ou então algum hospital mais especializado, ambos localizados na sede municipal de Teresópolis.

“

Eu gostaria que tivessem mais lugares para se divertir, posto de saúde melhor, uma área para famílias e amigos para se divertir mais, fazer piquenique, parque, uma área nas lojas de roupas para crianças, uma área nas igrejas para nós. [Jully, 11 anos]

“

Que tivesse um parquinho e um posto de saúde melhor e lugares divertidos. Que tivesse um lugar para fazer eventos, um lugar para crianças na igreja e um canto sem ser de futebol. [Yasmin, 11 anos]

Outros equipamentos desejados pelas crianças são uma autoescola no bairro e instituições de caridade, como uma loja de doações e um restaurante popular, para atender àqueles da comunidade que passam por mais necessidades, revelando um senso de cooperativismo e ajuda mútua. As crianças sugerem, ainda, que tenha um equipamento relacionado ao turismo, que atraia mais pessoas e investimentos para o bairro (figura 57). A falta de investimentos do poder público provoca a necessidade de criação de micropolíticas por parte da comunidade, algo que é possível perceber que já faz parte do modo de pensar dos estudantes.

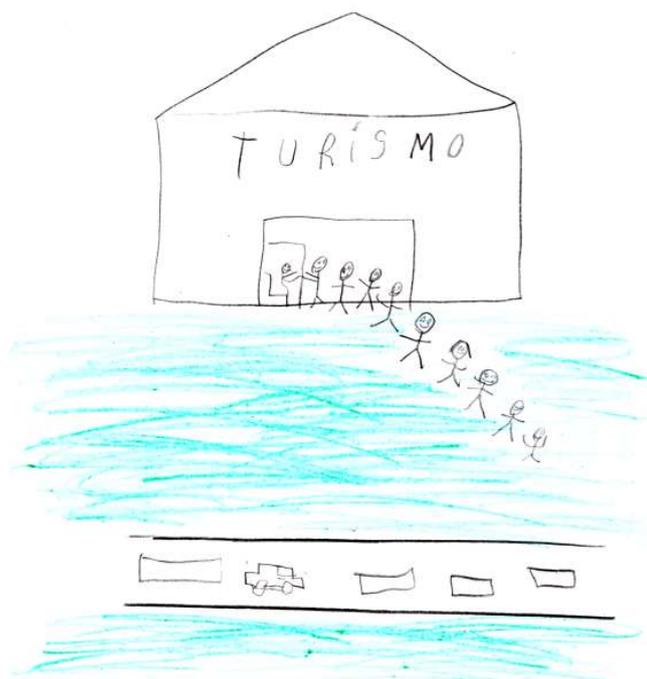


Figura 57: Desejo de que o turismo seja explorado no bairro. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Quanto a **aspectos urbanísticos e infraestrutura**, um dos relatos revela o desejo de ter um caminho melhor com ruas pavimentadas. Muitos desses desejos, em tom de denúncia, revelam que muitos dos direitos básicos são renegados não só das crianças do campo, mas da comunidade de Vieira de uma forma geral. São alertas que demonstram a importância de um processo participativo que potencialize a voz desses atores sociais e sujeitos de direitos.

5.2.4. Síntese

Os relatos das crianças no desenvolvimento da oficina “O Campo como Território Educativo” reforçaram a importância da criação de políticas públicas contextualizadas à realidade de Vieira, para que haja condições de infraestrutura adequadas à plena experiência do território. As crianças devem ter mais autonomia para explorar os espaços livres e áreas verdes do bairro, os quais tanto valorizam, e se apropriar deles.

Hoje, a autonomia das crianças é limitada por conta da falta de segurança viária e a dificuldade de acesso a determinadas localidades, o que impulsiona o uso majoritário do ônibus escolar para realização do percurso casa-escola, inclusive por aqueles que moram perto. Além da questão da segurança, o fluxo intenso de veículos no bairro provoca uma poluição sonora que também afeta o cotidiano das crianças. Posto isto, devem ser previstas melhorias na infraestrutura viária do bairro que atenuem os entraves impostos por esses aspectos: instalações de sinalizações e travessias, criação de calçadas que delimitem os espaços destinados aos pedestres e instalação de limitadores de velocidade.

Além disso, deve haver a criação de mais linhas de ônibus ou de um circuito feito por vans que façam ligações entre as localidades do bairro e permitam que as crianças e os demais moradores do bairro façam percursos que não são possíveis de ser feitos a pé. Assim será possível aumentar o nível de territorialidade das crianças, que hoje é condicionado às proximidades de suas casas e às casas de vizinhos e parentes.

As crianças revelaram um forte interesse nos espaços livres e áreas verdes do bairro e desejo que haja mais opções de recreação e lazer. No entanto, os principais locais mencionados por elas, que são a Praça do Cruzeiro e o Mirante (ou Praça do Alto de Vieira) encontram-se em estado de depreciação e precisam ser revitalizados para potencializar tais usos e apropriações. Além disso, foram apontados lugares de lazer privado como sítios e hotéis, sobre os quais as crianças demonstram interesse, no entanto, não podem acessar livremente. Em relação a este aspecto, devem ser propostas parcerias com essas propriedades privadas que possuem potenciais paisagísticos para realização de eventuais atividades promovidas pela escola, a exemplo do passeio anual que já fazem ao Hotel Limãozinho, em Vieira (vila urbana).

Há também um forte interesse das crianças pelo futebol, que revelam o desejo de que haja mais lugares para a prática do esporte em Vieira. A criação de uma quadra poliesportiva no bairro, um equipamento que pode estar associado a uma das escolas, tem o potencial de explorar o interesse na prática de atividades esportivas no contraturno escolar. Outro aspecto mencionado é que, apesar do forte senso de comunidade que pode ser observado, há poucos locais de encontro além das casas e igrejas. Para isso, deve ser prevista a criação de pequenas praças que atendam a todas as localidades do bairro com equipamentos de recreação e lazer para crianças, bancos e mesas, área para eventos etc.

Em relação a aspectos urbanísticos e infraestrutura, os relatos sobre ruas não-pavimentadas revelam dificuldades na realização dos percursos feitos no bairro, portanto deve ser prevista a pavimentação das vias locais, ao menos aquelas que fazem parte do percurso feito pelo ônibus escolar, que liga as localidades do bairro. Tendo em vista a falta de coleta de lixo em algumas localidades e de saneamento básico, a instalação de latas de lixo e caçambas e a criação de um centro de reciclagem e compostagem com a instalação de pontos de coleta espalhados no bairro têm o potencial de atenuar tais aspectos, além de estimular a educação ambiental na comunidade.

Já em relação a equipamentos, há desejos relacionados à existência de equipamentos de turismo que atraiam visitantes ao bairro²⁶, o que pode ser realizado por meio de incentivos públicos ao turismo rural, reforçando a principal vocação do lugar. Há também relatos que revelam o desejo de que haja um hospital no bairro ou um posto de saúde melhor. Para melhor atendimento à comunidade, deve ser realizada a conversão da Unidade Básica de Saúde (UBS) para Estratégia Saúde da Família (ESF)²⁷ com agentes comunitários de saúde.

Muitos dos problemas apontados pelas crianças em relação ao bairro se alinham às minhas percepções do território no processo de imersão enquanto moradora de Vieira, aspectos que só podem ser enxergados na escala do cotidiano. Esses apontamentos revelam um olhar

²⁶ Como fora citado anteriormente, o eixo rodoviário da RJ-130 é conhecido como Circuito Terê-Fri, ou Circuito Turístico Teresópolis-Friburgo, que é uma rota turística que oferece diversas atrações para os visitantes.

²⁷ De acordo com o Ministério da Saúde, a Estratégia Saúde da Família é uma proposta de atendimento que tem como objetivo “ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar uma importante relação custo-efetividade” (BRASIL, 2012, p. 54).

atento desses pequenos cidadãos e demonstram a capacidade de serem agentes coautores de estratégias de desenvolvimento territorial por meio de processos participativos.

Apesar da principal vocação do bairro ser a agricultura, os relatos das crianças revelam que não há muita relação com esse caráter no seu caminho casa-escola nem nas atividades que gostam de realizar quando não estão na escola. A elaboração do projeto político-pedagógico da escola deve reconhecer esses aspectos que fazem parte do cotidiano das crianças do bairro e incorporá-los à prática de atividades socioeducativas que explorem as potencialidades do território. Nesse sentido, um potencial enxergado é o estabelecimento de estabelecidas parcerias com agricultores, associações e cooperativas locais para a criação de uma horta comunitária da escola para o ensino e desenvolvimento de práticas agrícolas sustentáveis. A criação de um hortifruti comunitário também tem o potencial de estimular o consumo da produção local pelas famílias do bairro, por exemplo.

O quadro-síntese da figura 58 destaca as principais oportunidades educativas e possibilidades de parcerias no território com base nos resultados produzidos na pesquisa de campo. Vale destacar que esses potenciais não se encerram em si mesmos, pelo contrário, abrem espaço à constituição de um território educativo que pode ir gradativamente incorporando novos usos e ambientes. Atualmente, a Escola da Serra já se abre para o bairro, portanto esse é um movimento para que o bairro se abra para a realização de atividades socioeducativas das crianças fora dos muros da escola, por meio de elementos da realidade local.

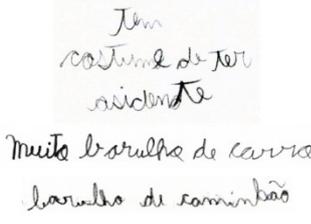
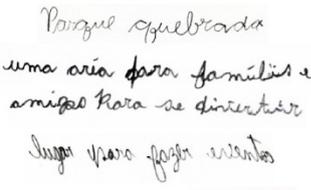
Categories	Leitura do território	Relatos	Oportunidades
Mobilidade	> O percurso casa-escola é feito com o ônibus escolar, em sua maioria;		<ul style="list-style-type: none"> > Melhorias na infraestrutura viária: sinalizações, travessias e calçadas; > Instalação de limitadores de velocidade; > Implementação de mais linhas de ônibus ou vans que façam percursos entre as localidades do bairro.
Acessibilidade	> A autonomia das crianças é limitada pela falta de segurança viária;		
Conforto ambiental e saúde	> Poluição sonora por conta do fluxo intenso de veículos.		
Segurança e violência	> Acidentes de trânsito.		
Espaços livres e áreas verdes	<ul style="list-style-type: none"> > Depreciação dos espaços livres públicos; > A questão do lazer privado; > Importância dada ao futebol. 		<ul style="list-style-type: none"> > Revitalização do Mirante e da Praça do Cruzeiro; > Estabelecimento de parcerias com hotéis e outras propriedades privadas que possuem potenciais paisagísticos; > Criação de uma quadra poliesportiva do bairro; > Criação de pequenas praças que atendam a todas as localidades do bairro com equipamentos de recreação para crianças, bancos e mesas, espaço para
Recreação e lazer	> Poucas opções de recreação e lazer no bairro.		
Aspectos sociais, econômicos e culturais	<ul style="list-style-type: none"> > Forte senso de comunidade; > Poucos locais de encontro além das casas e igrejas; 		
Aspectos urbanísticos e infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> > Ruas não-pavimentadas; > Falta de coleta de lixo em algumas localidades e de saneamento básico. 		<ul style="list-style-type: none"> > Pavimentação das vias locais que fazem parte do percurso do ônibus; > Instalação de latas de lixo e caçambas; > Criação de um centro de reciclagem e compostagem com pontos de coleta espalhados pelo bairro.
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> > Posto de saúde defasado, com poucos médicos e horários de atendimento limitados; > Desejo por atrativos ao turismo local. 		<ul style="list-style-type: none"> > Conversão da UBS Vieira para Programa de Saúde da Família com atendimento de agentes comunitários de saúde; > Incentivo ao turismo rural no bairro.
Agricultura	> Pouca relação das crianças com o caráter agrícola do bairro no caminho casa-escola.		<ul style="list-style-type: none"> > Estabelecimento de parcerias com agricultores, associações e cooperativas locais para a criação de uma horta comunitária da escola.
Comércio, serviço e indústria			<ul style="list-style-type: none"> > Criação de um hortifruti comunitário, que estimule o consumo da produção local pelas famílias do bairro.

Figura 58: Quadro-síntese de oportunidades educativas e possibilidades de parcerias no território. Fonte: a autora (2023).

Finalizo esse capítulo com um mapa-síntese (figura 59) que insere os principais elementos mencionados pelos estudantes no bairro e representa, de forma lúdica, o potencial da articulação de Vieira como um território educativo.



Figura 59: Mapa-síntese do território educativo em Vieira. Fonte: a autora (2023).

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que aspectos do território são capazes de potencializar a Educação do Campo e contribuir na articulação das escolas ao contexto de vida dos estudantes? Esta foi a principal questão que provocou o desenvolvimento desta dissertação. Territórios educativos são constituídos a partir da articulação de oportunidades educativas identificadas no lugar e, para isso, devem possuir condições de infraestrutura adequadas à plena experiência das crianças no território. No entanto, a articulação do campo como um território educativo precede um olhar contextualizado sobre as principais demandas da população do campo, em especial as crianças, e sobre a falta de condições de infraestrutura e de espaços públicos adequados à realização de experiências socioeducativas no território.

A pesquisa buscou, portanto, compreender quais são os desafios que as crianças do campo enfrentam em suas experiências com o território, em especial no percurso entre a casa e a escola. Para oportunizar um olhar mais específico a tais aspectos, foi preciso obter um aprofundamento nos temas “infâncias”, “cultura” e “identidade”, conforme foi apresentado no capítulo 2. É preciso que os processos de pesquisa contemporâneos sejam capazes de compreender as perspectivas das crianças, com o intuito de subverter uma perspectiva adultocêntrica que por muito tempo limitou as experiências infantis e a autonomia de explorar o território.

Infância não é um conceito único e genérico, tendo em vista que há uma pluralidade de infâncias provenientes dos mais diversos contextos culturais. As crianças são afetadas pelos elementos de formação dos contextos nas quais estão inseridas – aspectos sociais, culturais, históricos, políticos, ambientais, paisagísticos, funcionais etc – assim como constituem as suas próprias relações com os mesmos. A construção da identidade das crianças do campo é diretamente afetada pelo desenvolvimento de um sentimento de pertencimento em relação ao território, algo que é incentivado pelo resgate de aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem, base sobre a qual se institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Por outro lado, as condições de precariedade do contexto nas quais as escolas do campo estão inseridas estão diretamente ligadas à invisibilidade atribuída ao campo e às suas infâncias, cenário que historicamente permitiu que obstáculos físicos e sociais violassem os direitos desses cidadãos. Apesar de ser uma política nacional, a Educação do Campo ainda é muito negligenciada pelo poder público, que se detém no suprimento de vagas como uma

meta a ser cumprida, e não se preocupa em cumprir na prática o que é proposto no *Pronacampo* para enriquecimento da formação social dos indivíduos.

Atualmente, as diretrizes da Educação do Campo se concentram na adequação do currículo e na formação de professores, o que é extremamente relevante, tendo em vista que os educadores devem introjetar essa política educacional para que não recaiam ao modelo tradicional de escola. No entanto, para potencializar esse processo de transformação, é preciso que hajam diretrizes voltadas às condições de infraestrutura não somente do edifício escolar, mas do território como um todo.

Olhar para o território tendo em vista a proposição de transformações necessárias à plena experiência das crianças é uma atitude que se relaciona diretamente com os princípios da Educação do Campo de adequação ao modo de vida do local e que diz respeito ao conceito de territórios educativos em sua essência. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, é responsabilidade da União a garantia de condições de infraestrutura à manutenção e ampliação das escolas do campo, condições estas que, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, devem suprir o pleno desenvolvimento dos alunos. Isso não diz respeito somente a padrões de qualidade das edificações, mas também a condições de deslocamento e a ambientes adequados ao desenvolvimento de atividades na cultura local.

Uma das propostas da Educação do Campo é o estímulo ao diálogo com a comunidade para compreensão de seu modo de vida, valores e crenças (BRASIL, 2015), portanto, entende-se que cada escola do campo deve ser compreendida a partir das especificidades de seu território. Optou-se, então, por fazer um estudo de caso da Escola Municipal Monsenhor Mario do Carmo Bennassi — ou Escola da Serra —, em Vieira, Teresópolis/RJ. A escolha de Vieira como recorte investigativo, apresentado no capítulo 3, consistiu no fato de ser um bairro rural polarizado pela segunda maior metrópole brasileira, que apesar de ter um papel relevante na produção agropecuária do estado, é extremamente negligenciado em relação à implementação de políticas públicas.

Para tanto, foi adotado um método de pesquisa qualitativo que permitisse colocar as crianças do campo em foco por meio de uma Abordagem Sócio-interativa e Experiencial (RHEINGANTZ *et al*, 2009). As principais vantagens da aplicação deste método foram as

possibilidades de adaptação, ou seja, de atender de forma responsiva às demandas e limitações que surgiram durante o processo de pesquisa, e de obter uma visão contextualizada e aprofundada em relação aos elementos do território que influenciam nas experiências das crianças. Ainda assim, alguns aspectos poderiam ser mais aprofundados caso houvesse mais tempo de interação com os participantes.

Conforme foi apresentado no capítulo 4, tratou-se de um processo participativo de escuta ativa das percepções e desejos das crianças em relação ao território para construção de uma cartografia afetiva (AZEVEDO, 2022). As principais investigações da pesquisa de campo foram: *Como as crianças se relacionam com o território em que vivem? Que locais do bairro são frequentados pelas crianças e quais não são? Quais são os costumes e práticas sócio-culturais da comunidade? Que desejos as crianças têm para o território em que vivem? Que tipos de oportunidades educativas podem ser exploradas no território?*

Mediante os relatos produzidos na oficina “O Campo como Território Educativo”, realizada com estudantes da Escola da Serra (apresentados no capítulo 5), verifica-se que:

- A territorialidade das crianças é, na maioria dos casos, limitada à proximidade de suas próprias casas, casas de vizinhos e parentes. Além disso, há muitos entraves relacionados à segurança viária que limitam o livre caminhar das crianças e comprometem a autonomia de explorarem o território;
- Os locais do bairro mais frequentados pelas crianças quando não estão na escola são o campo de futebol e a Praça do Cruzeiro, os únicos equipamentos públicos dedicados à recreação e lazer no bairro. Os locais que não costumam ser frequentados são aqueles pouco convidativos por não apresentarem boas condições de acesso e/ou de permanência, a exemplo do Mirante abandonado, ou aqueles que não são adequados à sua faixa etária;
- O senso de comunidade, que é algo tão presente no bairro, não encontra um espaço físico para se materializar além das casas das pessoas, que acabam por tornarem-se referências para as crianças. Pode-se observar também que os aspectos relacionados à agricultura não são tão presentes nas experiências das crianças no território, ou foram naturalizados por elas. As crianças desejam elementos mais urbanos e há um distanciamento em relação à vocação do lugar, o que pode ser atribuído ao fato da

agricultura ser estar sendo vista como algo relacionado somente ao mundo do trabalho e às condições de desvalorização do ofício;

- O direito ao brincar e outros desejos relacionados à recreação e ao lazer tiveram a maior incidência nos relatos das crianças. Tais desejos se contrastam com a escassez de equipamentos para tais fins no bairro, algo que é inconcebível, especialmente em um território tão rico como o de Vieira.

Muitos dos relatos configuram verdadeiras denúncias, e destacam a necessidade de transformações nas condições de infraestrutura tendo em vista a plena experiência do território. Com base nos resultados produzidos na pesquisa de campo, **os aspectos do território que podem ser incorporados para exploração do potencial do campo como um território educativo, no caso de Vieira, são:** revitalização e criação de novos espaços públicos destinados à recreação e ao lazer, criação de ambientes destinados a práticas esportivas, iniciativas de educação ambiental envolvendo a comunidade, estabelecimento de parcerias com propriedades privadas que possuem potenciais paisagísticos, criação de uma horta comunitária em parceria com agricultores, associações e cooperativas locais etc.

Cabe destacar que, apesar do potencial da comunidade de criar micropolíticas, é preciso que o poder público se responsabilize pela manutenção de tais condições de infraestrutura e pelo efetivo cumprimento do *Pronacampo* considerando a dimensão do território como um elemento educativo. Um movimento importante para a concretização dos desejos expressos na pesquisa, portanto, é a busca de atores da comunidade que cobrem do Estado a criação de políticas públicas que estimulem a exploração autônoma das crianças no território, priorizem o diálogo com a comunidade para criação e adequação de ambientes que atendam às suas demandas sócio-culturais e estabeleçam parcerias com base na vocação do lugar.

O maior ganho da pesquisa foi enxergá-la como um instrumento de valorização do campo pelos participantes, através do empoderamento provocado pela reflexão sobre o que gostam ou não no bairro em que vivem e estudam. As possibilidades de provocar um olhar crítico das crianças em relação aos elementos do território que geram transtornos ou não cumprem suas funções e de estimular os desejos de melhorias para esses lugares são cruciais ao reconhecimento desses pequenos cidadãos como potenciais coautores de estratégias de desenvolvimento territorial.

Um dos desdobramentos possíveis desta pesquisa é a realização de um comparativo entre o perfil dos estudantes, incluindo a identificação das localidades onde residem, e suas percepções e desejos, para que seja possível analisar a influência da localidade na percepção do território. O mesmo comparativo pode ser feito em relação ao meio de transporte utilizado para fazer o caminho de casa até a escola, para verificação de eventuais variações no nível de territorialidade. Essa análise pode ser realizada a partir das informações preenchidas pelos próprios estudantes nas fichas de relatos individuais, mas pode ser potencializada pela identificação de cada estudante durante a marcação das casas no reconhecimento do território utilizando o Mapete.

Outra possibilidade de desdobramento é a inclusão da perspectiva dos adultos através da realização de entrevistas individuais e/ou coletivas com a comunidade escolar, em que estão incluídos pais e responsáveis, professores e demais funcionários da escola, vizinhos e outros atores sociais do bairro. Ao serem envolvidos na pesquisa, esses agentes irão ampliar a compreensão do cotidiano da escola, da dinâmica da comunidade escolar, da relação da escola com o território, dos entraves que enxergam no percurso das crianças entre a casa e a escola e das possibilidades de desenvolvimento de atividades extramuros. O comparativo intergeracional em relação às leituras do território é um potencial tendo em vista a troca de valores culturais e a interface com a comunidade que é inerente à Educação do Campo. Além disso, pode apontar o futuro deste cinturão agrícola e possíveis transformações no processo de abastecimento das metrópoles.

Como fora mencionado anteriormente, apesar de se tratar de um estudo de caso, a pesquisa “O Campo como Território Educativo” busca trazer contribuições para casos análogos, como forma de potencializar o Programa Nacional de Educação do Campo nos mais diversos contextos de inserção por meio da valorização da identidade dos sujeitos do campo e das riquezas do território vivido por eles. Por fim, espera-se que as questões abordadas nesta dissertação contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas, ações e outras pesquisas voltadas ao contexto de vida do campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

ALTAFIN, I. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Brasília: CDS/UnB, 2007.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARTIGAS, J. **Sobre escolas**. Acrópole, São Paulo, n. 377, p. 10-13, 1970.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da modernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, G. (Org.). **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: Territórios Educativos em Ação**. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas, 2019.

AZEVEDO, G. **Infâncias, participação social e políticas públicas: cartografias afetivas e o direito à cidade**. In: PNUM, 2022, Rio de Janeiro. Portuguese-language Network of Urban Morphology. Rio de Janeiro: PNUM, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AGLEaddGz7o>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

AZEVEDO, G.; RHEINGANTZ, P. A.; COSTA, R. Educação Integral e Território Educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.). **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016. p. 17-27.

AZEVEDO, G.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. (Orgs.). **O lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços livres: Uso, Forma, Apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

AZEVEDO, G.; TANGARI, V.; LAMOUNIER, A.; BURLA, F.; et al. **Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos: crianças e jovens pensando no futuro da cidade do Rio de Janeiro. Relatório Técnico**. Rio de Janeiro: PROARQ/UFRJ e PCRJ, 2020.

AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.). **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BARROS, M. **Menino do Mato**. Lisboa: LeYa, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: As Desigualdades frente à Escola e à Cultura**. Tradução de Renato Ortiz. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, [1935]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 1 ago. 2022.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, [1946]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 1 ago. 2022.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 1 ago. 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 ago. 2022.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. **Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 18 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2021**. Brasília: MEC/INEP, 2021.

CABANELLAS, I.; ESLAVA, C.; FORNASA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. **Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Colección Biblioteca de Infantil, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorenci. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/campo/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CHRISTENSEN, P. "Where next for children's agency and participation? Voice, Collectivity and Diversity". **Childhood and Youth: Participation and Choice conference**, Sheffield University. Sheffield, South Yorkshire. 4 jul. 2006.

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular (Org.). **Vamos ouvir as crianças? Caderno de metodologias participativas - Projeto Criança Pequena em Foco**. Rio de Janeiro: CECIP, 2013. 48p.

CIBEC – Centro de Informação e Biblioteca em Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersectorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE PAR CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo)>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE RES CNECEBN12002.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA)>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Parecer nº 3, de 18 de fevereiro de 2008. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE PAR CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio)>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CNE/CP – Câmara de Educação Básica do Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

COCKBURN, T. **Rethinking children's citizenship.** London: Palgrave Macmillan, 2013.

CORSARO, W. **The sociology of childhood.** California: Pine Forge, 1997.

COSTA, R.; AZEVEDO, G.; PEDRO, R. Projetar-COM: o arquiteto como “autor-rede” em movimento. **Gestão & Tecnologia de Projetos**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 103-116, 2017.

DELGADO, M.; MULLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, p. 91, 2005, p. 351-360. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DETONI, L. P. **Cidades pequenas: território de um devir menor na contemporaneidade.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ENDLICH, Â. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão popular, 2006. p. 11-31.
- FERNANDES, B. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, M.; MARTINS, A. **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-20.
- FLANDES, A.; PORTO, S.; FERNANDEZ, F.; SEVILHA, M. Existem Infâncias no Lixão? In: AZEVEDO, G. (Org.). **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: Territórios Educativos em Ação**. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas, 2019. p. 300-320.
- FRANKLIN, B. The case for children's rights: a progress report. In: FRANKLIN, B. (Ed.). **The Handbook of Children 's Rights: Comparative Policy and Practice**. London: Routledge, 1995, p. 3-22.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAGNEBIN, J. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 83-100.
- GOMES, R.; COSTA, R.; MENDONÇA, D. Pesquisar com crianças: contribuições da cartografia. In: AZEVEDO, G. (Org.). **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: Territórios Educativos em Ação**. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas, 2019. p. 104-119.
- GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, 2012, p. 523-545.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- INFÂNCIA**. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/infancia/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- INOJOSA, L.; BUZAR, M. O Protagonismo da Estrutura na Arquitetura da Escola Rural Alberto Torres no Recife-PE. **Paranoá**, Brasília, v. 26, p. 18-35, 2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- _____. **Censo Agropecuário Brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- _____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2022.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021.

ITURRA, R. A Epistemologia da Infância: Ensaio de Antropologia da Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, 2002, p. 135-153.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAMANNO-ADAMO, V. L. Entre o público e o privado: o espaço intersticial. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 84, 2013, p. 93-98.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, M. S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LIMA, J.; MOREIRA, T.; LIMA, M. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 1, 2014, p. 95-110.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEC – Ministério da Educação. Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. **Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. BRASÍLIA, DF, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519929/do1-2016-05-11-portaria-n-391-de-10-de-maio-de-2016-21519867>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO A. D.; FEITOSA, M. S. A. Educação do Campo: entre avanços e desafios. *In*: **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, São Cristóvão, 2016. Anais do X Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão: UFS, 2016.p. 1-12.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Áreas de Preservação Permanente e Unidades de Conservação & Áreas de Risco. O que uma coisa tem a ver com a outra? Relatório de Inspeção da área atingida pela tragédia das chuvas na Região Serrana do Rio de Janeiro / Wigold Schäffer... [et al]**. Série Biodiversidade, 41. Brasília: MMA, 2011. 96p.

MOLINA, M. C. **Cultivando princípios, conceitos e práticas da educação do campo**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 2009.

MOREIRA, N. **Construção escolar – Desenvolvimento, políticas e propostas para a escola rural visando a democratização do campo**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000. 199p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOUSSATCHE, H; ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAZZOTTI, T. B. A arquitetura escolar como representação social da escola. *In*: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.).

Projeto do Lugar: Colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002. p. 143-152.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna.** Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

OBEID, C. **Meu bairro é assim.** São Paulo: Moderna, 2016.

OLIVEIRA E SILVA, I; SILVA, A. P. S; MARTINS, A. A. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: OLIVEIRA E SILVA, I; SILVA, A. P. S; MARTINS, A. A. (Orgs). **Infâncias do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 13-22.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959.** Disponível em: <<https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>>. Acesso em: 05ago. 2022.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro. Graphia, 1999.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, 2010, p.729-750.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social (1993). Tradução de Maria Letícia Nascimento. Campinas: **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, 2011, p. 199-211.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: Mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR., A.; NETO, A. (Eds.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação.** Barueri: Editora Manole, 2010, p. 69-105.

REIS, J. Uma epistemologia do território. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 51-74.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A. H.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://prolugar.fau.ufri.br/wp-content/uploads/2020/09/Observando-a-Qualid-doLugar.pdf>>. Acesso em 26 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Fundação Cecierj. **Atlas Escolar: Município de Teresópolis.** Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2020.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação.** 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

SANOFF, H. **Visual Research Methods in Design.** New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003, ed. 3, p. 13-21.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: CEC-UMinho, 1997, p. 21-30.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias**. In: Cadernos do Noroeste, Porto, v. 13, 2000, p. 145-164.

SARMENTO, M. J. Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. **Aprender, Revista da Escola Superior de Portalegre**, Portalegre, n. 28, p. 62-73, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SCHLEE, M. B.; NUNES, M. J.; REGO, A. Q.; RHEINGANTZ, P.; Dias, M. A.; TÂNGARI, V. R. Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras – Um Debate conceitual”. **Paisagem e Ambiente – Ensaio**, São Paulo, n. 26, 2009, p. 28-49.

SILVA, C.; AZEVEDO, G.; BEZERRA, H. Escuta e diálogo: crianças e jovens na formação de minipúblicos potentes para a construção de políticas inclusivas. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 31, 2021, p. 21-37.

SILVA, L.; MORAIS, T.; BOF, A. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, A.; SAMPAIO, C. *et al.* **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 69-125.

SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. Vol.1. São Paulo: Moderna, 2015.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C. C.; GALPIN, C. J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, J. S. (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 198-224.

STONE, L. **A Família, a Educação e a Revolução Industrial**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TÂNGARI, V. Critérios de análise aplicados aos espaços livres, à forma e à paisagem urbana: escalas, temporalidades e tipos morfológicos. In: **COLÓQUIO QUAPÁ SEL**, São Paulo, 2014. Anais do Colóquio QUAPÁ SEL. São Paulo: FAUUSP, 2014. p. 248-267.

TERRITÓRIO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/territorio/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

TONUCCI, F. Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. **Topoi**, Springer, v. 24, p. 183-195, 2005.

TREVISAN, G.; BENTO, G.; CARVALHO, M.; SILVA, C.; SARMENTO, M. Infância, espaço público e participação: A abordagem do território de aprendizagem. In: GOBBI, M.; DOS ANJOS, C.; SEIXAS, E.; TOMÁS, C. **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 35-58.

TCE RJ – Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Estudos socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro: Teresópolis, 2021**. Rio de Janeiro: TCE RJ, 2021.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: Unesp, 2005.

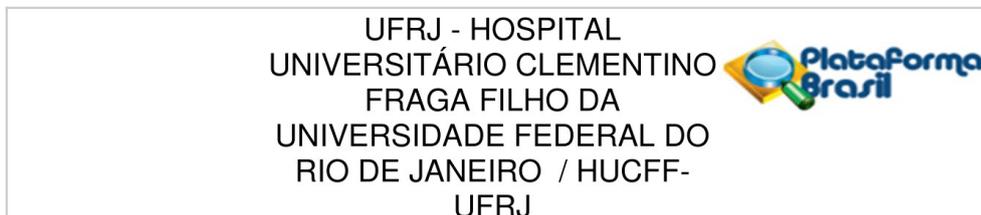
UNICEF. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo, 2021**. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

XAVIER, E. R. TERESÓPOLIS: “Hospedagem, Cultura e Lazer” (para quem?). **PIXO – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, Pelotas, n. 22, v. 6, p. 339-351, 2022.

ZAMFERRARI, J.; SCHELBAUER, A. A arquitetura das escolas municipais rurais de Maringá (1947-1968). **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 1044-1069, 2020.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Campo como Território Educativo: O potencial da interação entre as escolas do campo e a paisagem rural

Pesquisador: ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58597722.2.0000.5257

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Arquitetura

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.520.003

Apresentação do Projeto:

Resposta ao parecer de número 5.470.765, de 15/06/22.

Trata-se de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, regulamentado pela Resolução nº 510 de 2016. O estudo é tipificado como A3, com tramitação rápida (sem colegiado), segundo a Resolução do CNS Número 674, de 06 de Maio de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Explorar o potencial pedagógico do campo como um território educativo e das escolas rurais como ambientes polivalentes e de apropriação coletiva, articulados à vida e à cultura da comunidade, em diversas escalas.

Objetivo Secundário:

1) Debater a Educação do Campo, tendo em vista a identificação de práticas pedagógicas e suas

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255, 7º andar, Ala E, sala 35
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

UFRJ - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO
FRAGA FILHO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO / HUCFF-
UFRJ



Continuação do Parecer: 5.520.003

possíveis aplicações na concepção do ambiente escolar e exploração de seu potencial de interação com a paisagem; 2) Compreender os problemas e potencialidades do campo, a fim de oportunizar um olhar específico para as demandas de adequação dos espaços educacionais rurais; 3) Identificar, por meio de processos participativos, os olhares dos alunos e do corpo pedagógico com relação à escola do campo e o papel dos atores da comunidade e de gestores públicos no desenvolvimento de territórios educativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador esclarece e classifica o risco relacionado à pesquisa, conforme o Art. 21 da Resolução N 510. Em relação aos benefícios, o pesquisador esclarece ao participante, via TCLE e TALE, que não é esperado benefício direto ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No parecer anterior foram elencadas as pendências:

1. Descrever com clareza a faixa etária dos participantes estudantes. Isso faz-se necessário frente a verificação da adequação do TALE a faixa etária. - PENDÊNCIA ESCLARECIDA E INFORMAÇÃO MODIFICADA NO PROJETO.
2. Excluir a página 2 do TCLE aplicado aos pais/responsáveis. A página 2 na configuração enviada está restrita a uma rubrica. - TCLE CORRIGIDO.
3. Esclarecer o local de realização das entrevistas: escola, domicílio, etc. -PENDÊNCIA ESCLARECIDA E INFORMAÇÃO MODIFICADA NO PROJETO.
4. Esclarecer se as Instituições escolares já foram definidas e incluir o termo de anuência/parceria das mesmas. -PENDÊNCIA ESCLARECIDA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e encontram-se listados abaixo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há impedimentos éticos no presente projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco N°255, 7º andar, Ala E, sala 35
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

UFRJ - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO
FRAGA FILHO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO / HUCFF-
UFRJ



Continuação do Parecer: 5.520.003

- 1) O pesquisador deverá enviar ao CEP os relatórios parciais sobre o andamento da pesquisa, sob forma de NOTIFICAÇÃO, conforme Resolução 466/2012.
- 2) Eventuais modificações do projeto de pesquisa devem ser feitas sob a forma de EMENDAS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1910951.pdf	16/06/2022 11:24:18		Aceito
Declaração de Pesquisadores	18_Declaracao_de_Instituicao_Co_participante.pdf	16/06/2022 11:23:55	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_Projeto_de_Pesquisa.pdf	16/06/2022 11:22:54	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	16_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Responsaveis.pdf	16/06/2022 11:22:41	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	0_Carta_resposta.pdf	16/06/2022 11:22:30	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	17_Termo_de_Assentimento.pdf	21/03/2022 12:03:16	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	15_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Funcionarios_gestores_vizinhos.pdf	21/03/2022 12:02:18	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	14_Modelo_de_atividade_Poema_dos_desejos.pdf	21/03/2022 12:01:59	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	13_Modelo_de_atividade_Mapeamento_afetivo.pdf	21/03/2022 12:01:42	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	12_Modelo_de_atividade_Mapacognitivo.pdf	21/03/2022 12:00:52	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	11_Modelo_de_atividade_Auto_retrato.pdf	21/03/2022 12:00:27	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	9_Roteiro_de_entrevistas_Pais_responsaveis.pdf	21/03/2022 11:55:44	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	8_Roteiro_de_entrevistas_Funcionarios.pdf	21/03/2022 11:55:19	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco N°255, 7º andar, Ala E, sala 35
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

UFRJ - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO
FRAGA FILHO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO / HUCFF-
UFRJ



Continuação do Parecer: 5.520.003

Declaração de Pesquisadores	7_Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Responsavel.pdf	21/03/2022 11:54:11	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Orçamento	6_Planilha_de_orcamento.pdf	21/03/2022 11:50:06	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Outros	5_Endereco_Curriculo_Lattes.pdf	21/03/2022 11:49:24	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4_Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	21/03/2022 11:44:25	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Cronograma	3_Cronograma.pdf	21/03/2022 11:44:10	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_Carta_de_Apresentacao.pdf	21/03/2022 11:43:54	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito
Folha de Rosto	0_Folha_de_Rosto.pdf	21/03/2022 11:34:13	ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Julho de 2022

Assinado por:
Monique Loureiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255, 7º andar, Ala E, sala 35
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

Anexo 2: Autorização para realização de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis



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

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Solicitação para realização de pesquisa acadêmica na **Escola Municipal Monsenhor Mário do Carmo Benassi**, em Vieira, Teresópolis:

1. Identificação da Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ)
2. Área de conhecimento da pesquisa: Arquitetura e Urbanismo
3. Título da pesquisa: **O Campo como Território Educativo: O potencial da interação entre as escolas do campo e a paisagem rural**
4. Nome da pesquisadora (Responsável técnica): Esther Ribeiro Costa Xavier
5. Tel: (21) 97674-7061
6. E-mail: esther.costa@fau.ufrj.br
7. Professor da Rede Municipal: () Sim (x) Não
8. Documentos entregues:
 - Carta de apresentação;
 - Projeto de pesquisa inicial / qualificado;
 - Parecer do Comitê de Ética (Plataforma Brasil/HUCFF-UFRJ);
 - Declaração de infraestrutura (PROARQ-UFRJ);
 - Termo de compromisso do pesquisador responsável;
 - Declaração de proteção contra ônus à Prefeitura de Teresópolis;
 - Cronograma atualizado da pesquisa;
 - Modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido;
 - Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;
 - Roteiros de entrevistas;
 - Modelos de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes;
9. Tempo de realização (total de meses/anos): 01 mês
10. Previsão/data para apresentação das conclusões da pesquisa: 03/2024

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2022

Esther Ribeiro Costa Xavier

ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER
 (Pesquisadora principal, PROARQ/FAU-UFRJ)

Autorizado
Carla de Deus
21/10/2022
 Chefe de Serviço de Supervisão
 Matrícula: 1.11851-1



APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Assentimento (TA) para as crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO
PESQUISA “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O POTENCIAL DA INTERAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS DO CAMPO E A PAISAGEM RURAL”
 PESQUISADORA ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER

OLÁ! TUDO BEM? EU ME CHAMO ESTHER. SOU PESQUISADORA E GOSTARIA DE TE CONVIDAR PARA PARTICIPAR DA PESQUISA QUE ESTOU FAZENDO SOBRE ESCOLAS DO CAMPO.

MINHA PESQUISA SE CHAMA “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O POTENCIAL DA INTERAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS DO CAMPO E A PAISAGEM RURAL”.

VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR SE NÃO QUISER E TAMBÉM PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, SEM PROBLEMAS.

ESSA PESQUISA SERÁ FEITA PARA ENTENDER COMO ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO SEU BAIRRO PODEM FAZER PARTE DO SEU APRENDIZADO.

VOU PROPOR QUE O SEU BAIRRO TENHA CONDIÇÕES ESPACIAIS QUE PERMITAM QUE SEJAM FEITAS ATIVIDADES EDUCATIVAS EM OUTROS LUGARES ALÉM DA ESCOLA E QUE ESSAS ATIVIDADES SEJAM INTEGRADAS A ASPECTOS CULTURAIS DA SUA COMUNIDADE.

VOCÊ NÃO PRECISA PAGAR NADA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA E TAMBÉM NÃO TRÁ GANHAR DINHEIRO PARA ISSO.

CASO ACEITE PARTICIPAR, VOU PRECISAR QUE VOCÊ FALE, ESCREVA OU FAÇA DESENHOS SOBRE A SUA ESCOLA E SOBRE O SEU BAIRRO. E TAMBÉM QUE ME MOSTRE QUE LUGARES VOCÊ GOSTA OU NÃO.

VOCÊ PODE SEMPRE ME PERGUNTAR SOBRE COMO A PESQUISA ESTÁ SENDO, E QUANDO ELA ACABAR PODE VER OS RESULTADOS.

EM NENHUM MOMENTO O SEU NOME SERÁ DIVULGADO.

NÃO SE PREOCUPE, ESTAREI SEMPRE COM VOCÊ DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA. QUALQUER DÚVIDA É SÓ FALAR!

MAS IMAGINA QUANTAS IDEIAS BOAS PODEM SURTIR COM A SUA PARTICIPAÇÃO!

VOCÊ PODE AJUDAR A TRAZER MELHORIAS PARA A SUA ESCOLA, ASSIM COMO MUITAS OUTRAS ESCOLAS DO CAMPO!

Você aceita participar da pesquisa?

EU, _____, ACEITO NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O POTENCIAL DA INTERAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS DO CAMPO E A PAISAGEM RURAL”. CONFIRMO QUE RECEBI O TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO POR MIM E PELA PESQUISADORA E ME FOI DADA A OPORTUNIDADE DE LER E ESCLARECER AS MINHAS DÚVIDAS.

POLEGAR

RIO DE JANEIRO, ___ DE _____ DE 2022

ASSINATURA DA PESQUISADORA

ESSA PESQUISA NÃO TEM PERIGO. MAS PODE SER QUE DURANTE AS ATIVIDADES, VOCÊ TENHA ALGUMA MUDANÇA DE COMPORTAMENTO: SE SINTA FELIZ, EMPOLGADO(A), TRISTE, COM RAIVA, ETC. PARA QUE NÃO SE SINTA PREJUDICADO(A), VOCÊ TEM O DIREITO DE NÃO RESPONDER QUALQUER QUESTÃO QUE NÃO QUEIRA E AS ATIVIDADES SEMPRE SERÃO REALIZADAS EM UM LOCAL AGRADÁVEL E EM UM BOM HORÁRIO PARA VOCÊ. TAMBÉM É ASSEGURADO O DIREITO A RESSARCIMENTO NO CASO DE QUAISQUER DANOS EVENTUALMENTE PRODUZIDOS PELA PESQUISA.

EM CASO DE QUALQUER DÚVIDA, ENTRE EM CONTATO COM A PESQUISADORA, ESTHER RIBEIRO COSTA XAVIER – TELEFONE: (21) 97674-7061 – E-MAIL: ESTHER.COSTA@FAU.UFRJ.BR. VOCÊ TAMBÉM PODE ENTRAR EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO FRAGA FILHO/HUCEF/UFRJ, R. PROF. RODOLFO PAULO ROCCO, N.º 255, CIDADE UNIVERSITÁRIA/ILHA DO FUNDÃO, 7º ANDAR, ALA E - PELO TELEFONE 3938-2430, DE SEGUNDA A SEXTA-FEIRA, DAS 8 AS 16 HORAS, OU POR MEIO DO E-MAIL: CEP@HUCCF.UFRJ.BR.



Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE Responsáveis pelos estudantes da instituição

Olá! Gostaríamos de pedir a participação voluntária da criança/adolescente sob sua responsabilidade na coleta de dados da pesquisa **"O Campo como Território Educativo: O potencial da interação entre as escolas do campo e a paisagem rural"**. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ, sob a orientação da Prof.ª Giselle Arteiro Nielsen de Azevedo. O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é analisar o quanto a relação com o meio rural pode fazer parte das atividades socioeducativas nas escolas do campo e assim, o quanto elas podem estar inseridas na vida e na cultura da comunidade local. A participação será através de entrevistas individuais ou coletivas com a comunidade escolar (pais/responsáveis, estudantes, funcionários, gestores e vizinhos) e da aplicação de outros instrumentos de coleta de dados, que poderão ser anotadas, fotografadas e gravadas pela pesquisadora. É garantido o direito pelo anonimato, ou seja, de proteção da imagem da criança, caso seja da sua vontade. A criança/adolescente sob sua responsabilidade foi escolhida para participar da pesquisa porque sua opinião como estudante sobre a relação da escola com o seu território é muito importante para nós.

A participação na pesquisa não terá nenhum custo, e da mesma forma o participante não receberá qualquer vantagem financeira. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, interagir com outras pessoas, etc. Tais riscos serão minimizados através da livre escolha em não responder qualquer questão que o participante que não queira, além das atividades serem realizadas em local e horário adequados. Não há obrigação de participação nesta pesquisa. Caso esteja de acordo com a participação da criança/adolescente, você tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da atividade, bem como interromper a participação. Caso haja qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o participante pode interromper a atividade, sem problemas. Sobre o direito de imagem, a palavra final é sua, só será divulgada qualquer imagem, gravação ou transcrição da fala do participante através do seu consentimento. É assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Não há benefício direto ao participante, porém esperamos que os resultados contribuam na identificação de vocações do lugar e práticas sociais da comunidade que possam ser consideradas na relação da escola com o campo, no intuito de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Caso você não queira que a criança/adolescente sob sua responsabilidade participe da pesquisa isso não o afetará em nada, nem será motivo para ser tratado de forma diferente pela pesquisadora, que entende a participação livre e voluntária. Se você tiver qualquer consideração ou dúvida, ou mesmo se quiser ser informado a respeito dos resultados do trabalho, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável (Esther Ribeiro Costa Xavier - telefone (21) 97674-7061 ou e-mail esther.costa@fau.ufrj.br), ou ainda pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255, Cidade Universitária/Ilha do Fundão, 7º andar, Ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes da pesquisa de qualquer problema.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes, garantindo a preservação da identidade do participante, caso seja da sua vontade. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, para que este documento seja considerado válido, deverá conter em sua folha única as rubricas e assinaturas do participante da pesquisa e do pesquisador responsável. As informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos por esta pesquisa. Nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos em formato acessível a você, aos demais participantes e para qualquer pessoa que se interesse sobre o estudo. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de 5 anos.

Li o termo e concordo na participação do menor sob minha responsabilidade na pesquisa.

Nome do participante da pesquisa

Nome do representante legal

Assinatura do representante legal

Data:

Nome do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador responsável

Data:

Rubricas: _____

Apêndice 3: Modelo de atividade 1 – “Quem sou eu?”**Pesquisa “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO”**

Nome:	Idade:	Gênero:
Onde mora:	Meio de transporte:	

Esta ficha poderá ser preenchida em forma de desenho ou escrita. Sua identificação não é necessária. Portanto, responda a seguinte pergunta:

Quem sou eu?

Apêndice 4: Modelo de atividade 2 – “Mapeamento Afetivo”



Pesquisa “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO”

ROTEIRO DO MAPEAMENTO AFETIVO

Materiais: Crachás, banner, lápis pretos, lápis de cor, giz de cera, 3 tipos de adesivos, post-its/etiquetas, barbante, alfinetes, 2 formatos de papéis coloridos e fita durex.

Etapas:

1. Apresentação do mapa e estímulo à identificação do local onde estão (pesquisadora e participantes) no momento — a escola;
2. Em seguida, propõe-se que seja feita a identificação das casas dos participantes no mapa, para que haja maior ambientação com relação ao território;
3. No momento seguinte, são feitos os seguintes questionamentos: “*quais são os locais que vocês mais frequentam no bairro?*” e “*quais são os locais que menos frequentam?*”. Esses locais deverão ser representados graficamente nas bases dos mapas, utilizando os materiais disponibilizados;
4. Por fim, é questionado: “*como é o caminho que vocês fazem de casa até a escola?*”. De igual forma, esses percursos deverão ser indicados graficamente nos mapas.

Apêndice 5: Modelo de atividade 3 – “Mapa Cognitivo”**Pesquisa “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO”**

Nome:	Idade:	Gênero:
Onde mora:	Meio de transporte:	

Como é o caminho que você faz de casa até a escola?



Pesquisa "O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO"

Nome:	Idade:	Gênero:
-------	--------	---------

O que você mais gosta em Vieira?

O que você menos gosta em Vieira?

Apêndice 6: Modelo de atividade 4 – “Poema dos desejos”

Pesquisa “O CAMPO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO”

Nome:	Idade:	Gênero:
-------	--------	---------

Eu gostaria que Vieira...

