



Tese de Doutorado | Alain Lennart Flandes Gómez
Cidade Maravilhosa pra quem? Entre sonhos e realidades na construção de políticas públicas com crianças no Rio de Janeiro, Brasil



Cidade Maravilhosa pra quem?

Entre sonhos e realidades na
construção de políticas públicas
com crianças no Rio de Janeiro, Brasil

ALAIN LENNART FLANDES GÓMEZ



CIDADE MARAVILHOSA PRA QUEM?
ENTRE SONHOS E REALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
COM CRIANÇAS NO RIO DE JANEIRO, BRASIL

Alain Lennart Flandes Gómez

Tese de Doutorado 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 para a obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura. Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro
Outubro de 2023

CIDADE MARAVILHOSA PRA QUEM?
ENTRE SONHOS E REALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
COM CRIANÇAS NO RIO DE JANEIRO, BRASIL

Alain Lennart Flandes Gómez

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Tese de Doutorado apresentada 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 Doutor em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Aprovada por:

Presidente, Profa. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Profa. Dra. Vera Regina Tângari (PROARQ / FAU / UFRJ)

Profa. Dra. Andrea Queiroz Rêgo (PROARQ / FAU / UFRJ)

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho (UFMG)

Prof. Dr. Samy Lamsky (UFMG)

Profa. Dra. Deborah McKoy (University of California - Berkeley)

Rio de Janeiro
Outubro de 2023

Flandes, Alain Lennart Gómez

Cidade Maravilhosa pra quem? Entre sonhos e realidades na construção de políticas públicas com crianças no Rio de Janeiro, Brasil / Alain Lennart Flandes Gómez. - Rio de Janeiro: UFRJ/ FAU, 2023.

xxiv, 353f.: il.; 31 cm.

Orientador: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Tese (doutorado) – UFRJ/ Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/ Programa de Pós-graduação em Arquitetura, 2023.

Referências Bibliográficas: f. 373-392

1. Infância 2. Território Educativo 3. Política Pública 4. Participação Social. I. Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura. III. Título.

Para Ma. Eva

Con gratitud infinita por tu constante cuidado y por compartir tus enseñanzas con nosotros. Tu presencia en nuestras vidas ha dejado una huella imborrable, llena de amor y sabiduría. Aprecio profundamente todo lo que hiciste y el impacto que tuviste en nosotros.

AGRADECIMENTOS

A minha família, que sempre tem me apoiado. Obrigado pelo carinho, dedicação e amor.

A todos as crianças e jovens que participaram do “Mapeamento afetivo do Rio de Janeiro” e das atividades participativas, a quem esta tese se direciona.

À minha querida orientadora, a Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, expresso minha maior gratidão pela confiança, estímulo e direcionamento, pela amizade e por ser o modelo profissional que eu admiro e respeito profundamente. Agradeço por dividir suas experiências e saberes comigo.

À querida Professora Vera Tângari, gostaria de expressar minha profunda gratidão pela sua notável influência em minha jornada de pesquisa. Seu constante incentivo, orientação perspicaz e comprometimento incansável foram verdadeiramente inspiradores.

Aos professores membros da banca de Defesa Final, Professoras Andrea Rego, Deborah McKoy e Professores Levindo Diniz, Samy Lansky pelas valiosas considerações feitas durante sobre a pesquisa, que certamente ajudaram a construir esse trabalho.

Aos amigos e colegas de orientação, Flora Fernandez, Bruno Ragi, Denise Pinheiro, Mariana Valicente, Gabriel Parreira, Rafael Diniz, Giselle Cerise, Flávia Lima e Alexandre Matiello pelas conversas, compartilhamento de conhecimentos e experiências, que certamente foram de grande valia nesse longo processo de trabalho.

À equipe do GAE e SEL-RJ, grandes parceiros na pesquisa de campo e no desenvolvimento de trabalhos, eventos e viagens.

Aos professores, funcionários e colegas do PROARQ, por compartilharem comigo todos os seus conhecimentos, carinho, atenção e respeito.

Aos meus amigos e amigas, por estarem comigo nessa jornada, apoiando, incentivando durante todo o processo.

Um agradecimento à FAPERJ e à CAPES pelo financiamento da pesquisa, fundamental para que a tese se concretizasse.

RESUMO

CIDADE MARAVILHOSA PRA QUEM?

ENTRE SONHOS E REALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM CRIANÇAS NO RIO DE JANEIRO, BRASIL

Alain Lennart Flandes Gómez

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Resumo da Tese de Doutorado 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 Doutor em Ciências em Arquitetura.

Este trabalho aborda as dificuldades enfrentadas pelas crianças latino-americanas em relação ao reconhecimento sociopolítico. Nas cidades, elas são alvo de delimitação, segregação, opressão, exploração e invisibilidade devido a discursos excludentes. No contexto brasileiro, as políticas sociais estranham a infância dos mais pobres, tratando-a apenas como uma etapa do desenvolvimento. Apesar do reconhecimento dos direitos das crianças, sua participação na sociedade é limitada. A imagem e o valor social da infância são fragmentados, limitados ao espaço de casa e escola, reforçando uma relação estagnada entre adultos e crianças. Discutindo as características das aglomerações urbanas, a invisibilidade histórica das crianças e a visão baseada na suposta incompletude infantil, é possível aprimorar as concepções de infância. A violência e a exploração são partes das crises sociais nas cidades, interligadas globalmente. Além das dimensões sociais e culturais, a infância também possui uma dimensão política, desafiando estruturas sociais e emergindo como uma luta entre antigas e novas ordens. Com base nesses pressupostos, esta pesquisa tem o objetivo de analisar as práticas socioespaciais das infâncias na cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para a constituição do conceito de Território Educativo como política pública social. Essa análise foi possível graças aos resultados do dispositivo de participação com crianças "Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro-2020". Reconhecer as crianças em seus próprios parâmetros, envolvê-las em processos de decisão e repensar o planejamento urbano são fundamentais. Promover políticas mais inclusivas e participativas valoriza as práticas das crianças, construindo políticas justas que promovam igualdade e dignidade em suas vidas nas cidades latino-americanas.

Palavras-chave: infância, território educativo, política pública, participação social

Rio de Janeiro
Outubro de 2023

ABSTRACT

WONDERFUL CITY FOR WHOM? BETWEEN DREAMS AND REALITIES IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC POLICIES WITH CHILDREN IN RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Alain Lennart Flandes Gómez

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Abstract of the Doctoral Thesis submitted to the Graduate Program in Architecture, Faculty of Architecture and Urbanism, Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, as part of the requirements for the degree of Doctor of Science in Architecture.

This study addresses the difficulties faced by Latin American children in terms of sociopolitical recognition. In cities, they are subject to delimitation, segregation, oppression, exploitation, and invisibility due to exclusionary discourses. In the Brazilian context, social policies regard the childhood of the poorest as something alien, treating it merely as a stage of development. Despite the recognition of children's rights, their participation in society is limited. The image and social value of childhood are fragmented, confined to the spaces of home and school, reinforcing a stagnant relationship between adults and children. By discussing the characteristics of urban agglomerations, the historical invisibility of children, and the view based on the alleged incompleteness of childhood, it is possible to enhance conceptions of childhood. Violence and exploitation are part of the social crises in cities, which are interconnected globally. In addition to social and cultural dimensions, childhood also has a political dimension, challenging established social structures and emerging as a struggle between old and new orders. Based on these assumptions, this research aims to analyze the socio-spatial practices of childhood in the city of Rio de Janeiro, contributing to the establishment of the concept of Educational Territory as a public social policy. This analysis was made possible through the results of the child participation initiative "Affective Mapping of the city of Rio de Janeiro-2020". Recognizing children on their own terms, involving them in decision-making processes, and rethinking urban planning are essential. Promoting more inclusive and participatory policies values children's practices, building just policies that promote equality and dignity in their lives in Latin American cities.

Keywords: childhood, educational territory, public policy, social participation

Rio de Janeiro
Outubro de 2023

Sumário

| | |
|--|-----------|
| SUMÁRIO | 13 |
| LISTA DE FIGURAS | 15 |
| LISTA DE TABELAS | 23 |
| 1. INTRODUÇÃO | 33 |
| 1.1 PROBLEMA | 34 |
| 1.2 OBJETIVOS | 37 |
| 1.3 ESTRUTURA | 37 |
| 2. MATERIAIS E MÉTODOS | 41 |
| 2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RELACIONANDO IMAGENS SOCIAIS DE INFÂNCIAS COM A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO E OS MARCOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO. | 42 |
| 2.2 DISPOSITIVOS DE PESQUISA – AÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS | 44 |
| 2.2.1 GRUPO AMBIENTE- EDUCAÇÃO – GAE, SISTEMA DE ESPAÇOS LIVRES RJ – SEL RJ E PROLUGAR. | 44 |
| 2.3 MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO | 46 |
| 2.3.1 APLICAÇÃO DO DISPOSITIVO DE PESQUISA | 48 |
| 2.3.2 COLETA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DISPOSITIVO | 50 |
| 2.3.3 IMPACTO NA CONFIGURAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO DISPOSITIVO | 52 |
| 2.4 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS OUTRAS: CENTER FOR CITIES & SCHOOLS DA UC BERKELEY | 53 |
| 2.4.1 FASE INVESTIGATIVA 1: DISCUSSÃO DO MARJ – 19 SOB PERSPECTIVA DA METODOLOGIA Y-PLAN | 54 |
| 2.4.2 FASE INVESTIGATIVA 2: ARTHUR A. BENJAMIN HEALTH PROFESSIONS HIGH SCHOOL, SACRAMENTO, CA. | 55 |
| 2.4.3 FASE INVESTIGATIVA 3: MAPEAMENTO DE ESCOLAS DO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE SAN FRANCISCO | 56 |
| 3. INFÂNCIAS SÃO CIDADE: ENTRE REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS E REALIDADES SOCIAIS | 59 |
| 3.1 OS ADULTOS NÃO CONVERSAM CONOSCO: A INVISIBILIDADE DA INFÂNCIA DESDE UMA PERSPECTIVA URBANA. | 62 |
| 3.2 INFÂNCIAS ESCRAVIZADAS E LIVRES: AS RELAÇÕES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO NO RIO DE JANEIRO COLONIAL (1530-1822). | 65 |
| 3.4 INFÂNCIAS IMINENTES: DO ANTIGO REGIME PARA O REGIME IMPERIAL (1822 – 1889) | 71 |
| 4. INFÂNCIAS SÃO POLÍTICA: A INTERSEÇÃO ENTRE A LEI E A VIDA DAS CRIANÇAS NO BRASIL DO ANTIGO REGIME E IMPÉRIO | 83 |
| 4.1 INFÂNCIA E EVANGELIZAÇÃO: A CATEQUESE E A FORMAÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS | 83 |
| 4.2 CONTEXTO SOCIAL E LEGAL DAS INFÂNCIAS NO IMPÉRIO. | 89 |
| 4.3 SISTEMA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS E O CONTROLE DAS CRIANÇAS DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E URBANAS DE FINAL DE SÉCULO XIX. | 96 |

| | |
|---|------------|
| 5. INFÂNCIAS NA CIDADE MARAVILHOSA: A INTERSEÇÃO ENTRE A LEI E A VIDA DAS CRIANÇAS NO BRASIL REPUBLICANO | 111 |
| 5.1 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DENTRO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESTADO-NAÇÃO: A CRIANÇA NÃO - ADULTA | 112 |
| 5.2 ENTRE AS RUAS E A ESCOLA: ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO DA PREVENÇÃO DA OCIOSIDADE À CRIMINALIDADE INFANTIL. | 122 |
| 5.3 ENTRE A RUAS E AS INFÂNCIAS: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MENOR NA “CIDADE MARAVILHOSA” | 137 |
| 5.4 DE OBJETOS TUTELADOS PELO ESTADO A SUJEITOS DE DIREITOS | 143 |
| 6. CIDADE PRA QUEM? PARTICIPAÇÃO E PLANEJAMENTO URBANO COM INFÂNCIAS | 151 |
| 6.1 ALÉM DOS MODELOS UNIVERSAIS: INFÂNCIAS NA DIVERSIDADE DO SUL GLOBAL | 151 |
| 6.2 REFLEXÕES DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 2019 | 157 |
| 6.2.1 INFÂNCIAS SÃO CIDADE E SÃO POLÍTICA | 157 |
| 6.2.2 CIDADE MARAVILHOSA ATRAVÉS DE SUAS INFÂNCIAS: 15 CATEGORIAS DE ANÁLISE | 160 |
| 6.3 EXPLORANDO OS RESULTADOS DO MARJ – 2019 | 175 |
| 6.3.1 ALÉM DAS ESCOLAS: HETEROGENEIDADE E PERSPECTIVAS CRÍTICAS DAS INFÂNCIAS | 181 |
| 6.3.2 AÇÕES INFANTIS NO TRAJETO CASA-ESCOLA: A BUSCA POR VISIBILIDADE | 185 |
| 6.3.3 PARTICIPAÇÃO NA CIDADE: INCLUSÃO DE INFÂNCIAS DIVERSAS | 188 |
| 6.3.4 CRUZANDO DADOS: DIVERSAS ESCALAS DE TERRITÓRIOS E POLÍTICAS | 192 |
| 6.3.5 INFÂNCIAS COMO AGENTES URBANOS: POLÍTICA, PARTICIPAÇÃO E VISIBILIDADE | 228 |
| 6.4 DIÁLOGOS ENTRE O MARJ -19 E AS EXPERIÊNCIAS NO CENTER FOR CITIES & SCHOOLS DA UC BERKELEY | 231 |
| 6.4.1 METODOLOGIA Y-PLAN NA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CIDADES E ESCOLAS | 234 |
| 6.4.2 ARTHUR A. BENJAMIN HEALTH PROFESSIONS HIGH SCHOOL: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES | 251 |
| 6.5 PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA MODERNIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS: EXEMPLOS DO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE SAN FRANCISCO (SFUSD) | 273 |
| 6.5.1 CAMINHANDO PELAS ESCOLAS DE SÃO FRANCISCO: UM RETRATO DA CIDADE | 277 |
| 6.5.1.1 UM MOSAICO DE IDENTIDADES REFLEXO DA DIVERSIDADE URBANA | 283 |
| 6.5.1.2 EDUCAÇÃO ALÉM DOS DESAFIOS DO FENÔMENO SOCIAL <i>HOMELESSNES</i> | 305 |
| 6.5.1.3 IMPACTO DA REGULAMENTAÇÃO E RELAÇÕES NA CONSTRUÇÃO ESCOLAR NOS ESTADOS UNIDOS | 317 |
| 6.6 MAPEANDO A CIDADE COM AS INFÂNCIAS: REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA TOMADA DE DECISÕES URBANAS | 352 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CIDADE(S) MARAVILHOSA(S) PARA COM AS INFÂNCIAS | 355 |
| I) UM OLHAR MULTIFACETADO AO LONGO DA HISTÓRIA E NAS RUAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO | 356 |
| II) MAPEAMENTO AFETIVO COMO DISPOSITIVO DE TRANSFORMAÇÃO URBANA | 357 |
| III) DIVERSIDADE DE TERRITÓRIOS DAS INFÂNCIAS NO RIO DE JANEIRO | 359 |
| IV) INFÂNCIAS, TERRITÓRIO EDUCATIVO E PARTICIPAÇÃO | 362 |
| V) INSPIRANDO MUDANÇAS: CRIANÇAS E JOVENS NO CENTRO DO PLANEJAMENTO URBANO | 364 |
| E AGORA... | 369 |
| 8. REFERÊNCIAS | 373 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| FIGURA 01: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO QUE PARTICIPARAM NA ATIVIDADE DO “DIA D”. FONTE: ACERVO GAE/SEL-RJ, 2020. | 49 |
| FIGURA 02: EXEMPLO DE FORMULÁRIO COLETADO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 8ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, 2020. ... | 50 |
| FIGURA 03: EXEMPLO DE FORMULÁRIO COLETADO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA. FONTE: GAE/SEL-RJ, 2020. | 50 |
| FIGURA 04: RESULTADOS PRELIMINARES DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. FONTE: ACERVO GAE/SEL-RJ, 2020. | 52 |
| FIGURA 05: SÍNTESE DOS RESULTADOS PRELIMINARES DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO -2020. FONTE: ACERVO GAE/SEL-RJ, 2020..... | 52 |
| FIGURA 06: MAPA DO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DA CIDADE DE SAN FRANCISCO (SAN FRANCISCO UNIFIED SCHOOL DISTRICT - SFUSD) COM SUAS 66 ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, SINALIZANDO EM AMARELO AS UNIDADES VISITADAS. FONTE: FLANDES, 2022..... | 57 |
| FIGURA 07: REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DA CIDADE DE SAN FRANCISCO (SAN FRANCISCO UNIFIED SCHOOL DISTRICT - SFUSD). FONTE: FLANDES, 2022. | 58 |
| FIGURA 08: “PROSPECTO DA CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO: SITUADO NO BRASIL NA AMÉRICA MERIDIONAL PELOS 23 GRAUS DE LATITUDE E 342 GRAUS E 22 MINUTOS DE LONGITUDE MERIDIONAL. COPIADO EXATAMENTE DO QUE SE DEIXOU EM 1775”. FONTE: BIBLIOTECA NACIONAL, 2023..... | 62 |
| FIGURA 09: “PLANTA DA CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO. REALIZADO POR LUÍS DOS SANTOS VILHENA, 1775” INDICANDO EM VERMELHO A LOCALIZAÇÃO DOS MERCADOS DE ESCRAVIZADOS. FONTE: BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA DO SÉCULO XVI AO XVIII..... | 69 |
| FIGURA 10: “LITOGRAVURA DE JEAN BAPTISTE DEBRET DE UM DOS MERCADOS EXISTENTES NA RUA DO VALONGO EM 1835”. FONTE: BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK. LITOGRAFIA A PARTIR DE AQUARELA DE JEAN-BAPTISTE DEBRET”. | 69 |
| FIGURA 11: “PLANTA DA CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO. REALIZADO POR LUÍS DOS SANTOS VILHENA, 1775” INDICANDO EM VERMELHO A LOCALIZAÇÃO DA SANTA CASA DA MISERICÓRDIA. FONTE: BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA DO SÉCULO XVI AO XVIII..... | 76 |
| FIGURA 12: “HOSPITAL DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA. PRAIA DE SANTA LUZIA” REALIZADA POR PIETER GODFRED BERTICHEM. FONTE: ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL – BRASIL. | 76 |
| FIGURA 13: “LITOGRAVURA DE JEAN BAPTISTE DEBRET DE UMA SENHORA DE ALGUMAS POSSES EM SUA CASA DE 1823. FONTE: BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK. | 80 |
| FIGURA 14: “PLANTA DA CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO. REALIZADO POR LUÍS DOS SANTOS VILHENA, 1775” INDICANDO EM VERMELHO A LOCALIZAÇÃO COLÉGIO DOS JESUÍTAS. FONTE: BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA O SÉCULO XVI AO XVIII. | 84 |
| FIGURA 15: VISTA DA CIDADE DO RIO, PINTURA DE JAMES FORBES, 1765. À ESQUERDA O ARSENAL DE GUERRA E EM SEGUIDA A IGREJA DE SANTA LUZIA. DEPOIS O MORRO DO CASTELO COM A IGREJA DE SANTO INÁCIO, O COLÉGIO DOS JESUÍTAS (INDICADO EM VERMELHO) E A FORTALEZA DE SÃO SEBASTIÃO. POUCO DEPOIS O MORRO DE SANTO ANTÔNIO. DEPOIS A PRAÇA XV COM A IGREJA DO CARMO E DA ORDEM 3A. NA EXTREMA DIREITA O MORRO DE SÃO BENTO. FONTE: BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA O SÉCULO XVI AO XVIII..... | 84 |
| FIGURA 16: IGREJA DE SANTO INÁCIO E COLÉGIO DOS JESUÍTAS. FRENTE, 1728. EMBAIXO À DIREITA O PLANO INCLINADO ("GUINDASTE") DO COLÉGIO. FONTE: BIBLIOTECA VIRTUAL DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA O SÉCULO XVI AO XVIII..... | 85 |
| FIGURA 17. GRÁFICO REPRESENTANDO O NÚMERO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS EXISTENTES NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO EM 1854 POR TIPO DE ENSINO. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR, 2023..... | 100 |
| FIGURA 18: MAPA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 1820. REALIZADO POR JACQUES ETIENNE VICTOR ARAGO, EDITADO PARA MOSTRAR EM RETÂNGULO VERMELHO A FUTURA LOCALIZAÇÃO DA E.M RIVADÁVIA CORRÊA. FONTE: ARQUIVO NACIONAL. | 102 |
| FIGURA 19: MAPA DA DIVISÃO ADMINISTRATIVAS DE FREGUESIAS DO RIO DE JANEIRO EM 1900 COM AS ESCOLAS DO IMPERADOR CONSTRUÍDAS ENTRE 1872 -1877. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM DADOS DE SILVA -SANTOS E GRAÇA (2013). | 103 |
| FIGURA 20: MAPA DA POPULAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO POR FREGUESIAS, NO ANO DE 1890 COM AS ESCOLAS DO IMPERADOR CONSTRUÍDAS ENTRE 1872 -1877. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM DADOS DE SILVA-SANTOS E GRAÇA (2013). | 103 |
| FIGURA 21. ESCOLA DE SÃO CRISTÓVÃO, INAUGURADA EM 1872. FONTE: GOMES (2016)..... | 104 |
| FIGURA 22: ESCOLA DE SÃO SEBASTIÃO, INAUGURADA EM 1872. FONTE: ARRUDA (2010). | 104 |
| FIGURA 23: ESCOLA SÃO JOSÉ, INAUGURADA EM 1874. FONTE: ARRUDA (2010)..... | 104 |
| FIGURA 24: ESCOLA DA GÁVEA, INAUGURADA EM 1874. FONTE: ARRUDA (2010)..... | 104 |
| FIGURA 25: ESCOLA DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, INAUGURADA EM 1875. FONTE: ARRUDA (2010)..... | 104 |
| FIGURA 26: ANTIGA ESCOLA DE SANTA RITA, ATUAL CENTRO CULTURAL JOSÉ BONIFÁCIO, INAUGURADA EM 1877. FONTE: ARRUDA (2010). | 104 |
| FIGURA 27. ESCOLA RIVADÁVIA CORRÊA, ATUAL SEDE DO CREP-RJ, INAUGURADA EM 1877. FONTE: ARRUDA (2010). | 105 |
| FIGURA 28: ESCOLA DO ENGENHO VELHO, INAUGURADA EM 1877. FONTE: ARRUDA (2010). | 105 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 29. PLANTA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E DE UMA PARTE DOS SUBÚRBIOS – EDUARDO MASCHKE, 1885. INDICANDO EM BRANCO OS LUGARES DE INFÂNCIAS. FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR COM DOCUMENTO DISPONÍVEL BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL – BIBLIOTECA NACIONAL DO BRASIL: HTTP://ACERVO.BNDIGITAL.BN.BR/SOPHIA/INDEX.ASP?CODIGO_SOPHIA=25343 | 110 |
| FIGURA 30: “ESCOLA PREMUNITÓRIA QUINZE DE NOVEMBRO. “GRUPO DE MENORES AO CHEGAREM À ESCOLA A FIM DE SEREM MATRICULADOS” (1913). MENINOS RECOLHIDOS PELA POLÍCIA NAS RUAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO CHEGAM À INSTITUIÇÃO PARA SEREM TRANSFORMADOS EM BONS TRABALHADORES. FONTE: VAZ, 1914, P. 72. | 121 |
| FIGURA 31: “ESCOLA PREMUNITÓRIA QUINZE DE NOVEMBRO. “ORQUESTRA DE ALUNOS” (1913). OS ALUNOS DA ORQUESTRA, VESTIDOS COM O TRAJE PARA APRESENTAÇÕES EM PÚBLICO, TINHAM COMO MESTRE UM EX-ALUNO DA ESCOLA PREMUNITÓRIA. FONTE: VAZ, 1914, P. 41. | 121 |
| FIGURA 32. DESENHO PUBLICADO NA REVISTA DA SEMANA MOSTRANDO O SANTUÁRIO DE NOSSA SENHORA DA PENHA E OS FESTEJOS DE OUTUBRO – DESENHO DE ALBERTO LIMA. FONTE: ACERVO DIGITAL DA BIBLIOTECA NACIONAL, 2023. | 125 |
| FIGURA 32. MAPA DOS DISTRITOS ESCOLARES E O SISTEMA FERROVIÁRIO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO -1900. FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR, 2023. | 127 |
| FIGURA 34. MAPS DAS LINHAS DE BONDE NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO EM 1909. FONTE: DOCUMENTO DISPONÍVEL BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL – BIBLIOTECA NACIONAL DO BRASIL. | 128 |
| FIGURA 35. ESCOLA FERREIRA VIANNA. FONTE: ICONOGRAFIA: MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. COLEÇÃO AUGUSTO MALTA. AUTOR NÃO IDENTIFICADO. FOTOGRAFIA SEM DATA. | 133 |
| FIGURA 36. ESCOLA JOAQUIM NABUCO. FONTE: ICONOGRAFIA: MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. COLEÇÃO AUGUSTO MALTA. AUTOR NÃO IDENTIFICADO. FOTOGRAFIA SEM DATA. | 134 |
| FIGURA 37. ESCOLA RIACHUELO. FONTE: ICONOGRAFIA: MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. COLEÇÃO AUGUSTO MALTA. AUTOR NÃO IDENTIFICADO. FOTOGRAFIA SEM DATA. | 135 |
| FIGURA 38. ESCOLA ROSA DE FONSECA. FONTE: ICONOGRAFIA: MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. COLEÇÃO AUGUSTO MALTA. AUTOR NÃO IDENTIFICADO. FOTOGRAFIA SEM DATA. | 136 |
| FIGURA 39: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO QUE PARTICIPARAM NA ATIVIDADE. FONTE: FONTE: ACERVO GAE/SEL-RJ, 2020. | 159 |
| FIGURA 40: CATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS NO “MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 2019”. FONTE: FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR, 2023. | 160 |
| FIGURA 41: SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE UTILIZADAS NO “MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 2019”. FONTE: FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR, 2023. | 161 |
| FIGURA 42: PADRÃO DE RENDA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO POR DISTRITO CENSITÁRIO. FONTE: FERNANDEZ, 2023 COM BASE NO MAPA DE JONATHAS MAGALHÃES PEREIRA DA SILVA (2016), SOBRE OS DADOS CENSITÁRIOS DO IBGE, 2011. | 179 |
| FIGURA 43: RENDA DOMICILIAR E RAÇA/COR POR REGIÃO ADMINISTRATIVA. FONTE: FERNANDEZ, 2023 SOBRE CIDADE: IBGE, 2010. FAVELA: ESTIMATIVA IPP SOBRE IBGE CENSO 2010. | 180 |
| FIGURA 44: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES E ESCOLAS NÃO PARTICIPANTES DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2019) FONTE: GAE-SEL, DATA RIO, GOOGLE EARTH PRO, 2020. | 182 |
| FIGURA 45: GRÁFICOS RADARES EVIDENCIAM A SOBREPÓSICÃO DE RESULTADOS NUMÉRICOS QUE REPRESENTAM AS PERCEPÇÕES E DESEJOS DE CADA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE) DURANTE O MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO EM 2019. FONTE: ACERVO GAE-SEL, 2021. | 183 |
| FIGURA. 46. APLICAÇÃO DO FORMULÁRIO EM UMA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2019. FONTE: ACERVO GAE/SEL – RJ, 2020. | 186 |
| FIGURA. 47. MAQUETE RECEBIDA COMO RESPOSTA DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2019. FONTE: ACERVO GAE/SEL – RJ, 2020. | 186 |
| FIGURA. 48. MURAL RECEBIDO COMO RESPOSTA DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2019. FONTE: ACERVO GAE/SEL – RJ, 2020. | 187 |
| FIGURA 49. NÚMEROS E PORCENTAGENS DE PARTICIPAÇÃO NO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2019. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR, 2023 SOBRE ACERVO GAE/SEL – RJ, 2020. | 190 |
| FIGURA 50. RENDA DOMICILIAR E RAÇA/COR POR REGIÃO ADMINISTRATIVA (RA). FONTE: FERNANDEZ 2023 SOBRE CIDADE: IBGE, 2010. FAVELA: ESTIMATIVA IPP SOBRE IBGE CENSO 2010. | 191 |
| TABELA 03. POPULAÇÃO RESIDENTE EM FAVELAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. | 194 |
| FIGURA 51. MAPA MOSTRANDO A ANÁLISE DE TECIDOS URBANOS E CENTRALIDADES POR COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE) NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. FONTE: GRUPO SEL-RJ, 2019-2020. | 194 |
| FIGURA 52. LOCALIZAÇÃO DA 3º CRE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATA RIO, GOOGLE EARTH PRO, 2020. | 196 |
| FIGURA 53. LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES NA 3º CRE. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATA RIO, GOOGLE EARTH PRO, 2020. | 196 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 54. GRÁFICO DE BARRAS COM AS SUBCATEGORIAS COM MAIOR INCIDÊNCIA NA 3ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 196 |
| FIGURA 55. LOCALIZAÇÃO DA 4º CRE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATARIO, GOOGLEEARTHPRO, 2020..... | 197 |
| FIGURA 56. LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES NA 4º CRE. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATARIO, GOOGLEEARTHPRO, 2020. | 197 |
| FIGURA 57. GRÁFICO DE BARRAS COM AS SUBCATEGORIAS COM MAIOR INCIDÊNCIA NA 4ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020 | 197 |
| FIGURA 58. LOCALIZAÇÃO DA 5º CRE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATARIO, GOOGLEEARTHPRO, 2020..... | 198 |
| FIGURA 59. LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES NA 5º CRE. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATARIO, GOOGLEEARTHPRO, 2020. | 198 |
| FIGURA 60. GRÁFICO DE BARRAS COM AS SUBCATEGORIAS COM MAIOR INCIDÊNCIA NA 5ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 198 |
| FIGURA 61. LOCALIZAÇÃO DA 6º CRE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATARIO, GOOGLEEARTHPRO, 2020..... | 199 |
| FIGURA 62. LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES NA 6º CRE. FONTE: ACERVO GAE / SEL – RJ, DATARIO, GOOGLEEARTHPRO, 2020. | 199 |
| FIGURA 63. GRÁFICO DE BARRAS COM AS SUBCATEGORIAS COM MAIOR INCIDÊNCIA NA 6ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020 | 199 |
| FIGURA 64. GRÁFICOS DE BARRAS COM 35 SUBCATEGORIAS SOBRE PERCEPÇÕES DO MARJ - 2019 COM MAIOR INCIDÊNCIA DA 3ª CRE, 4ª CRE, 5ª CRE E 6ª CRE. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR, 2023..... | 200 |
| FIGURA 65. GRÁFICOS DE BARRAS COM 35 SUBCATEGORIAS SOBRE DESEJOS DO MARJ - 2019 COM MAIOR INCIDÊNCIA DA 3ª CRE, 4ª CRE, 5ª CRE E 6ª CRE. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR, 2023..... | 201 |
| FIGURA 66. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 3ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 202 |
| FIGURA 67. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 4ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 202 |
| FIGURA 68. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 5ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 203 |
| FIGURA 69. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 6ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 203 |
| FIGURA 70. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 5ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 203 |
| FIGURA 71. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 6ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 204 |
| FIGURA 72. MAPA MOSTRANDO A TAXA DE LETALIDADE X 100.000 HABITANTES SEGUNDO DADOS DE 2016. FONTE: FERNANDEZ, MENDONÇA, TÂNGARI, 2018 SOBRE BASE DE DADOS DO ISP, 2018..... | 205 |
| FIGURA 73. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 6ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 207 |
| FIGURA 74. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA - 4ª CRE. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 207 |
| FIGURA 75. MAPA DA COBERTURA ARBÓREA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO POR REGIÃO ADMINISTRATIVA (RA). FONTE: MENDONÇA, TÂNGARI, 2022, SOBRE BASE CARTOGRÁFICA DISPONÍVEL NO PORTAL DATA.RIO, 2022. | 208 |
| FIGURA 76. MAPA DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA DENTRO DA FAU UFRJ, NA DISCIPLINA PROJETO DE ARQUITETURA III. FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR, 2023. | 210 |
| FIGURA 77. PRANCHA DE APRESENTAÇÃO FINAL DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE ARQUITETURA DENTRO DA FAU UFRJ, NA DISCIPLINA PROJETO DE ARQUITETURA III. FONTE: MORAES, 2020. | 212 |
| FIGURA 78. PRANCHA DE APRESENTAÇÃO FINAL DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE ARQUITETURA DENTRO DA FAU UFRJ, NA DISCIPLINA PROJETO DE ARQUITETURA III. FONTE: MORAES, 2020. | 212 |
| FIGURA 79. POLÍTICA SETORIAL DE EDUCAÇÃO NO PLANO DIRETOR DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - 2021. FONTE: PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. DISPONÍVEL EM: HTTPS://WWW.RIO.RJ.GOV.BR/DOCUMENTS/91237/5A668BE7-0AB1-41D6-8227-57B0E474F53F | 214 |
| FIGURA 80. MAPA SÍNTESE DE DESTAQUES DOS DESEJOS POR COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE) NO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – 2019. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 214 |
| FIGURA 81. MAPA DE SUBCATEGORIAS DO MARJ- 2019 RELACIONADAS A ESPAÇO LIVRE PÚBLICO. FONTE: FLANDES, FERNANDEZ E SACRAMENTO, 2021. | 218 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 82. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 218 |
| FIGURA 83. MAPA DE SUBCATEGORIAS DO MARJ- 2019 RELACIONADAS A RESÍDUOS URBANOS E MANUTENÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS. FONTE: FLANDES, FERNANDEZ E SACRAMENTO, 2021. | 219 |
| FIGURA 84. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 219 |
| FIGURA 85. MAPA DE SUBCATEGORIAS DO MARJ- 2019 RELACIONADAS AO BRINCAR. FONTE: FLANDES, FERNANDEZ E SACRAMENTO, 2021. | 220 |
| FIGURA 86. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 220 |
| FIGURA 87. MAPA DE SUBCATEGORIAS DO MARJ- 2019 RELACIONADAS A SEGURANÇA PÚBLICA. FONTE: FLANDES, FERNANDEZ E SACRAMENTO, 2021. | 221 |
| FIGURA 88. EXEMPLO DE UM RELATO SOBRE O PERCURSO ENTRE A CASA E A ESCOLA. FONTE: GAE/SEL-RJ, MAPEAMENTO AFETIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2020. | 221 |
| FIGURA 89. MAPAS SÍNTESE COM SUBCATEGORIAS RELACIONADAS A BRINCAR NOS BAIROS DE MANGUEIRA E MADUREIRA NO RIO DE JANEIRO. FONTE: FLANDES, FERNANDEZ E SACRAMENTO, 2021. | 222 |
| FIGURA 90. MAPA DE SUPORTE BIOFÍSICO E ESTRUTURA VIÁRIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. FONTE: FERNANDEZ 2023 SOBRE BASE DO PORTAL GEORIO, 2017. | 224 |
| FIGURA 91. ESQUEMAS GRÁFICOS DA MEMBRANA URBANA ESCOLAR. FONTE: GERSON, 2023. | 226 |
| FIGURA 92. MAPA – COLAGEM DE DESEJOS DO MARJ – 2019. FONTE: MENDONÇA 2019 SOBRE MATERIAL DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – 2019, 2020. | 229 |
| FIGURA 93. MAPA INDICANDO OS NOVE CONDADOS DA ÁREA DA BAIÁ E AS CIDADES DE SAN FRANCISCO, OAKLAND, BERKELEY E SACRAMENTO. FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR SOBRE GOOGLE EARTH, 2023. | 235 |
| FIGURA 94. COMUNIDADE DE PRÁTICA: PARTICIPANTES. FONTE. UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022, 2023. | 236 |
| FIGURA 95. PAINEL MOSTRANDO A TRAJETÓRIA DO CENTER FOR CITES & SCHOOLS. FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR SOBRE UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2023. | 237 |
| FIGURA 96. MENTORA DA UC – BERKELEY COM ESTUDANTES DA OAKLAND HIGH SCHOOL. FONTE: UC BERKELEY Y – PLAN. 2022. | 239 |
| FIGURA 97. DIAGRAMA SÍNTESE MOSTRANDO OS TÓPICOS MAIS DESTACADOS NO MARJ – 19. FONTE: GOMES, 2020 SOBRE MATERIAL DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – 2019. | 240 |
| FIGURA 98. ILUSTRAÇÕES MOSTRANDO OS RELATOS IMPACTANTES NO MARJ – 19. FONTE: GOMES, 2020 SOBRE MATERIAL DO MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – 2019. | 240 |
| FIGURA 99. THEORY OF CHANGE: PLANNING CITIES FOR JUSTICE AND JOY (TEORIA DA MUDANÇA: PLANEJANDO CIDADES PARA JUSTIÇA E ALEGRIA, EM PORTUGUÊS). FONTE. UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 241 |
| FIGURA 100. CONFERÊNCIA Y-PLAN 2022 CITY HALL, OAKLAND, CA. FONTE: FLANDES, 2022. | 243 |
| FIGURA 101. APRESENTAÇÃO EM TRÍPTICO NA CONFERÊNCIA Y-PLAN 2022. FONTE: FLANDES, 2022. | 243 |
| FIGURA 102. APRESENTAÇÃO EM TRÍPTICO NA CONFERÊNCIA Y-PLAN 2022”. FONTE: FLANDES, 2022. | 243 |
| FIGURA 103. ESTUDANTES DO Y-PLAN APRESENTAM IDEIAS PARA LÍDERES MUNICIPAIS EM ABRIL DE 2022. FONTE: FLANDES, 2022. | 243 |
| FIGURA 104. LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE OAKLAND, CA NA AREA DA BAIÁ. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE STATITICAL ATLAS, 2023. | 244 |
| FIGURA 105. ESCOLAS PÚBLICAS DENTRO DO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE OAKLAND. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE STATITICAL ATLAS, 2023. | 244 |
| FIGURA 106. ESCOLAS PÚBLICAS DENTRO DO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE OAKLAND. FONTE: UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2023. | 245 |
| FIGURA 107. MAPA DA SEVERIDADE DA ILHA DE CALOR URBANO PARA SAN FRANCISCO E OAKLAND, CIDADES DOS ESTADOS UNIDOS - 2019. FONTE: UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 245 |
| FIGURA 108. MAPA DA PONTUAÇÃO DE EQUIDADE DE ÁRVORES (TREE EQUITY SCORE EM INGLÊS). FONTE: UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 246 |
| FIGURA 108. TÓPICOS DE INTERESSE DE GRUPOS DE ESTUDANTES PARA INFRAESTRUTURA VERDE. FONTE: UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 247 |
| FIGURA 109. APRESENTAÇÃO EM TRÍPTICO NA CONFERÊNCIA Y-PLAN 2022. FONTE. UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 247 |
| FIGURA 110. ESTUDANTES DO Y-PLAN APRESENTAM IDEIAS PARA LÍDERES MUNICIPAIS EM ABRIL DE 2022. FONTE: UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 249 |
| FIGURA 111. Y- PLAN ROADMAP TO CHANGE ("ROTEIRO Y-PLAN PARA A MUDANÇA" EM PORTUGUÊS). FONTE. UC BERKELEY CENTER FOR CITIES AND SCHOOLS, 2022. | 250 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 112. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE SACRAMENTO NO ESTADO DA CALIFORNIA NOS ESTADOS UNIDOS. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE STATITICAL ATLAS, 2023. | 251 |
| FIGURA 113. MAPA MOSTRANDO O SACRAMENTO UNITED SCHOOL DISTRICT (SUSD) E O BAIRRO UPPER LAND PARK. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE STATITICAL ATLAS, 2023 | 252 |
| FIGURA 114. MARJ 19 ALINHADO COM OS 17 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU 2030 FONTE. ACERVO GAE / SEL-RJ, 2021..... | 253 |
| FIGURA 115. MAPA DO TRAJETO DO CAPITAL CORRIDOR SAN FRANCISCO – SACRAMENTO. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE GOOGLE MAPS, 2023..... | 255 |
| FIGURA 117. FOTO DAS PAISAGENS DE TREM. FONTE: FLANDES, 2022..... | 256 |
| FIGURA 118. FOTO DAS PAISAGENS DE TREM. FONTE: FLANDES, 2022..... | 256 |
| FIGURA 119. FOTO DAS PAISAGENS DE TREM. FONTE: FLANDES, 2022..... | 257 |
| FIGURA 120. FOTO DAS PAISAGENS DE TREM. FONTE: FLANDES, 2022..... | 257 |
| FIGURA 121. MAPA DO PERCURSO A PÉ NA CIDADE DE SACRAMENTO, CA. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE GOOGLE MAPS, 2023..... | 258 |
| FIGURA 122. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 259 |
| FIGURA 123. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 259 |
| FIGURA 124. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 259 |
| FIGURA 125. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 259 |
| FIGURA 126. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 260 |
| FIGURA 127. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 260 |
| FIGURA 128. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 260 |
| FIGURA 129. FOTO DAS PAISAGENS Á PE. FONTE: FLANDES, 2022..... | 260 |
| FIGURA 130. ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL “LEATAATA FLOYD” EM SACRAMENTO, CA. FONTE: FLANDES, 2022. | 261 |
| FIGURA 131. ESCOLA DE ENSINO MÉDIO “ARTHUR A. BENJAMIN” FONTE: FLANDES, 2022..... | 261 |
| FIGURA 132. MAPA DOS ESTADOS UNIDOS REALIZADO POR ESTUDANTES INDICANDO MÉTRICAS DE SAÚDE POR ESTADO. FONTE: FLANDES, 2022..... | 263 |
| FIGURA 133. PÁTIO DA ESCOLA “ARTHUR A. BENJAMIN”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 265 |
| FIGURA 134. INTERIOR DA SALA DE AULA DA ESCOLA “ARTHUR A. BENJAMIN”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 265 |
| FIGURA 135. INDICAÇÕES DE TRABALHO PARA TURMA. FONTE: FLANDES, 2022..... | 265 |
| FIGURA 136. EQUIPES REUNIDAS PARA DISCUSSÃO DE PROPOSTAS. FONTE: FLANDES, 2022..... | 265 |
| FIGURA 137. MAPA DE RAÇA E ETNIA POR SETOR NO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE SACRAMENTO. FONTE. STATITICAL ATLAS SOBRE US CENSUS BUREAU, 2023. | 267 |
| FIGURA 138. MAPA DA RENDA FAMILIAR E DOS SELOS DE ALIMENTAÇÃO POR SETOR NO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE SACRAMENTO. FONTE. STATITICAL ATLAS SOBRE US CENSUS BUREAU, 2023..... | 268 |
| FIGURA 139. “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 271 |
| FIGURA 140. PROPOSTA NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 271 |
| FIGURA 142. PROPOSTA NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 271 |
| FIGURA 143. PROPOSTA NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 271 |
| FIGURA 144. PROPOSTAS NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022. | 272 |
| FIGURA 145. PROPOSTA NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 272 |
| FIGURA 146. PROPOSTA NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 272 |
| FIGURA 147. PROPOSTA NO “DIA DO PROJETO DE SAÚDE GLOBAL”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 272 |
| FIGURA 148. MAPA DA ÁREA DA BAIJA INDICANDO A LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE SAN FRANCISCO. FONTE. STATITICAL, 2023..... | 275 |
| FIGURA 149. MAPA INDICANDO AS ESCOLAS VISITADAS NO SFUSD. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE GOOGLE MAPS, 2023. | 275 |
| FIGURA 150. FACHADA FRONTAL DA DANIEL WEBSTER ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 276 |
| FIGURA 151. MAPA DOS 117 BAIRROS DA CIDADE DE SAN FRANCISCO. FONTE: PLANO MESTRE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SAN FRANCISCO PARA 2023..... | 278 |
| FIGURA 152. 24TH AND YORK MINI PARK. FONTE: FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022..... | 279 |
| FIGURA 153. JOE DiMAGGIO PLAYGROUND. FONTE: FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 279 |
| FIGURA 154. VICK Wo ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 280 |
| FIGURA 155. CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022..... | 280 |
| FIGURA 156. TERNDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 280 |
| FIGURA 157. HARVEY MILK CIVIL RIGHTS ACADEMY. FONTE: FOTOGRAFIA REALIZADA PELO AUTOR, 2022..... | 280 |
| FIGURA 158. MAPA DE CONTROLE INDICANDO AS ESCOLAS E BAIRROS VISITADOS. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE GOOGLE MAPS, 2023..... | 281 |
| FIGURA 159. PONTO DE ÔNIBUS E MAPA DA REDE DE TRANSPORTE PÚBLICO EM SAN FRANCISCO. FONTE: FLANDES, 2022..... | 282 |
| FIGURA 160. BONDE MODERNO DA LINHA J EM SAN FRANCISCO. FONTE: FLANDES, 2022..... | 282 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 161. PERCURSO ENTRE ESCOLAS USANDO GOOGLE MAPS. FONTE: FLANDES, 2022. | 282 |
| FIGURA 162. BONDE ANTIGO DA LINHA J EM SAN FRANCISCO. FONTE: FLANDES, 2022 | 282 |
| FIGURA 163. MAPA DE DOMICÍLIOS COM CRIANÇAS NO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE SAN FRANCISCO. FONTE: STATITICAL ATLAS SOBRE US CENSUS BUREAU, 2023. | 284 |
| FIGURA 164. MAPA DE RENDA DOMICILIAR POR BAIRRO NA CIDADE DE SAN FRANCISCO. FONTE: STATITICAL ATLAS SOBRE US CENSUS BUREAU, 2023..... | 284 |
| FIGURA 165. MAPA DE RAÇA E ETNIA POR BAIRRO NO DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE SAN FRANCISCO. FONTE: STATITICAL ATLAS SOBRE US CENSUS BUREAU, 2023. | 285 |
| FIGURA 166. DEMOGRAFIA COMPARATIVA POR COMPOSIÇÃO RACIAL. FONTE: PLANO MESTRE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SAN FRANCISCO PARA 2023 SOBRE DADOS DO DEPARTAMENTO DE CENSO DOS ESTADOS UNIDOS, ESTIMATIVAS DO AMERICAN COMMUNITY SURVEY DE 2021 DE 1 ANO, E DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA CALIFÓRNIA. OBSERVAÇÃO: O CENSO REPORTA ETNIA SEPARADAMENTE DA RAÇA, PORTANTO, AS PORCENTAGENS SOMAM MAIS DE 100%. | 287 |
| FIGURA 167. ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022..... | 289 |
| FIGURA 168. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023. | 289 |
| FIGURA 169. FACHADA E MURAL DA ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR 2022..... | 290 |
| FIGURA 170. FACHADA E MURAL DA ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR 2022..... | 290 |
| FIGURA 171. DIVERSIDADE DISCENTE NA ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY. FONTE: SFUSD, 2023. | 290 |
| FIGURA 172. PLACA NA ENTRADA DA HORTA COMUNITÁRIA. FONTE: FLANDES, 2022. | 292 |
| FIGURA 173. PLACA INDICANDO O USO COMUNITÁRIO DO PÁTIO. FONTE: FLANDES, 2022. | 292 |
| FIGURA 174. HORTA COMUNITÁRIA DA ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR 2022..... | 293 |
| FIGURA 175. MAPA LOCALIZANDO OS PÁTIOS ESCOLARES COMUNITÁRIOS NA CIDADE DE SAN FRANCISCO. FONTE: SFUSD, 2023. | 293 |
| FIGURA 176. ESCOLA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022..... | 294 |
| TABELA 06. DADOS TÉCNICOS DA ESCOLA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL..... | 294 |
| FIGURA 177. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023..... | 295 |
| FIGURA 178. FACHADA NORTE DA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR 2022. | 295 |
| FIGURA 179. FACHADA SUL DA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR 2022. | 296 |
| FIGURA 180. DETALHE DE FACHADA FONTE: FLANDES, 2022. | 296 |
| FIGURA 181. VISTA DO PÁTIO. FONTE: FLANDES, 2022. | 296 |
| FIGURA 182. PLACA NA ENTRADA DA ESCOLA FONTE: FLANDES, 2022..... | 297 |
| FIGURA 183. MURAL NA ENTRADA DA ESCOLA. FONTE: FLANDES, 2022. | 297 |
| FIGURA 184. DIVERSIDADE DISCENTE NA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: SFUSD, 2023. | 298 |
| FIGURA 185. ESCOLA CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 300 |
| FIGURA 186. PÁTIO DA CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: LAC, 2022 | 300 |
| TABELA 07. DADOS TÉCNICOS | 300 |
| FIGURA 187. DETALHE DE FACHADA. FONTE: FLANDES, 2022. | 301 |
| FIGURA 188. DETALHE DE FACHADA. FONTE: FLANDES, 2022. | 301 |
| FIGURA 189. HALL DE ENTRADA DA ESCOLA CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: LCA, 2023. | 302 |
| FIGURA 190. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOLE MAPS, 2023 | 302 |
| FIGURA 191. DIVERSIDADE NA CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL. FONTE: SFUSD, 2023 | 303 |
| FIGURA 192. PLACA NA ENTRADA DA HORTA COMUNITÁRIA. FONTE: FLANDES, 2022. | 304 |
| FIGURA 193. PLACA INDICANDO “SLOW STREET”. FONTE: FLANDES, 2022..... | 304 |
| FIGURA 194. MAPA DAS “SLOW STEETS DE CIDADE DE SAN FRANCISCO. FONTE: SFMTA, 2023 | 304 |
| FIGURA 195. MAPA DE POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA AREA DA BAIA. FONTE: STATITICAL ATLAS SOBRE US CENSUS BUREAU 2019, 2023..... | 305 |
| FIGURA 196. MAPA DE BARRACAS E ESTRUTURAS NOS BAIRROS DE SÃO FRANCISCO. FONTE: JUNG 2021 SOBRE SAN FRANCISCO HEALTHY STREETS OPERATIONS CENTER, 2021. | 307 |
| TABELA 08. DADOS TÉCNICOS TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL | 309 |
| TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL | 309 |
| FIGURA 197. ESCOLA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022..... | 309 |
| FIGURA 198. DETALHE DE FACHADA. FONTE: FLANDES, 2022. | 309 |
| FIGURA 199. DETALHE DE FACHADA. FONTE: FLANDES, 2022. | 309 |
| FIGURA 200. ENTRADA DA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: FLANDES, 2022. | 310 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 201. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023 | 310 |
| FIGURA 202. PLANTA TÉRREO DA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: BINGLER, QUINN, SULLIVAN, 2003. | 312 |
| FIGURA 203. FACHADA POSTERIOR DA ESCOLA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 312 |
| FIGURA 204. RELAÇÃO DA ESCOLA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL E SEU ENTORNO IMEDIATO. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 312 |
| FIGURA 205. PLANTA DE SITUAÇÃO DA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023 | 313 |
| FIGURA 206. DIVERSIDADE DISCENTE NA TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL. FONTE: SFUSD, 2023 | 314 |
| FIGURA 207. MAPA INDICANDO OS PARCEIROS DO “AFTER SCHOOL PROGRAMS” DA TCS. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR SOBRE GOOGLE MAPS COM DADOS DO SFUSD, 2023. | 316 |
| FIGURA 208. VISTA DO PARCEIRO TENDERLOIN MUSEUM DO TERRITÓRIO EDUCATIVO DA TCS. FONTE: SFUSD, 2023. | 316 |
| FONTES: VINCENT E MCKOY (2008 SOBRE ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS NACIONAIS E ESTADUAIS; BEAUMONT 2003; SERVIÇOS LEGAIS DE RHODE ISLAND 2005; ACCESS NETWORK 2007; ASSOCIAÇÃO DE CONSTRUTORES E EMPREITEIROS 2007; FILARDO 2007; CENTRO DE DIREITO EDUCACIONAL DE NOVA JERSEY 2007 | 318 |
| FIGURA 209. MODELO DE ORGANIZAÇÃO DE DISTRITO ESCOLAR E DESEMPENHO DO ALUNO. FONTE: MEYER, SCOTT E STRANG, 1987. | 320 |
| FIGURA 210. MAPA DE PROJETOS DE CONSTRUÇÃO ESCOLAR” DAS ESCOLAS OBSERVADAS NO MAPEAMENTO. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR, 2023, SOBRE DADOS DE SFUSD, 2023. | 323 |
| FIGURA 211. MAPA DE “PROJETOS DE APRIMORAMENTO DE PÁTIOS ESCOLARES” DAS ESCOLAS OBSERVADAS NO MAPEAMENTO. FONTE: ELABORADO PELO AUTOR, 2023, SOBRE DADOS DE SFUSD, 2023. | 324 |
| FIGURA 212. MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DE INVESTIMENTO NO 2016 BOND PROGRAM. FONTE: SFUSD, 2016. | 324 |
| FIGURA 213. FACHADA FRONTAL ANTERIOR DANIEL WEBLER ELEMENTARY EM 2009. FONTE: GOOGLE MAPS, 2023. | 326 |
| FIGURA 214. FACHADA POSTERIOR DA ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY EM 2009. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023. | 326 |
| FIGURA 215. DETALHE DE FACHADA. FONTE: SFUSD, 2023. | 327 |
| FIGURA 216. DETALHE DE BANHEIROS. FONTE: SFUSD, 2023. | 327 |
| FIGURA 217. DETALHE DO NOVO HALL. FONTE: SFUSD, 2023. | 327 |
| FIGURA 218. DETALHE DE FACHADA. FONTE: SFUSD, 2023. | 327 |
| FIGURA 219. ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY. FONTE: FOTO REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 328 |
| FIGURA 220. MAPA DE LOCALIZAÇÃO ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023 | 328 |
| FIGURA 221. FACHADA FRONTAL MODERNIZADA DANIEL WEBLER ELEMENTARY. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, 2022. | 329 |
| FIGURA 222. FACHADA POSTERIOR DA DANIEL WEBLER ELEMENTARY EM 2009. FONTE: SFUSD, 2023. | 330 |
| FIGURA 223. PROCESSO PARTICIPATIVO. FONTE: BTD, 2023. | 332 |
| FIGURA 224. PROCESSO PARTICIPATIVO. FONTE: BTD, 2023. | 332 |
| FIGURA 226. DESENHO DE CRIANÇA EM PROCESSO PARTICIPATIVO. FONTE: BTD, 2023. | 332 |
| FIGURA 227. RENDER DE PROJETO FINAL FONTE: BTD, 2023. | 332 |
| FIGURA 228. PLANTA DE PROJETO PARA PÁTIO DA ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY. FONTE: BTD, 2023. | 333 |
| FIGURA 229. PROCESSO PARTICIPATIVO. FONTE: BTD, 2023. | 333 |
| FIGURA 230. PROCESSO PARTICIPATIVO. FONTE: BTD, 2023. | 333 |
| FIGURA 231. VISTA AÉREA DA ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY. FONTE: SFUSD, 2023 | 334 |
| FIGURA 232. ESTUDANTES DA DANIEL WEBLER ELEMENTARY EM ATIVIDADES DE APRENDIZADO AO AR LIVRE. FONTE: SFUSD, 2023. | 336 |
| FIGURA 233. MAPA DE OPORTUNIDADES PARA APRENDIZADO AO AR LIVRE. FONTE: 450 ARCHITECTS, SOBRE SFUSD E RECREATION AND OPENSACE, AN ELEMENT OF THE SAN FRANCISCO GENERAL PLAN, 2020. | 337 |
| FIGURA 237. MAPA DE LOCALIZAÇÃO BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: REALIZADA PELO AUTOR, SOBRE GOOGLE MAPS, 2023 | 340 |
| TABELA 11. DADOS TÉCNICOS ESCOLA | 340 |
| FIGURA 238. GREEN SCHOOL YARD DA ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: SFUSD, 2023. | 340 |
| FIGURA 239. ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: SFUSD, 2023. | 341 |
| FIGURA 240. ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: SFUSD, 2023. | 342 |
| FIGURA 241. CRONOGRAMA DE PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DA ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN. FONTE: SFUSD, 2023. | 343 |
| FIGURA 242. CRONOGRAMA DE PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DA ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN. FONTE: SFUSD, 2023. | 343 |
| FIGURA 243. LINHA DO TEMPO DO “ENGAJAMENTO COMUNITÁRIO” DA ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY. FONTE: SFUSD, 2023. | 344 |
| FIGURA 243. PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 345 |
| FIGURA 244. PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 345 |
| FIGURA 245. PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 345 |
| FIGURA 246. PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 345 |
| FIGURA 247. PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 345 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 248. PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 345 |
| FIGURA 249. MAPA DE ESCOLAS POR GEOGRAFIA E ÍNDICE FCI. FONTE: SFUSD, 2022. | 347 |
| FIGURA 250. NUVEM DE PALAVRAS DA ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: REALIZADO PELO AUTOR, 2022. | 348 |
| FIGURA 251. DESENHO DO PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 349 |
| FIGURA 252. DESENHO DO PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 349 |
| FIGURA 253. DESENHO DO PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 349 |
| FIGURA 254. DESENHO DO PROCESSO PARTICIPATIVO-AÇÃO NA BVHM. FONTE: SFUSD, 2023. | 349 |
| FIGURA 255. PROPOSTA DE REMODERNIZAÇÃO PARA A ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: SFUSD, 2022. | 351 |
| FIGURA 256. ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: SFUSD, 2022. | 351 |
| FIGURA 257. ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. FONTE: SFUSD, 2022. | 352 |

Lista de tabelas

| | |
|---|-----|
| TABELA 01: “ESCOLAS DO IMPERADOR” ORGANIZADAS POR ORDEM CRONOLÓGICO DE DATA DE INAUGURAÇÃO, INDICANDO A FREGUESIA DA SUA LOCALIZAÇÃO..... | 102 |
| TABELA 02 - MUDANÇA DE PARADIGMA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE..... | 146 |
| TABELA 03. POPULAÇÃO RESIDENTE EM FAVELAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. | 194 |
| TABELA 04. CATEGORIAS DE ANÁLISE DO MARJ -19. | 230 |
| TABELA 05. DADOS TÉCNICOS DA ESCOLA ROSA PARK ELEMENTARY..... | 289 |
| TABELA 06. DADOS TÉCNICOS DA ESCOLA GORDON J. LAU ELEMENTARY SCHOOL..... | 294 |
| TABELA 07. DADOS TÉCNICOS CESAR CHAVEZ ELEMENTARY SCHOOL..... | 300 |
| TABELA 08. DADOS TÉCNICOS TENDERLOIN COMMUNITY SCHOOL..... | 309 |
| TABELA 09. COMPARAÇÃO DE POLÍTICAS ESTADUAIS RELACIONADAS A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS NOS EUA..... | 318 |
| TABELA 10. DADOS TÉCNICOS ESCOLA DANIEL WEBLER ELEMENTARY..... | 328 |
| TABELA 11. DADOS TÉCNICOS ESCOLA BUENA VISTA HORACE MANN K-8. | 340 |

Apresentação

O caminho trilhado até a concepção deste trabalho é um mosaico de experiências e reflexões dedicadas à arquitetura e ao urbanismo voltados para o universo infantil. Na busca incessante por mergulhar com sensibilidade nas diversas convivências e experiências das crianças com o espaço urbano, encontrei-me imerso (literalmente) em uma experiência gratificante e arrebatadora no solo brasileiro. Este país generoso abriu de par em par suas portas e acolheu-me com afeto. Com imensa satisfação e profunda gratidão, dediquei-me à dissertação de mestrado intitulada "A Escola e seu Território Educativo: um estudo de caso na Ilha do Governador, Rio de Janeiro". Esse trabalho floresceu da parceria entre os grupos de pesquisa Grupo Ambiente Educação (GAE) e Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ)¹, onde se cultivam pesquisas excepcionais acerca dos ambientes educativos e dos espaços livres na cidade brasileira.

Na dissertação de mestrado, ao utilizar a Ilha do Governador, bairro do Rio de Janeiro, como estudo de caso, mergulhei na análise das diversas interações físicas e sociais que a Escola de Ensino Fundamental estabelece com seu entorno urbano, dentro do conceito de Território Educativo. Para compreender plenamente esse conceito e elaborar uma formulação abrangente de sua dimensão na caracterização transdisciplinar, a pesquisa se fundamentou em pressupostos teóricos das áreas de educação, geografia da infância e sociologia urbana. Nessa busca, busquei identificar o ponto de inflexão em que o território (com todas as suas formalidades, expressividades e contingências) se torna capaz de potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa reflexão dialoga com as considerações essenciais de um Território Educativo para a realização de atividades de Educação Integral, que discutem a ampliação dos espaços educacionais além dos limites das escolas, por meio da integração com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus e cinemas. Reconhece-se, assim, que a concepção de Educação Integral deve contemplar o diálogo

¹ Coordenado pela Profa. Dra. Giselle Azevedo e a Profa. Dra. Vera Regina Tângari, vinculados à linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ).

com outras instâncias educativas e com a dinâmica da cidade (AZEVEDO; TÂNGARI; GOULART, 2016, p.345).

Por meio de uma análise espacial que empregou diversas estratégias de abordagem, o estudo examinou vários casos na Ilha do Governador, identificando três camadas constitutivas dos territórios - afetiva, física e institucional. Isso permitiu a criação de uma cartografia crítica sobre o estado atual da relação entre os Territórios Educativos, as crianças e as Escolas públicas de Ensino Fundamental.

A relevância desse estudo reside na evidência do papel fundamental da criança na configuração do próprio território. Ao compartilharem sua realidade com outros atores, as crianças estabelecem uma relação horizontal de identidade entre si e constroem uma identificação semelhante com os adultos, dando origem a concepções reais que possibilitam a vivência autêntica de sua infância dentro da lógica social do grupo (LOPES; VASCONCELLOS, 2005). Isso resulta na constituição de Territórios das Infâncias, um objetivo central do projeto em questão.

No entanto, o estudo também revelou a existência de uma constante negação do potencial urbano para o desenvolvimento infantil, apontando o Rio de Janeiro como uma cidade imersa no paradigma do "adultocentrismo", o que dificulta a implementação da ideia de Educação Integral, tempo e formação integral extramuros. Além disso, foi observada a dificuldade de aplicar os objetivos do projeto de educação integral extramuros em diálogo com o projeto arquitetônico e urbano, uma vez que os elementos físicos que configuram espacialmente a Escola ainda são concebidos de maneira tradicional, resultando em ambientes pouco flexíveis e pouco interativos.

Dado que são escassos os espaços que exploram novas concepções de ambientes educativos extramuros, tive a oportunidade de participar das disciplinas "Concepção da Forma I" e "Projeto em Arquitetura III". Durante esses sete anos de envolvimento nessas atividades de ensino-aprendizagem em arquitetura e urbanismo, minhas questões de pesquisa foram moldadas e enriquecidas por meio de discussões significativas.

Essas disciplinas proporcionaram um espaço para explorar e debater ideias sobre ambientes educativos fora das estruturas tradicionais, abrindo caminho para novas

concepções e abordagens. Essa experiência foi valiosa para o desenvolvimento das minhas questões de pesquisa, permitindo que ganhassem forma e fossem discutidas de maneira enriquecedora com colegas e professores.

Ao participar dessas oportunidades de ensino-aprendizagem, eu tive a chance de expandir meu conhecimento e contribuir para a inovação e o avanço das concepções de ambientes educativos extramuros na área de arquitetura e urbanismo. Essa experiência certamente foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Em paralelo, também participei do trabalho realizado no laboratório de pesquisa, onde tive a oportunidade de contribuir para a organização de oficinas de escuta com crianças e workshops internacionais. Essas iniciativas abordaram a importância do papel da infância na tomada de decisões, sua visibilidade como sujeito social e histórico, bem como a relevância da participação infantil na formulação de políticas públicas sociais. Abaixo está um breve histórico das atividades realizadas:

- 2018, Rio de Janeiro, RJ: Oficina de escuta com crianças na comunidade de Quatro Rodas. O objetivo dessa atividade foi mapear as percepções territoriais das crianças que residem na antiga área de despejo de resíduos em Jardim Gramacho, a fim de apoiar a pesquisa da Dr.^a Paula Uglione sobre os universos infantis em lugares invisíveis.
- 2018, Volta Redonda, RJ: Estudo preliminar para uma escola de educação infantil. O principal objetivo desse projeto foi elaborar um projeto arquitetônico e paisagístico para uma escola de educação infantil, com cerca de 150 a 200 alunos de 01 a 05 anos. Foram realizadas oficinas de escuta com as crianças e os gestores da escola.
- 2019, Rio de Janeiro, RJ: II Workshop Internacional Desafio de projetos locais: Construindo espaços juntos. Esse evento foi realizado como parte de uma pesquisa integrada dos grupos GAE (Grupo Ambiente-Educação), SEL/RJ (Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro) e ProLugar (Projeto e Qualidade do Lugar), vinculados ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura - PROARQ-FAU/UFRJ. O objetivo foi dar continuidade às parcerias e trabalhos desenvolvidos para a montagem e participação na sessão temática apresentada no World Urban Forum/WUF-2018, intitulada "GOOD DESIGN, GOOD PLANNING: Aligning practice, communities and education in the

implementation of Agenda 2030". As atividades propostas fazem parte do projeto "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sustainable Development Goals-SDG) e a Nova Agenda Urbana (New Urban Agenda-NUA): equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental". O evento recebeu a licença de uso do selo XXVII Congresso Mundial de Arquitetos UIA2021RIO para os eventos preparatórios desenvolvidos em 2019.

- 2019, Rio de Janeiro, RJ: Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro. Essa atividade foi uma parceria entre a UFRJ, representada por estudantes e professores da FAU e do PROARQ, e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por meio dos técnicos da Subsecretaria de Planejamento e da Secretaria de Educação. A proposta, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU - Agenda 2030, visava compreender como a infância enxerga a cidade, contribuindo assim para uma consciência crítica sobre o espaço urbano e para a construção da cidadania

Essas experiências proporcionaram uma reflexão contínua sobre as estratégias metodológicas de escuta com crianças e jovens, a fim de desenvolver uma compreensão cada vez mais abrangente dos espaços sociais nos quais eles estão inseridos e entender como são impactados pelas práticas sociais e políticas das cidades. Essa reflexão constante permitiu aprimorar minha abordagem e ampliar minha compreensão sobre a importância de dar voz às crianças e jovens na construção de cidades mais inclusivas e participativas.

Destaco também minha participação em eventos nacionais e internacionais que abordaram a temática das infâncias de forma transdisciplinar. Vou resumir as contribuições e reflexões dos eventos mais significativos.

O primeiro evento foi o 1º Seminário Internacional Sobre Espaço Público (2018), organizado pela Faculdade de Arquitetura e o Departamento de Geografia da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Além de ser uma oportunidade de retornar ao México junto com minhas professoras e colegas de laboratório, esse evento levantou questionamentos sobre o reconhecimento e a análise da infância a partir de suas especificidades culturais. Isso me fez afastar da visão idílica da infância e me aproximar da sociologia da infância, reconhecendo a diversidade e construção de diferentes infâncias.

O segundo evento foi a I Bienal de Educação em Arquitetura para a Infância e Juventude (2018), realizada na cidade de Pontevedra, na Espanha. Esse evento me aproximou de diversos profissionais e acadêmicos que discutiram o papel das crianças e jovens na coconstrução dos espaços urbanos, possibilitando reflexões sobre as abordagens metodológicas na pesquisa com crianças. A Colômbia foi o país convidado, apresentando um rico portfólio de projetos educacionais e pedagógicos que a colocam como referência regional.

No Brasil, em 2019, como parte das minhas responsabilidades como bolsista, participei do 9º Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ/FAU/UFRJ). Nesse evento, pude fazer uma aproximação teórica mais precisa sobre a relação entre a construção das infâncias, o acesso à cidade e a constituição da cidadania. As discussões me lembraram a importância da pesquisa e suas ramificações diante do contexto político que estamos atravessando.

Também em 2019, participei do evento *Towards the Child Friendly City*, realizado em Bristol, Inglaterra. Apresentei um trabalho sobre uma atividade realizada em 2018 no antigo lixão de Gramacho, em parceria com a Dra. Paula Uglione. Essa atividade com as crianças resultou em uma autocrítica sobre minhas abordagens metodológicas, levando-me a ter uma compreensão mais aprofundada das relações espaciais das crianças e de seus contextos históricos atravessados por aspectos sociais presentes nas sociedades latino-americanas.

Por fim, minha participação no World Urban Forum 2020, em Abu Dhabi, me permitiu vislumbrar o papel das organizações internacionais nas discussões e formulações de diretrizes de alcance global para questões atuais, incluindo o papel das infâncias como coautores das ações e processos de planejamento urbano, conforme estabelecido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. A partir do conhecimento de experiências ao redor do mundo, pude compreender a importância das ONGs, universidades, governos e profissionais na mediação entre os interesses das comunidades e as restrições espaciais e de gestão pública.

Esses eventos proporcionaram um enriquecimento de conhecimentos e perspectivas, contribuindo para minha reflexão e atuação no campo das infâncias, arquitetura e planejamento urbano.

Tive a oportunidade de participar como consultor na elaboração de avaliação pós-ocupação em 10 unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-RJ). Durante essa experiência, pude me envolver com a pesquisa de referências e, mais importante ainda, escutar o público para enriquecer os projetos de inovação em ambientes dos cursos técnicos oferecidos nas diversas unidades do SENAC no Estado do Rio de Janeiro. Foi gratificante discutir e elaborar relatórios técnicos, baseados em análises espaciais, que refletiam a voz e as necessidades dos usuários da rede.

Por meio do inspirador projeto CAPES-PRINT², que integra as atividades de internacionalização do Programa e dos grupos de pesquisa, vivenciei, em 2022, uma experiência singular: um Doutorado-Sanduiche na University of California, Berkeley. Imerso no acolhedor "Center for Cities & Schools" (CCS) do Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional (IURD – Berkeley) da prestigiosa instituição, prossegui minhas pesquisas ao discutir a conexão geográfica entre a identidade racial/étnica as crianças e os bairros de San Francisco.

Fui acolhido com generosidade pelos professores Jeff Vincent, Deborah McKoy e Deborah Meltvedt, cuja orientação e afeto se entrelaçaram com minha trajetória. E ao transitar pelos recantos desta magnífica cidade do leste americano, tanto dentro como fora do campus, pude partilhar momentos inesquecíveis com pessoas cativantes que cruzaram meu caminho.

Na volta da experiência de doutorado sanduiche, tive a satisfação de atuar como pesquisador assistente do inspirador Projeto "Primeiros Anos" dentro do no Eixo Infraestrutura da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). Durante essa fase, tive

² Atualmente em andamento dentro do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ / FAU / UFRJ) no âmbito do Projeto CAPES PRINT, "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sustainable Development Goals-SDG) e a Nova Agenda Urbana (New Urban Agenda NUA): equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental" (Coordenadora: Vera Tângari; Vice-Coodenadora: Giselle Arteiro Azevedo), dentro do tema Sustentabilidade, crescimento e combate às desigualdades.

a oportunidade de observar e analisar minuciosamente os aspectos relacionados à qualidade da infraestrutura das unidades de Educação Infantil em dez municípios do Brasil. Através da coleta e análise de dados da pesquisa, pude contribuir para o aprimoramento desse importante campo de estudo. Realizei o trabalho de campo nos municípios de Belo Jardim (PE) e Três Lagoas (MS), onde fui recebido calorosamente pela comunidade local.

Como autor-pesquisador deste trabalho, embora eu não tenha caminhado quando criança pelos corredores de uma escola de ensino básico no Brasil, reconheci a importância de compreender um pouco mais a infância e o aprendizado dentro desse contexto. Assim, explorei o tema, mesmo partindo de um desconhecimento inicial. Explorei as páginas históricas que revelam as origens da escola pública brasileira, em busca de compreender as motivações e os cenários que a moldaram ao longo do tempo. A lacuna em meu entendimento sobre infâncias, educação e arquitetura escolar no Brasil impulsionou-me a explorar esses temas. Com respeito ao meu olhar estrangeiro, essa imersão conduziu-me a explorar representações e concepções sobre ser criança, considerando transformações sociais, influências culturais e perspectivas individuais. Assim, o percurso de pesquisa até aqui percorrido se baseia em estudos e conclusões desenvolvidos anteriormente, abordando problemáticas relacionadas aos Territórios Educativos. Por meio de trabalho de campo e em laboratório, defende-se compreender a complexidade espacial, temporal e política da dinâmica urbana como um fator fundamental na formulação e configuração dos Territórios Educativos. Evitando, assim, considerar essas complexidades apenas como consequências colaterais do momento histórico contemporâneo. É importante destacar, conforme apontado por Nunes (2007), que a educação infantil não deve ser vista apenas como mais um elemento das políticas voltadas para a infância; ela deve ser compreendida dentro da mesma lógica que a constitui, pois está constantemente atravessada por ela.

Nesse sentido, a motivação central deste estudo reside em contribuir para a discussão das infâncias em seus territórios, visando romper com as imagens dominantes de uma "infância universal e ideal", e enfatizar a participação das crianças e jovens em seus próprios espaços, bem como suas necessidades latentes de transformação neste momento político-social crítico para a educação pública.

1. Introdução

A presente pesquisa surge a partir de uma pergunta que despertou minha atenção pela sua simplicidade e sutileza, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Desde o início, devo ressaltar que não sou o autor dessa indagação brilhante, e infelizmente não posso atribuir a ela o devido crédito criativo que merece. Desconheço o nome da pessoa que a formulou, mas posso compartilhar com vocês a possível localização geográfica da pessoa responsável por sua formulação. A frase em questão foi concebida por uma criança residente na zona oeste do município do Rio de Janeiro, que participou do primeiro Mapeamento Afetivo realizado no ano de 2019. Embora quatro anos tenham se passado desde então, desconheço o percurso e as experiências vividas por essa criança nesse intervalo de tempo. Expresso meu desejo sincero de que esteja bem e agradeço por emprestar suas palavras, não apenas para fins acadêmicos, mas também para fins pessoais.

Essa pergunta instigante despertou meu interesse não apenas pelo seu teor, mas também por refletir sobre ela a partir da minha perspectiva como pesquisador-arquiteto. Compartilho a visão de Lesley Lokko, que descreve a arquitetura como uma "ciência do espaço", uma disciplina fluída que se preocupa com uma série ininterrupta de traduções, que vão desde a concepção de uma ideia até sua concretização no desenho, na edificação, na cidade e na sociedade como um todo (Lokko, 2015, tradução livre).

Nesse sentido, a frase "Cidade maravilhosa pra quem?" emerge como um questionamento incisivo que não apenas me revela e me ensina, mas também revoluciona meu imaginário em relação a uma cidade como o Rio de Janeiro. Sinto-me compelido a ir além e afirmar que essa frase não é apenas um diálogo, mas o início de um poema, um poema de desejos que nos ajuda a desvelar o mundo presente e nos impulsiona a criar um novo.

Octavio Paz, renomado poeta mexicano, afirma que "cada leitor busca algo no poema. E não é incomum encontrá-lo, pois já o trazia consigo" (PAZ, 1982, p.29). Foi exatamente isso que ocorreu quando me deparei com essa frase. Poderia tê-la simplesmente ignorado, seguir em frente e desviar o olhar. No entanto, foi o poder das palavras, como tão bem

destacado por Paulo Freire, que me fez adotar uma postura contrária e me deixar cativar. Essa cativação despertou uma série de questionamentos que permeiam a relação entre fantasia e realidade na experiência urbana e pedagógica que orienta esta pesquisa.

A presente pesquisa busca, portanto, mergulhar no tema das infâncias e suas múltiplas concepções ao longo do tempo. Reconhecendo a importância de estar consciente das tendências, perspectivas e sentimentos contraditórios que surgem ao investigar esse tema, pretendo refletir sobre as diferentes imagens da criança e suas relações com a cidade.

Com base nessa premissa, esse trabalho busca explorar as implicações da pergunta "Cidade maravilhosa pra quem?" no contexto do Rio de Janeiro, considerando a diversidade de experiências e perspectivas que permeiam a infância. Para tanto, é realizada uma análise crítica, embasada em estudos urbanos e da infância, a fim de compreender como as concepções e experiências das crianças são influenciadas pela cidade e sua dinâmica social.

A tese procura mostrar a jornada de doutorado de pesquisar sobre infâncias e com infâncias. Torna-se uma jornada complexa e diversificada, envolvendo múltiplos aspectos, abordagens e perspectivas. A análise das infâncias envolve mergulhar em contextos históricos, culturais e sociais que moldaram as diversas representações e concepções de criança ao longo das épocas. Durante esse percurso, faz-se necessário ser consciente das tendências, altitudes e sentimentos opostos gerados no momento de tornar-se um observador transitando entre relatos interpretativos sobre o que é infância. Isso implica em reconhecer que existem diferentes interpretações e representações do que é a infância, e é necessário estar aberto a explorar essas diferentes perspectivas.

1.1 Problema

O lugar da infância nas culturas latino-americanas vive transitando por diversos momentos de reconhecimento sociopolítico no decorrer dos tempos. Delimitação, segregação, opressão, ocultação, exploração e invisibilidade são algumas das situações corriqueiras que a criança passa a vivenciar nas nossas cidades. Tais afetações estão profundamente ligadas a discursos excludentes que reforçam o estigma entre cidade e criança. Além das narrativas tradicionais de delimitação e exclusão, quais são as diversas

maneiras pelas quais as infâncias habitam e interagem com os ambientes urbanos nas culturas latino-americanas?

Para Nunes (2007, p.73) no Brasil, a construção de políticas sociais na área da infância revela uma forma específica de intervenção social, da qual deriva o estranhamento da infância dos mais pobres enquanto etapa do desenvolvimento da sociabilidade humana e fase de aquisição de conhecimentos e experiências.

Recentes são os movimentos sociais que levaram as crianças a adquirirem direitos de acesso ao bem-estar social através da educação, da saúde, da moradia, da cultura e do lazer. O século XX viu nascer a Declaração Universal de Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948), na qual são reconhecidos os direitos das crianças. Porém, nas democracias latino-americanas o reconhecimento da infância como sujeito participativo na sociedade está longe ainda de alcançar resultados significativos.

A imagem e o valor social da infância é fragmentado e exilado de tal maneira que as crianças continuam sendo consideradas ameaças à ordem social pública, mantendo um lugar simbólico (HART, 1993) e restrito à casa e a escola. Fato que reforça a estagnação do uso social da infância numa relação arquetípica adulto-criança, na qual o primeiro se posiciona como único responsável pela constituição da autonomia do segundo, mermando o direito da criança à própria construção como indivíduo.

Discutir as características básicas das aglomerações urbanas descritas por Castells ((1975), 2020) em conjunto com a invisibilidade histórica anunciada por Sarmiento (2007), a indiferença estrutural dos adultos em relação às crianças apontada por Qvortrup (2011), e a visão do adulto baseada numa suposta incompletude biossopsíquica dos pequenos como anuncia Vasconcellos (2005), desde às estruturas urbanas latino-americanas aprimora as concepções contemporâneas de infância. Nessas estruturas urbanas a violência e a exploração da infância são parte das crises e conflitos sociais na medida que as cidades pertencem a sociedades articuladas em uma cadeia mundial de dependência, baseada em uma das características básicas das aglomerações urbanas descrita por Castells (1975), 2020, p.19). Um exemplo disso, a criança de rua converteu-se numa

imagem representativa do atraso latino-americano. (RODRIGUEZ, MANARELLI, 2007, tradução nossa).

No entanto, a questão da infância vai além de suas dimensões sociais e culturais, pois possui uma dimensão política. A infância desafia as estruturas sociais estabelecidas, emergindo como uma luta entre antigas e novas ordens. Nesse contexto, a teoria busca envolver a criança dentro de seus próprios parâmetros, reconhecendo que a infância não pode ser adequadamente avaliada e incorporada nos sistemas sociais existentes. Ela é tratada como uma categoria residual, incorporada através de teorias corretivas de socialização (Chris, 2005, p.11).

A partir da contextualização sobre os temas abordados, foi construído o seguinte pressuposto: ao reconhecer e valorizar as práticas sociais e espaciais das crianças nos seus próprios territórios, é possível evitar a perpetuação de discursos focalizadores e compensatórios nas políticas públicas sociais, educacionais e urbanas. Esses discursos muitas vezes reforçam a exclusão e invisibilidade das crianças, tratando-as como meros beneficiários de ações assistencialistas.

A abordagem de reconhecer as práticas das infâncias nos territórios em que vivem implica em considerar suas perspectivas, experiências e contribuições como elementos fundamentais na construção de políticas mais inclusivas e participativas. Ao invés de impor soluções padronizadas de cima para baixo, é necessário ouvir e envolver as crianças em processos de decisão que afetam suas vidas e seus espaços. Isso implica em promover uma educação que vá além do mero conteúdo curricular, e que também valorize as vivências e conhecimentos das crianças, estimulando sua participação ativa na transformação de suas realidades. Além disso, é essencial repensar o planejamento urbano de forma a criar espaços que atendam às necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes segurança, acesso a serviços e oportunidades de lazer e interação social.

Ao evitar os discursos focalizadores e compensatórios, que tendem a reforçar estigmas e hierarquias sociais, é possível construir políticas mais justas e inclusivas, que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e agentes de transformação. Dessa forma, as

políticas públicas sociais, educacionais e urbanas podem efetivamente promover a igualdade, a participação e a dignidade das crianças, superando a exclusão e a invisibilidade que muitas vezes permeiam suas vidas.

1.2 Objetivos

Com base nos pressupostos enunciados e o processo de pesquisa em campo, o principal objetivo dessa pesquisa é: analisar as práticas socioespaciais das infâncias na cidade do Rio de Janeiro, com o propósito de contribuir para a constituição do conceito de Território Educativo como política pública social. Esse estudo busca fornecer subsídios para as formulações contemporâneas relacionadas às infâncias e cidades, visando promover um ambiente mais favorável ao desenvolvimento integral das crianças e ao seu direito à cidade. Como objetivos específicos, enumeram-se: (1) relacionar imagens sociais de infâncias, com a produção de espaço urbano e os marcos legais de educação no contexto brasileiro, (2) discutir resultados do dispositivos de participação com crianças “Mapeamento Afetivo” na configuração do espaço público urbano para a formulação de políticas urbanas mais inclusivas e participativas para a infância e juventude (3) Propor questionamentos sobre a participação social das infâncias na gestão urbana, tendo em vista a formulação de um método combinado para entendimento da rede de territórios educativos como infraestrutura urbana de forma integrada a outros sistemas (espaços livres, mobilidade, habitação, saúde, segurança).

1.3 Estrutura

Esta tese foi afetosamente costurada para apresentar os pressupostos, questionamentos e provocações que emergiram durante o processo de escrita. Composta por sete capítulos, cada um revela uma parcela sincera do coração e da mente, compartilhados com entusiasmo e dedicação. Através dessas páginas, busca-se instigar a reflexão e despertar emoções, buscando um diálogo profundo e significativo.

O primeiro capítulo refere-se à esta introdução, onde foram apresentadas as estruturas conceituais, metodológicas e formais que constituem este trabalho, além das motivações e

questionamentos iniciais para que o leitor possa acompanhar melhor os percursos de pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado "Materiais e Métodos de Pesquisa", são apresentados os procedimentos adotados para promover uma abordagem decolonial nos territórios educativos. Nesse sentido, é destacada a importância de selecionar métodos e materiais que estejam alinhados com as teorias e práticas decoloniais, reconhecendo o potencial das crianças e jovens como agentes ativos na construção de seus espaços educativos. A pesquisa usa os dados e análises realizados no Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro – 2019 como um dispositivo de participação social que fornece insights valiosos para a formulação de estratégias e políticas que busquem promover a efetiva realização dos direitos das crianças em ambientes urbanos diversos e heterogêneos do Sul Global, abordando a complexa realidade das diversas manifestações de infâncias presentes na cidade do Rio de Janeiro.

No terceiro capítulo, intitulado "Infâncias na cidade: entre representações históricas e realidades sociais", exploramos a relação entre sociologia urbana e a compreensão da infância. Ao longo da história, a infância enfrentou invisibilidade e marginalização, com representações que muitas vezes simplificam sua complexidade e realidade social. A sociologia da infância identifica dois períodos: o das "crianças pré-sociológicas" e o das "crianças sociológicas", buscando interpretar a infância com base nas ciências sociais. Essas reflexões ampliam nossa compreensão das representações históricas da infância e nos aproximam da realidade social das crianças nas cidades, considerando sua interação com o contexto em que vivem.

No quarto capítulo, "Infâncias são política: a interseção entre a lei e a vida das crianças no Brasil do Antigo Regime e Império", explora-se o papel dos jesuítas na educação durante o regime colonial brasileiro e nas colônias da Coroa Espanhola. A política educacional da Coroa portuguesa restringiu o acesso à educação superior no Brasil colonial, e a Companhia de Jesus, apesar de acumular riqueza e influência, foi expulsa no século XVIII. No século XIX, disciplinas emergentes como pediatria, pedagogia, psicologia social e antropologia contribuíram para uma compreensão mais aprofundada da infância, em meio à transformação dos sistemas econômicos. A Constituição de 1824 estabeleceu a instrução

primária gratuita, porém excluiu a população escravizada, refletindo as estruturas de poder da época e perpetuando a desigualdade. A análise dessas leis deve considerar as normas sociais para compreender a imagem e o lugar social das crianças nesse contexto específico.

No quinto capítulo, intitulado "Infâncias na Cidade Maravilhosa: a interseção entre a lei e a vida das crianças no Brasil Republicano", o texto explora a transição da sociedade brasileira do Império para a República, com foco nas implicações dessas mudanças na infância. Durante o século XIX, as crianças eram uma presença comum nas ruas do Rio de Janeiro, participando de diversas atividades, incluindo trabalho e brincadeiras. A educação pública emergiu como um componente crucial na construção do Estado-nação, com a elite burguesa reconhecendo sua importância para o progresso social e a cidadania. A reforma educacional de 1879 tornou a educação obrigatória, evidenciando a crescente preocupação da sociedade com a infância em meio às transformações sociais e urbanas.

Além disso, o capítulo aborda as perspectivas de José Veríssimo e Tavares Bastos sobre a educação, destacando Veríssimo como defensor da igualdade educacional para superar desigualdades raciais e Tavares Bastos considerando a educação como meio de emancipação do trabalho escravo e da ignorância. Também são mencionadas as transformações na paisagem urbana do Rio de Janeiro, a associação da pobreza à delinquência e o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição Federal de 1988 na mudança de abordagem em relação à infância no Brasil, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e exigindo proteção e atenção específicas.

No sexto capítulo intitulado "Cidade pra quem? Participação e Planejamento Urbano com Infâncias", investiga-se a participação de crianças e adolescentes nas decisões de desenvolvimento urbano, abrangendo diversas localidades, incluindo o Rio de Janeiro, no Brasil, e as cidades de Sacramento, Oakland e San Francisco, nos Estados Unidos. O foco principal é permitir que os jovens contribuam com dados e perspectivas relevantes no planejamento urbano e nas políticas públicas, promovendo sua corresponsabilidade e consciência cívica. Destaca-se a ênfase na comunicação, reconhecendo a importância das vozes dos jovens na esfera pública. Também se destaca a conexão entre educação de

qualidade e políticas urbanas abrangentes, argumentando que a participação ativa dos jovens é fundamental para criar sociedades urbanas justas e inclusivas.

As atividades realizadas, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, oferecem uma visão diversificada das cidades, enfatizando a complexidade de seus territórios e habitantes. O capítulo conclui que a participação efetiva de crianças e jovens na moldagem das cidades é essencial para alcançar sociedades urbanas mais justas, inclusivas e sustentáveis, enriquecendo a qualidade de vida urbana por meio da diversidade de perspectivas e experiências.

Por fim no sétimo capítulo, referente as considerações finais, haverá uma recapitulação da elaboração desta tese, estabelecendo uma conexão entre a base teórica e a metodologia empregada, bem como as reflexões que emergiram como resultado deste trabalho.

2. Materiais e métodos

Esta pesquisa aborda uma perspectiva decolonial no âmbito dos Territórios Educativos, reconhecendo que as concepções convencionais de infância e educação foram moldadas por perspectivas eurocêntricas e coloniais, que impuseram ideias, práticas e estruturas nem sempre condizentes com as realidades e experiências de crianças e jovens em contextos não europeus (CASTRO, 2020, p.42). Os estudos decoloniais, uma perspectiva essencialmente latino-americana, buscam desmistificar as estruturas eurocêntricas de conhecimento, existência e poder que servem à dominação e colonização, alinhando-se à crítica pós-orientalista³ (DUSSEL, 2001; SAID, 1996). A virada decolonial compreende uma agenda que examina a "diferença colonial", um amplo processo de produção de diferença e alteridade, no qual as culturas, pessoas e formas de vida não europeias - consideradas como "outros" - são destinadas a um "itinerário de silenciamento" (MOORE-GILBERT, 2008) e desvalorização.

No contexto dos estudos da infância, a virada decolonial questiona a produção de conhecimento sobre a infância originado no Norte global. É relevante considerar que a maioria das crianças com idade até 15 anos reside em países do Sul global (CASTRO, 2020, p.41), tornando o conhecimento produzido nos países do Norte politicamente e culturalmente inconsequente em relação às perspectivas e vivências culturais presentes no Sul. Essas perspectivas moldam a construção e valoração das infâncias, influenciando a forma como os conhecimentos científicos sobre a infância são desenvolvidos. Portanto, é essencial levar em conta os diferentes níveis - ontológico, político, cultural, axiológico - ao pesquisar a infância (NIEUWENHUYS, 2010).

A abordagem decolonial propõe questionar e desafiar as perspectivas dominantes, potencializando a voz e valorizando os conhecimentos, culturas e saberes locais. Isso

³ Com base nas ideias expostas por Said (1996) na sua crítica orientalista, que buscou desconstruir o conhecimento enviesado do Ocidente em relação ao Oriente, a intenção é deslocar essa crítica para o contexto Norte/Sul, questionando o conhecimento tendencioso do Norte em relação ao Sul. Nesse sentido, Said pode ser considerado um precursor do pensamento decolonial, uma fonte fundamental para o surgimento do movimento de descolonialidade na América Latina a partir dos anos 1990 (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; LANDER, 2011).

implica repensar as relações de poder presentes nos processos educacionais e nas estruturas espaciais, visando descolonizar a educação e promover a emancipação de crianças e jovens em diferentes contextos culturais e sociais.

Para tanto, é necessário adotar métodos e materiais que dialoguem com as teorias e práticas decoloniais, compreendendo como as crianças e jovens podem se tornar protagonistas na construção de seus territórios educativos, respeitando e valorizando suas identidades culturais e conhecimentos locais. Além disso, é fundamental refletir sobre como as estruturas arquitetônicas e urbanas podem ser repensadas e adaptadas para promover a inclusão, a diversidade e a participação ativa das crianças e jovens.

Ao introduzir a discussão decolonial, esta pesquisa busca contribuir para uma visão mais ampla e crítica das infâncias e suas relações com os territórios educativos, considerando a multiplicidade de experiências, histórias e perspectivas presentes na sociedade. É um convite para repensar e reconstruir os conceitos e práticas educacionais, promovendo uma educação inclusiva, igualitária e contextualizada, que respeite e valorize as diferentes culturas e formas de conhecimento presentes na realidade atual.

2.1 Levantamento bibliográfico: relacionando imagens sociais de infâncias com a produção do espaço urbano e os marcos legais de educação no contexto brasileiro.

Foi preciso abordar três caminhos investigativos buscando compreender as interações entre as representações sociais sobre as infâncias, o espaço urbano e a legislação educacional.

Na primeiro caminho investigativo, foi realizada uma análise das imagens sociais de infâncias - com textos dos autores Alain Prout, Allison James, Anísio Teixeira, Antony Giddens, Bell Hooks, Chris Jenks, Francesco Tonucci, Giselle Azevedo, Jens Qvortrup, Manuel Sarmiento, Mayumi Souza Lima, Neil Postman, Paulo Freire, Phillippe Áries, Vera Vasconcellos.- buscando definições para representações e percepções sociais sobre as infâncias, com o intuito de compreender como essas visões moldam e influenciam a configuração do espaço urbano. Foram examinadas as ideias, crenças e estereótipos

presentes na sociedade em relação às crianças, considerando suas necessidades, desejos, competências e habilidades.

A partir dessa análise crítica, pretendia-se compreender de que forma essas representações impactaram as oportunidades de vivência e participação das crianças nos espaços públicos da cidade.

No segundo caminho investigativo, realizou-se uma análise dos marcos jurídicos relacionados à educação, investigando como essas normas influenciaram as práticas sociais e espaciais das infâncias nas cidades brasileiras. Foram examinadas as leis, políticas e diretrizes que regem a educação infantil e o ensino fundamental, com o objetivo de compreender como esses marcos jurídicos impactaram a organização dos espaços educativos e a vivência das crianças nas cidades. Foram considerados aspectos como infraestrutura das escolas, distribuição geográfica das unidades de ensino, qualidade do ambiente educativo, inclusão e diversidade.

No terceiro caminho investigativo, estabeleceu-se uma conexão entre as imagens sociais de infâncias, o espaço urbano e a legislação educacional, com o intuito de identificar possíveis contradições, interações e influências mútuas. Foram examinadas as representações e estereótipos presentes na sociedade em relação às crianças, considerando aspectos culturais, históricos e sociais. Essas imagens foram relacionadas às normas e diretrizes presentes na legislação educacional e à configuração do espaço urbano. O objetivo foi compreender de que forma as imagens sociais de infâncias poderiam estar alinhadas ou em contraposição com a legislação e a configuração dos espaços urbanos, explorando as interações e influências mútuas entre esses elementos.

Ao unificar esses itens de investigação, obteve-se uma compreensão mais abrangente das relações entre as representações sociais de infâncias, o espaço urbano e a legislação educacional.

2.2 Dispositivos de pesquisa – ação COM crianças e jovens

2.2.1 Grupo Ambiente- Educação – GAE, Sistema de Espaços Livres RJ – SEL RJ e ProLugar.

Esta pesquisa está associada ao Grupo Ambiente-Educação - GAE. Desde 2002, por meio de investigações interdisciplinares, abrangendo múltiplos métodos e escalas, o GAE tem se dedicado a atividades de ensino, pesquisa e consultoria relacionadas à qualidade dos diferentes ambientes que constituem o "Lugar de Aprendizagem". A partir de 2010, o GAE estabeleceu parcerias com Grupo Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro - SEL-RJ e o Grupo Lugares e Paisagens - ProLUGAR⁴, concentrando-se em discussões que buscam ampliar a compreensão do conceito de territórios educativos e adotando uma postura crítica em relação à escola como a única instituição responsável pela educação. A dissolução das fronteiras entre a escola e a cidade é essencial para a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem (AZEVEDO, 2019).

O GAE desenvolve pesquisas relacionadas à infância, educação, arquitetura e urbanismo, adotando uma abordagem aberta à transversalidade dos conhecimentos. A colaboração com grupos de pesquisa, como o SEL-RJ e o ProLUGAR, permitiu a integração de conceitos, métodos e dispositivos para estabelecer uma rede de conhecimento em torno de uma base teórica comum: "compreender os processos de construção da criança como sujeito de direitos na cidade, a partir de suas experiências espaciais e sua habitação no espaço público" (AZEVEDO, 2019, p. 33). Essa colaboração resultou na pesquisa intitulada "Do ESPAÇO ESCOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro", com a qual esta tese está relacionada. O objetivo dessa pesquisa é analisar criticamente a construção coletiva do conceito de territórios educativos e a apropriação desses espaços pelos diversos atores envolvidos no processo educativo. As escolas do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro e seus arredores são consideradas como recortes empíricos.

⁴ Grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ- FAU- UFRJ) sob a coordenação da Profa. Dra. Giselle, Profa. Dra. Vera Tângari e Prof. Dr. Paulo Afonso Rheingant.

Como procedimento metodológico, o GAE, o SEL-RJ e o ProLUGAR têm realizado mapeamentos das possíveis redes de possibilidades educativas na cidade e desenvolvido dispositivos de escuta e participação das crianças, permitindo que elas possam colaborar com as decisões de projeto que também afetam suas vidas, como o planejamento urbano. As atividades envolvem oficinas participativas com crianças e jovens em diversos contextos socioculturais, com o objetivo de tornar sua participação mais ativa nas pesquisas de campo e reconhecer seu protagonismo.

Estar presente no campo ao lado das crianças e jovens e compreender o que eles realmente têm a dizer, assim como suas perspectivas sobre a cidade e seu papel como sujeitos de direitos, permite uma leitura mais profunda dos territórios que eles habitam, que difere significativamente da visão que supomos que eles possuam (GOMES, 2020). Essa prática é fundamental para desafiar conceitos equivocados sobre a infância e a cidade e considerar efetivamente as aspirações de todos os cidadãos nas políticas públicas, nos projetos socioeducativos e no planejamento urbano.

Sob a orientação dessas novas abordagens, os pesquisadores do GAE estão explorando formas inovadoras de se aproximar e dialogar c

om crianças e jovens durante as experiências de campo, priorizando a construção coletiva do aprendizado e da pesquisa em detrimento de resultados predefinidos (AZEVEDO et al, 2020). Novos dispositivos de escuta, interação, mapeamento e proposição estão sendo desenvolvidos em colaboração com os verdadeiros protagonistas dos territórios investigados.

A publicação mais recente do Grupo de Arquitetura e Educação (GAE), intitulada "Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação" (AZEVEDO, 2019), apresenta um conjunto de novas experiências e dispositivos que são relevantes para o campo de estudo da Infância, Arquitetura e Cidade. O livro resgata diversas experiências empíricas, oferecendo *insights* sobre como conduzir pesquisas com crianças nesse contexto, e propõe abordagens e práticas que estejam abertas ao inesperado e à ressignificação.

Nesta tese, utilizou-se como base de dados o resultado do dispositivo denominado "Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro" (GAE-SEL/RJ-SME-CASA CIVIL RJ, 2020), conduzido no ano de 2019 e sujeito a análise no ano subsequente, em 2020.

2.3 Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro

O "Mapeamento Afetivo" é um dispositivo de pesquisa concebido por meio da colaboração entre os grupos de pesquisa GAE e SEL-RJ⁵, vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro, juntamente com o Escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados (CVL/SUBPAR) da Casa Civil e a Secretaria Municipal de Educação, ambos órgãos pertencentes à estrutura da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Buscou-se fortalecer a ideia de que uma cidade acolhedora para as infâncias é benéfica para todos os seus habitantes. Assim o "Mapeamento Afetivo teve o objetivo de promover o protagonismo das crianças como agentes de transformação urbana. Além disso, buscou-se integrar os resultados dessa participação ativa no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Município do Rio de Janeiro (PDS-RJ), desenvolvido pela Prefeitura, visando à construção de uma cidade mais sustentável e inclusiva.

Ao resgatar as experiências da infância no espaço público e na cidade, pretendemos reduzir a visão do espaço como prerrogativa e soberania dos adultos, tecer a cidade como uma rede de possibilidades educativas que evita o excesso de funcionalismos e valoriza o inacabado e o imprevisível (AZEVEDO, 2020, p.24).

Conforme ressaltado por Azevedo et al. (2021), é fundamental ampliar a abordagem das práticas metodológicas tanto na pesquisa quanto no projeto de arquitetura e urbanismo, ao considerarmos o espaço público como um processo coletivo que engloba a participação ativa das crianças nas decisões relacionadas à cidade. Essa abordagem busca evitar que os adultos imponham sua própria visão sobre as crianças, restringindo-se a uma coleta de dados que meramente reflete seus preconceitos e representações pessoais. Em vez disso,

⁵ A proposta, apresentada como um desafio inicial pelo Professor Miodrag Mitrasinovic, da Parsons School for Design (EUA), esteve em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) estabelecidos na Agenda 2030.

busca-se romper com a hierarquia presente nesse processo, buscando uma participação autêntica e inclusiva das crianças. (SARMENTO et al., 2007).

Nesse sentido, o dispositivo "Mapeamento Afetivo" desempenha um papel significativo ao traduzir a percepção dos estudantes sobre os espaços públicos urbanos que eles vivenciam diariamente, permitindo a identificação de suas necessidades e desejos em diferentes contextos urbanos. Essa abordagem possibilita análises comparativas, proporcionando *insights* valiosos para orientar intervenções na cidade mais alinhadas às demandas e experiências das crianças.

Estar atento as apropriações, improvisações, transgressões e múltiplas inter(AÇÕES) da criança no espaço público pode apontar caminhos para uma ludi(CIDADE) e por consequência a produção e a visibilidade de outros modos de habitar a cidade – o habitar da infância (AZEVEDO, 2020, p.33).

Como dispositivo, o Mapeamento Afetivo foi implementado em duas edições distintas, acompanhado por projetos de extensão que são derivados dessa atividade⁶. A segunda edição do Mapeamento Afetivo ocorreu no ano de 2022, representando uma continuidade das iniciativas desenvolvidas anteriormente. No entanto, para efeitos de análise específica neste estudo, serão considerados exclusivamente os dados coletados durante a primeira edição do Mapeamento Afetivo, realizada no ano de 2019 e posteriormente analisados ao longo do ano 2020, durante o período de isolamento decorrente da emergência sanitária causada pelo COVID-19, realizando uma devolutiva para as escolas participantes em dezembro de 2021⁷.

A delimitação da análise aos dados de 2020 tem como objetivo compreender as percepções e experiências das crianças durante um período anterior à pandemia.

⁶ "Projeto de Extensão Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro: Infâncias, participação social e políticas públicas", coord. pela Prof. Giselle Arteiro N. Azevedo; "Projeto de Extensão Territórios Educativos na Cidade do Rio de Janeiro", coord. pela Prof. Vera Tângari e "Projeto de Extensão Zoneamento Sonoro Afetivo", coord. pela Prof. Andrea Rego. Os três projetos são desenvolvidos no PROARQ-FAU-UFRJ.

⁷ De 2020 a 2023, a propagação global da pandemia de COVID-19 levou à adoção de medidas de distanciamento social e restrições de mobilidade. Essas condições excepcionais provocaram um impacto substancial na vivência das crianças nos espaços públicos, causando modificações em suas rotinas e interações cotidianas.

Reconhecemos as limitações dessa abordagem, porém buscamos obter uma compreensão mais precisa dos contextos e dinâmicas daquele momento. Essa delimitação proporciona uma focalização precisa nos objetivos e questões investigadas, assegurando a qualidade e pertinência dos resultados para o campo da arquitetura, urbanismo e participação infantil na tomada de decisões relacionadas à cidade.

2.3.1 Aplicação do dispositivo de pesquisa

No contexto da aplicação do dispositivo "Mapeamento Afetivo", uma atividade denominada "Dia D" foi realizada simultaneamente em toda a rede municipal pública do Rio de Janeiro no Dia Mundial do Urbanismo, em 8 de novembro de 2019. A rede municipal é considerada a maior da América Latina, abrangendo um total de 1.540 Unidades Escolares e 626.778 mil alunos (segundo dados da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2022)⁸, distribuídos em 11 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs A participação das escolas na atividade foi voluntária, e um total de 734 escolas aderiram, contemplando todas as áreas de planejamento da cidade (fig.01). Ao todo, foram coletados 13.376 documentos com respostas.

A atividade proposta foi simples em sua formulação, porém complexa e altamente enriquecedora em seu processamento e análise (AZEVEDO et al, 2020). A dinâmica consistiu em conduzir os participantes a responderem às seguintes questões:

- 1) *Descreva, por meio de desenhos e/ou palavras, o caminho que você percorre da sua casa até a escola onde estuda. Compartilhe o que você vê, sente e ouve durante esse percurso.*
- 2) *Agora que você respondeu à primeira pergunta, descreva, por meio de desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso.*

⁸ Prefeitura do Rio de Janeiro. "Prefeitura inicia o Ano Letivo da Rede Municipal de Ensino." Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-inicia-o-ano-letivo-da-rede-municipal-de-ensino/#:~:text=S%C3%A3o%201.543%20unidades%20de%20ensino,do%20ber%C3%A7%C3%A1rio%20ao%20ensino%20fundamental>. Acessado em: [29 agosto 2023].

O formulário contendo as perguntas desenvolvidas pela equipe de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi distribuído pela Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas da rede municipal de ensino. Com o objetivo de facilitar a aplicação do formulário pelas professoras, sem a presença dos pesquisadores, a equipe elaborou recomendações para orientar o processo. Essa abordagem permitiu que os alunos expressassem suas percepções e experiências de maneira criativa e sensível, fornecendo insights valiosos sobre as características e expectativas relacionadas aos trajetos diários entre suas residências e escolas (fig.02 e 03).

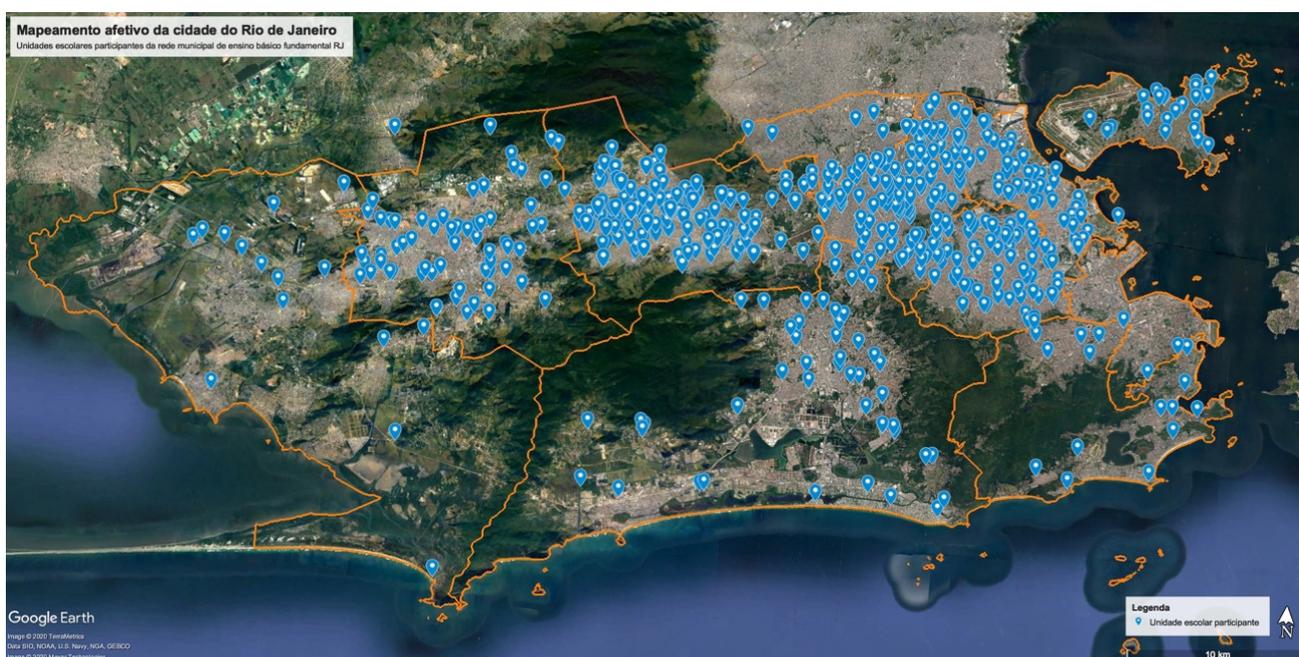


Figura 01: Mapa de localização das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que participaram na atividade do "Dia D". Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

03. Fz. 063 404

PROARQ GAE SEL RIO

DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E CIDADE:
 MAPEAMENTO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Dia Mundial do Urbanismo - 8 de novembro de 2019

ESCOLA: Maria Churrua ANO/SÉRIE ESCOLAR: 4º ano
 IDADE: 10 anos GÊNERO: F BAIRRO ONDE MORO: Catui / Canga
 TIPO DE TRANSPORTE PARA ESCOLA: A pé TEMPO DE DESLOCAMENTO: 2 minutos

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

Quando vou cá a pé e no caminho pra escola, eu encontro cachorro, grama alta, carro abandonado, também muita lixo e também eu encontro, galos e também, eu fico com muito galho, e eu encontro miltus, carros, e matos e casas.

2) Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?

Eu queria que tivesse mais árvores mais flores, e também que não tivesse miltus no bicicletas, e também um farol, sem carros e, também que não tivesse lixeiras e lixeiras abertas que não tivesse isso e é isso.

Figura 02: Exemplo de formulário coletado sobre o percurso entre a casa e a escola - 8ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, 2020.

03. Fz. 063 417

PROARQ GAE SEL RIO

ESCOLA: 05.15.056 LUIS CARLOS DA FONSECA ANOS/SÉRIE ESCOLAR: 4º ANO
 IDADE: 11 GÊNERO: feminino BAIRRO ONDE MORO: Madureira
 TIPO DE TRANSPORTE PARA ESCOLA: 0,26 TEMPO DE DESLOCAMENTO: 0,0 min

1. COMO É O CAMINHO QUE VOCÊ FAZ DA SUA CASA ATÉ A ESCOLA ONDE VOCÊ ESTUDA? DESCREVA, EM DESENHOS E/OU PALAVRAS, O QUE VOCÊ VÊ OUVE E SENTE DURANTE ESSE PERCURSO.

Melhoraria de casa para escola, que tenha um a lixeira, um carro abandonado e um galho, e também que não tivesse carros e lixeiras abertas.

Figura 03: Exemplo de formulário coletado sobre o percurso entre a casa e a escola. Fonte: GAE/SEL-RJ, 2020.

2.3.2 Coleta e análise dos resultados do dispositivo

A fim de realizar a análise e tabulação dos dados presentes nos documentos, a equipe da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em colaboração com os técnicos do EPL - Casa Civil e da Secretaria Municipal de Educação (SME) ⁹, conduziu uma análise amostral preliminar que levou à identificação de 15 categorias de análise. Essas categorias abrangem diversos aspectos, como acessibilidade, ações sustentáveis, aspectos socioeconômicos e culturais, aspectos urbanísticos, comércio e serviços, conforto afetivo,

⁹ Para viabilizar a complexidade da análise, a equipe da UFRJ organizou o Curso “Mapeamento dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro”, destinado a capacitar estudantes de graduação, pós-graduação, pesquisadores e profissionais em Arquitetura e Urbanismo, Educação e áreas afins, além dos técnicos municipais. O curso foi realizado no PROARQ Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-FAU da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, entre os dias 27/1 a 7/2/2020, totalizando 90 horas de carga horária. Os participantes foram divididos em 11 equipes, coordenadas por integrantes dos grupos de pesquisa do PROARQ-UFRJ, correspondendo às 11 CREs existentes na rede municipal. Durante esse período do curso foi feito o treinamento das equipes a partir de momentos de calibragem e ampla discussão com os participantes.

conforto ambiental, equipamentos, espaços livres e áreas verdes, indústria, infraestrutura, mobilidade, mudanças climáticas, recreação e lazer, segurança e violência.

No processo de análise, a equipe teve o cuidado de não se limitar apenas à tabulação quantitativa dos dados, mas também realizou uma análise qualitativa, enfrentando a considerável quantidade de informações com sensibilidade e delicadeza. Importa ressaltar que essa análise dos resultados não se concentrou na interpretação dos desenhos das crianças, mas sim na leitura das respostas objetivas dadas pelos participantes às perguntas formuladas. No entanto, é importante mencionar que nem todas as escolas utilizaram o formulário previamente elaborado pela equipe da UFRJ e enviado pela SME, resultando em uma variedade de formatos, como maquetes, painéis coletivos, desenhos, textos, fotografias, cadernos, colagens, entre outros. Essa diversidade enriqueceu a participação e interlocução, mas também gerou uma maior complexidade na análise, que compreendeu não apenas os formulários originais, mas também as diferentes manifestações dos alunos.

Em uma etapa posterior da análise, foram utilizados gráficos de radar para representar a distribuição das respostas por categoria tabulada. Esses gráficos foram elaborados de maneira específica para cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), possibilitando uma visualização simultânea das respostas totais por CRE durante o processo de mapeamento (Figura 04). Essas representações gráficas permitem uma leitura simultânea, sobrepondo as percepções e os desejos registrados. Adicionalmente, antes de espacializar os dados no mapa da cidade, foi gerado um gráfico de radar síntese, que condensou os resultados obtidos nas onze CREs do município (Figura 05).

Por meio desses instrumentos de análise, foram realizadas leituras transversais dos dados, revelando diversas demandas e solicitações comuns entre as CREs. Destacam-se, entre elas, o investimento em infraestrutura, a melhoria das condições de habitação urbana, a necessidade de espaços públicos livres, a busca por ações efetivas de coleta de resíduos e combate à insegurança, e o acesso a transporte público de qualidade, entre outros aspectos. Contudo, ao atentar para as divergências existentes entre as CREs, é possível observar as assimetrias que emergem dessa análise, a partir da perspectiva rica e abrangente das crianças e jovens, tanto em termos de forma quanto de conteúdo.

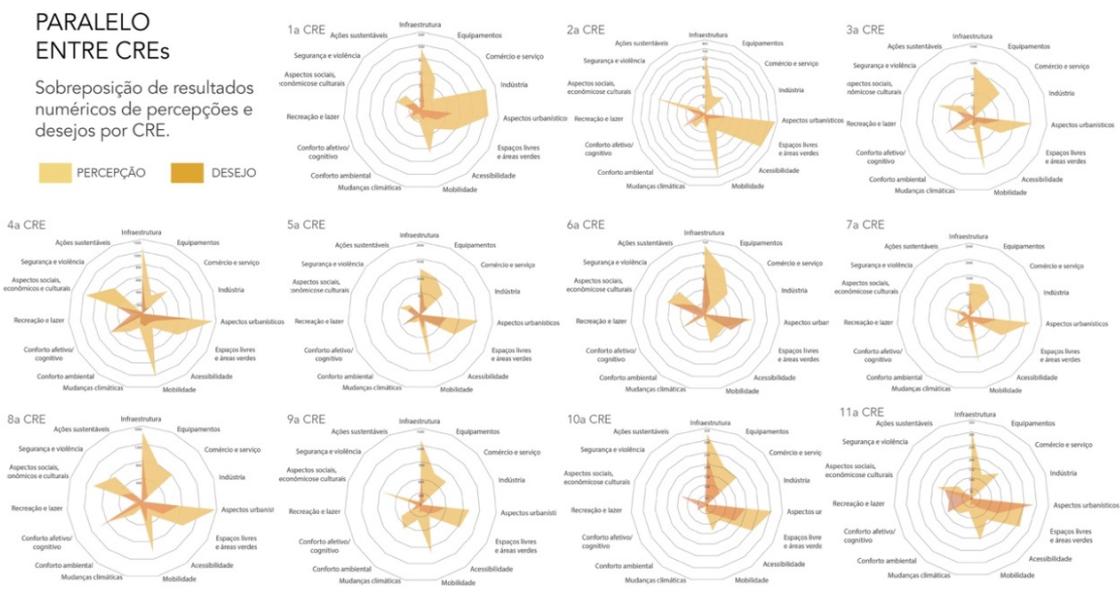


Figura 04: Resultados preliminares do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro. Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

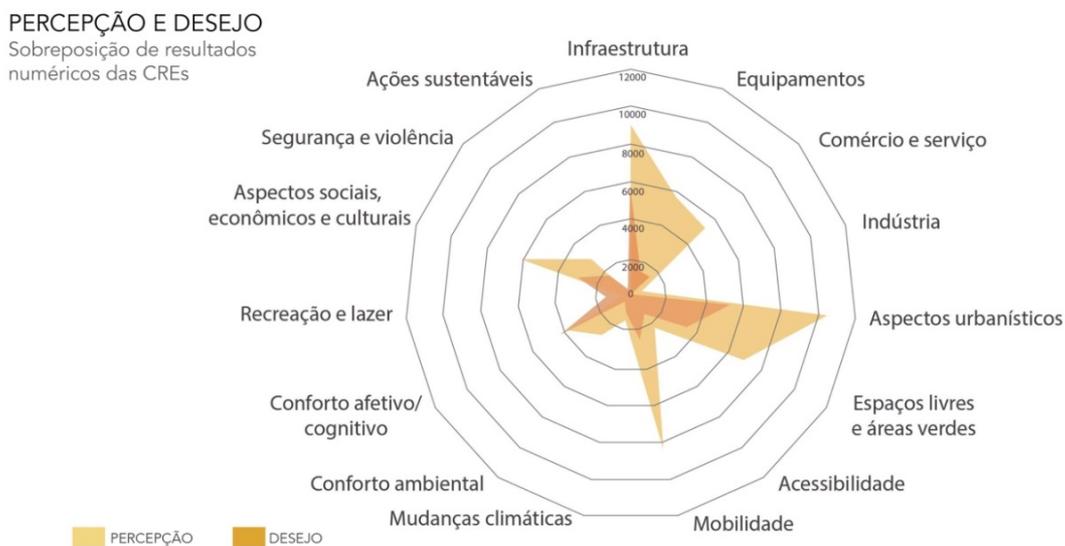


Figura 05: Síntese dos resultados preliminares do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro -2020. Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

2.3.3 Impacto na configuração e utilização do dispositivo

Com base no "Relatório do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da cidade do Rio de Janeiro" e no referencial teórico adotado, foram abordados os seguintes quatro pontos de discussão relevantes. Em primeiro lugar, foram examinados os impactos do "Mapeamento Afetivo" na tomada de decisões urbanas, considerando as perspectivas das

crianças e o envolvimento delas na construção e transformação dos espaços públicos. Nessa análise, levou-se em conta a importância de considerar a imagem social das crianças como cidadãs ativas e agentes de mudança na configuração urbana. Em seguida, foram exploradas a participação das infâncias na gestão urbana, as práticas existentes, os desafios enfrentados e as possibilidades de engajamento. Discutiu-se a relevância de criar espaços de participação efetiva das crianças nos processos decisórios relacionados aos territórios educativos, visando à construção de uma cidade mais inclusiva e sustentável. Além disso, foi realizado um reconhecimento dos sistemas interdependentes, como espaços livres, mobilidade, habitação, saúde e segurança, e sua relação intrínseca com os territórios educativos. Por último, foi enfatizada a importância de compreender a interconexão desses sistemas e como eles afetam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, considerando suas perspectivas e necessidades específicas.

2.4 Metodologias participativas outras: Center for Cities & Schools da UC Berkeley

Com base no trabalho de campo realizado durante o doutoramento sanduíche no Center for Cities & Schools do University of California, Berkeley (CCS / UC Berkeley). O CCS, com base em seu trabalho de duas décadas, enfatiza a importância da educação de alta qualidade como componente fundamental nas políticas urbanas. O CCS também promove a colaboração interdisciplinar e intergeracional, reunindo diversos atores em um ambiente propício à aprendizagem.

O objetivo dessa estadia era dar continuidade às suas pesquisas sobre a participação social de crianças e jovens no contexto do planejamento urbano e compreender a natureza multiescalar envolvida no planejamento para crianças e sua participação nas cidades.

Durante o período de doutorado sanduíche, a pesquisa foi empreendida em três fases investigativas distintas, que se desdobraram em quatro cidades situadas no estado da Califórnia, a saber: Berkeley, Oakland, Sacramento e São Francisco. Cada uma dessas fases desempenhou um papel de relevância substancial na ampliação do entendimento acerca do engajamento infantil no contexto urbano. Essas etapas são delineadas a seguir.

2.4.1 Fase investigativa 1: Discussão do MARJ – 19 sob perspectiva da metodologia Y-PLAN

A fase em questão teve como primordial desiderato a condução da análise e subsequente debate dos dados derivados do projeto MARJ-19, em estreita colaboração com o Center for Cities and Schools (CCS - UC Berkeley). Essa etapa englobou uma avaliação crítica das informações compiladas.

Dentro deste contexto, houve uma profunda imersão no paradigma Y-PLAN (Youth - Plan, Learn, Act, Now), o qual representa uma abordagem colaborativa que congrega jovens, educadores, planejadores urbanos e formuladores de políticas públicas com o intuito de abordar questões de caráter urbano. Isso implicou a participação em projetos e eventos pertinentes a essa perspectiva.

Nesse ínterim, os resultados da pesquisa foram apresentados no âmbito da disciplina intitulada "Community Development Studio Participatory Planning with Young People & Schools: Y-PLAN" na Universidade da Califórnia, Berkeley, sob a supervisão da Professora Deborah McKoy. Tal contexto proporcionou um espaço propício para a reflexão sobre o papel desempenhado por intermediários no contexto da participação infantil e na esfera do poder municipal.

Adicionalmente, merece destaque a participação na Conferência Y-PLAN 2022, onde se teve a honra de ser convidado para a apresentação final dos projetos da mencionada disciplina, realizada no City Hall de Oakland. Esse evento possibilitou uma observação direta da implementação da metodologia Y-PLAN e a análise das propostas formuladas pelos estudantes no que tange às questões urbanas.

A investigação realizada durante esse período ressaltou o notório potencial inerente à metodologia Y-PLAN ao enfatizar o papel central dos jovens no âmbito da pesquisa e do processo decisório. Este enfoque salienta que os jovens ostentam a capacidade intrínseca de contribuir de maneira substancial para a solução de problemáticas que impactam suas comunidades, fomentando, por conseguinte, o engajamento cívico e a inclusão participativa.

2.4.2 Fase investigativa 2: Arthur A. Benjamin Health Professions High School, Sacramento, CA.

Nesta segunda fase da pesquisa, o processo teve início com experiências preliminares realizadas na Universidade da Califórnia, Berkeley, e no City Hall de Oakland. Essas experiências iniciais desencadearam reflexões profundas acerca das metodologias voltadas ao engajamento de jovens e crianças em processos de pesquisa e planejamento urbano.

Um elemento de suma relevância durante esse período foi a parceria estabelecida entre a Professora Mckoy e a Professora Deborah Meltvedt da Health Professions High School, localizada em Sacramento. Essa colaboração desempenhou um papel fundamental, abrindo portas para a continuação da segunda fase do projeto e possibilitando o estabelecimento de contato com os alunos dessa instituição de ensino.

A metodologia Y-PLAN (Youth - Plan, Learn, Act, Now!) se revelou como o alicerce central das atividades desenvolvidas. Tanto o projeto MARJ-19 quanto o projeto da Health Professions High School buscavam fervorosamente aplicar os princípios inerentes ao Y-PLAN, que compreendem o envolvimento dos jovens em todas as fases do processo, desde a pesquisa até a ação e subsequente reflexão acerca de questões urbanas.

Um aspecto de destaque dessa fase foi o vínculo direto estabelecido entre os projetos dos jovens e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) delineados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Tal conexão proporcionou um arcabouço sólido para a análise das atividades empreendidas e seus impactos sob a ótica do desenvolvimento sustentável.

Ressalta-se, ainda, que se conferiu uma ênfase considerável à implementação de ações concretas e práticas destinadas a abordar os problemas identificados pelos jovens, frequentemente em parceria com agências locais. Esta abordagem valorizou sobremaneira a materialização de ações tangíveis que os estudantes pudessem efetuar em suas próprias comunidades.

Ademais, uma pesquisa subsequente foi conduzida com foco na análise da composição étnico-racial e na distribuição de renda no Distrito Escolar Unificado de Sacramento,

fornecendo, assim, um contexto adicional para a compreensão das vivências dos alunos e o embasamento das decisões tomadas.

Por fim, a experiência enfatizou de maneira marcante a importância de contemplar a diversidade de vivências e perspectivas dos jovens, adaptando abordagens para acomodar essa multiplicidade e incorporando efetivamente as vozes das crianças e dos jovens nos processos decisórios relacionados à configuração urbana.

2.4.3 Fase investigativa 3: Mapeamento de escolas do Distrito Escolar Unificado de San Francisco

Fazemos uso de dispositivos de mapeamento para explorar a conexão geográfica entre a identidade racial/étnica dos alunos e os diversos bairros de San Francisco. O mapeamento envolveu visitas externas a 36 edificações de escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Escolar Unificado de San Francisco (SFUSD) e mapeou suas localizações (fig. 06). A análise inicial é fundamentada no estudo de David R. Garcia, "School Choice" (GARCIA, 2018), que destaca a continuidade do arranjo de escolas públicas baseado em proximidade geográfica nos Estados Unidos. Segundo Garcia, a frequência dos alunos nas escolas públicas reflete a composição racial/étnica dos bairros em que as escolas estão situadas.

No contexto de San Francisco, que passou por várias ondas migratórias e mudanças socioeconômicas, este estudo concentra-se nas comunidades latinas, asiáticas, afro-americanas e europeias dentro de um único distrito escolar. O mapeamento fotográfico dos edifícios escolares visitados revela diferentes tipologias arquitetônicas e manifestações culturais de apropriação do espaço pelas comunidades escolares (fig.07). O objetivo é contribuir para o planejamento de territórios educativos que considerem a complexidade identitária das comunidades envolvidas.

A análise de 07 escolas do mapeamento, a exploração in loco da cidade, os questionamentos suscitados e sua interligação com a pesquisa de doutorado conduziram à identificação de três tópicos de destaque: (1) Os desafios e oportunidades da composição racial, étnica e socioeconômica nas escolas públicas de San Francisco e em seus

respectivos bairros; (2) A abordagem das escolas localizadas em bairros com elevados índices de população em situação de rua no atendimento às demandas específicas de comunidades vulneráveis; (3) A análise de processos participativos em projetos de modernização e construção de edifícios escolares.

Os resultados obtidos por meio das análises conduzidas utilizando os métodos e materiais descritos anteriormente deste estudo contribuem para o conhecimento sobre a relação entre infâncias e cidades, fortalecendo o conceito de Território Educativo e orientando políticas públicas mais efetivas.

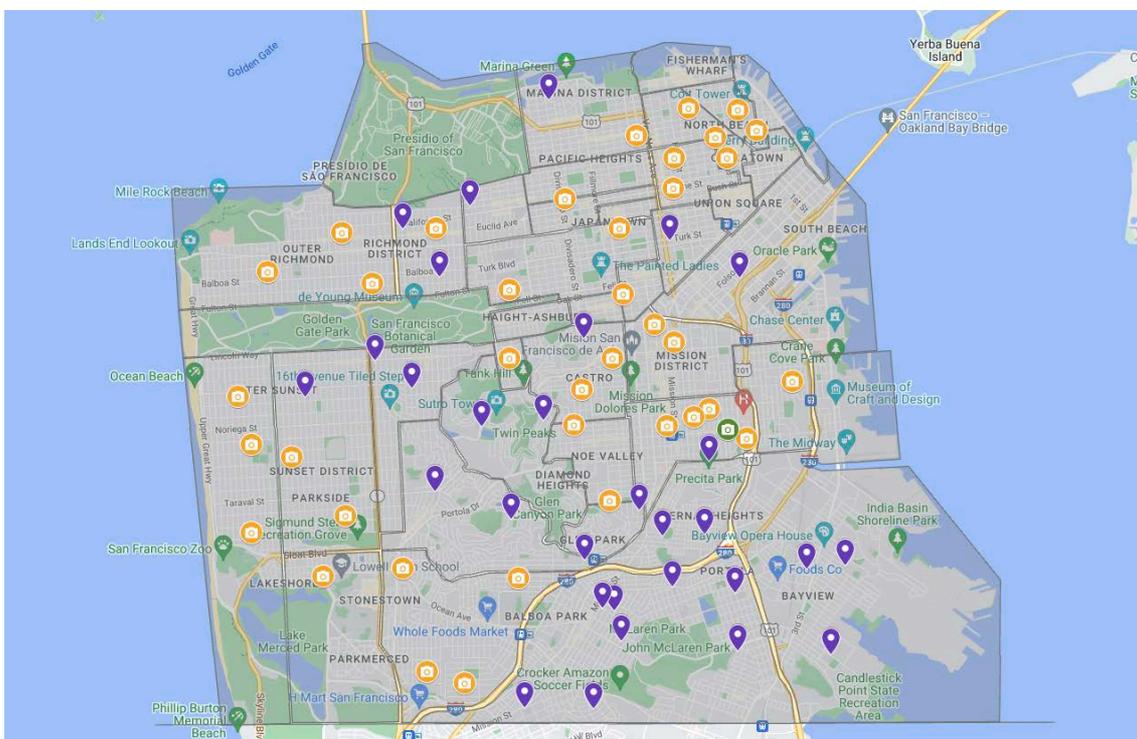


Figura 06: Mapa do Distrito Escolar Unificado da cidade de San Francisco (San Francisco Unified School District - SFUSD) com suas 66 escolas públicas de ensino fundamental, sinalizando em amarelo as unidades visitadas. Fonte: Flandes, 2022.

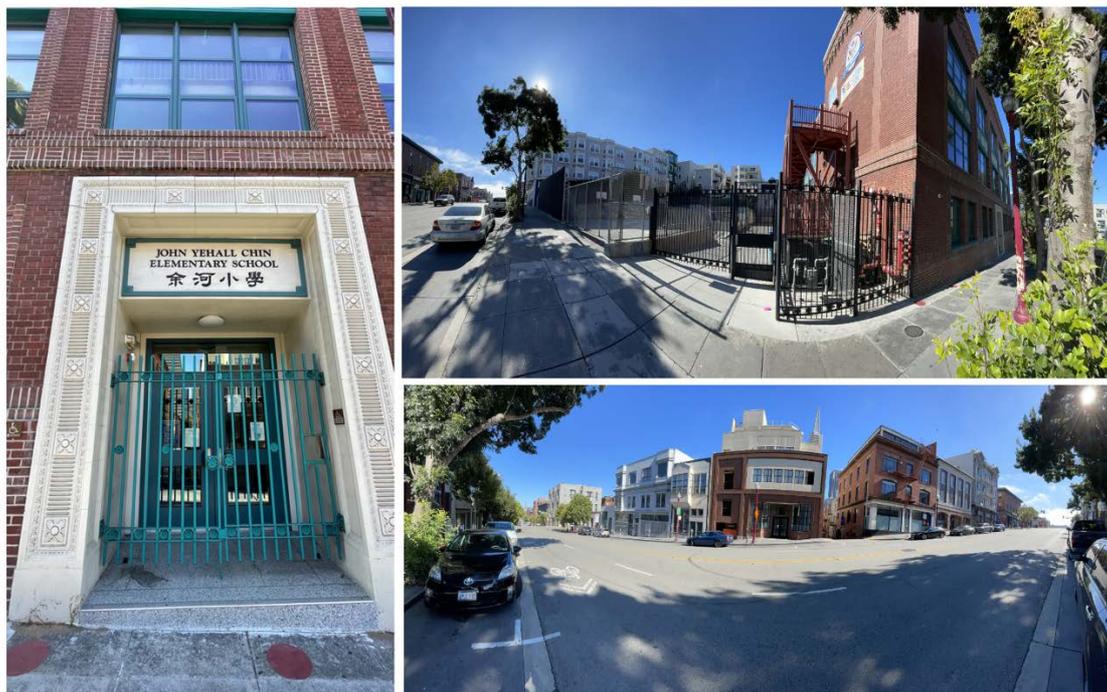


Figura 07: Registro fotográfico de escola de ensino fundamental do Distrito Escolar Unificado da cidade de San Francisco (San Francisco Unified School District - SFUSD). Fonte: Flandes, 2022.

3. Infâncias são cidade: entre representações históricas e realidades sociais

“Os adultos não conversam conosco — dão-nos instruções. Emitem ordens sem fornecer informações. (...) Ninguém fala comigo nem me pergunta como me sinto” (Morrison, 1970)

“Precisamos ligar pro prefeito agora, gente! Tem que falar com alguém que ajude a gente... Corre!... Tanto buraco.... E agora o que a gente faz, agora que estamos aqui? Ele não vai querer ouvir a gente porque é homem... É preconceito” (Criança, 2016)

Começo o texto com duas falas extraídas de diferentes contextos e épocas. A primeira corresponde ao livro “O olho mais azul”, belíssimo romance escrito em 1970 por Toni Morrison¹⁰, no qual nos apresenta a história de uma menina negra, Pecola, que sonha uma beleza diferente da sua. Através de passagens narrativas vamos conhecendo as experiências de vida da Pecola nas quais é negligenciada pelos adultos, tanto familiares como estranhos, e maltratada por outras crianças por conta da pele muito escura e do cabelo muito crespo. Ela, na busca constante de paz consigo mesma e com os outros, deseja ter olhos azuis como os das mulheres brancas. O romance, nos traça uma reflexão cheia de detalhes sobre o que é ser criança, menina, negra, pobre nos Estados Unidos da década de 1940, convivendo com o período de recuperação econômica no sul segregacionista e supremacista estadunidense.

A segunda fala, é resgatada da pesquisa de mestrado¹¹ realizada em 2016 sobre a escola e seu território educativo na Ilha do Governador, na zona norte do Rio de Janeiro. Durante a

¹⁰ Toni Morrison nasceu em 1931, em Ohio, nos Estados Unidos. Formada em letras pela Howard University, estreou como romancista em 1970, com O olho mais azul. Em 1975, foi indicada para o National Book Award com Sula (1973), e dois anos depois venceu o National Book Critics Circle com Song of Solomon (1975). Amada lhe valeu o prêmio Pulitzer. Foi a primeira escritora negra a receber o prêmio Nobel de literatura, em 1993. Aposentou-se em 2006 como professora de humanidades na Universidade de Princeton. Faleceu em 2019 (COMPANHIA DAS LETRAS, 2020).

¹¹ FLANDES, L. Alain. A Escola e seu território educativo: estudo de caso Ilha do Governador. RJ. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2017. Orientadora: Prof. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo.

realização de uma oficina de escuta, com crianças de ensino fundamental, realizamos um *Teatro da espontaneidade*¹². Na atividade pedimos para encenar qualquer situação corriqueira na vida dos estudantes na cidade. Eles, com uma maestria criativa repleta de bifurcações narrativas, nos relataram a negligência por parte dos adultos sobre questões de mobilidade infantil, mostrando-nos o preconceito e discriminação das autoridades em relação a eles. Essa fala, junto com outras coletadas em diferentes atividades (GAE, SEL-RJ, 2015;2017;2018;2019;2020), contribui com a formulação de um retrato do que é ser criança na segunda década do século XXI, no sudeste brasileiro, na “Cidade Maravilhosa”.

Sucedidos em contextos diferentes -marcados pela diversidade e desigualdade promovidas pela posição social, gênero, raça, etnia, geografia, dentre outros-, os trechos, acima citados, exemplificam o que CASTELLS ((1975) 2020) chamaria de *teoria do espaço integrada à teoria social geral*. Tal aproximação, nos permite neste capítulo, introduzir uma correlação a respeito da dinâmica adulto-criança estabelecida historicamente com o espaço e a sociedade que acompanham os processos constitutivos da cidade. Contribuindo assim ao dito por NIEUWENHUYTS (2010), quando coloca que os conceitos de criança, infância e infância global provavelmente não fazem o mesmo sentido em todas as culturas e, portanto, parece ser importante levar em conta de qual patamar – ontológico, político, cultural, axiológico- se parte ao pesquisar a infância.

De maneira ilustrativa, apresento uma representação visual panorâmica da entrada do Rio de Janeiro pela baía de Guanabara, autoria de Luis Dos Santos Vilhena¹³, que abrange desde a ponta do Calabouço, atual Museu Histórico Nacional, até o mosteiro de São Bento (fig.08). A imagem revela um convite à contemplação dos espaços que abrigam as

¹² Desenvolvido por Jacob Levy Moreno (1984) com o objetivo de desenvolver a capacidade criadora e a espontaneidade do indivíduo. Através de representações de cenas sem roteiros pré-determinados, os participantes são convidados a incorporarem determinada situação revelando seus sentimentos e desejos relativos ao tema sugerido. (AZEVEDO, 2019).

¹³ Carlos Guilherme Mota (1967) enfatiza a importância de evitar uma visão simplista do cenário intelectual brasileiro do final do século XVIII, que se limite a ideias revolucionárias ou alinhadas ao sistema colonial. Ele destaca a existência de ideias intermediárias que não se encaixam completamente no regime colonial nem são revolucionárias, representando uma forma de reformismo ilustrado colonial. Luís dos Santos Vilhena, Professor Régio de Língua Grega na Cidade de Salvador., é um exemplo notável desse comportamento intermediário, abraçando simultaneamente os papéis de colonizador e crítico da colonização, revelando uma crise na instituição colonizadora.

infâncias, sejam eles privados ou públicos. O que será que as crianças viam nesses lugares? Como elas se apropriaram desses cenários e teceram narrativas que transcendem as fronteiras da realidade? Seriam elas meras espectadoras ou protagonistas de suas próprias histórias? Os pontos demarcados no mapa despertam curiosidade: o forte de São Tiago, a Misericórdia, o hospital, os quartéis, os trapiches, o antigo colégio jesuíta, o forte de São Sebastião, o Convento do Carmo, a Praça do Palácio com sua fonte, a Alfândega, o hospício, a Ilha das Cobras, a Ilha dos Ratos, a Praia do Peixe, o Corcovado... Todos esses lugares ecoam segredos, aventuras e descobertas, mas o que significaram para as crianças que os vivenciaram? Como elas moldaram esses espaços e, por sua vez, foram moldadas por eles? Essas indagações se entrelaçam com a imagem, convidando-nos a refletir sobre a complexa relação entre infância e cidade, onde sonhos e realidades se entrelaçam em um emaranhado de possibilidades. A imagem, em sua expressão visual, transcende o mero espectro do visível e mergulha nas profundezas do significado. Ela é uma teia tecida com fios sutis que nos conduzem à compreensão das concepções da infância, revelando-se como um espelho que reflete as imagens sociais que moldam nossas percepções. Nessa imensidão de formas e contornos, Manuel Sarmiento (2007) nos convida a contemplar a reflexividade que se esconde nas entrelinhas:

o estudo das [diversas] concepções da infância, sob a forma de imagens sociais, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância (SARMENTO, 2007, P.29, GRIFO NOSSO).

Como podemos captar a essência que emana dessas concepções implícitas e tácitas sobre a infância? Será possível desvendar os mistérios ocultos e alcançar uma compreensão profunda da criança que se esconde por trás dessas representações? A imagem nos convida a adentrar um universo de questionamentos e reflexões, onde as fronteiras entre realidade e imaginação se desvanecem nas ruas entrelaçadas da cidade, despertando curiosidade e encanto nas vivências infantis.

Entre os casarões ancestrais que se erguem como guardiões do conhecimento e as praças que testemunham séculos de histórias, os olhos curiosos das crianças se abrem para os encantos e desafios desse ambiente carregado de referências. Elas exploram os becos estreitos e as escadarias de pedra, criando mundos imaginários em cada recanto, enquanto os murmúrios das narrativas ancestrais ecoam em seus ouvidos, misturando-se

às risadas e brincadeiras que preenchem as ruas. É nessa jornada de descoberta que eles desvendam os segredos que a imagem nos revela, capturando os detalhes ocultos que se revelam nas fachadas ornamentadas, nas igrejas que contam histórias sagradas e nos recantos da cidade que guardam memórias dos tempos passados.

A cidade se torna um vasto cenário, um espaço efervescente onde as vivências infantis ganham vida, formando um horizonte de saberes que se expande diante de seus olhos ávidos por compreensão e encantamento.

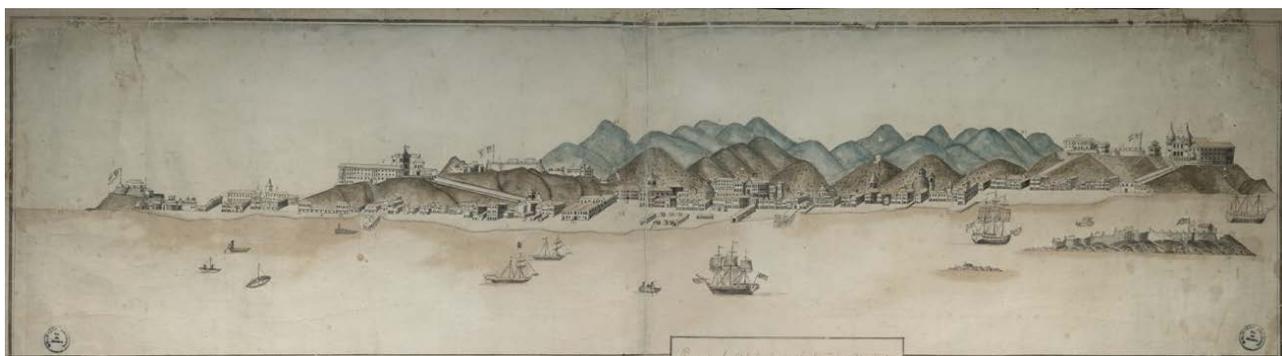


Figura 08: "Prospecto da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro: situado no Brasil na América Meridional pelos 23 graus de latitude e 342 graus e 22 minutos de longitude meridional. Copiado exatamente do que se deixou em 1775". Fonte: Biblioteca Nacional, 2023.

3.1 Os adultos não conversam conosco: a invisibilidade da infância desde uma perspectiva urbana.

Dentro da sociologia urbana, as cidades são a forma residencial adotada pelos membros da sociedade cuja presença direta nos locais de produção agrícola não era necessária. Portanto, elas são centros religiosos, administrativos e políticos que representam um *novo sistema social* ligado às práticas rurais no âmago do mesmo processo de produção das formas sociais (CASTELLS (1975), 2020, p.39). Dentro desse *novo sistema social* espacializado, onde se instala a superestrutura político-administrativa de uma sociedade baseada num sistema de *distribuição e troca* (CASTELLS (1975), 2020, p.40) encontra-se e movimenta-se a infância, foco deste trabalho. A infância é partícipe da organização social do espaço seja como uma constituição social, como uma representação elaborada socialmente pelas diversas comunidades em diferentes épocas e lugares (JANER, 2013), como categoria social (VASCONCELLOS, 2005; GONDRA, 2005; SARMENTO,

2007), como campo de intervenção social (NUNES, 2007) e por consequência como fenômeno social (QVORTRUP, 2011).

Todavia, a inserção da infância no sistema enunciado por Castells é ancorada em instituições, sujeitos e práticas que agem de forma interessada na produção de uma determinada representação acerca da vida e da infância (GONDRA, 2005, p.10). Tal representação, como ressalta Gondra, é marcada por uma invisibilidade que faz com que a segmentação da vida e a própria ideia de infância busquem uma legitimação de "origem natural imutável" seja biológica ou histórica. Distanciando-se assim do seu significado e uso como artefato social capaz de construir-se e reconstruir-se no contexto. No campo da sociologia da Infância, Sarmiento (2005; 2008) indica que mais do que ausência da consciência da infância na historiografia (E.G., POLLOCK, 1983; HENDRICK, 1994; BECCHI E JULIA, 1998; HEYWOOD, 2002), durante a pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, da escola pública e pela renovação de ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo¹⁴ (SARMENTO, 2007, p.28).

A consideração da infância apenas como uma necessidade biológica, reforçando uma suposta imutabilidade, tem acompanhado a existência das cidades na base do excedente produzido pelo trabalho da terra (CASTELLS (1975), 2020, p.39). Portanto nesse contexto, a infância passa a adquirir contornos nítidos e estatuto próprio moldados a partir do que Castells chama de "complexidade social determinada pelo processo de apropriação e reinvestimento do produto do trabalho" ((1975), 2020, p.39). Assim, a infância torna-se interdependente¹⁵ da estrutura social e política das cidades. Constitui-se como uma subestrutura particular que não é definida apenas pelas características individuais da criança nem por sua idade, mas "interage estruturalmente com os outros setores da

¹⁴ Segundo Rodriguez e Manarelli, no século XVII os pedagogos e moralistas advertiram a especificidade da infância e elaboraram métodos e manuais escolares de acordo com faixa etária. Com a escolarização das crianças foi sinalizada a criação de uma instituição e dos especialistas que ocupariam sua formação. Depois, a Ilustração proclamara os princípios básicos que guiaram a defesa social da criança. Figuras como Jean-Jacques Rousseau e John Locke sinalizaram o rol que mães e pais exerciam na vida dos menores (RODRIGUEZ, MANARELLI, 2007, TRADUÇÃO NOSSA).

¹⁵ Para Castells, o *princípio de interdependência entre os indivíduos* está fundado nas diferenças complementares (relações de simbiose) e suas semelhanças suplementares (relações de comensalismo).

sociedade” (QVORTRUP, 2011, p.205). Nessa concepção de infância, a criança é enxergada pela sua incompletude ou imaturidade biossociopsíquica, transformando-a em simples objeto (VASCONCELLOS, 2005, p.8) que junto a outras crianças criam uma massa homogênea com identidade única e difusa, esvaziando-a de subjetividade individual. Diante disso, Sarmiento (2007) nomeia esse processo de “invisibilidade histórica”:

Infância é o “ser em devir” e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. Há uma marginalidade conceptual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlata da marginalidade social em que foi tida (SARMENTO, 2007, p.26).

Situar a invisibilidade histórica da infância, referida por Sarmiento, no espaço urbano estruturado latino-americano caracterizado por urbanizações dependentes (CASTELLS (1975), 2020, p.83) apura o entendimento da infância como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para suas áreas de influência. Assim, como expõe JANER (2005), seguindo os determinismos de cada tipo e de cada período de organização social, diferentes grupos, instituições e outros se aproximam, afastam, dialogam, conflitam na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças e suas infâncias. Na América Latina, ser criança indígena, escravizada, mestiça ou branca teve e tem uma significação determinante para a consolidação da desconsideração estrutural da sociedade em relação às crianças (RODRIGUEZ, MANARELLI, 2007, TRADUÇÃO NOSSA; KAUFMANN, 1990). De igual maneira, essa infância latino-americana contribuiu com “a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História, produzindo um efeito de invisibilização da realidade social da infância” (SARMENTO, 2007, p.29).

Para JAMES, JENKS E PROUT (1998), é possível distinguir dois períodos fundamentais nas representações historiográficas de infância: o das imagens das “crianças pré-sociologias” e o das imagens da “criança sociológica”. Como explicado por Sarmiento, a distinção decorre primordialmente do trabalho de “imaginação social” da criança que considera o sujeito infantil como “uma entidade singular abstracta, analisada apenas sem recurso à ideia de infância como categoria social de pertença, mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtores de condições de existência e de formação simbólica” (SARMENTO, 2007, p.29). Já o segundo período, finaliza Sarmiento, correspondente às imagens da

“criança sociológica”, refere-se às produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais.

Sem o intuito de explicar absolutamente o “presente” pelo “passado” (CASTELLS (1975), 2020, p. 504), a seguir, são apresentadas imagens da “criança pré-sociológica” relacionadas à organizações de diferentes estruturas sociais confundidas ao nível de uma realidade social concreta no Brasil. Possibilitando desta maneira entender o que James, Jenks e Prout (1998) designam como “imagens dominantes [de infância] num ou noutro momento histórico considerado que coexistem e sobrepõem-se, por vezes de forma tensa, outras vezes de modo sincrético” (JAMES, JENKS E PROUT, 1999, GRIFO NOSSO). Essas imagens dominantes da infância, por estranhas ou arcaicas que possam parecer, continuam moldando ações cotidianas e práticas integrantes das contradições que estão na base da questão urbana. Não sendo, por isso, “negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de existência concreta das crianças” (SARMENTO, 2007, p.30).

3.2 Infâncias escravizadas e livres: as relações sociais e a produção do espaço urbano no Rio de Janeiro colonial (1530-1822).

Durante a dominação colonial, na qual a organização social do espaço respondia a administração direta de uma exploração intensiva dos recursos e a afirmação de uma soberania política (CASTELLS (1975), 2020, p.85), no Brasil escravista confeccionou-se uma *infância escravizada e uma infância livre* (FLORENTINO, GÓES, 2007; FARIAS, 2007). Dentro de uma sociedade organizada com base na agricultura, com regime escravocrata e com a estabilidade patriarcal da família rural ou semirural (FARIAS, 2007, p.39) a realidade social da população infantil era dividida em dois grupos: a criança da casa-grande e a criança escravizada. Assim, o ingresso ao mundo dos adultos acontecia através do paulatino adestramento no mundo do trabalho e obediência ao amo. A análise dos inventários *post-mortem* dos proprietários das áreas rurais do Rio de Janeiro e dos registros paroquiais de batismos (FLORENTINO, GÓES, 2007) revelam os altos índices de mortandade¹⁶, a condição de orfandade adquirida nos primeiros anos de vida¹⁷ e a fratura

¹⁶ Escravos com menos de 10 anos de idade correspondiam a 1/3 dos cativos falecidos, dentre estes, 2/3 morriam antes de completar um ano de idade, e 80% antes dos 5 anos (FLORENTINO, GÓES, 2007, tradução nossa).

de laços familiares¹⁸. Como reportado por Florentino e Goes, com o tráfico de escravos, uma vez em América, as crianças converteram-se em crianças escravizadas.

Na implantação do tipo colonial brasileira, caracterizada por uma função sobretudo administrativa e pela organização de zonas urbanas “reservadas” que reproduzem as cidades da metrópole (CASTELLS (1975), 2020, p.86), encontram-se as *cidades de entrada*¹⁹. No Brasil os portos de Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e São Luiz funcionaram como *centros de negócios* definidos por Castells como a forma urbana da economia de tráficos²⁰. Neles o tipo e grau de instrução recebida pela infância escravizada contribuiu para a valorização mercantil no processo de compra-venda. À medida que começaram a servir, lavar, transportar, engomar, remendar roupas, consertar sapatos, trabalhar na carpintaria, pastorear e em tarefas seriais, o preço aumentava nos leilões e casas de comércio.

[para as crianças] aos 12 anos o adestramento que as tornava adultas havia concluído. Examinando as listas de escravos nos inventários post mortem de 1790 a 1835, observa-se que era nessa idade na qual as crianças começavam a portar sua profissão como sobrenome: João pastor, Ana empregada, Chico mendigo (FLORENTINO, GÓES, 2007, TRADUÇÃO NOSSA).

Com o estabelecimento da classe influente de traficantes de pessoas, em direção à América (SCHARWCZ E STARLING, 2015, p.79), a infância escravizada relaciona-se ao que James, Jenks e Prout propõem como imagem social da *criança má*. Essa imagem está associada a uma conceptualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas. Como aprofunda Sarmiento, a referência filosófica é a teoria de

¹⁷ Antes de completar um ano de idade, uma entre cada dez crianças não possuía nem pai ou mãe registrada nos inventários. Aos 5 anos, a metade parecia estar completamente órfã, aos 11, oito de cada dez (FLORENTINO, GÓES, 2007, tradução nossa).

¹⁸ Os pais também desapareceram dos registros porque eram vendidos ou legados: uma de cada quatro famílias escravizadas era dividida quando chegava a hora de repartir os bens do amo defunto, ou fugindo (FLORENTINO, GÓES, 2007, tradução nossa).

¹⁹ Gateway cities, tradução nossa do inglês ao português.

²⁰ Segundo Scharwcz e Starling (2015, p.79) desde o século XVI e até a extinção do tráfico de escravos, em 1850, o regime demográfico adverso verificado entre os cativos - em razão das mortes prematuras e da baixa taxa de nascimento - levou a uma taxa de crescimento negativo e à necessidade de constante importação de mão de obra escravizada da África.

Hobbes, sobre a exigência de controle dos “excessos”, pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças, como meio de evitar a anarquia social ou o transbordamento individual (SARMENTO, 2005, p.31). Essa “*criança má*”, fez parte da divisão social do trabalho que estruturou a sociedade escravocrata do Brasil colonial com justificativas sociais reproduzidas na formação e socialização das crianças.

Como fontes primárias para as asseverações anteriores considera-se a hipótese de Miriam Leite sobre a infância segundo memórias e livros de viagem (1997). Para Leite, os viajantes e seus registros escritos apresentam aspectos exteriores das diversas crianças encontradas no território brasileiro. Enquanto as memórias são os discursos possíveis, a expressão infantil de algumas crianças privilegiadas (que aprenderam, tiveram a oportunidade de escrever e tornar público como viveram e sentiram a infância). Tais fontes reproduzem concepções de normalidade e anormalidade (FREITAS, 1997) dentro da dialética socioespacial²¹ colonial. Como relatado no seguinte trecho escrito pela inglesa Maria Graham durante a sua estadia no Brasil nos anos de 1821, 1822 e 1823:

O crioulo é uma criança fraca, até se tornar forte para o trabalho; portanto, sem qualquer hábito anterior de trabalho, espera-se que seja trabalhoso; tendo passado sua vida comendo, bebendo e correndo aqui e ali, em termos de igualdade familiar, espera-se que ele seja obediente (GRAHAM (1824), 1956, p.30).

Ou no relato feito pelo reverendo Robert Walsh, chegado no Brasil em outubro de 1828:

Quase todas as casas dessa rua [Valongo] são depósitos de escravos, que ali ficam à espera de seus compradores. (...) Senti-me atraído por um grupo de crianças, uma das quais, uma menina, tinha um ar triste e cativante. Ao me ver olhando para ela, o cigano a fez levantar-se dando-lhe uma lambada com uma comprida vara, e lhe ordenou com voz áspera que se aproximasse. (...) Apesar de sua pele escura, havia tanto recato, delicadeza e cordura nos seus modos que era impossível deixar de reconhecer que eram dotadas dos mesmos sentimentos e da mesma natureza das nossas filhas. (WALSH (1828), 1997, p.29).

Os dois relatos transcritos, produzidos por adultos viajantes da época, ajudam a ilustrar as imagens pre-sociológicas de *criança má* e *de criança inocente* num contexto como a cidade colonial brasileira. A imagem de *criança inocente*, contrapondo-se a primeira descrita

²¹ Para o geógrafo pós-moderno Edward. W. Soja, a estrutura do espaço organizado não é uma estrutura separada com suas próprias leis autônomas de construção e transformação, nem é simplesmente uma expressão da estrutura de classe emergente das relações sociais de produção.

anteriormente, é fundada no mito romântico da infância como a idade a inocência, da pureza, da beleza e da bondade (SARMENTO, 2007).

No primeiro trecho citado, mostram-se alguns pormenores dos processos de preparação para a vida adulta considerados necessários na época para uma criança crioula²². Para Souza (2007), essas crianças eram submetidas a um processo de adestramento gradual para o trabalho e obediência aos seus donos. A sua condição de escravidão implicava uma série de punições, humilhações e restrições, sendo consideradas propriedades e sujeitas à venda. Enquanto as crianças livres tinham acesso à educação informal e a certos privilégios, as crianças crioulas eram socializadas dentro dos limites da escravidão. A infância crioula era marcada pela divisão social do trabalho e pela reprodução das desigualdades sociais, sendo moldada pelas estruturas e valores da sociedade escravocrata brasileira

Já o autor do segundo trecho, indica geograficamente um lugar no relato, rua Valongo no Rio de Janeiro (fig.09 e 10) que torna possível contribuir na constituição de territórios de representações de identidades infantis (JANER, 2007), ao acrescentar fontes preciosas de conhecimento das relações interpessoais e das variedades de contatos étnicos e de camadas sociais (LEITE, 1997).

Em paralelo, no mesmo trecho identificam-se atributos considerados únicos de crianças livres que causavam estranheza no momento de encontrá-los em crianças escravizadas, ao mencionar: "... Apesar de sua pele escura, havia tanto recato, delicadeza e cordura nos seus modos que era impossível deixar de reconhecer que eram dotadas dos mesmos sentimentos e da mesma natureza das nossas filhas" (WALSH, (1828), 1997 P. 29).

Representa, ao contrário, um componente dialeticamente definido das relações gerais de produção, relações que são simultaneamente sociais e espaciais (1989, p.78, tradução nossa).

²² No contexto da escravidão, entre as crianças negras, destacavam-se os crioulos como escravizados peculiares, sendo considerados mais qualificados e menos "ignorantes" em comparação aos africanos. Koster (1978, p. 400) destaca que "os negros crioulos e os mulatos aprendem mais rapidamente um ofício do que um africano. Essa habilidade superior em aproveitar o que aprendem é, sem dúvida, devido ao seu contato desde a infância com a linguagem e as maneiras dos seus donos". Portanto, além da distinção entre crianças negras e brancas, existia também uma hierarquia entre as crianças negras, com a subordinação daqueles considerados inferiores.



Figura 09: "Planta da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Realizado por Luís dos Santos Vilhena, 1775" indicando em vermelho a localização dos mercados de escravizados. Fonte: Biblioteca Virtual da Cartografia Histórica do século XVI ao XVIII.

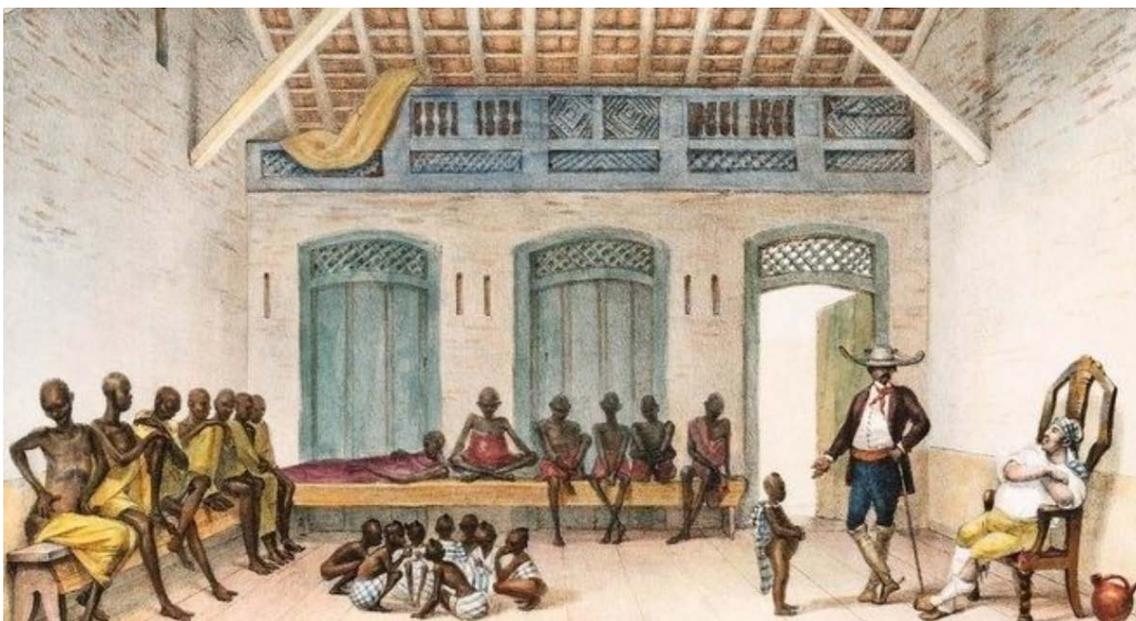


Figura 10: "Litografia de Jean Baptiste Debret de um dos mercados existentes na rua do Valongo em 1835". Fonte: Biblioteca Pública de Nova York. Litografia a partir de aquarela de Jean-Baptiste Debret".

Resultante do sistema escravocrata regente e parte da concepção social de infância da época, consolidou-se também a figura da criança amo. Como relata Florentino e Góes (2007, tradução nossa), o adestramento das crianças era realizado através da punição, diferentes das punições exemplares (reservadas aos adultos), as crianças escravizadas, sob as ordens das crianças livres, sofriam humilhações e grandes agravios. A criança amo, integrante da imagem social de *criança inocente* (JAMES, JENKS E PROUT, 1999), é caracterizada como “anjo”, “menino diabo” e “homenzinho” (OSTETTO, P. 144 APUD FARIAS, 2007).

Como abordado por Ostetto, a concepção de “criança da casa-grande” apoiava-se no mito romântico de infância como idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. Ela adquire uma posição superior na hierarquia social dentro da infância escravizada. Contudo, as crianças livres independente da sua posição sócio-econômica, eram matriculadas na “mesma escola da escravatura” (FLORENTINO, GÓES, 2007, TRADUÇÃO NOSSA), na qual entrava e aprendia a utilidade das crianças escravizadas. Como sinalizado por Farias, a criança negra era uma personalidade anulada no meio social; ela passava a ser “algo”, às vezes “alguém”, tomando sempre como referencial outras personalidades que interferiam na sua realidade (2007, p.42).

A relação entre crianças dentro da dinâmica escravocrata colonial era forjada através da familiaridade entre crianças escravizadas e livres (LEITE, 1997), relacionando-se simultaneamente como sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo (SARMENTO, 2007). No seguinte trecho mostra-se um exemplo de como a partir da relação antes mencionada, eram estruturados e estabelecidos alguns padrões culturais na infância:

Os filhos dos escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece entre eles uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e viver à vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer. Diz-se que unindo assim, na infância, o escravo ao dono, asseguram a sua fidelidade, mas o costume parece encerrar grandes inconvenientes e deve, ao menos, ser modificado de forma a tornar o jugo da escravidão menos penosa pela revogação da liberdade primitiva. (JOHN MAWE, 1809, P. 91).

Tanto a infância livre e a infância escravizada, contribuíram e faziam parte das estruturas sociais e políticas dominantes que permitiram à reprodução do que Scharwcz e Starling

caracterizam como uma organização social do espaço baseado na produção crescente da cana-de-açúcar e, no século seguinte, do ouro e do diamante (2015, p.88). Assinalando desta forma as três questões discutidas por Leite sobre as relações de camadas sociais desse período histórico: o sistema escravista de trabalho, a educação informal e a fragilidade da vida humana no período, ou seja, o alto índice de morbidade e de mortalidade (LEITE, 1997).

A consolidação destas três questões no regime colonial escravista reforçou a criação das diversas imagens pre-sociológicas de crianças que permeariam o decorrer do século XIX e XX. A escravidão foi mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia estrita (SCHARWCZ E STARLING, 2015, p. 104).

Tais relações atribuíram uma especificidade espacial²³ em caráter de forma urbana que, como descrito por Soja (2000), emerge ativamente da produção social do espaço urbano, como um contexto material e simbólico distinto ou habitat para a vida humana. Desta forma, as infâncias no Rio de Janeiro colonial, ao influenciar e interagir estruturalmente com outros setores da sociedade ocupando um espaço na divisão de trabalho (QVORTRUP, 1993), moldaram na cidade tanto aspectos formais ou morfológicos.

3.4 Infâncias iminentes: do Antigo Regime para o regime Imperial (1822 – 1889)

Assim como Áries (1981) reconheceu que uma série de modificações no cotidiano das sociedades foram provocadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no espaço europeu do século XVI e XVII - tais como as reformas religiosas, a ascensão do mercantilismo, a reestruturação das monarquias, a criação dos estados nacionais, o surgimento do capitalismo e a burguesia, entre outras - na América Latina os processos de

²³ No livro "Postmetropolis: Estudos críticos sobre as cidades e as regiões" de Edward. W. Soja (2000) a especificidade espacial, em seu caráter de forma urbana, pode ser descrita em termos das qualidades relativamente fixas de um ambiente construído, expressas em estruturas físicas (edifícios, monumentos, ruas, parques etc.) e em padrões de uso do solo. a ser mapeado, na riqueza econômica, na identidade cultural, nas diferenças de classe e em toda a gama de atributos individuais e coletivos, relacionamentos, pensamentos e práticas dos moradores urbanos.

independência ocorridas durante o século XIX contribuíram na sobreposições de imagens sociais da criança na sociedade.

Com a crise do sistema colonial e do absolutismo, no Brasil o Antigo Regime se desintegrava, e com ele as bases do colonialismo mercantilista (SCHARWCZ E STARLING, 2015, p. 222). A partir do relatado por Scharwcz e Starling, a organização social do espaço encaminhou-se para um processo de substituições de metrópoles, no centro de um movimento liberal que desestruturou a dominação colonial, porém conservador ao manter a monarquia, o sistema escravocrata e o domínio senhorial (2015, p.222). A dominação colonial sofreu uma transferência à dominação capitalista – comercial, na qual, através dos termos de troca, adquirindo matérias-primas abaixo do seu valor e abrindo novos mercados para os produtos manufaturados por preços acima do valor (CASTELLS (1975) 2020, P.85). Esta transferência de domínio, acompanhado de um desenvolvimento e crescimento das cidades desde o século XVIII, segundo Farias citando o Ostetto, trouxe grandes transformações que ensejaram a configuração de duas realidades no espaço urbano: *a realidade das elites e a realidade dos miseráveis* – os marginalizados, os excluídos, pelo sistema escravocrata: trabalhadores livres pobres, negros forros ou fugidos e mulatos (OSTETTO, 1995 apud FARIAS, 2007).

Esse processo de emancipação brasileira, relatado por Scharwcz e Starling como momento em que o Brasil “encontrava-se cercado de repúblicas por todos os lados (...) colocando no centro do poder um rei, ou melhor, um imperador, para desconfiança dos vizinhos latino-americanos” (2015, p. 222), marcou o contexto no qual às práticas sociais envolvendo crianças escravizadas e livres foram se transformado e sucedendo na dinâmica urbana.

No trabalho "Conceitos, imagens e representações da infância no México. 1880-1914" (TRONCOSO, 2001, tradução livre nossa), Troncoso destaca a originalidade do processo da modernidade ocidental, que fomentou a construção cultural de uma noção de infância qualitativamente diferente daquela das fases anteriores. Para exemplificar, ele ressalta o impacto que a invenção da imprensa teve não apenas na difusão de ideias, mas também na transformação da estrutura do pensamento das sociedades. Segundo o autor, a imprensa contribuiu com elementos para pensar o mundo de uma nova forma, influenciada

pela mesma estrutura dos textos que demandavam precisão, identidade individual e introspecção.

O pensamento da sociedade moderna, de acordo com McMichael (2017, p. 8), associa o desenvolvimento ao progresso humano, seguindo o ideal iluminista. No entanto, o autor ressalta que esse ideal não é compartilhado pelos países em desenvolvimento, mesmo assim, tem se tornado o tropo dominante que governa as relações internacionais, priorizando o mercado como uma força civilizatória.

Por outro lado, Castro (2021) aponta que ao longo dos séculos XVIII e XIX, o mundo, a vida humana e os esforços empreendidos pelos indivíduos foram descritos de forma suficiente e necessária para alcançar os objetivos do desenvolvimento. Nesse contexto, as nações consideradas subdesenvolvidas eram incentivadas a copiar os caminhos trilhados pelas nações desenvolvidas, visando sua própria ascensão.

Dentro desse novo paradigma de realidade, Castro destaca que as crianças também eram direcionadas a seguir as trilhas preestabelecidas para superar sua infância e se tornarem sujeitos adultos racionais, autônomos e soberanos. Esse processo refletia a concepção de que a infância era uma fase transitória, na qual os indivíduos deveriam adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para se tornarem participantes plenos e produtivos da sociedade.

Essas reflexões apontam para a complexa relação entre desenvolvimento, progresso e infância nas sociedades modernas. Enquanto o desenvolvimento é associado ao ideal de progresso humano e à priorização do mercado como força civilizatória, as crianças são direcionadas a seguir determinados caminhos para alcançarem a maturidade e a autonomia. Destacando assim, a influência das concepções culturais e das estruturas sociais na construção das noções de desenvolvimento e infância.

Um exemplo que ilustra as discussões apresentadas por Troncoso (2001), McMichael (2017) e Castro (2021) pode ser encontrado na *Encyclopedia Britannica* de 1771. De acordo com as investigações realizadas por Leite (1997), nessa obra pode-se encontrar um extenso artigo de quarenta páginas sobre obstetrícia. No entanto, é surpreendente que apenas uma linha seja dedicada a explicar que *"infant"* denota uma criança pequena.

Esse exemplo revela a forma como a infância era tratada e abordada na época. A falta de ênfase e a limitação de informações na Encyclopedica Britannica evidenciam uma desvalorização do tema da infância como objeto de estudo e reflexão. Ao priorizar um extenso artigo sobre obstetrícia em detrimento de abordagens mais abrangentes sobre a infância, a obra reflete uma visão restrita e simplista das crianças, reduzindo-as a uma mera definição.

Por outro lado, no contexto histórico do Brasil em 1738, durante o período de intensa exploração do ouro em Minas Gerais e trinta e três anos antes da publicação da Encyclopedica Britannica, a cidade do Rio de Janeiro foi palco da instalação da segunda roda de expostos²⁴, sob a administração da Santa Casa de Misericórdia.

Tal acontecimento histórico sugere uma realidade vivenciada pelas crianças na época, em que a prática de abandonar bebês e crianças em rodas de expostos reflete a falta de cuidado e atenção voltada a elas. Essa forma de abandono demonstra como a infância era muitas vezes negligenciada e considerada uma preocupação secundária em meio às questões socioeconômicas e políticas da época. A pesquisadora Maria Luiza Marcilio²⁵ (1997) descreve a roda dos expostos da seguinte maneira:

(...) foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período Imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! (...) (MARCILLO, 1997, p.53).

Essa descrição da roda de expostos evidencia a sua relevância e longevidade como uma instituição presente ao longo de diferentes períodos históricos no Brasil. Sua existência continuada destaca como as práticas relacionadas à infância eram moldadas e perpetuadas ao longo do tempo, mesmo diante de mudanças políticas e sociais significativas.

²⁴ A roda dos expostos era uma estrutura encontrada em várias cidades ao redor do mundo, incluindo o Brasil colonial. Era um local onde as pessoas podiam deixar anonimamente crianças recém-nascidas que não poderiam ou não queriam cuidar. Essas crianças eram então entregues à caridade ou a instituições, como a Santa Casa de Misericórdia, para serem criadas.

²⁵ Pesquisadora do Centro de Estudos de Demografia Histórica da América Latina da Universidade de São Paulo (CEDHAL-USP) e coordenadora do projeto "Quatro Séculos da História Social da Infância no Brasil" (1984-1994).

Durante aproximadamente cento e cinquenta anos, a roda de expostos desempenhou um papel praticamente exclusivo como instituição de assistência às crianças abandonadas em todo o território brasileiro. Prosseguindo com as explicações de Marcilio, o sistema das rodas de expostos foi concebido como uma medida para garantir o anonimato do expositor, estimulando-o a deixar o bebê indesejado na roda, em vez de abandoná-lo em caminhos, bosques, lixeiras, portas de igrejas ou casas de família, como era costume, devido à falta de outras opções.

No século XVII, durante o reinado de D. João V, registrou-se uma significativa emigração da metrópole para o Brasil, o que possivelmente resultou em um quadruplicamento da população nesse período, partindo de uma estimativa de trezentas mil pessoas (FIGUEREIDO, 2012). Conforme relatado anos mais tarde, em relação à celebração do Triunfo Eucarístico em Villa Rica (atual Ouro Preto) no ano 1733: "Em pouco tempo, meio Portugal foi transplantado para este empório" (MACHADO, 1733)²⁶. Com o crescimento populacional expressivo e o conseqüente desenvolvimento urbano, o Rio de Janeiro tornou-se o principal porto de exportação de ouro proveniente de Minas Gerais, levando à elevação da cidade à condição de capital da colônia em 1763 (GODOY, DA SILVA, MENEZES, 2011). Essa mudança na dinâmica socioespacial da nova capital resultou, segundo Marcilio, em um aumento no número de crianças abandonadas nas ruas da cidade, especialmente na Ladeira da Misericórdia, que conduzia ao antigo hospital de caridade (figuras 11 e 12).

Conforme evidenciado pelas cartas do Conselho Ultramarino preservadas no Arquivo Histórico Ultramarino, essa situação crescente levou, no final do século XVII, às petições enviadas ao rei pelo governador Antônio Paes de Sande, que governava as capitanias reunidas do Rio de Janeiro e São Paulo (abrangendo o território das futuras Minas Gerais que estavam sendo descobertas). O monarca respondia favoravelmente e com grande

²⁶ MACHADO, Simão Ferreira, fl. 1733: "Triunfo Eucharistico" é uma obra escrita por Simão Ferreira Machado em 1733. O livro celebra a trasladação do Sacramento da Igreja da Senhora do Rosário para um novo Templo da Senhora do Pilar em Villa Rica, na Capitania das Minas, ocorrida em 24 de maio de 1733. O livro possui 125 páginas, ilustrações e foi publicado em Lisboa Occidental na Oficina da Música em 1734.

solicitude ordenava ao Conselho da Câmara que utilizasse seus recursos para prestar esse serviço (FAZENDA, 1903).

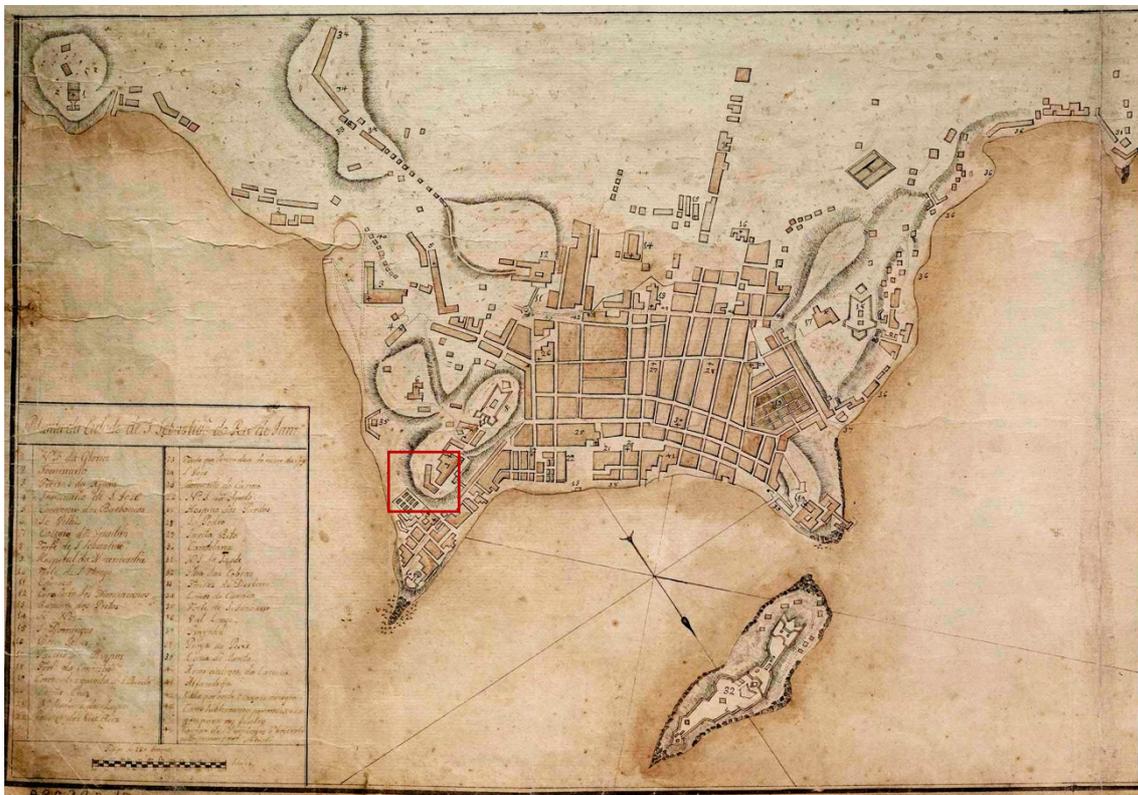


Figura 11: “Planta da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Realizado por Luís dos Santos Vilhena, 1775” indicando em vermelho a localização da Santa Casa da Misericórdia. Fonte: Biblioteca Virtual da Cartografia Histórica do século XVI ao XVIII.

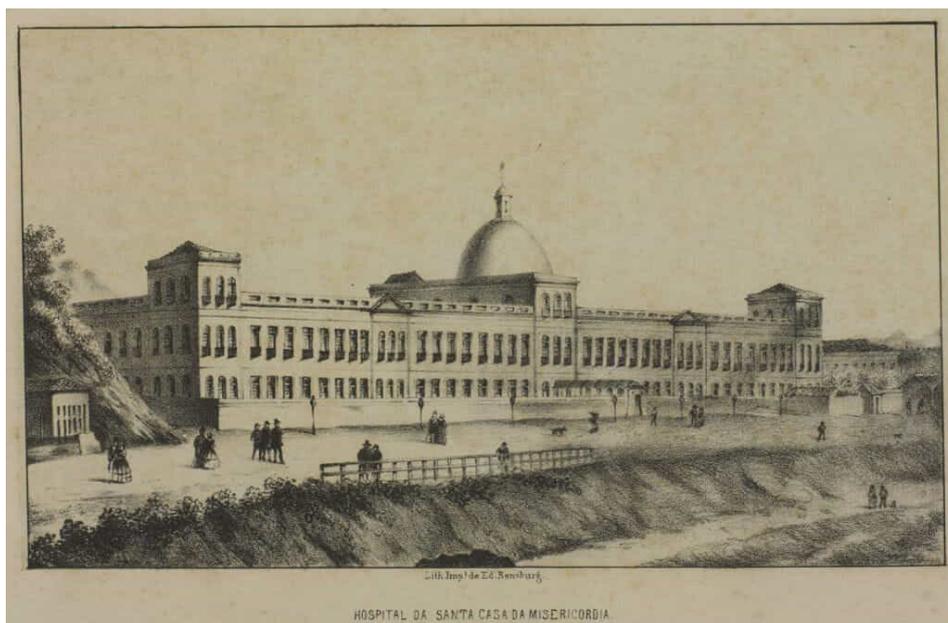


Figura 12: “Hospital da Santa Casa de Misericórdia. Praia de Santa Luzia” Realizada por Pieter Godfred Bertichem. Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.

A partir da abertura da roda dos expostos no Rio de Janeiro, a cidade passou a acolher uma instituição que surgiu devido à "visibilidade" da infância, conforme argumentado por Leite (1997). Essa visibilidade emerge quando o trabalho deixa de ser realizado no ambiente doméstico e as famílias, ao se deslocarem e se dispersarem, não conseguem mais gerenciar o desenvolvimento de seus filhos pequenos.

A percepção de visibilidade da infância, mencionada por Leite, contribuiu para a consolidação da imagem pré-sociológica da *criança imanente*, discutida por James, Jenks, Prout (1999) e Sarmiento (2007). Os autores destacam que a concepção de um potencial de desenvolvimento da criança, não fundamentado em uma essência intrinsecamente boa, mas sim na capacidade de adquirir razão e experiência, está presente na formulação filosófica da teoria social de John Locke. Conforme o filósofo inglês do século XVII, a criança é concebida como uma "tabula rasa", um quadro em branco, no qual tanto vícios quanto virtudes, razão ou irracionalidade, podem ser inscritos. Essa concepção ressalta a importância do ambiente social e da influência externa na formação da criança.

Nesse contexto, é atribuída à sociedade a responsabilidade de desempenhar um papel fundamental no fomento do crescimento infantil em direção a uma ordem social coesa. Como descrito por Del Priore, no trabalho "O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império" (2010):

É bom não esquecer que estas pequenas vidas estavam ligadas estreitamente à evolução do sistema econômico. A criança era a vítima preferida das crises frumentárias, das tensões sociais, das epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres; os últimos, sem dúvida, mais vulneráveis e adoentados (DEL PRIORE, 2010).

A citação anterior, oferece uma perspectiva sobre a condição das crianças em relação aos contextos socioeconômicos e às desigualdades sociais da época. Tal perspectiva pode ser relacionada com a ideia de que a imanência da criança a torna um projeto de futuro. O fato de as crianças serem afetadas pelas crises, tensões sociais e epidemias destaca a importância da modelagem durante a infância.

A concepção lockiana mencionada anteriormente sugere a necessidade de uma atenta consideração de um ambiente adequado para seu desenvolvimento. Dessa forma, a

relação entre a evolução do sistema econômico e a imagem de *criança iminente* ressalta a influência das condições socioeconômicas e sociais na construção do futuro das crianças, destacando a importância da modelagem na infância para seu desenvolvimento pleno. Constituindo-se desse modo, e como afirmado por Sarmiento (2007), um antecedente conceitual às concepções desenvolvimentistas que emergiriam somente séculos posteriores.

Assim, a imagem social de *criança iminente* se junta às outras representações discutidas anteriormente - *criança má, inocente, livre, escravizada* - para compor os "diferentes modos de distribuição dos papéis geracionais, de definir o status das crianças e de conceber as relações entre crianças e adultos" (SARMENTO, 2007, p.33).

Durante o regime imperial do Brasil (1822-1889), esses modos estiveram estruturalmente ligados à Segunda Revolução Urbana, inserindo assim a infância na complexidade da produção social e na abrangência da organização social centrada na cidade, indo além da simples sociedade agrária, em direção a novas formas de controle e regulação social e espacial territorialmente definidas. Essas formas, discutidas por Soja (2010), são fundamentadas em instituições como a realeza, o poder militar, a burocracia, as classes sociais, a propriedade, a escravidão, o patriarcado e o império.

Conforme descrito por Del Priore (2010), a formação de uma criança era acompanhada de uma preocupação pedagógica que visava transformá-la em um indivíduo responsável. Além da questão racial, a dimensão de gênero desempenhava um papel significativo na concepção da infância. As expectativas e exigências em relação às crianças eram moldadas de acordo com normas e valores específicos atribuídos aos gêneros masculino e feminino.

A formação das infâncias identificadas como masculinas ou femininas estava sujeita a padrões distintos de socialização e educação. As meninas eram orientadas para desenvolver virtudes consideradas femininas, como a modéstia, a obediência e a dedicação ao lar, enquanto os meninos eram encorajados a cultivar qualidades associadas à masculinidade, como a coragem, a independência e a liderança. Essas distinções de gênero influenciavam não apenas a educação formal, mas também as práticas cotidianas,

as brincadeiras e as expectativas em relação ao futuro papel social e ocupacional das crianças.

As crianças identificadas como pertencentes aos gêneros masculino ou feminino eram submetidas a exigências educacionais não apenas de origem religiosa, conforme evidenciado nas pesquisas de Del Priore (2010), mas também através de obras literárias, como é o caso de "Contos e histórias de proveito e exemplo", escrita por Gonçalo Fernandes Troncoso em 1575. Essas narrativas utilizavam histórias exemplares para transmitir os comportamentos esperados pela sociedade portuguesa aos jovens de ambos os sexos. Temas como "a virtude das donzelas", "os prejuízos das zombarias", a desobediência filial, a fé na doutrina cristã e diversos outros "ensinamentos" considerados fundamentais para uma educação adequada eram abordados com o intuito de fixar-se na memória das crianças, estabelecendo, assim, uma espécie de manual de moralidade e valores compartilhados.

Assim, a maneira como os espaços urbanos eram utilizados e experimentados foi determinada não apenas pela dicotomia entre infância livre e escravizada, mas também pela reprodução da ordem social patriarcal. Conforme analisado por Soja (2010), essa reprodução era fundamentada na divisão sexual do trabalho e resultava na perpetuação da subordinação cultural duradoura das mulheres, fenômeno presente em todas as sociedades urbanas daquela época e nas subsequentes.



Figura 13: "Litogravura de Jean Baptiste Debret de Uma senhora de algumas posses em sua casa de 1823. Fonte: Biblioteca Pública de Nova York.

Até o momento, foram examinadas as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos séculos XVI a XVIII no contexto do Brasil colonial, cujo impacto se refletiu nas representações sociais da infância e em sua integração na sociedade. Entre essas transformações, destacam-se as reformas religiosas, o surgimento do capitalismo e o processo de independência das colônias, os quais desempenharam um papel fundamental na moldagem dessa dinâmica e na configuração das percepções e papéis atribuídos às crianças naquela época.

Nesse cenário, as crianças eram orientadas a seguir determinados caminhos visando à sua formação como sujeitos adultos produtivos e autônomos, o que refletia a concepção de que a infância era uma fase transitória destinada à preparação para a vida adulta. No contexto brasileiro, a implantação da roda de expostos no Rio de Janeiro durante o século XVIII evidencia a negligência e a falta de cuidado direcionadas às crianças, revelando a ausência de estruturas sociais adequadas para lidar com a infância e demonstrando como

as crianças eram tratadas como uma preocupação secundária diante das questões socioeconômicas e políticas.

A crescente visibilidade da infância, motivada pela necessidade de instituições como a roda de expostos, contribuiu para a consolidação da imagem da criança como um ser em processo de desenvolvimento, influenciável pelo ambiente social. Essa visão, presente na teoria social de John Locke, enfatiza a importância do papel desempenhado pela sociedade na formação das crianças.

O processo de emancipação brasileira no século XIX desencadeou transformações na dinâmica urbana e nas práticas sociais relacionadas tanto às crianças escravizadas quanto às crianças livres. Simultaneamente, ocorreu o desenvolvimento do pensamento moderno, que vincula o progresso humano ao desenvolvimento, embora nem sempre seja universalmente aceito por países em desenvolvimento. O capítulo subsequente se dedicará à análise da representação social da criança no contexto do direito à educação, com o intuito de explorar os desafios específicos enfrentados por essa demografia. Além disso, serão examinadas as políticas e práticas implementadas com o propósito de fomentar a equidade educacional durante o período do Brasil Independente.

4. Infâncias são política: a interseção entre a lei e a vida das crianças no Brasil do Antigo Regime e Império

4.1 Infância e evangelização: a catequese e a formação cultural das crianças

Assim como nos territórios da América colonizada pela Coroa Espanhola, durante o regime colonial brasileiro os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos indígenas e dos escravizados. Como explicado por Piletti (2010) havia uma tentativa de converter todos em seguidores da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo um poderoso impacto em todas as esferas da sociedade.

Os jesuítas rapidamente perceberam que o ensino da leitura e da escrita era crucial para o êxito da evangelização e para converter a população indígena à fé católica. Para eles, os colégios desempenhavam um papel fundamental, uma vez que as letras eram vistas como o alicerce da fé e, portanto, os colégios eram instrumentos essenciais para a obra religiosa. Além da catequese, os jesuítas estabeleciam escolas de alfabetização nas aldeias, onde também ensinavam a língua e os costumes de Portugal (PILETTI, 2010, p. 34).

No Rio de Janeiro o Colégio de São Sebastião do Rio de Janeiro, inaugurado no século XVI, é citado por Dourado e Pereira (2020) como o terceiro colégio jesuíta estabelecido no Brasil (fig. 15 -16). Sua implantação foi motivada pela demanda da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica de catequizar a população originaria indígena, junto com suas infâncias, possibilitando sua conversão para a fé católica.

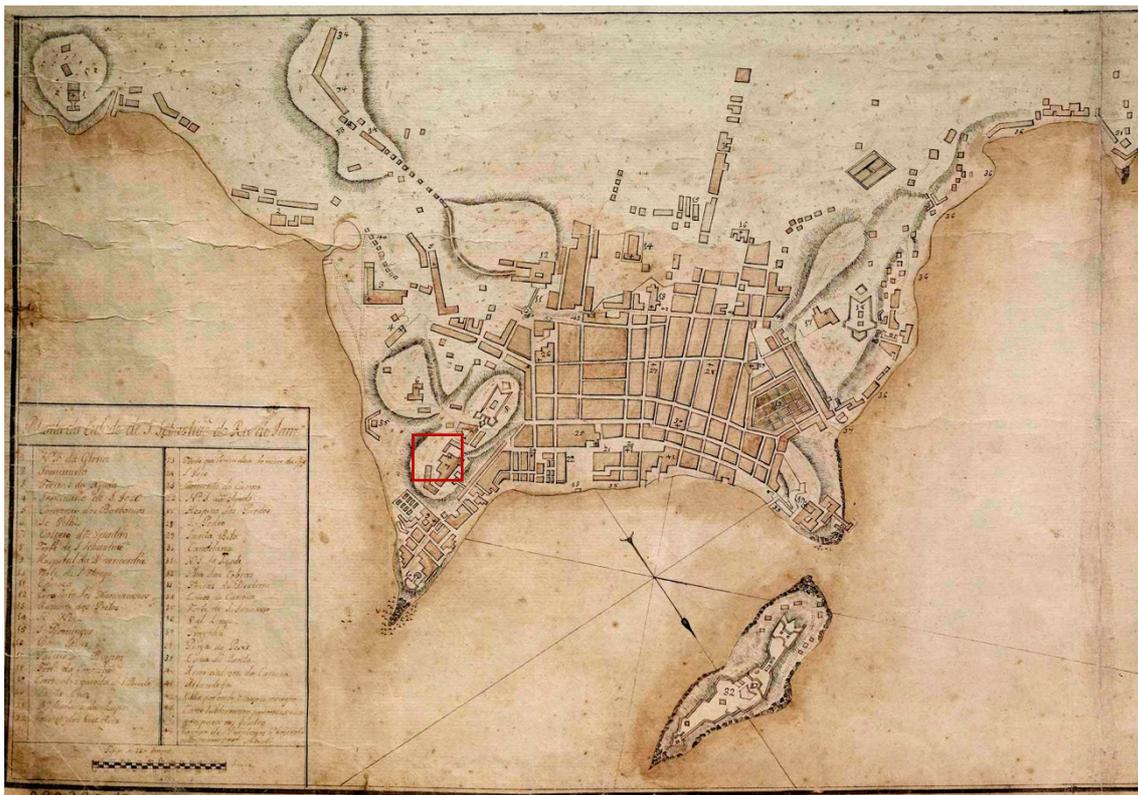


Figura 14: "Planta da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Realizado por Luís dos Santos Vilhena, 1775" indicando em vermelho a localização Colégio dos Jesuítas. Fonte: Biblioteca Virtual da Cartografia Histórica o século XVI ao XVIII.

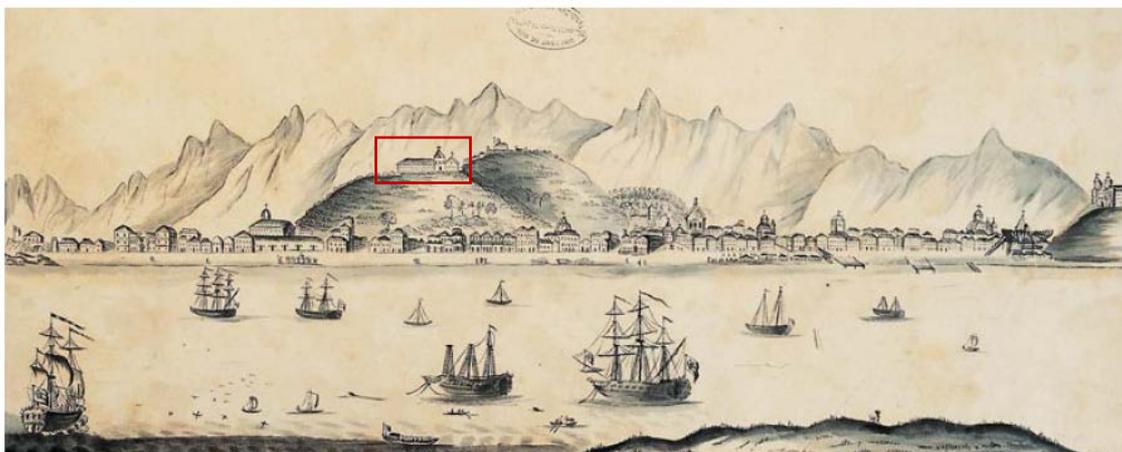


Figura 15: Vista da Cidade do Rio, pintura de James Forbes, 1765. À esquerda o Arsenal de Guerra e em seguida a Igreja de Santa Luzia. Depois o Morro do Castelo com a Igreja de Santo Inácio, o Colégio dos Jesuítas (indicado em vermelho) e a Fortaleza de São Sebastião. Pouco depois o Morro de Santo Antônio. Depois a Praça XV com a Igreja do Carmo e da ordem 3a. Na extrema direita o Morro de São Bento. Fonte: Biblioteca Virtual da Cartografia Histórica o século XVI ao XVIII.

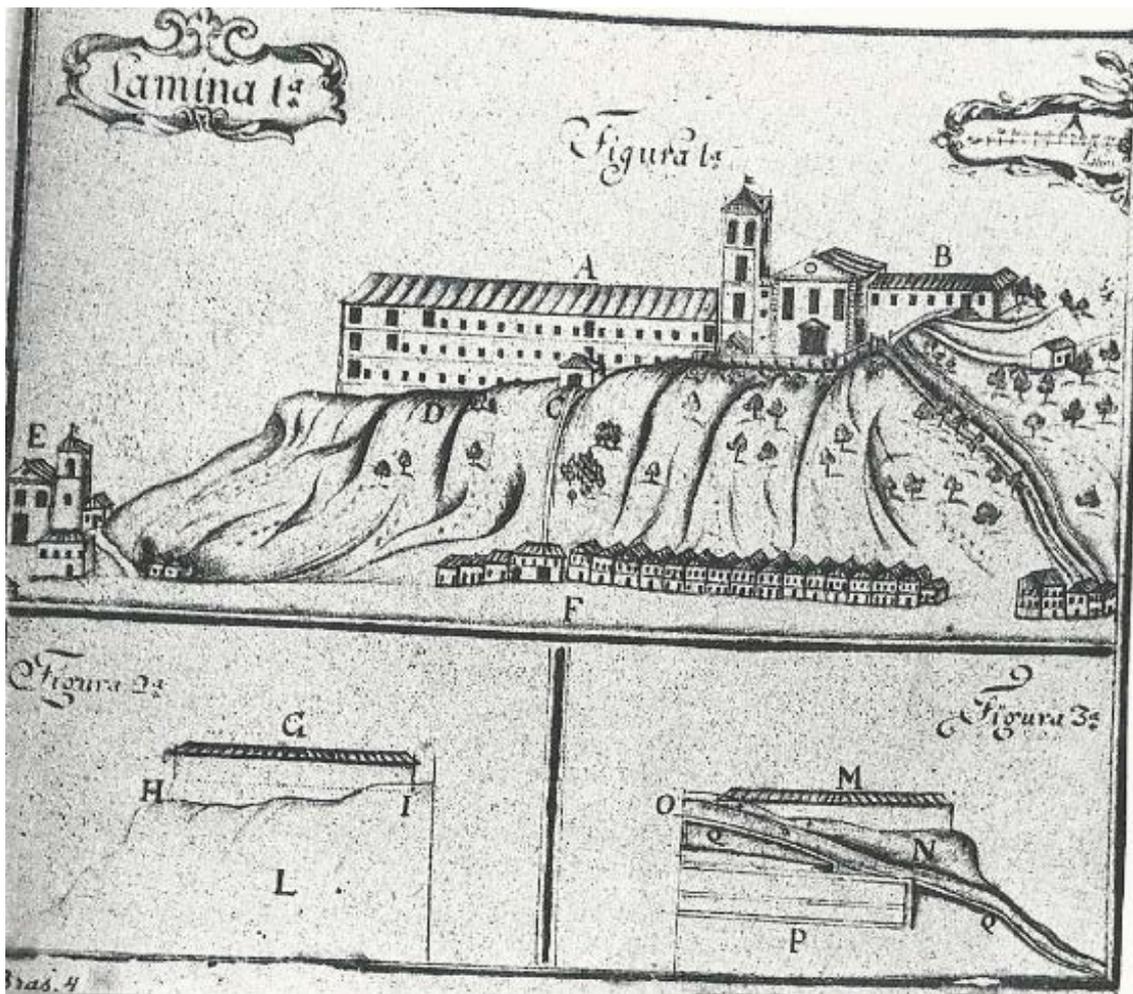


Figura 16: Igreja de Santo Inácio e Colégio dos Jesuítas. Frente, 1728. Embaixo à direita o plano inclinado ("guindaste") do Colégio. Fonte: Biblioteca Virtual da Cartografia Histórica o século XVI ao XVIII.

No contexto em questão, a implantação dos colégios jesuítas, como apontado por Lucia Rabello de Castro (2021), pode ser compreendida como um componente do projeto civilizatório colonial, no qual as infâncias passaram a ser consideradas como um elemento integrante das visões de futuro e de sociedade, definindo o tipo de subjetividade humana a ser cultivada desde os primeiros anos de vida.

Nesse cenário, é imprescindível destacar as reflexões de Paulo Freire sobre a dominação educacional. Freire (1970) sustenta que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo, atuando tanto como instrumento de controle e opressão, quanto como meio de libertação e transformação. Por sua vez, Bell Hooks contribui de maneira significativa para a discussão sobre o colonialismo, ao ressaltar que ele vai além da mera ocupação territorial, abarcando também a colonização das mentes e subjetividades.

Segundo Hooks (1992), o colonialismo se configura como um sistema de exploração e opressão que busca impor uma cultura dominante sobre as culturas colonizadas, perpetuando assim relações de poder desiguais.

No contexto dos colégios jesuítas, a análise de Hooks e Freire suscita uma reflexão acerca de como a imposição dos valores e da cultura, em particular a europeia mercantilista, sobre as populações colonizadas ocorreu também por meio da educação, influenciando profundamente a construção das identidades e subjetividades dessas comunidades.

A política educacional adotada pela Coroa portuguesa no contexto do Brasil colonial refletia a centralização do ensino superior no reino. Diferentemente da Espanha, que permitia a existência de instituições de ensino superior em suas colônias, Portugal proibia a criação dessas instituições no Brasil (RIBEIRO, 2007; MAESTRI, 2004; ARANHA, 2006). Como resultado, as opções educacionais disponíveis eram limitadas. As aulas de artilharia e arquitetura militar eram oferecidas como opções oficiais, juntamente com algumas "aulas régias" isoladas que abrangiam disciplinas como filosofia, latim, retórica e matemática (SCHWARCZ E STARLING, 2015). Essa restrição imposta pela metrópole portuguesa resultava em um acesso significativamente limitado à educação superior no Brasil Colonial.

Ao longo do tempo, a Companhia de Jesus desenvolveu-se como uma potência econômica significativa. Conforme documentado por Scharcz e Starling (2010), embora inicialmente dependessem da generosidade real, os jesuítas gradualmente acumularam riqueza, emprestando propriedades, arrendando terras e exercendo controle sobre o lucrativo comércio de especiarias cultivadas nas aldeias sob sua influência.

A influência predominante da Companhia jesuíta era tão significativa que, no século XVIII, as monarquias ibéricas optaram por extinguir completamente a ordem. No caso específico de Portugal, durante o governo do Marquês de Pombal²⁷, ocorreu um conflito entre o Estado português e os jesuítas, com acusações de oposição ao controle governamental.

²⁷Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), como primeiro-ministro durante o reinado de Dom José I (1750-1777), influenciou significativamente as decisões em Portugal. Notáveis medidas incluíram a manutenção dos tribunais do Santo Ofício, reformas educacionais e a expulsão dos jesuítas (CHAUVIN, 2016). Seu governo centralizou a administração da colônia, suprimindo capitanias hereditárias, elevando o Brasil a vice-reinado e transferindo a capital para o Rio de Janeiro (PILETTI, 2010, p. 36).

Esse conflito culminou em um rompimento completo: através de um decreto emitido em 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimiu todas as escolas jesuítas em Portugal e em todos os territórios sob domínio português.

Em seu lugar, foram criadas as aulas régias - unidades de ensino com apenas um professor - para as disciplinas de Latim, Grego e Retórica. Contudo, de acordo com Piletti (2010), é importante ressaltar que as aulas régias, apesar de sua autonomia e isolamento, não lograram substituir de maneira satisfatória o eficaz sistema educacional implementado pela Companhia de Jesus.

Além da expulsão dos jesuítas no século XVIII, a situação das rodas de expostos e das Misericórdias revelava, de acordo com Marcilio (2010), uma saturação, uma vez que não eram capazes de acolher todas as crianças que retornavam após o período de criação nas casas de amas. Além disso, apenas uma minoria dessas amas estava disposta a continuar cuidando das crianças após o término do período de pagamento de salários. Como resultado, muitas crianças acabavam sem ter para onde ir. Elas se viam obrigadas a perambular pelas ruas, envolver-se em prostituição ou sobreviver através de esmolas e pequenos furtos.

No contexto do século XIX, alinhado à tendência liberal europeia que depositava crescente confiança no progresso contínuo, na ordem e na ciência, surgiu uma vigorosa campanha pela abolição da prática da roda dos expostos (MARCILIO, 2007). Essa prática passou a ser considerada imoral e contraproducente para os interesses do Estado. Concomitantemente, o Estado brasileiro transferiu sua dependência econômica, que antes estava centrada em Portugal, para o Império Britânico. Esse movimento geopolítico, descrito por Kulesza (2021), foi fortemente influenciado pelas demandas decorrentes da revolução industrial britânica e teve consequências que abalaram tanto a estrutura política ibérica no continente europeu quanto na América, desestabilizando as bases do Antigo Regime.

Dessa forma, continuando com a análise de Marcilio, o movimento em prol da abolição das rodas de expostos teve seu ponto de partida nos médicos higienistas, que ficaram chocados com os alarmantes índices de mortalidade encontrados nas instituições de

acolhimento²⁸. Essa situação evidenciava a perda de vidas consideradas úteis para o Estado. Nesse contexto, podemos observar a imagem da criança associada ao caráter "interessado" de um mundo adulto estruturado, conforme descrito por Jenks (2005) na concepção da infância como capital humano em prol do desenvolvimento econômico.

Os esforços empreendidos visando a erradicação das "rodas" no país contaram com a adesão de juristas que passaram a conceber novas legislações com o intuito de proteger as crianças abandonadas e de abordar a problemática social que começava a afetar a sociedade: a questão dos adolescentes infratores. Esses juristas reconheciam a necessidade de enfrentar o desafio representado pela presença crescente de jovens envolvidos em condutas delituosas, buscando soluções legais e políticas para lidar com essa situação alarmante (MARCILIO, 2007).

O presente contexto evidencia a preocupação social denominada por Jenks (2005) como a "invasão inadequada ou precoce do território adulto". Conforme destacado pelo autor, todas as pessoas em uma sociedade estão sujeitas a restrições geográficas e espaciais, que podem ser determinadas pela discricção, posse privada ou embargo político. No entanto, a experiência da criança em relação a tais parâmetros revela-se paradoxal, frequentemente carente de princípios e caracterizada por uma natureza errática. No âmbito do espaço social, as crianças são posicionadas, isoladas e mantidas à distância, e sua transição gradual para um espaço adulto mais amplo ocorre de forma incidental, gradativa, seja como recompensa ou como parte de um rito de passagem gradualista.

Ao discutir a "separação" cultural da infância na sociedade ocidental moderna, Archard (1993) concorda com Aries ao afirmar que a característica mais significativa da concepção contemporânea das crianças reside na sua justificada separação do mundo dos adultos. A natureza particular das crianças é distinta e claramente as diferencia dos adultos. Elas não trabalham nem brincam em conjunto com os adultos, tampouco participam do mundo adulto da lei e da política (ARCHARD, 1993, p.29).

²⁸ Gilberto Freyre destaca que, embora a taxa de mortalidade infantil tenha diminuído a partir da segunda metade do século XVI, ainda assim continuava alarmante. No século XVIII, o Dr. Bernardino Antônio Gomes já estava preocupado com essa questão, e no século XIX, tornou-se um dos problemas que mais afligiam os higienistas do Segundo Império, como Sigaud, Paula Cândido, Imbert e o Barão de Lavradio. Foi somente em 1887 que José Maria Teixeira dedicou um estudo notável intitulado "Causas da mortalidade das crianças do Rio de Janeiro" (DEL PRIORE, 2010).

No entanto, essa última afirmação é contestada por Jenks (2010) ao afirmar que "as crianças são implacavelmente submetidas à lei e, especialmente, à política da vida adulta!" (JENKS, 2010, p.74). Veremos a seguir como essa contestação se aplica ao contexto brasileiro.

4.2 Contexto social e legal das infâncias no Império.

Com base nas considerações do historiador da ciência Thomas Kuhn (1962), pode-se afirmar que durante o século XIX foram estabelecidos os alicerces epistemológicos para um novo paradigma relacionado à infância. Esse paradigma emergiu de forma intrinsecamente interconectada a outros campos do conhecimento e disciplinas emergentes, principalmente na França e na Inglaterra, ao longo da segunda metade do século XVIII. Dentre essas disciplinas destacam-se a pediatria, a pedagogia, a psicologia social e a antropologia.

As áreas de estudo mencionadas contribuíram para uma compreensão mais aprofundada do conceito de infância em um momento em que o mundo testemunhava a transformação dos sistemas econômicos escravocratas mercantilistas para sistemas industriais capitalistas (SOARES; DA SILVA, 2006).

As revoltas ocorridas em Haiti²⁹ em 1791, território colonizado pela Coroa francesa, evidenciaram o impacto dos princípios iluministas, introduzidos na região por Vicent Ogé, um escravo liberto, e posteriormente liderados por Toussaint L'Ouverture, ex-escravizado também. Esses eventos abalaram profundamente a estrutura colonial fundamentada na exploração escravista, demonstrando o potencial disruptivo dessas ideias iluministas na luta pela emancipação e no questionamento dos sistemas de opressão.

²⁹ Durante o período colonial francês, o Haiti contava com uma população total de 536 mil habitantes, dos quais 480 mil eram escravos, representando assim 90% de toda a população local. Esses números revelam a presença significativa de uma imensa força de trabalho explorada incessantemente na produção de riquezas para a metrópole. Por outro lado, a elite europeia compreendia apenas 56 mil indivíduos, correspondendo a 10% da população restante. Portanto, torna-se notória a relevância econômica de São Domingos (atual Haiti) para a metrópole francesa, uma vez que o comércio do açúcar produzido na ilha representava cerca de dois terços de todo o comércio francês (SOARES; DA SILVA, 2006).

Schwarcz e Starling (2015) relatam como "o que mais impressionou as elites brasileiras foi quando Jean-Jacques Dessalines — ele próprio um liberto — expulsou os franceses (de Haiti), decretou a independência em 1804 e, de quebra, cunhou para si o título de "imperador" (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.262).

No caso de Portugal, a situação da monarquia estava longe de ser estável, e o contexto não era favorável. Um ponto de destaque é a contradição evidente entre a monarquia que se autoproclamava "civilizada" e a persistência da escravidão, que estava profundamente arraigada em todo o território (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.262). Esse sistema representava uma forma institucionalizada de violência legal e moral, sendo oficialmente reconhecido e naturalizado pelo país afora. Segundo dados de 1808, a população dos domínios portugueses na América era de 2.424.463 pessoas, e 31,1% delas eram escravizadas (GRINGBERG; SALLES, 1987, p. 210). No contexto específico do Rio de Janeiro, dos 79.321 habitantes, 45,6% eram escravizados, (KARASH, 1987, p. 335) incluindo infâncias escravizadas.

Conforme mencionado pelos autores, o levante haitiano de 1804³⁰ teve repercussões relevantes no contexto brasileiro, culminando na adoção de diversas medidas restritivas, tais como a implantação de um modelo centralizador de poder após a conquista da independência (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

No contexto desse modelo centralizador - caracterizado por Da Silva Dias (1986) como conservador devido à manutenção da monarquia, do sistema escravocrata e do domínio senhorial - a instrução era considerada fundamental pelas elites e pelas camadas médias ascendentes. Esses grupos compreendiam que a educação do povo era necessária para que a nação, que experimentava o progresso material, pudesse se equiparar aos "países cultos" (MARTINS, 1990, p. 324). Portanto, a criação de um arcabouço jurídico se tornou

³⁰ De acordo com Soares e Da Silva (2006), a revolução haitiana representa o maior movimento de rebelião negro contra a exploração e dominação colonial nas Américas, tornando-se um caso singular e único em todo o continente. O Haiti foi a primeira colônia latino-americana a conquistar sua independência e abolir a escravidão, e todo o processo de revolução e libertação foi liderado pelos próprios escravos, que alcançaram não apenas a libertação de seu país, mas também a própria emancipação. Esse acontecimento singular refuta a ideia defendida pelas potências imperialistas da época de que as populações negras não eram capazes de se organizar por conta própria. A Revolução Haitiana marcou a criação da primeira república negra do mundo.

imperativa para viabilizar essa empreitada, buscando estabelecer as bases legais necessárias para a implementação e a regulamentação das políticas educacionais.

A Constituição de 1824, como descrito por Toledo e de Carvalho (2006), determinava no Título 8º, artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, que enumera os direitos civis e políticos dos cidadãos, o seguinte:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. (...)

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, Constituição Política do Império, 1824).

Mesmo que haja uma menção “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), Barros (2016) questiona o fato da população escravizada estar excluída entre cidadãos. Já Toledo e De Carvalho (2006) interpretam o tratamento dispensado à educação na Constituição do Império do Brasil de 1824 como bastante reduzido e reproduz o entendimento da época em que a educação ficava a cargo, preponderantemente, da família e da Igreja.

Diante desse panorama, Souza (2010) sinaliza que a primeira Carta de Princípios brasileira, mesmo diante das significativas transformações estruturais decorrentes da recente independência, conferia ao tema uma relevância essencialmente retórica, tendo em vista que tal princípio dificilmente se concretizaria no âmbito prático devido ao reduzido número de instituições educacionais, evidenciando, assim, a óbvia elitização do ensino (Souza, 2010, p. 29).

Seguindo a análise de Barros (2016), é importante ressaltar que em 1827 foi promulgada uma lei específica que tratava da instrução no Brasil. Essa lei estabelecia a obrigatoriedade da existência de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e localidades densamente povoadas (BRASIL, 1827). No entanto, conforme apontado por Toledo e De

Carvalho (2006), tais dispositivos legais nunca foram de fato implementados. Além disso, a lei também abordava questões relacionadas ao pagamento e formação dos professores, conteúdos curriculares e métodos de ensino, entre outros temas relevantes. É importante destacar que não havia menção explícita ao tipo de aluno esperado, nem se as escolas de primeiras letras eram destinadas ou proibidas para determinados grupos (BARROS, 2016, p.593).

O Ato Adicional de 1834, considerado por Castanha (2006) como o marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira, trouxe alterações significativas à Constituição. Uma dessas mudanças foi a criação das Assembleias Provinciais, às quais foram atribuídas responsabilidades legislativas sobre a instrução pública. A partir desse momento, questões como a criação e organização de escolas, formação e atuação de professores, inspeção educacional, métodos e conteúdos de ensino passaram a ser discutidas localmente e incorporadas em leis e regulamentos específicos (BARROS, 2016, p.594). No que se refere aos estudantes, Barros (2016) identificou que os legisladores estabeleciam critérios que determinavam quem poderia ou não se matricular e frequentar a escola pública. Esses critérios envolviam questões de gênero, idade, condição de saúde (como ser portador ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial (sendo livre, liberto, escravo, ingênuo, preto ou filho de africano livre).

Essas restrições eram aplicadas com o intuito de regulamentar o acesso à educação e restringir determinados grupos de indivíduos com base em características específicas. Como registrado pela exploradora e escritora austríaca Ida Pfeiffer³¹ na sua estadia de cerca de dois meses ao Rio de Janeiro, realizada em 1846:

Admito, de boa vontade que, com relação à instrução, (eles) não se aproximam dos brancos; apenas creio que não é preciso procurar a causa em sua falta de inteligência, mas na falta completa de educação. Não existe escola para eles, não recebem qualquer instrução; numa palavra, não se faz coisa alguma para desenvolver suas faculdades intelectuais. São mantidos de propósito numa espécie de infância, segundo velho hábito dos Estados despóticos, pois o despertar desse povo oprimido poderia ser terrível (Ida Pfeiffer, 1846, p.29-30, grifo nosso).

³¹ Ida Pfeiffer (1797-1858) foi uma escritora e viajante austríaca que publicou cinco relatos de viagem. É considerada a primeira autora em língua alemã a dar uma volta ao mundo, além de ser uma das poucas escritoras de seu tempo que tinha como objetivo de sua viagem a viagem em si, além do relato dessas experiências (HABINGER 2014 e SERRANO 2017).

Apesar da existência de restrições jurídicas que estabeleceram uma nova ordem política caracterizada por uma noção restrita de cidadania, excluindo grande parte da população, especialmente os escravizados (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.255), é pertinente reconhecer que a população negra não esteve ausente no processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX. Conforme analisado por Barros (2016) essa presença se deu por meio de iniciativas particulares, como irmandades ou associações, pela participação em aulas ministradas por mestres particulares, custeadas tanto pelas famílias negras como por pessoas brancas, e pela presença como alunos em escolas públicas ou particulares. Portanto, alinhados com a abordagem desta tese, prosseguiremos com o enfoque no marco legal que acompanhou a formação moderna da imagem de infância e seu lugar dentro do contexto urbano.

De acordo com as palavras de Jenks, os espaços formais designados para a inserção da infância são direcionados ao controle do corpo e da mente, sendo regulados por sistemas de disciplina, aprendizagem, desenvolvimento, maturação e habilidade (JENKS, 2005, p.76). Através dos exemplos apresentados, é possível observar como a Constituição do Império (1824) e suas disposições legais mencionadas anteriormente traçaram as estratégias iniciais sobre a questão central do controle no contexto da infância (JENKS, 2005).

Durante as décadas de 1830 -1840, um período de significativas experimentações e transformações na ordem política e administrativa do Império, com a participação ativa de diferentes segmentos sociais, ocorreram mudanças que tiveram um impacto duradouro na construção do Estado e na formação da nação brasileira ao longo do século XIX (ANDRADE, 2013, p.1). Nesse contexto, Barros (2016) destaca como as primeiras leis e regulamentos relacionados à educação começaram a ser debatidos e aprovados nas diversas províncias do Império, já impondo restrições à matrícula e/ou frequência de certas categorias de indivíduos às aulas. Essas medidas evidenciam o caráter seletivo e excludente do sistema educacional da época, que limitava o acesso à educação a determinados grupos da população.

A compreensão de Thompson (1987) sobre a lei como uma ideologia que incorpora regras e sanções específicas, estabelecendo uma relação ativa e definida, muitas vezes gerando

conflitos com as normas sociais vigentes, desempenha um papel relevante na análise da imagem e do lugar social das crianças escravizadas e livres. Nesse contexto, a influência das concepções enraizadas no sistema escravocrata colonial pode ser identificada.

As leis que regulavam a condição das crianças escravizadas e livres refletiam as estruturas e as relações de poder estabelecidas na sociedade da época. Ao estabelecerem restrições e direitos diferenciados com base na condição jurídica ou racial, essas leis contribuíam para a perpetuação da desigualdade e da hierarquia social existentes. Assim, a análise das leis e sua relação com as normas sociais mais abrangentes é fundamental para compreender como a ideologia jurídica moldou a imagem e o lugar social das crianças nesse contexto específico.

Nesse sentido, é crucial relacionar todas as práticas legislativas e seus resultados, conforme destacado por Faria Filho (2011, p. 257), com as relações sociais mais amplas em que estão inseridas e que contribuem para sua produção. Compreender as leis como parte integrante das dinâmicas sociais é fundamental, uma vez que são influenciadas pelas relações de poder e contribuem para a manutenção das estruturas sociais existentes.

Uma análise de Schueler (1999) sobre a sociedade escravista destaca a importância do trabalho como referência para determinar o limite da pobreza. A dependência exclusiva do próprio trabalho, sem recorrer ao trabalho de terceiros, indicava extrema carência econômica ou flutuação constante nos padrões de vida. Na sociedade oitocentista, com sua complexidade e mobilidade social, o trabalho manual se tornou um traço distintivo crucial entre a população livre e emancipada. Diversas categorias de trabalhadores urbanos, como trabalhadores braçais, serventes, domésticos, mercadores, jornaleiros, quitandeiras, costureiras, carregadores, pajens e mestres-escolas, buscavam diariamente seu sustento, movimentando-se rapidamente pelas ruas e exercendo sua influência no espaço público, impulsionando a vida nas cidades (SCHUELER, 1999).

Portanto, ao relacionar as práticas legislativas com as relações sociais e considerar a importância do trabalho na sociedade oitocentista, é possível compreender como as leis e as dinâmicas sociais se entrelaçam, moldando o conceito de infância e seu lugar na cidade.

No contexto da dinâmica urbana do Império, a presença e a vivência das crianças e jovens, especialmente aquelas pertencentes às classes trabalhadoras e pobres, têm sido objeto de investigação em diversas pesquisas baseadas em fontes primárias. Os estudos citados anteriormente por pesquisadores como Schueler (1999), Leite (2007) e Marcilio (2007) têm utilizado fontes como Relatórios Provinciais, registros policiais, relatos de viajantes e contemporâneos, bem como documentos de instituições assistenciais seculares, religiosas e educacionais, entre outros.

Através da análise dessas fontes, busca-se compreender a participação ativa das crianças e jovens na vida do Império, destacando o papel desempenhado por aqueles provenientes das classes trabalhadoras e de baixa renda. Esses estudos permitem-nos explorar as diferentes ocupações desempenhadas por esses jovens, como moleques de recados, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, que desempenhavam funções importantes na sociedade urbana.

Ao investigar essas fontes, torna-se possível reconstruir os cenários em que as crianças e jovens se movimentavam, bem como compreender os desafios e oportunidades que enfrentavam. Além disso, essas pesquisas contribuem para uma visão mais ampla da história social do Império, ao destacar a participação e o protagonismo desses jovens nas dinâmicas urbanas, evidenciando sua agência e influência na construção da sociedade da época.

A análise das pesquisas baseadas em fontes primárias sobre a participação das crianças e jovens na vida do Império, conforme mencionadas anteriormente, lança luz sobre um aspecto significativo da sociedade da época. Para tanto, é importante estabelecer uma conexão com a realidade educacional do período, que apresentava desafios e contradições.

Apesar do princípio constitucional que defendia a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, como previsto na Constituição do Império, a educação fundamental foi amplamente negligenciada. Como resultado, o país enfrentou altos índices de analfabetismo, atingindo cerca de 85% da população ao final do Império (GADOTTI, 2000, p.26). Essa realidade, como apontado por Gadotti (2000), revela a falta de efetividade das

políticas educacionais implementadas e o descompasso entre os princípios declarados e a realidade concreta do sistema educacional naquele período.

Assim as pesquisas baseadas em fontes primárias sobre a participação das crianças e jovens nas dinâmicas urbanas durante o Império ganham ainda mais relevância. Ao examinar as ocupações e experiências dessas infâncias, esses estudos permitem-nos compreender não apenas a sua inserção na sociedade, mas também as dificuldades enfrentadas em um ambiente em que a educação era precária e inacessível para a maioria.

4.3 Sistema de instrução pública: a construção de escolas e o controle das crianças diante das transformações sociais e urbanas de final de século XIX.

Na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisadora Schelbauer (1999) conduziu uma análise baseada nos Relatórios de Polícia e do Ministério da Justiça, com o intuito de investigar a presença de crianças nas vias públicas durante o regime imperial. Foi observada uma correlação entre a presença dessas infâncias com às imagens da sujeira, desordem, pobreza e viciosidade do espaço urbano. No final dos anos 1870, Tito Augusto de Mattos, ocupante do cargo de Chefe da Polícia da Corte, proferiu denúncias a respeito desse tema:

“(...) É por demais notável o grande número de menores abandonados que, ou não tendo pais vivem sobre si, ...ou que os tendo, são abandonados como incorrigíveis pelos próprios progenitores... Esses menores, assim entregues à ociosidade e à vadiação engrossam as maltas de capoeiras e são auxiliares dos ratoneiros que os aproveitam. Entre eles, avultam os de nacionalidade estrangeira..., ao passo que aparentam vender gazetas, engraxar sapatos ou tocar instrumentos de música, dão-se à prática de pequenos furtos, atos imorais (...)” (apud Relatório do Chefe de Polícia da Corte. ANEXO ao Relatório do Ministro da Justiça, 1877).

É notável a correlação entre as representações visuais de sujeira, desordem, pobreza e viciosidade do espaço urbano com a presença de crianças e jovens nas ruas da cidade, o que confirma a afirmação de Jenks (2005) de que a forma como tratamos as crianças reflete o estado de nossa estrutura social (JENKS, 2005, p.61, tradução nossa).

A estrutura social em questão ainda perpetuava concepções de infância que consideravam as crianças como “uma força material voluntariosa, dotadas de travessura e um potencial maléfico” (JENKS, 2005, p.63, tradução nossa). Ressalta-se, portanto, a importância de proteger essas crianças de más influências, desencorajar a adoção de comportamentos prejudiciais e combater a ociosidade, uma vez que tais circunstâncias podem possibilitar a manifestação de uma força interna com potencial destrutivo tanto para a criança quanto para a coletividade adulta. Assim, como sugerido por Leite (1997) as crianças se transformaram em “menores”, congregando características de abandonados ou infratores.

No final do século XIX, observa-se um período caracterizado por transformações significativas na sociedade brasileira, conforme apontado por Barros (2016). De acordo com a análise de Schelbauer (1999), a partir da década de 1870, os discursos revelam a incontestabilidade do fim da escravidão. A sociedade brasileira reconhecia a necessidade de enfrentar a realidade estabelecida pela Lei Eusébio de Queiroz³², que proibiu o tráfico de escravos e libertou os africanos apreendidos. Essa legislação introduziu um novo elemento na estrutura social: a presença de africanos livres, que se encontravam em uma situação sociojurídica ambígua. Embora fossem legalmente considerados livres, estavam sob tutela do Estado ou de arrematantes particulares (MOREIRA, 2003).

Schelbauer (1999) destaca que durante as últimas décadas do século XIX, houve intensos debates sobre a necessidade de garantir uma transição para o trabalho livre que não acarretasse consequências desastrosas para a nação. A pesquisadora faz referência às palavras do Ministro da Agricultura na sessão de abertura do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, em 1878, que expressou a seguinte opinião: "Nesse ponto todos estamos de

³² De acordo com a legislação, as embarcações de bandeira brasileira localizadas em qualquer parte, ou as estrangeiras encontradas em portos ou mares territoriais do Brasil, que tivessem escravizados a bordo, seriam apreendidas pelas autoridades imperiais e consideradas importadoras de escravizados. A partir desse momento, a importação de escravizados passava a ser tratada como pirataria. A lei determinou a punição das pessoas envolvidas nesse crime e estabeleceu que os escravizados apreendidos deveriam ser reexportados para os terminais de origem ou para qualquer outro ponto fora do Império. Nos casos em que não fosse possível a reexportação, os africanos seriam empregados em trabalho sob a tutela do governo, não sendo em nenhum caso os seus serviços concedidos a particulares. (BRASIL, 1850). A extinção da escravidão no Brasil, apesar de continuar sofrendo críticas e oposições, ainda seria postergada através de medidas graduais de manumissão, como a Lei do Ventre Livre (1871) e a dos Sexagenários, até a promulgação da Lei Áurea, em 1888 (CONRAD, 1975).

perfeito acordo; é da maior conveniência que essa inevitável transição nas condições de trabalho se realize sem perturbação na ordem econômica" (apud 1988:273).

Conforme a análise de Schelbauer (1999), o período em questão foi marcado por um sentimento de "temor" em relação à possibilidade de desordem econômico-social resultante da abolição da escravidão. Naquela sociedade, que estava completamente fundamentada no trabalho escravo, esse temor enriqueceu o debate sobre a melhor forma de realizar a libertação: de maneira abrupta e imediata ou de forma gradual ao longo do tempo.

Essa decisão trouxe à tona a importância da educação *dos ingênuos, dos libertos e da população livre e pobres* (Schelbauer, 1999). Assim, a abolição lenta e gradual mostrou-se, na perspectiva dos indivíduos da época, potencialmente educativa no sentido de preparar os cativos para a liberdade. Esse processo foi auxiliado pela criação de escolas destinadas a treinar e disciplinar a mão de obra necessária, possibilitando uma transição sem aprofundar ainda mais a crise.

De acordo com Schueler (1999), a responsabilidade pela administração do ensino primário e secundário na Corte e no país estava centralizada no Ministério do Império. No entanto, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, houve uma descentralização dessas atribuições, sendo compartilhadas com as Províncias e conferindo-lhes maior poder no que diz respeito à incipiente educação pública. Apesar dessa descentralização, é importante destacar que a Corte exercia considerável influência nas decisões educacionais.

À luz dos estudos de Ilmar de Mattos (1986), torna-se evidente que a Província e a cidade do Rio de Janeiro assumiram o papel de verdadeiros "laboratórios" para a formação dos poderes públicos e o controle das classes dominantes do Império. Em outras palavras, as políticas adotadas na capital carregavam significativo peso na definição das diretrizes seguidas no restante do país. Nesse sentido, as leis e medidas relacionadas à educação pública, originadas no centro do Império, eram assimiladas pelas demais regiões, ainda que com adaptações e particularidades locais (MATTOS, 1986, p. 251).

No ano de 1854, foi promulgado o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (Lei 1331 A, 17/02/1854), o qual estabeleceu os grupos-alvo para o

ensino primário e secundário. Conforme apontado por Barros (2016), as escolas criadas pelo Ministério do Império eram acessíveis à população livre e vacinada, desde que não portassem doenças contagiosas. No entanto, é importante ressaltar que a matrícula de escravos nas escolas públicas era estritamente proibida, contribuindo para a reafirmação da segregação existente entre homens livres e escravos na sociedade imperial. Essa proibição refletia e fortalecia a distinção fundamental estabelecida na legislação da Instrução Pública, a qual mantinha a subordinação dos escravos aos homens livres (MATTOS, 1986; MARTINEZ, 1997; BARROS, 2016).

Quanto às faixas etárias, o regulamento determinava limites específicos para cada nível de ensino: de 05 a 14 anos para o ensino primário e de 14 a 21 anos para o secundário. Conforme Schueler (1999), essa delimitação etária demonstrava a intenção de distinguir e separar os indivíduos, além de refletir concepções sobre as distintas fases da vida humana³³.

Um ano após a promulgação das regulamentações para a instrução, no Relatório do Ministério do Império (1855) observou-se que a cidade do Rio de Janeiro contava com um total de 26 escolas públicas primárias, sendo 17 destinadas aos meninos e 9 às meninas. Em contraste, o número de estabelecimentos de ensino particulares era duas vezes maior que o das escolas públicas. No contexto geral de 97 instituições educacionais, 51 eram voltadas para o ensino masculino, enquanto 46 atendiam às necessidades do ensino feminino (fig.17). Adicionalmente, constatou-se que o número absoluto de alunos matriculados nas escolas particulares era superior ao das escolas públicas, com um total de 2.864 meninos e 1.626 meninas³⁴.

³³ A legislação da Instrução Pública da Corte também estabelecia outras distinções, como a obrigatoriedade do ensino primário de 1º grau ou 1ª classe para indivíduos livres entre 07 e 14 anos. Os pais ou responsáveis por crianças nessa faixa etária que não recebessem instrução primária estariam sujeitos a multas de 20 a 100 réis. Já o ensino secundário não era obrigatório, permanecendo restrito a uma pequena parte da população livre (MATTOS, 1986, p.277).

³⁴ Segundo o relatório do Ministério do Império de 1855 (Apud MOACYR, 1986), o historiador Ilmar R. de Mattos enfatizou que a permissão para o ensino privado foi fundamental para o crescimento das instituições particulares.

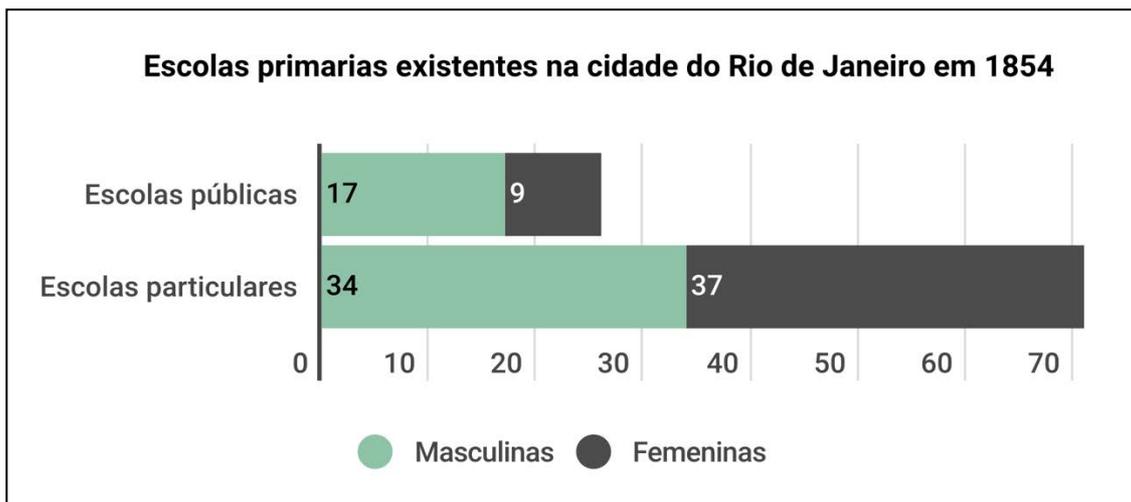


Figura 17. Gráfico representando o número de escolas primárias existentes na cidade do Rio de Janeiro em 1854 por tipo de ensino. Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No período compreendido entre 1855 e 1865, que foi marcado pela consolidação e auge do Estado Imperial, bem como pelo crescimento do sistema de instrução pública na cidade do Rio de Janeiro, o Ministério do Império implementou a criação de dezesseis escolas primárias (LIMEIRA & SCHUELER, 2008). É relevante ressaltar que esse número abrange tanto as instituições educacionais estabelecidas por iniciativa privada quanto aquelas subsidiadas pelo governo com o objetivo de fornecer educação às crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme apontado por Mattos (1986), o Estado compartilhou a responsabilidade de estabelecer a instrução pública, não retendo o monopólio da construção e abertura das escolas, mas concentrando-se no controle e supervisão do ensino (MATTOS, apud MOACYR, vol. 1, pp. 275).

No período compreendido entre 1870 e 1889, conforme apontado por Gomes (2016), ocorreu um marco significativo no desenvolvimento da arquitetura escolar na cidade do Rio de Janeiro. O autor destaca que as primeiras escolas primárias construídas nesse período representaram uma novidade arquitetônica para o contexto educacional, as quais foram estabelecidas tanto pelo Ministério do Império quanto por particulares, sendo financiadas por verbas governamentais ou através de doações (SISSON, 1990, p.64). Essa abordagem inovadora na concepção dos edifícios escolares, como classificado por Arruda (2010), consistia em organizar os espaços anteriormente isolados em um único edifício que contemplasse todas as funções necessárias para a educação.

As instituições educacionais conhecidas como "Escolas do Imperador"³⁵, mencionadas na historiografia da educação brasileira, consistiam em oito escolas públicas localizadas em diferentes freguesias³⁶ da cidade do Rio de Janeiro (Arruda, 2010). De acordo com Gomes (2016), essas escolas possuíam uma arquitetura sólida e simétrica, conferindo-lhes um caráter requintado e imponente em suas construções (Gomes, 2016, p.11). Além disso, essas instituições eram estrategicamente posicionadas em áreas nobres da cidade, com boa visibilidade para a população local (figura 18 - 20).

Uma característica marcante era a localização dos edifícios no interior de quarteirões ou com recuos que incluíam escadarias de acesso, com o objetivo de garantir maior imponência e uma aparência arquitetônica monumental. Além disso, os materiais de construção utilizados eram nobres e apresentavam um acabamento de alta qualidade, aproximando esses edifícios da imponência de outras estruturas importantes do Rio de Janeiro, como a Escola de Belas Artes e a Biblioteca Nacional (Arruda, 2010, p.97).

Tanto Gomes quanto Arruda concordam que essas características arquitetônicas ressaltavam a importância atribuída às "Escolas do Imperador" e sua inserção no contexto urbano do Rio de Janeiro. Ao adotar uma arquitetura imponente e de destaque, essas instituições buscavam transmitir uma imagem de prestígio e serem reconhecidas como espaços educacionais significativos dentro da cidade. A escolha de materiais nobres e a localização privilegiada também contribuíam para consolidar a importância dessas escolas no cenário educacional e cultural do Rio de Janeiro do período em questão.

³⁵ Conforme a pesquisa realizada por Ângelo Marcos Vieira de Arruda (2010), a vitória da Tríplice Aliança na Guerra do Paraguai (1864 – 1870) desencadeou a proposta de erguer uma estátua equestre em honra ao imperador D. Pedro II. Todavia, o soberano optou por uma alternativa distinta, redirecionando os recursos para a construção de edifícios educacionais. Ele determinou a edificação de oito escolas primárias em regiões de elevada demanda, o que culminou na criação de instituições públicas com infraestrutura adequada, substituindo locais alugados e inadequados para o ensino (BARROS, 2010, p.95).

³⁶ Fridman (2011) destaca que, devido à estreita relação entre o Estado português e a Igreja, os colonizadores foram beneficiados com a criação de freguesias ou paróquias. Essas unidades, consideradas as menores na administração pública, eram estabelecidas com um mínimo de dez casas ou famílias, sujeitas à autoridade eclesiástica de um cura, que também exercia funções governamentais. Quando as comunidades se tornavam oficialmente paróquias, através de um alvará que definia seus limites, o governo assumia o padroado, proporcionando sustento por meio das rendas provenientes dos dízimos arrecadados pela Ordem de Cristo naquela região.

Assim, as características arquitetônicas das "Escolas do Imperador" não apenas conferiam um aspecto estético requintado e imponente a essas instituições, mas também reforçavam sua relevância social e simbólica dentro da sociedade carioca do período (fig 21-28).

Tabela 01: “Escolas do Imperador” organizadas por ordem cronológico de data de inauguração, indicando a freguesia da sua localização.

| No. | Escola | Inauguração | Freguesia | Figura. |
|-----|---|-------------|---------------|---------|
| 01 | Escola de São Cristóvão. | 1872 | São Cristóvão | 19 |
| 02 | Escola de São Sebastião. | 1872 | Sant’Anna | 20 |
| 03 | Escola da São José. | 1874 | São José | 21 |
| 04 | Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea. | 1874 | Gávea | 22 |
| 05 | Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória. | 1875 | Gloria | 23 |
| 06 | Escola de Santa Rita. | 1877 | Santa Rita | 24 |
| 07 | Escola da Freguesia de Sant’Anna. | 1877 | Sant’Anna | 25 |
| 08 | Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho. | 1877 | Engenho Velho | 26 |

Fonte: Elaboração do autor (2023).

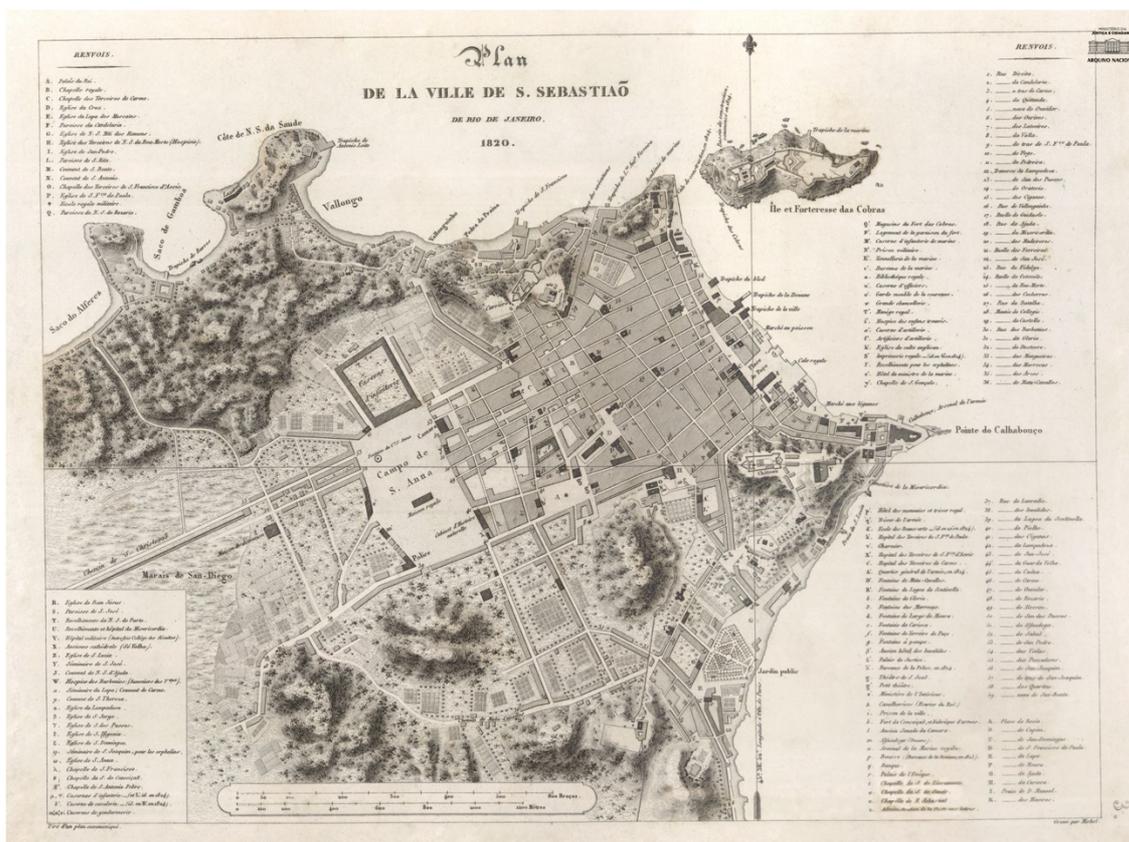


Figura 18: Mapa da cidade do Rio de Janeiro 1820. Realizado por Jacques Etienne Victor Arago, editado para mostrar em retângulo vermelho a futura localização da E.M Rivadavia Corrêa. Fonte: Arquivo Nacional.

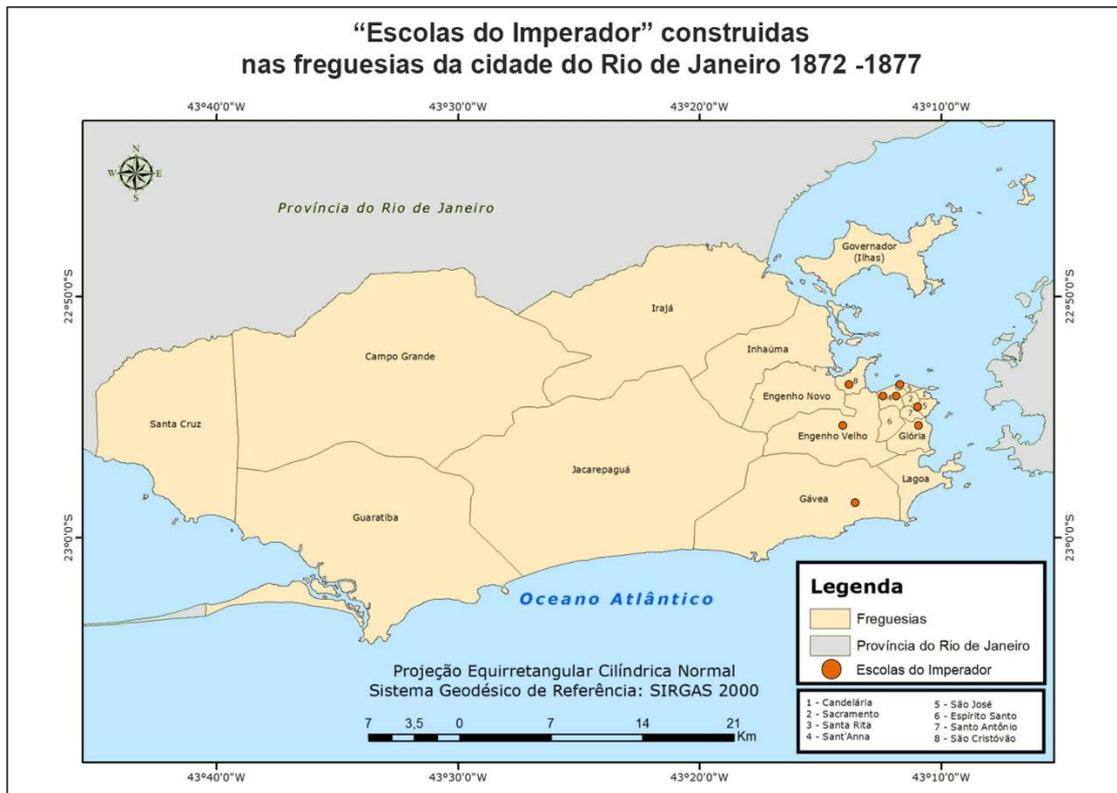


Figura 19: Mapa da divisão administrativas de freguesias do Rio de Janeiro em 1900 com as Escolas do Imperador construídas entre 1872 -1877. Fonte: Elaboração própria com dados de Silva -Santos e Graça (2013).



Figura 20: Mapa da População da Cidade do Rio de Janeiro por Freguesias, no ano de 1890 com as Escolas do Imperador construídas entre 1872 -1877. Fonte: Elaboração própria com dados de Silva-Santos e Graça (2013).



Figura 21. Escola de São Cristóvão, inaugurada em 1872. Fonte: Gomes (2016).



Figura 22. Escola de São Sebastião, inaugurada em 1872. Fonte: Arruda (2010).

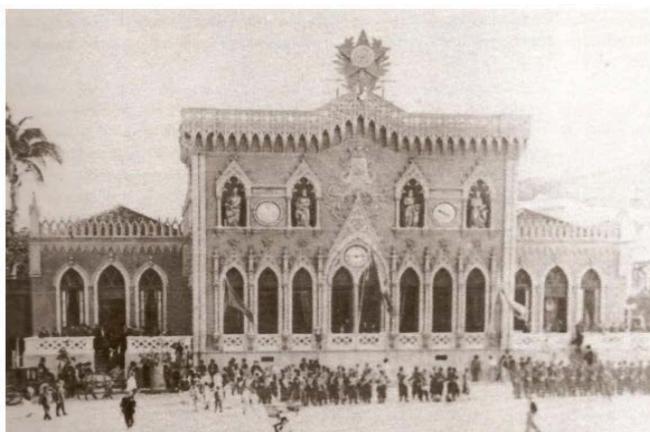


Figura 23. Escola São José, inaugurada em 1874. Fonte: Arruda (2010)



Figura 24. Escola da Gávea, inaugurada em 1874. Fonte: Arruda (2010).



Figura 25. Escola de Nossa Senhora da Glória, inaugurada em 1875. Fonte: Arruda (2010).



Figura 26. Antiga Escola de Santa Rita, atual Centro Cultural José Bonifácio, inaugurada em 1877. Fonte: Arruda (2010).



Figura 27. Escola Rivadávia Corrêa, atual sede do CREP-RJ, inaugurada em 1877. Fonte: Arruda (2010).



Figura 28: Escola do Engenho Velho, inaugurada em 1877. Fonte: Arruda (2010).

Assim como as "rodas dos expostos" foram instituídas nas cidades para acolher crianças abandonadas, a formulação de uma estratégia de educação para além da elite, direcionada à população em geral no final do século XIX, visava resolver o desafio iminente da escassez de mão de obra decorrente da abolição da escravidão. A partir de 1871, o debate central em relação aos caminhos a serem tomados em relação à força de trabalho no Brasil tornou-se predominantemente político e jurídico, ganhando ainda mais intensidade nos anos 1880 (MENDONÇA, 1999). Como discutido por Sheuler a conexão entre educação básica e ensino popular, estabelecida pelos pioneiros da Instrução Pública na Corte, torna-se ainda mais evidente ao examinarmos o Regulamento de 1854. Esse documento ressalta a importância de matricular um grupo específico de crianças nas escolas públicas: as infâncias pobres. De acordo com o regulamento, crianças com menos de 12 anos, encontradas "vagando pelas ruas" em situações de "pobreza ou indigência", deveriam ser matriculadas em escolas públicas ou particulares financiados pelo Estado.

Como discutem Barros (2016) e Schelbauer (1999), essa contenda esteve presente também na legislação sobre educação pública. De um lado, Schelbauer (1999), ressalta que o interesse do proprietário não transcendia o objetivo de obter lucro, uma vez que o investimento no treinamento dessa mão de obra não garantia um retorno imediato. Por essa razão, atribui-se ao Estado a responsabilidade de criar e financiar tais escolas, com o intuito de persuadir os libertos a trabalhar de forma mais produtiva, sem necessidade de recorrer à coerção física e evitando que se tornassem dependentes dos grandes proprietários ou da generosidade da natureza (SCHELBAUER, 1999).

Apesar dos discursos enfatizarem a importância da educação, parece que esta não ocupava uma posição prioritária nas agendas estatais, que estavam mais direcionadas a demandas urgentes e com retornos imediatos, como o crédito agrícola, a introdução de máquinas e a criação de infraestrutura para o escoamento da produção. Como mostrado por Barros (2016), não havia homogeneidade entre as províncias nem continuidade dentro de cada uma delas até o final do período escravista no que se refere à educação da população escravizada, assim, as variadas formas como esses sujeitos aparecem ou não nas legislações do ensino nos anos de 1880 refletem disputas sobre o lugar desses grupos na sociedade brasileira (BARROS, 2016, p.603).

Com discussões de Barros e Schelbauer, identificamos como a construção de instituições escolares nas cidades³⁷ concretizou as estratégias jurídicas previamente mencionadas em relação ao controle das crianças, em um contexto de transformações sociais da época. A nova ordem estabeleceu um modelo de disciplina e controle que transcende, o que Foucault (1974) identifica como os limites da prisão, abrangendo também outras esferas da cultura, como o hospital, a fábrica, os quartéis do exército e, de forma particularmente relevante para nossos interesses, a escola.

De acordo com Freire (1979) o controle encontrado através das escolas não deve ser entendido apenas como uma imposição externa de regras e normas, mas como um processo mais profundo que envolve a formação de consciência crítica e emancipação dos sujeitos. Dessa forma, a discussão sobre o uso de controle social nas instituições escolares na cidade não se limita apenas a um aspecto jurídico ou disciplinar, mas também envolve questionamentos sobre os modelos pedagógicos adotados, as relações de poder estabelecidas entre educadores e educandos, e a capacidade dessas instituições de promover a emancipação e a transformação social (FREIRE, 1975, p.40).

³⁷ Segundo Barroso, em seu "Instrução Pública no Brasil" (1867), aponta um progressivo aumento no número de estabelecimentos escolares públicos entre 1865 e 1878 nas principais regiões do Império. Na Província de Minas Gerais, o total de escolas públicas de primeiras letras aumentou de 232 em 1865 para 768 na década seguinte. Na Bahia, o número de escolas passou de 200 para 468 no mesmo período. No Rio de Janeiro, as escolas primárias subiram de 177, no início do período, para 42 na Corte imperial. Por outro lado, as Províncias do Pará, Ceará, Maranhão e Santa Catarina apresentaram um crescimento mais modesto, com uma média inferior a 50 escolas. Destaca-se que as províncias com maior número de estabelecimentos escolares públicos eram também as principais regiões econômicas do país.

Conforme abordado por Gomes (2016), no desfecho do século XIX, a universalização da educação pública para as camadas mais desfavorecidas da sociedade não era uma meta prioritária para o regime vigente, uma vez que a ampla alfabetização da classe trabalhadora não era considerada vantajosa (GOMES, 2016, p.13). Somente ao longo do século XX, com o aumento da imigração europeia para o Brasil e o desaparecimento da necessidade de estabelecer escolas para treinamento de mão de obra nacional e disciplinarização das relações de trabalho livre decorrentes da abolição da escravidão, a universalização passa a ser discutida.

No entanto, embora a educação escolar tenha deixado de ser objeto de considerações puramente econômicas, ela se torna uma preocupação central do Estado, assumindo uma nova direção em relação aos seus objetivos. Segundo Schelbauer (1999), as preocupações que anteriormente estavam focadas na qualificação da mão de obra para as grandes propriedades agrícolas ameaçadas pelo fim da escravidão, passam a ser direcionadas para a criação de um Sistema Nacional de Educação, com a finalidade explícita de fomentar um sentimento de identidade nacional, dificultado pela disputa entre os poderes locais e o poder central resultante do processo de descentralização. Como sinalizado pela pesquisadora:

“Não se trata apenas de uma inflexão nos discursos, mas de uma mudança no papel da educação escolar. Da natureza econômica, atribuída à educação na transição do trabalho escravo para o trabalho livre, passa-se a atribuir-lhe uma natureza política, vinculada à transição da Monarquia para a República” (SCHELBAUER, 1999).

Em resumo, a análise da presença de crianças nas ruas do Rio de Janeiro durante o período imperial revela uma complexa relação entre as percepções negativas associadas a essas crianças e as representações visuais de sujeira, desordem, pobreza e imoralidade no ambiente urbano. Essa interconexão está estreitamente ligada às mudanças sociais ocorridas nessa época, tais como o fim da escravidão e a necessidade de disciplinar a população em transição para o trabalho livre.

Ao longo do século XIX, a configuração do habitar infantil nas ruas era amplamente concebida sob a perspectiva da vadiagem infanto-juvenil. Em uma análise que aborda a vida das crianças nesse período histórico, as contribuições de Jovino (2015) permitem uma

compreensão mais aprofundada dessa percepção, revelando sua intrínseca conexão com a presença significativa de meninos e meninas que, apesar de estabelecerem laços familiares, possuem mestres de ofício ou estarem sujeitos à condição de escravidão, encontravam nas vias públicas um ambiente propício para engajar-se em atividades laborais, buscar entretenimento, protagonizar travessuras, bem como participar de jogos e brincadeiras.

De acordo com Fraga Filho (1996), a sociedade escravista impunha restrições e limitações às gerações mais jovens de indivíduos livres e libertos. Especificamente para as infâncias negras, a escravidão perpetuava a atribuição de papéis subservientes e serviçais. Dentro das oficinas dos mestres de ofício, por exemplo, eles eram submetidos a uma disciplina rigorosa, punições físicas e tarefas extenuantes. Diante desse contexto, as atividades de vagabundagem e travessuras nas ruas surgiam como formas de protesto e resistência em relação a um mundo adulto marcado por horizontes limitados. Muitos desses jovens estavam vinculados a algum ofício, porém, frequentemente conseguiam impor seu próprio ritmo de trabalho, alternando entre suas obrigações e as aventuras proporcionadas pelo ambiente urbano (FRAGA FILHO, 1996, p. 112).

Conforme sustentado por Schueler e Teixeira (2008), de forma surpreendente, o século XIX testemunhou uma notável produção de textos e livros escolares, evidenciando um crescimento significativo desse material educacional. Essa expansão da produção textual foi acompanhada pelo estabelecimento e legitimidade atribuídos à escola primária, a qual se tornou uma instituição de extrema importância para a instrução e educação da população.

Assim, a instituição de estabelecimentos escolares revelou-se um empreendimento estratégico, apesar de estar permeado por dispositivos de controle social. A criação dessas instituições refletiu uma determinada agenda voltada para a construção de uma identidade nacional coesa e a promoção da formação de uma cidadania, sobretudo no período de transição em direção ao regime republicano.

É relevante ressaltar que, na recém-estabelecida nação brasileira, que havia recentemente se libertado do status de colônia e vivia sob um regime de trabalho escravo, governada

por uma monarquia com características distintas e com o domínio político exercido por uma elite agrária, as instituições escolares desempenharam um papel de destaque (BASSO, 2005). Essas instituições desempenharam um papel fundamental na produção e disseminação de valores, considerando a importância inerente da questão da educação e sua relação com as infâncias nesse contexto.

Naquela época, as instituições escolares ocuparam uma posição central na moldagem dos valores e da ideologia da sociedade brasileira em formação. Através da educação proporcionada por essas instituições, foram transmitidos os princípios e ideais que contribuíram para a construção da identidade nacional e para a consolidação do sistema de poder vigente. Nesse sentido, a relevância da questão educacional foi reconhecida, acompanhando uma vez que as instituições escolares se tornaram espaços cruciais para a disseminação de valores que refletiam as particularidades daquela sociedade e ajudaram a sustentar as estruturas políticas e sociais existentes.

Silva Eliane de Oliveira Basso (2005) exemplifica como a discussão sobre educação no século XIX teve desdobramentos distintos em diferentes países. Na França, o Parlamento estabeleceu, em 1833, a obrigatoriedade de uma escola elementar gratuita em cada comuna, que posteriormente serviu de modelo para outras nações. Na Inglaterra, a questão da educação elementar começou a ser discutida à medida que ocorria uma maior participação democrática, especialmente após a Lei de Reforma de 1832, que ampliou o direito de voto para além dos proprietários de terras. Nos Estados Unidos da América, a educação não sofreu as mesmas influências aristocráticas europeias e desenvolveu um modelo com influências alemãs, através das escolas paroquiais, que serviram de inspiração para as comunidades locais. O objetivo central de promover a educação elementar gratuita e obrigatória para todas as crianças, independentemente de sua classe social, era justificado como uma medida preventiva contra a criminalidade, evitando a necessidade de reformar indivíduos que já tivessem se envolvido nesse caminho (BASSO, 2005, p.48-49).

No próximo capítulo de nossa pesquisa e reflexão, dedicamo-nos a explorar o habitar das infâncias no Brasil Republicano, reconhecendo simultaneamente a influência significativa da realidade europeia e norte-americana, assim como a importância da história urbana que se desenvolveu no Rio de Janeiro.



Figura 29. Planta da cidade do Rio de Janeiro e de uma parte dos subúrbios – Eduardo Maschek, 1885. Indicando em branco os lugares de infâncias. Fonte: Elaboração do autor com documento disponível Biblioteca Nacional Digital – Biblioteca Nacional do Brasil: http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=25343.

5. Infâncias na Cidade Maravilhosa: a interseção entre a lei e a vida das crianças no Brasil Republicano

A sociedade brasileira passou por profundas transformações no período de transição do Império para a República. Essas mudanças não se restringiram apenas às esferas políticas e econômicas, mas também afetaram a vida cotidiana das pessoas, entre elas as crianças. A presença de crianças nas ruas do Rio de Janeiro durante o período imperial revelou uma complexa relação entre percepções negativas associadas a elas e as representações visuais de sujeira, desordem, pobreza e imoralidade no ambiente urbano.

Como mostrado no capítulo anterior, no século XIX, a configuração do habitar infantil nas ruas era amplamente concebida sob a perspectiva da vadiagem infanto-juvenil. A vida das crianças nesse período histórico era marcada por uma interconexão entre suas atividades nas ruas e as demandas sociais da época. Jovino (2015) destaca a presença significativa de meninos e meninas nas ruas, que encontravam nesse espaço propício para engajar-se em atividades de trabalho escravizado ou remunerado, buscar entretenimento, protagonizar travessuras, bem como participar de jogos e brincadeiras.

É crucial ressaltar também o destaque adquirido pelo debate sobre a educação pública ao longo do século XIX, sendo este período fortemente influenciado pelo cenário revolucionário europeu do século XVIII e seus pensadores, cujas ideias continuaram a reverberar na era subsequente. No século XIX, as questões em torno da educação tomaram um novo rumo. Neste contexto, a educação foi discutida e apresentada por vários autores³⁸ como a solução para os desafios e dilemas enfrentados pela sociedade da época.

³⁸ Adam Smith (1723 – 1790); François Marie Arouet (1694 - 1778); Jean-Jacques Rousseau (1712–1778); Benjamin Constant (1767 – 1830); François Guizot (1787 – 1874); Alexis de Tocqueville (1805-1859); Karl Marx (1818 – 1883); Emanuel Kant (1724 – 1804), Johann Fichte; Jonhann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827);

5.1 A educação da infância dentro do processo de construção do conceito de Estado-nação: a criança não - adulta

Distanciando-se tanto da concepção lockiana sobre a educação aristocrática quanto da visão de Rousseau que priorizava a formação do artesão, no decorrer do século XIX emergiu a proposta de uma educação que abarcasse todo um “povo”, com o objetivo de moldar uma nação coesa. Como discute Afonso (2001) a importância da instituição escolar tem sido amplamente reconhecida devido à sua relevante contribuição na socialização e potencial integração de identidades fragmentadas, dispersas e diversas. A escola assumiu o papel de reconstituir essas identidades em torno de um conjunto compartilhado de valores políticos e culturais, geralmente denominado como nação ou identidade nacional (AFONSO, 2001, p. 18). Essa nova abordagem se desenvolveu em um contexto no qual a classe dominante, composta pela burguesia, ocupava posições de poder e tinha a responsabilidade de conduzir o progresso e o bem-estar da sociedade. É importante ressaltar que tal liderança era baseada na atividade econômica desempenhada por essa classe, notadamente o comércio e a indústria (BASSO, 2005, p.30).

O debate em torno da educação pública no século XIX foi impulsionado pela necessidade de formar uma população capacitada de contribuir para o progresso de uma nova estrutura e ordem social condensada no conceito de “Estado-Nação”³⁹, alinhando-se às transformações socioeconômicas ocorridas naquela época. Como refere Renato Ortiz,

Revolução industrial e modernidade caminham juntas. Elas trazem consigo um processo de integração até então desconhecido: a constituição da nação. Diferentemente da noção de Estado (muito antiga na história), a nação é fruto do século XIX. Ela pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de ‘todos’ os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes). (Ortiz, 1999, p. 78)

³⁹ É relevante ressaltar o papel ambíguo dos Estados-nação, conforme observado por Boaventura S. Santos. Santos destaca que, enquanto os Estados-nação externamente defendem a diversidade cultural e autenticidade da cultura nacional, internamente promovem a homogeneização, suprimindo a rica variedade de culturas locais. Essa supressão ocorre por meio de instrumentos como a polícia, o sistema legal, o sistema educacional e os meios de comunicação, muitas vezes em combinação (Santos, 2001).

A educação passou assim a ser considerada como um meio para garantir a ascensão social e o desenvolvimento da sociedade, sendo um componente fundamental na formação do social e da sua "cidadania". De acordo com a argumentação de Basso (2005), a reflexão sobre o papel do poder político na nova ordem social de Estado-nação traz à tona a abordagem de Adam Smith (1723-1790) para justificar a existência do Estado como uma garantia das condições necessárias para o exercício da produção, troca e consumo livres. Contudo, é importante reconhecer que existem setores da sociedade que, mesmo sendo de grande importância social, não atraem investimentos privados suficientes, uma vez que os benefícios obtidos não justificam os custos envolvidos. Nesse contexto, a intervenção estatal se torna indispensável, por meio do financiamento coletivo ou de grupos específicos, para assumir os gastos que garantem a existência e o funcionamento de serviços públicos essenciais, tais como defesa, administração da justiça, obras e instituições públicas (BASSO, 2005, p.24). Assim, a instrução e a educação das infâncias são inseridas nessa última categoria, destacando sua relevância como serviços públicos de caráter indispensável.

No trabalho "O Debate sobre a Educação no Segundo Reinado e a Reforma Leôncio de Carvalho 1879", Basso (2005) analisa como o aspecto fundamental na formação dos Estados Nacionais foi a transição de um Estado absoluto para um Estado mais leve e presente em todas as esferas da sociedade, moldado por uma estrutura social estratificada em que a posse de propriedade desempenhava um papel diferencial na vida e estabelecimento dos indivíduos. Nesse novo contexto, Basso (2005) sinaliza que, o Estado não poderia mais atribuir a nenhuma religião a responsabilidade de estabelecer e manter a ordem, uma vez que se tornara laico, necessitando desenvolver sua própria moral e sistema de valores. Além disso, o Estado precisava definir a noção de pátria e estabelecer o perfil dos compatriotas, que, em sua liberdade, também compartilhavam a corresponsabilidade pelo bom funcionamento da sociedade. À medida que a participação popular aumentava, tornava-se evidente a necessidade de o Estado promover e gerenciar a educação do povo.

Nesse sentido, a intervenção do Estado desempenhou um papel significativo e determinante na origem e desenvolvimento da escola de massas, concebida como uma

instituição pública, obrigatória e laica. Essa intervenção estatal teve reflexos importantes na consolidação do próprio Estado.

Afonso (2001) afirma que a construção dos modernos Estados-nação não dispensou a educação escolar, uma vez que esta se tornou um espaço privilegiado para a transmissão e legitimação de um projeto social integrador e homogeneizador. Tal projeto buscava sobrepor-se e substituir as múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias, ainda que de forma coercitiva (Afonso, 2001, p. 18).

No processo de construção do projeto de Estado-Nação, simultaneamente à sua formação, se consolidou uma nova representação social da infância, segundo Troncoso (2001), intrinsecamente relacionada aos estágios iniciais do sistema educacional moderno. O autor afirma que as regiões onde houve uma maior disseminação da educação primária foram aquelas que desenvolveram de maneira mais aprofundada essa concepção.

Segundo as ideias de Tavares Bastos (1839-1875)⁴⁰ na transição entre Império/República, a garantia da liberdade era considerada fundamental para estabelecer uma sociedade justa e promissora, e a educação era um requisito essencial para exercer essa liberdade. Ele defendia que estar preparado para abraçar qualquer profissão, ter acesso ao ensino superior, quando possível, e ter o direito de voto eram aspectos importantes. No entanto, o autor ressaltava que o Brasil não poderia ser considerado um país civilizado em termos de educação, mesmo que fosse apenas no nível elementar (BASTOS, 1795, p. 145).

É pertinente destacar o argumento apresentado por Bastos, o qual estabelece uma conexão intrínseca entre a concepção de um "país civilizado" e a instrução da população. Essa perspectiva alinha-se com o que Basso (2005) descreve como a preocupação da instrução pública em manter as conquistas alcançadas pela burguesia, perpetuando o projeto de sociedade burguesa derivado dos pensadores europeus dos séculos XVIII e XIX (BASSO, 2005, p.71).

⁴⁰ Segundo Basso (2005), de acordo com especialistas que estudaram sua biografia, Tavares Bastos foi um político habilidoso ou um competente geo-político é um dos intelectuais que, por meio de levantamentos, análises e reflexões, realiza críticas construtivas com base nos dados coletados ao longo da trajetória política do Brasil, desde sua independência.

Nesse contexto, Troncoso (2001) contribui para uma compreensão mais aprofundada dessa relação ao salientar como a disseminação generalizada da leitura e escrita colocou os indivíduos em um nível de abstração que também influenciou a percepção do mundo adulto. Diante desses aspectos, Basso (2005) volta a argumentar que esse cenário ajudou a criar um espaço propício para a discussão da educação, abrangendo dimensões políticas, econômicas, morais e de progresso.

Como parte desse processo, ocorreu a separação das crianças dos adultos por meio de um processo de diferenciação, no qual uma nova identidade foi construída. Com o intuito de uma compreensão mais aprofundada, Ritche e Kollar (1964) enfatizam que essa diferenciação impôs que as crianças não fossem consideradas como indivíduos plenamente habilitados para participar de um mundo adulto complexo, mas sim como seres com potencialidade para serem gradualmente introduzidos no convívio com outros seres humanos (RITCHIE E KOLLAR, 1964, p.24). Manuel Sarmiento (2005) denomina essa imagem social como a *criança não-adulto*, constructo baseado numa perspectiva do adultocentrismo (ou *gerontocentrismo* (JENKS, 2005)) que registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano "completo" (SARMENTO, 2007; JENKS 2005).

Nesse sentido, tanto Jenks e Troncoso discutem como a educação formal e a instituição de sistemas de educação no século XIX, revelou-se como um processo violento e doloroso, em um sentido altamente político, uma vez que todas as pessoas eram coagidas a se enquadrarem em determinadas categorias de seres, em detrimento de outras (JENKS, 2005, p.20).

Diante desse panorama, o surgimento da infância moderna dá origem a um processo de reconhecimento e atribuição de status social, no qual a criança é segregada em relação ao mundo adulto. Além disso, a perpetuação e o fortalecimento do arquétipo da criança ocorrem por meio do uso da linguagem e dos discursos empregados pelas diversas profissões, instituições e especialidades, que assumem o papel de monitorar as fronteiras estabelecidas em torno da infância como uma condição social (JENKS, 2005, p.05).

Durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, conforme analisado por Troncoso (2001), ocorreu um avanço significativo na concepção da infância,

especialmente no contexto ocidental. Esse período foi marcado por um intenso desenvolvimento e consolidação de ideias e representações relacionadas às crianças, que estabeleceram as bases para a imagem social da infância discutida na contemporaneidade. Para isso, contou-se com o apoio do Estado-nação moderno e a criação de condições políticas e culturais adequadas, graças à consolidação de uma série de dispositivos institucionais que abrangiam diversas áreas e disciplinas, como a pediatria, a sociologia, a psicologia infantil e a higiene escolar.

Os dispositivos institucionais mencionados, na visão de Jenks (2005), desempenharam um papel fundamental na delimitação dos limites em torno das infâncias. A delimitação da infância, no período discutido, foi além de estabelecer o papel e a presença das crianças na sociedade, essa delimitação implicou na imposição de um espaço social que refletisse um nível mais profundo de controle exercido dentro desse sistema social. Ou seja, não se tratou apenas de definir o papel das crianças, mas também de criar um ambiente que reforçasse e sustentasse esse papel.

Os dispositivos institucionais, como as leis, normas e práticas adotadas pela sociedade em relação à infância, desempenharam um papel fundamental nesse processo de delimitação e controle. Nessa perspectiva e como exemplo, a infância vai emergir como um problema para o campo médico quando saberes diversos da anatomia, fisiologia e neurologia foram mobilizados para se definir a *boa idade de educar* (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 564).

Assim, a infância, emergiu como um problema social a ser enfrentado. Para nosso contexto de análise, os profissionais médicos, notadamente aqueles formados na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro⁴¹, desempenharam um papel fundamental na construção do discurso sobre a infância e sua administração.

⁴¹ A pesquisa conduzida por Rizzini e Gondra (2014) no Rio de Janeiro oferece uma visão esclarecedora da preocupação dos profissionais médicos com as crianças que enfrentavam condições desiguais. Essa inquietação é particularmente notável nos discursos autorizados pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, evidenciada nas cinco teses que abordam o tema das "crianças expostas". Esses trabalhos, realizados por Francisco de Paula Lazaro Gonçalves (1855), Manoel Velloso Paranhos Pederneira (1855), Thomaz Baptista Pinto D'Almeida (1857), Luiz Delfino dos Santos (1857) e José Alexandre Teixeira de Mello (1859), possuem o título comum de "Criação dos expostos da Santa Casa da Misericórdia".

Esses discursos mostraram-se inquietos com os "desequilíbrios" que permeavam o tecido social, especialmente os vinculados à pobreza. Vendo-a como uma ameaça à sociedade, buscavam a medicalização da pobreza, acreditando que, assim, protegeriam a sociedade dos perigos que dela emanavam. Como explicado por Rizzini e Gondra (2014), a produção de uma coletividade plural e diversa tende a se fortalecer ao identificar um inimigo compartilhado. Em muitos cenários, a desordem, a barbárie ou a doença são transformadas nesse elemento "comum" a ser enfrentado. Nessa perspectiva, o combate ao mal seria mais eficiente dentro de uma ordem estratificada, em que cada indivíduo, cada parte, assim como num corpo, numa sinfonia ou numa federação, o desempenhar adequadamente sua função, garantiria o sucesso do todo (RIZZINI; GONDRA, 2014. p. 569).

Conforme alinhado com a discussão prévia e em consonância com Troncoso (2001), é possível constatar que tanto a pediatria quanto a pedagogia no final do século XIX foram elementos fundamentais de uma episteme que se estruturou em torno da necessidade de observar internamente, tornar "visível o invisível" e estabelecer dispositivos administrativos e discursivos que possibilitaram a percepção da diferença, do indivíduo e da normatividade.

Dessa forma, surge um embate com o objetivo de mitigar, retardar ou erradicar os riscos do presente, preservando o caráter de prevenção social das medidas prescritas (RIZZINI; GONDRA, 2014. p. 569). Voltando-se especificamente para a criança e sua família, diversas formas de combate foram empregadas.

No contexto da criança, uma das abordagens mais amplamente difundidas é a forma asilar, que, em geral, busca cumprir uma tripla função: casa, oficina, escola (SOUZA, 2008). Essa abordagem asilar, segundo o autor, ganhou ampla disseminação tanto na Europa quanto nas Américas, sendo utilizada para a educação de crianças de distintas origens étnicas. Entretanto, é crucial considerar as particularidades dos ritmos, funcionamentos e efeitos das formas asilares destinadas às infâncias no Brasil e em outras realidades em que foram aplicadas.

Na alvorada do Brasil Republicano foram, segundo Bassos (2005), inúmeras as falas, em várias discussões, sejam elas parlamentares, de agremiações ou puramente intelectuais

em que apareceram a instrução pública e o nível de conhecimento técnico da população como assunto frequente e necessidade inadiável (BASSOS, 2005, p. 78). Desta forma, a instrução pública se torna objeto de lei e como tal passa a atuar como uma forma de controle social que revela os interesses subjacentes ao funcionamento desse sistema. Esses interesses passam a incluir também a reprodução de valores e ideologias específicas, e o fortalecimento das estruturas de poder existentes.

A reforma educacional de 1879⁴², conhecida como a reforma Leôncio de Carvalho⁴³, foi concebida com o propósito de preparar a população brasileira para a busca da perfectibilidade e aprimorar sua participação política e social. Segundo o próprio Carvalho, essa reforma tinha como objetivo direcionar o futuro do país e melhorar as condições de existência dos cidadãos por meio de sua aplicação nas escolas.

Do ponto de vista do espaço social, a reforma apresentava-se como uma resposta ao cenário descrito por Sabino (2012), que ressalta que, diante das análises alarmantes sobre a situação vulnerável da infância marginalizada na sociedade, começava a surgir uma preocupante configuração para as autoridades. Esse quadro emergiu a partir do término da escravidão, do crescimento e maior visibilidade do mercado de trabalho livre e, principalmente, do temor em relação à "cidade negra, rebelde e doente" (CORRÊA, 2017, p.46).

Segundo Corrêa (2017) as teses jurídicas esboçavam um panorama que inquietava a elite contemporânea, que via a multidão e o crescimento urbano como fatores "eminentes propagadores da desordem". Nessa perspectiva, tornou-se necessário direcionar atenção à infância, o que passou a ser considerado "direito e dever" do Estado". Ações governamentais foram demandadas para proteger e cuidar das crianças em um contexto de transformações sociais e urbanas, buscando mitigar o medo e apaziguar as tensões existentes no âmbito da sociedade da época.

A reforma Leôncio de Carvalho revela o conhecimento da consciência popular sobre a instrução e determina não consultar a população e sim obrigá-la à frequência escolar,

⁴² Reforma aprovada em 19 de abril de 1879, decreto nº 7247, com 29 artigos (BRASIL, 1879).

comprometendo-se o Estado a fornecer vestimenta, livros e demais materiais necessários aos estudos, àqueles que não tivessem condições de adquiri-los (BASSO, 2005, p.83).

A obrigatoriedade estabelecida pela reforma Leôncio de Carvalho, respaldada por multas aplicadas aos pais que não matriculassem seus filhos nas escolas, exemplifica a preocupação predominante da sociedade com as ameaças que comprometiam a paz pública, em detrimento do futuro desses jovens cidadãos, os quais se encontravam expostos a diversas "sortes" de vícios. Tal cenário é elucidado por Correa (2017) ao argumentar que, nesse contexto, a criança passou a ser concebida como sujeito detentor de deveres e direitos na sociedade brasileira. Deixando de ser mera figura de interesse, preocupação e cuidado no âmbito privado, a criança assume um caráter social e se torna uma questão sob a competência do Estado.

Desta forma, pode-se observar, de acordo com a interpretação de Araújo (2016) e a análise de Ariès (1981, p. 185), a consolidação do espaço social destinado à criança, o qual, ao longo do século XIX, passou a ser predominantemente representado pela escola. A escola foi concebida como um ambiente específico, destinado a abrigar e preparar a infância, afastando-a do mundo exterior para fins educacionais e confinamento adequado. Tal mudança ocasionou uma alteração significativa na posição da criança na sociedade, na medida em que esta passou a pertencer ao ambiente escolar de modo indissociável: o lugar da criança passa a ser a escola (ARAÚJO, 2016, p.110).

Como vimos, a construção histórica dos Estados-nação e sua relação com a educação pública e a ideia de cidadania sempre foram extremamente complexas e ambivalentes, com importantes implicações políticas e culturais (Afonso, 2001). Essas interações evidenciaram a interdependência entre a infância como um constructo social, as estruturas estatais e as noções de cidadania, revelando as dinâmicas de poder e as influências ideológicas presentes na configuração do status e do papel da infância na sociedade de

⁴³ Professor da Faculdade de Direito de São Paulo, ocupava o cargo de Conselheiro do Ministério dos Negócios do Império, pasta à qual estava subordinada a instrução pública no Brasil (BASSO, 2005, p.79).

início de século XX. Para exemplificar tal argumentação, em relação ao discurso da educação, Basil Bernstein⁴⁴ afirmou:

Como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social. Sob essa perspectiva, as diferenças e as mudanças na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional devem ser uma área de grande interesse sociológico (Bernstein, 1972: 47).

A partir da análise de Bernstein, é possível perceber a visão da educação como uma instituição capaz de desempenhar um papel significativo na organização social, com o propósito de preparar os indivíduos para exercerem a liberdade e a democracia. Essa compreensão se encontra contextualizada historicamente na contemporaneidade, ressaltando a relevância da educação no processo de formação de uma sociedade que valoriza esses princípios fundamentais.

De forma paralela, estabeleceu-se a consolidação da representação social da *criança não adulta e iminente*, enfatizando sua associação ao papel de aluno. Enquanto a criança se encontra matriculada na escola, sua identidade se vincula intrinsecamente ao conceito de aluno, indivíduo que se encontra em processo de aprendizado, que ainda não atingiu a maturidade plena e que se prepara para adentrar no universo adulto (figura 30 e 31).

⁴⁴ Conforme afirmado por Halsey (2001), renomado professor da cátedra de Sociologia da Universidade de Oxford, Basil Bernstein é amplamente reconhecido como um dos cientistas sociais mais inventivos e respeitados a emergir da London School of Economics após a Segunda Guerra Mundial. Bernstein, nascido em 1924 e falecido em 2000, iniciou sua carreira acadêmica na década de 1960 na Universidade de Londres. Durante sua trajetória, ocupou a prestigiosa cátedra Karl Mannheim e assumiu a posição de chefe do Departamento de Sociologia da Educação. Posteriormente, em reconhecimento a suas contribuições, foi nomeado professor emérito ao se aposentar.

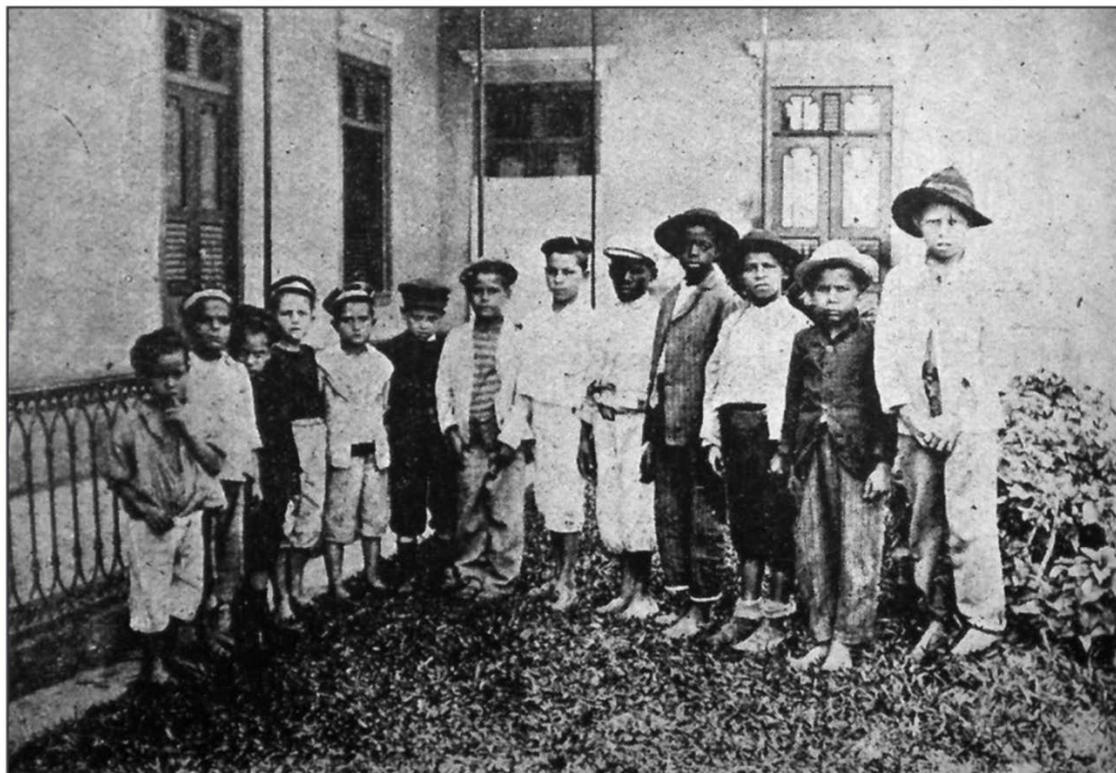


Figura 30: "Escola Premunitória Quinze de Novembro. "Grupo de menores ao chegarem à escola a fim de serem matriculados" (1913). Meninos recolhidos pela polícia nas ruas da cidade do Rio de Janeiro chegam à instituição para serem transformados em bons trabalhadores. Fonte: Vaz, 1914, p. 72.



Figura 31: "Escola Premunitória Quinze de Novembro. "Orquestra de alunos" (1913). Os alunos da orquestra, vestidos com o traje para apresentações em público, tinham como mestre um ex-aluno da Escola Premunitória. Fonte: Vaz, 1914, p. 41.

5.2 Entre as ruas e a Escola: escolarização pública no Rio de Janeiro da prevenção da ociosidade à criminalidade infantil.

Voltando para o contexto da transição do Império para a República no Brasil, José Veríssimo⁴⁵ se destaca como um representante significativo desse período. Embora não seja o objetivo abordar detalhadamente a extensão de seu pensamento neste trabalho, sugere-se consultar as obras de Araújo (2001) e Cavazotti (1997) para uma análise mais aprofundada das discussões acerca das consequências do colonialismo português no Brasil e das tentativas de implementação de uma política republicana de educação no país. Essas obras fornecem insights valiosos sobre o pensamento de Veríssimo e o contexto histórico em que ele estava inserido, permitindo uma compreensão mais ampla das questões educacionais durante esse período de transição.

No estudo realizado por Araújo (2010), a visão de José Veríssimo sobre a educação pública é explorada, destacando a sua crença na necessidade estratégica de superar as desigualdades raciais presentes nas regiões mais remotas do Brasil, resultado da influência colonial⁴⁶. Veríssimo defendia a ideia de que somente por meio de um projeto nacional de educação seria possível transformar essas condições, buscando alcançar a igualdade entre todas as regiões do país, do Norte ao Sul.

Como exemplificado antes, Tavares Bastos em suas reflexões demonstra preocupação com a adaptação da sociedade brasileira à liberdade no trabalho e ao exercício da cidadania. Para o autor não existe surpresa nos dados sobre a educação, pois num país em que o regime de trabalho era a escravidão, a indiferença pela instrução é praticamente uma

⁴⁵ José Veríssimo faz parte de uma geração de pensadores que vivia no Brasil o processo de transição do império para a República em meio a uma formação política, filosófica e sociológica importada da Europa e dos Estados Unidos da América em que prevaleciam interpretações liberais, positivas e evolucionistas do mundo e das sociedades humanas (ARAÚJO, 2010, p.305).

⁴⁶ Veríssimo desempenha um papel significativo ao introduzir, no contexto nacional do final do século XIX e início do século XX, a realidade dos confins da Amazônia. Suas descrições sobre o interior amazônico, aliadas às narrativas pré-existentes sobre o sertão nordestino, contribuem para a construção de um mapeamento social abrangente dos diferentes grupos sociais brasileiros. Essa representação mais completa da diversidade social e geográfica do país promove uma reflexão crítica sobre as políticas necessárias para estabelecer um Estado que esteja verdadeiramente fundamentado nas condições sociais, culturais, políticas e econômicas de seu território (Araújo, 2010, p. 310).

consequência. Para ele, após a emancipação do trabalho escravo, o próximo desafio dos brasileiros seria a emancipação do espírito cativo da ignorância (BASTOS, 1875, p.145). Essa afirmação evidencia a importância atribuída por Bastos à educação como meio de libertação e desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Por outro lado, Veríssimo, conforme menciona Araújo (2010), percebia a República como uma descentralização do poder que se opunha ao traço monárquico de um soberano centralizado. Com base nessa percepção, Veríssimo acreditava que a República brasileira proporcionaria uma ampliação das oportunidades ao estender a educação a todos. Ele via a educação como um bem público e acreditava que, nos primeiros anos da República, haveria uma garantia indiscriminada de acesso à educação, mesmo ignorando as relações políticas clientelistas estabelecidas pelo colonialismo.

Uma lição importante de Veríssimo resultado da sua qualidade de observador atento do sertão e do litoral brasileiro, foi conseguir perceber o quanto os processos diferenciados de ocupação do território ao longo da história colonial promoveram também culturas, ou melhor, níveis de cultura diferenciados (CAVAZOTTI, 1997, p.45). Portanto, o fator cultural (visto por ele como fundamentalmente histórico) estava articulando suas compreensões sobre a relação entre cultura e educação.

O Rio de Janeiro como cidade administrativa e comercial de base escravista era reflexo direto dessa situação. No livro "Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi", o politólogo José Murilo de Carvalho (1987), relata como o censo de 1906⁴⁷ mostra uma população ocupada principalmente em comércio, transporte, administração e serviço doméstico. Esta população era três vezes maior do que a ocupada na indústria. A condição do Rio de Janeiro de tradicional centro administrativo e de capital do país acarretava ainda

⁴⁷ Para Camargo (2021) o recenseamento do Rio de Janeiro em 1906 apresenta uma abordagem enfaticamente voltada para questões sanitárias em relação à população. Isso fica evidente tanto no tratamento privilegiado de assuntos relacionados à saúde quanto na ênfase atribuída à densidade demográfica, que desempenha um papel crucial no planejamento sanitário da cidade e na identificação de focos epidêmicos e doenças endêmicas. A densidade populacional também era importante para a visualização das condições habitacionais nas áreas urbanas, sendo a inspeção e regulação dessas habitações uma das principais estratégias para melhorar o saneamento da cidade (CAMARGO, 2021, p. 1021).

uma grande visibilidade de burocracia e um domínio do Estado sobre a cidade, numa inversão da relação existente na cidade medieval descrita por Max Weber (1966)⁴⁸.

Dentre essas condições, segundo Carvalho (1987) a população do Rio de Janeiro foi responsável por estabelecer ocasiões de autorreconhecimento dentro do contexto da metrópole moderna em constante formação. Um exemplo notável que ele indica é a grande festa da Penha⁴⁹, que foi apropriada por negros, ex-escravizados e boêmios, rompendo com o controle previamente exercido por indivíduos brancos e portugueses (CARVALHO, 1987, p. 156). Segundo Souza (2010), o jornal *O Paiz* descreveu a festa como “um espetáculo maravilhoso pela completa fusão de todas as classes sociais, numa só leva de peregrinos, impelida pelos sentimentos religiosos” (PAIZ, 1906). Considerando a vasta participação de diversos grupos sociais, Souza (2010) considera que a festa proporcionava uma conexão privilegiada entre o mundo do trabalho e o da chamada ociosidade, bem como entre práticas culturais diversas, como a africana e a portuguesa. Essa interação gerava uma tensão entre identidade e diferença, possibilitando assim a formação de identidades sociais por meio do mundo da festa (SOUZA, 2010, p.04).

Em palavras de Carmo, Bicalho e De Miranda (2017) não seria exagero dizer que o Santuário de Nossa Senhora da Penha (fig. 32), localizado no Bairro da Penha, na cidade do Rio de Janeiro, foi lugar festeiro e de formação de uma vertente significativa da Música Popular Brasileira, MPB, e que ali os primeiros grandes compositores brasileiros lançaram seus primeiros sucessos.

⁴⁸ Uma das características-chave que Max Weber identificou na cidade medieval foi o surgimento de uma nova forma de legitimidade política. Antes, nas cidades antigas, a legitimidade era baseada principalmente em laços de parentesco, tradição e autoridade carismática. No entanto, na cidade medieval, a legitimidade política passou a ser fundamentada na associação de interesses dos burgueses, que se tornaram cidadãos.

⁴⁹ A festa em honra ao nascimento de Nossa Senhora teve início no Brasil no final do século XVIII, sendo inicialmente frequentada por portugueses e seguindo a tradição de Portugal (SÁ, 1906). A celebração, organizada pela comissão de festejos da Irmandade da Penha, incluía romarias, música, comidas, jogos e barracas de festividades religiosas. Durante a festa, ocorria uma missa solene, cerimônias de bênção e penitentes subiam os 365 degraus do santuário em promessa (MOURA, 1995). Com o passar do tempo, a festa tornou-se mais popular e passou a incorporar características como rodas de samba, batucadas, danças, capoeiristas e barracas organizadas pelas chamadas "tias", mulheres negras baianas (DINIZ, 1906).

Na análise de Ribeiro (2017), destaca-se a notória relevância cultural da "Festa da Penha" tanto no âmbito carioca como nacional. Isso é evidenciado pelo fato de que durante essa festividade eram divulgados os sambas inéditos que seriam apresentados no próximo Carnaval. No entanto, é importante salientar que, mesmo com sua proeminência cultural⁵⁰, a celebração enfrentou repressão policial durante a primeira década de 1900. Essa repressão ocorreu de forma simultânea a uma intensa campanha em desagravo à celebração, que foi veiculada na imprensa escrita e apoiada por renomados escritores da época, como Olavo Bilac ⁵¹ (RIBEIRO, 2017, p.34).

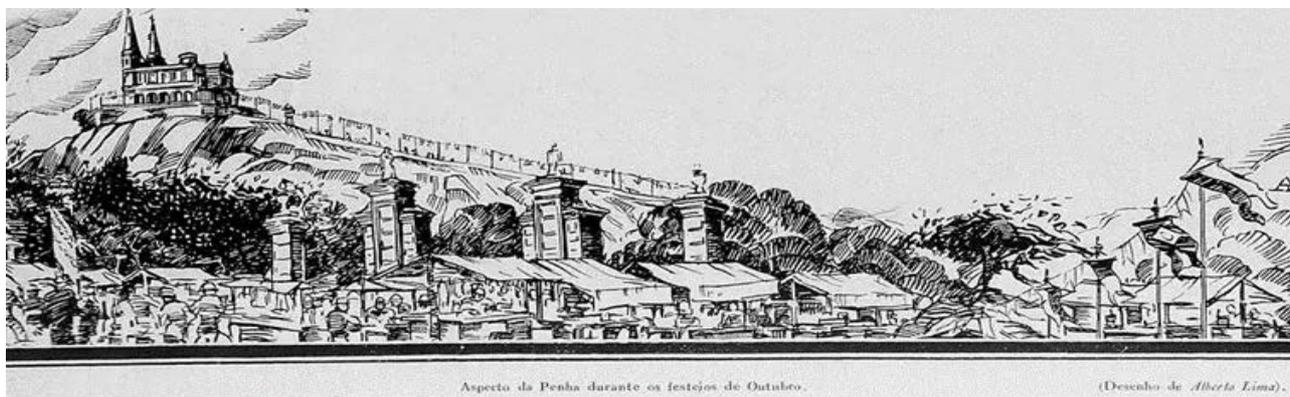


Figura 32. Desenho publicado na Revista da Semana mostrando o Santuário de Nossa Senhora da Penha e os festejos de outubro – Desenho de Alberto Lima. Fonte: acervo digital da Biblioteca Nacional, 2023.

Foi na mesma região que abrigava a Festa da Penha, onde o jornal *Progresso Suburbano* dedicou-se, em 1902, à sua coluna "Instrução Pública", com o objetivo de denunciar o fechamento, a transferência e a escassez de materiais e móveis nas escolas de Piedade, local sede do jornal, e em outras localidades como Madureira e Penha (RIZZINI, SCHUELER, 2019, p.165). Essas ocorrências, continuando com o escrito no jornal, favoreciam o problema da "vadiação" entre os estudantes.

⁵⁰ De acordo com um cálculo realizado em 1910, mais de 100 mil pessoas participavam do desfile pelo arraial durante o mês dedicado à Santa (TINHORÃO, 1975, p. 173-8).

⁵¹ Segundo Souza (2010) Olavo Bilac (1865 -1918), atuou como jornalista, poeta e cronista, demonstrou intenso engajamento político e fervor republicano. Além disso, ele foi responsável pela autoria da letra do hino à bandeira brasileira e desempenhou um papel significativo como um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Apesar de seu envolvimento ativo na política nacional, Bilac encontrou tempo para dedicar-se à escrita de crônicas para a imprensa, especialmente no jornal Gazeta de Notícias, ao longo de sua vida (BUENO, 1996).

Observa-se nesse contexto um processo relevante, conforme apontado por Schueler e Rizzini (2019), que evidencia os indícios de práticas de escolarização e ensino das primeiras letras em escolas públicas, subvencionadas por órgãos públicos e/ou particulares, disseminadas em diferentes territórios e espaços na cidade do Rio de Janeiro. Essa rede educacional heterogênea e diversificada encontra-se oculta entre ruas e becos tortuosos, nas ladeiras de morros e nos locais mais distantes frequentados por bondes, transportes urbanos e trens de ferro (SCHUELER, RIZZINI, 2019, p. 162).

Entretanto, é justamente nessa complexa trama oculta entre as diversas localidades urbanas, caracterizada por suas peculiaridades e contrastes, que o conceito de educação adquiriu, como argumentado por Corrêa (2017), uma conotação específica voltada para a prevenção da ociosidade e da criminalidade. Essa abordagem, conforme Rizzini (2011, p. 114), não foi concebida como uma ferramenta apenas para promover melhores oportunidades de igualdade social, mas sim como uma estratégia para evitar riscos sociais relacionados à ociosidade e ao envolvimento com atividades criminosas.

No início do século XX, a cidade do Rio de Janeiro passou por uma reformulação administrativa, sendo subdividida em doze Distritos Escolares (fig.33), conforme documentado por Marques (2015). Nesse contexto de reorganização dos distritos, houve uma notável recomposição territorial das escolas e distribuição das matrículas. Através de uma análise comparativa entre registros oficiais de matrículas e dados coletados, Marques (2015) constatou uma redução das matrículas nas áreas centrais da cidade, ao mesmo tempo em que se verificou um movimento de deslocamento dessas matrículas para os subúrbios, representados pelos 8º, 9º, 10º, 11º e 12º distritos escolares da então Capital Federal.

O pesquisador também apresenta uma possível explicação para o deslocamento de matrícula atribuindo tal fenômeno à intervenção higiênica conduzida pelo prefeito Barata Ribeiro, a qual culminou no fechamento do conhecido cortiço denominado Cabeça de Porco⁵². Além disso, Marques (2015) considera a incidência de sucessivas epidemias que

⁵² Em 26 de janeiro de 1893, a cidade do Rio de Janeiro testemunhou a demolição de um de seus maiores cortiços, o Cabeça de Porco, que se tornou emblemático no início do processo de transformação das habitações das camadas populares. Segundo De Paula (2019) o Cabeça de Porco simbolizava tudo o que os responsáveis por planejar a cidade consideravam indesejável, sendo considerado um local de moradia da camada pobre, fora do controle efetivo da República e

assolaram o Rio de Janeiro no final do século XIX, as quais podem ter influenciado a migração das pessoas para outras áreas da cidade, em busca de melhores condições sanitárias. Adicionalmente, ele aborda o impacto do fluxo migratório, tanto interno como de imigrantes, como um fator relevante na dinâmica da mobilidade urbana da população. Gradualmente, a concentração demográfica nas áreas centrais da cidade, representadas pelos 1º e 2º distritos escolares, se dispersou para outros bairros, em consonância com o crescimento e a expansão da malha de transporte urbano na então Capital Federal, especialmente os sistemas de bondes e trens (ver fig. 34).

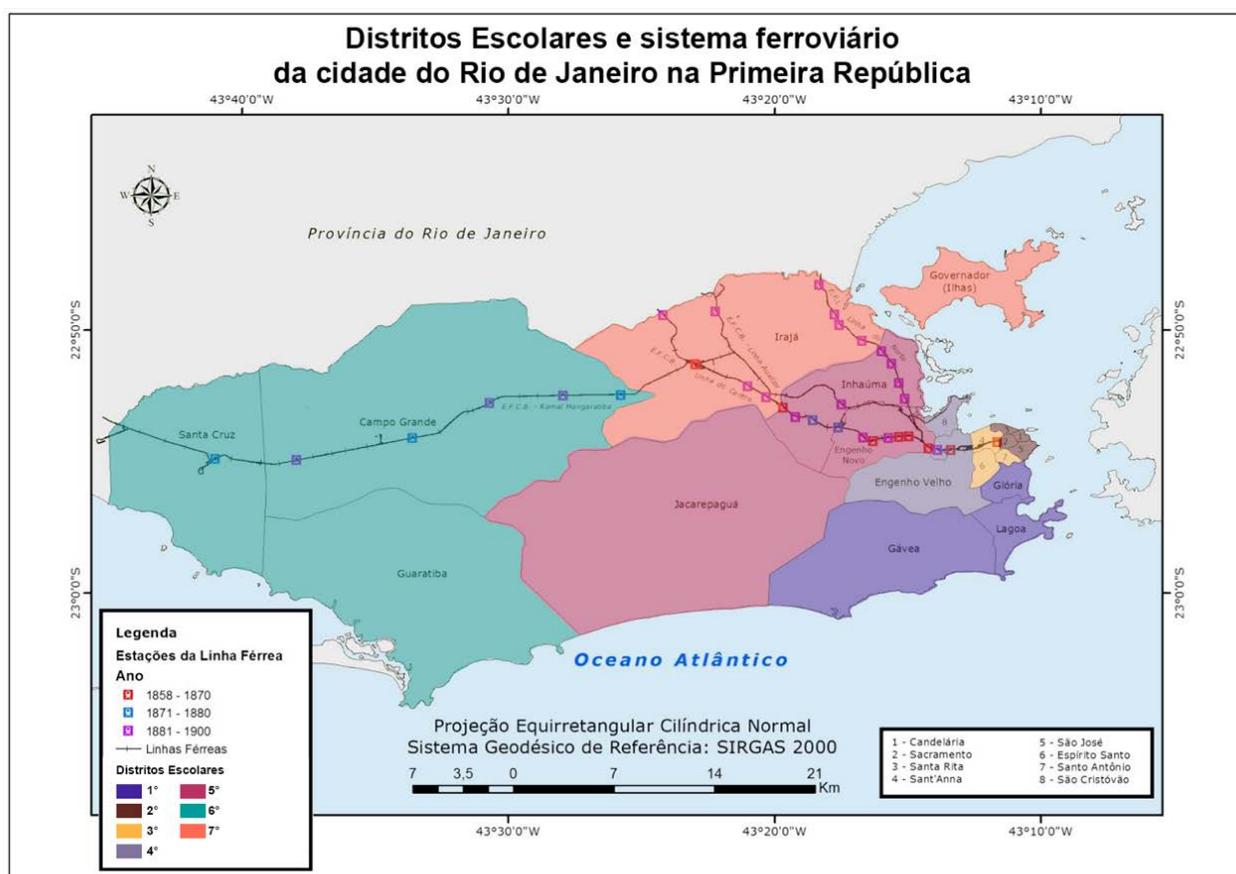


Figura 32. Mapa dos Distritos Escolares e o sistema ferroviário da cidade do Rio de Janeiro -1900. Fonte: elaboração do autor, 2023.

com características ambientais consideradas insalubres pelos higienistas. Sua demolição representou um desafio a ser enfrentado pelo governo, buscando implementar um ideal de urbanidade na cidade do Rio de Janeiro.

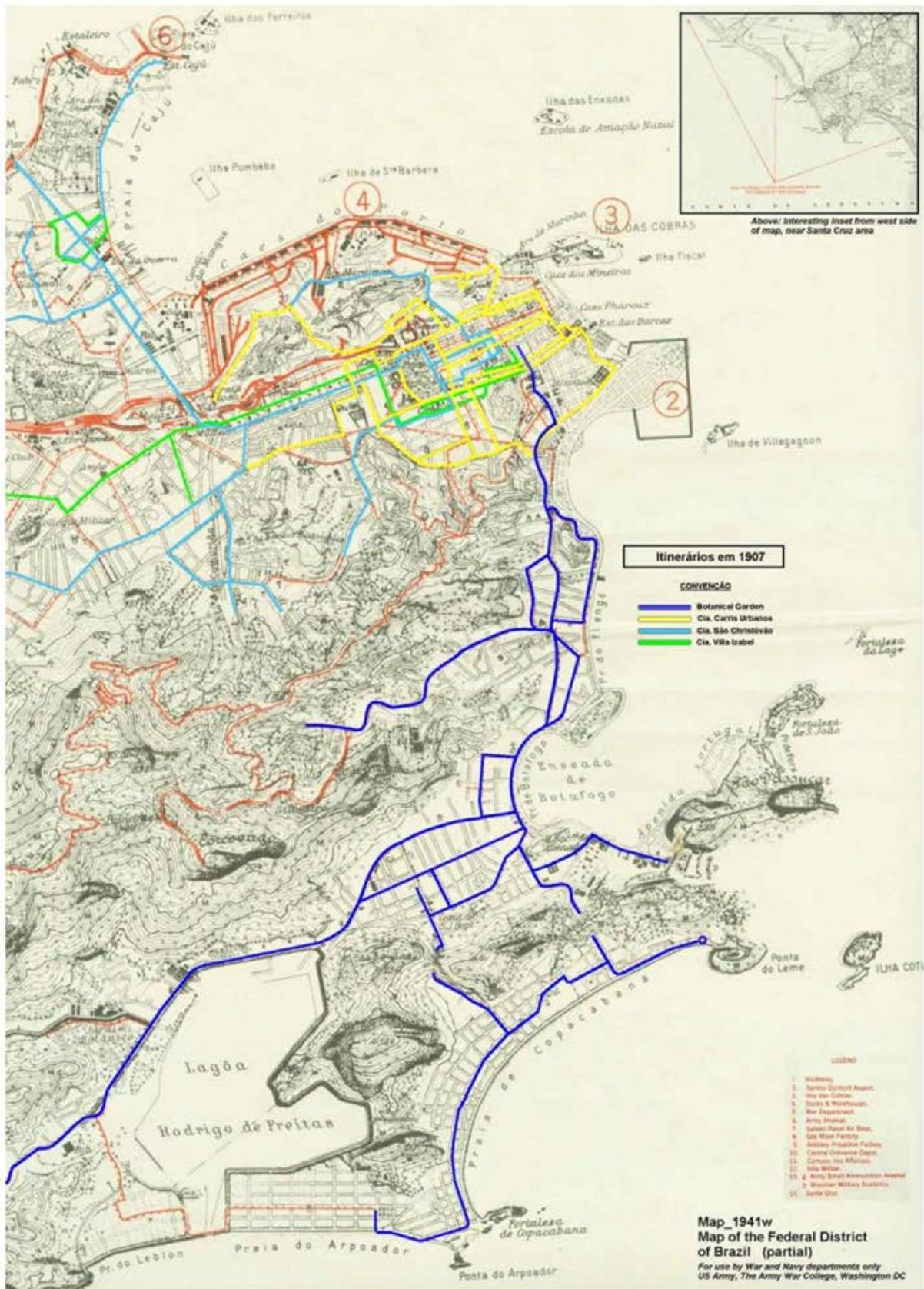


Figura 34. Maps das linhas de bonde na cidade do Rio de Janeiro em 1909. Fonte: documento disponível Biblioteca Nacional Digital – Biblioteca Nacional do Brasil.

Conforme evidenciado por Hora (2006), o processo de escolarização pública da infância no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal da República, passou por distintas etapas evolutivas. Inicialmente, foram estabelecidas as Escolas de Primeiras Letras, uma novidade introduzida pela legislação de 1827. Posteriormente, surgiram as "Escolas do Imperador", que foram construídas a partir de 1870. Essas instituições educacionais progressivamente evoluíram para os Grupos Escolares⁵³, os quais, por sua vez, foram posteriormente transformados em Escolas-Modelo, durante o período republicano (figs. 33 – 39). A conformação da incipiente rede escolar englobou prédios municipais, escolas alugadas ou, em algumas ocasiões, casas de moradia adaptadas como locais de ensino.

Além de seu papel na expansão da rede escolar, é importante ressaltar que essa evolução também refletiu a preocupação em retirar crianças pobres das ruas, visando prevenir o desvirtuamento da juventude. Esse objetivo denota uma forma direta de controle exercido pelo Estado sobre o trânsito infantil no espaço urbano (DEL PRIORE, 2000; VEIGA; FARIA FILHO, 1999). A intervenção estatal nesse sentido tinha o propósito de estabelecer uma supervisão ativa e influência sobre a educação e comportamento das crianças, configurando-se como uma medida estratégica para a formação social e moral da infância no contexto urbano do Rio de Janeiro.

É relevante destacar que, conforme apontado por Rizzini (2011), o referencial de infância predominante no Brasil refletia uma visão negativa e problemática, especialmente no que diz respeito às crianças provenientes de camadas socioeconômicas mais vulneráveis. Esse referencial era associado à ideia de criança desvalida, abandonada, órfã ou delinquente. Nessas representações, a infância empobrecida estava intimamente vinculada à periculosidade, carregada de incertezas, e a criança personificava o perigo ou a ameaça propriamente dita, sendo considerada viciosa, pervertida ou criminosa.

⁵³ Decreto nº 38, de 9 de maio de 1893, —Regula o ensino no Districto Federal||, [sic] constituindo, portanto, uma primeira legislação sobre educação pública para a cidade do Rio de Janeiro no período republicano (De Campos, 2010, p. 216). O Artigo 62 se refere mais propriamente ao prédio escolar público, e sua relação com a população escolar. —*Logo que possível, a Municipalidade mandará construir em cada circumscrição urbana do Districto Federal, um ou mais grupos escolares, conforme a densidade da população.*|| [grifo nosso] No —*Paragrapho 1º. Cada grupo escolar, composto de varias escolas, ficará sob a administração de um professor-director, tendo communs: o gymnasio, a biblioteca e o museo escolar.*|| [sic] (De Campos, 2010, p. 220).

Essa visão estigmatizada da infância empobrecida se manifestava em diversos contextos, inclusive no âmbito da educação pública no Rio de Janeiro. A conformação da rede escolar que mencionamos anteriormente também deve ser compreendida sob esse viés, uma vez que a retirada das crianças das ruas, como mencionado por Del Priore (2000) e Veiga; Faria Filho (1999), não se restringia apenas a uma questão educacional, mas também fazia parte de uma estratégia mais ampla de controle social e moralização da infância considerada "problemática". Nesse contexto, as instituições educacionais assumiram um papel importante na tentativa de moldar a conduta e o comportamento das crianças, buscando afastá-las de situações consideradas ameaçadoras para a sociedade.

O conceito de civilização no contexto histórico abordado buscava transcender a barbárie, visando à reconstrução de uma nação na qual os cidadãos pudessem contribuir não apenas para a formação de uma sociedade coordenada, hierarquizada e funcional, mas também para a adoção de um "padrão universal de moralidade e costumes". Esse padrão de conduta era expresso através do desenvolvimento do autocontrole e da internalização de determinados hábitos e normas comportamentais (VEIGA, 2002, p. 96).

Essa perspectiva negativa em relação à infância empobrecida também teve implicações significativas nas políticas públicas e na abordagem da mídia em relação a essa questão, especialmente no que diz respeito à crescente preocupação com o aumento da criminalidade e da marginalização entre as crianças. Conforme destacado por Corrêa (2017), a problemática da criminalidade infantil no Brasil teve suas origens no século XIX, com maior impacto sobre as crianças provenientes de camadas sociais desfavorecidas e marginalizadas. Pesquisas e estudos conduzidos por Santos (1999) e Rizzini (2011) corroboram essa constatação, revelando que ao longo do tempo, a situação das crianças pobres envolvidas em atividades criminosas se tornou um assunto de preocupação crescente em todo o país, desde o período imperial. Durante o início da República, práticas de pequenos furtos envolvendo crianças tornaram-se frequentes, o que gerou um sério desafio de ordem social a ser enfrentado.

Tanto Corrêa (2017) quanto Santos (1999) em seus respectivos estudos fazem referência ao soneto intitulado "O Vagabundo", de autoria de Amália Rodrigues⁵⁴, como um exemplo

⁵⁴ Amélia Augusta do Sacramento Rodrigues, nascida em Oliveira dos Campinhos, município de Santo Amaro na Bahia, em 26 de maio de 1861, foi uma figura versátil nas artes literárias. Além de

significativo. Esse poema não apenas busca despertar o interesse do público pela literatura brasileira de qualidade, mas também possui uma pretensão mais ampla: alertar os leitores para os perigos e ameaças ocultos nas ruas da cidade, representados pelos grandes contingentes de menores que aterrorizavam os cidadãos (SANTOS, 1999, p. 210).

O vagabundo

*O dia inteiro pelas ruas anda.
Enxovalhado, roto indiferente:
Mãos aos bolsos olhar impertinente,
Um machucado chapeuzinho a banda.
Cigarro à boca, modos de quem manda,
Um dandy de misérias alegremente,
A procurar ocasião somente
Em que as tendências bélicas expandam
E tem doze anos só! Uma corola
De flor mal desabrochada! Ao desditoso
Quem faz a grande, e peregrina esmola
De arrancá-lo a esse trilho perigoso,
De atirá-lo p'ra os bancos de uma escola?!
Do vagabundo faz-se o criminoso!...*
(RODRIGUES, 1898)⁵⁵

O soneto apresenta uma representação que se alinha com a perspectiva analisada por Corrêa (2017) em relação aos criminalistas da época, que buscavam identificar na "infância estigmatizada" a origem do problema da delinquência, diante dos altos índices de crimes na sociedade. Através da linguagem poética, o poema descreve um menino de apenas doze anos que perambula pelas ruas com uma aparência negligenciada e indiferente, ostentando uma atitude desafiadora. O uso do termo "dandy de misérias" sugere uma combinação paradoxal entre uma aparência vaidosa e a realidade de pobreza em que o menino se encontra

Essa imagem do menino vagabundo retrata a figura da "infância estigmatizada" mencionada por Corrêa, na qual crianças provenientes de camadas sociais desfavorecidas são percebidas como potenciais criminosas devido ao seu comportamento e à sua situação

se destacar como poetisa, romancista, contista e teatróloga, também exerceu a atividade de educadora. Sua trajetória a consagrou como uma das mais completas literatas baianas, demonstrando sua profunda dedicação e contribuição para a cultura e a educação em sua região (GUTEMBERG, 2006).

⁵⁵ Publicado no Álbum de Meninas (São Paulo, v. 1, n. 7, p. 156, 31 out. 1898), revista literária dedicada às jovens brasileiras (SANTOS, 1999, p. 229).

social. O poema denuncia a preocupação social da época em relação à associação entre a infância empobrecida e a delinquência, como expresso na última estrofe do soneto: "Do vagabundo faz-se o criminoso!...".

O poema também destaca a imagem de uma "*corola de flor mal desabrochada*", fazendo uma alusão poética à juventude prematuramente exposta à criminalidade e às adversidades da vida nas ruas. Essa expressão metafórica evoca a ideia de uma flor que não teve a chance de florescer e que simbolicamente representa a juventude prematuramente exposta à criminalidade e às adversidades da vida nas ruas. Portanto, a transformação das Escolas de Primeiras Letras em Grupos Escolares e posteriormente em Escolas-Modelo não apenas representou avanços no sistema educacional, mas também refletiu uma abordagem governamental que buscava intervir na realidade social da infância empobrecida, almejando corrigir desvios e comportamentos considerados indesejáveis para a sociedade (fig.35 – 38).

Conforme enfatizado por Cunningham (1995), o crescente interesse em relação à infância, concebida como desamparada e propensa à delinquência, refletia uma inquietação latente acerca do futuro do Brasil. De acordo com Corrêa (2017), inúmeras são as referências encontradas na literatura acerca da "magna causa da infância" e da "cruzada pela infância". A ideia predominante era a de que resgatar a criança equivalia a salvar o país, sendo percebida como o cerne para o porvir da nação (CORRÊA, 2017, p.64).



Figura 35. Escola Ferreira Vianna. Fonte: Iconografia: Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. A fotografia registra escolas em prédios municipais ao final da gestão de Pereira Passos, conforme informações de Barros. A Escola Ferreira Vianna, situada na Rua Archias Cordeiro, 18º distrito administrativo, Engenho Novo, homenageia o fundador Antonio Ferreira Vianna, ex-Ministro dos Negócios do Império. O edifício, anteriormente o Asilo de São José na era imperial, foi posteriormente convertido na Escola Ferreira Vianna, conforme Boletim de Julho/Dezembro de 1918, mencionando o "Instituto Ferreira Vianna" (CAMPOS, 2010).



Figura 36. Escola Joaquim Nabuco. Fonte: Iconografia: Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. m 1911, a Escola estava situada no 1º distrito, na 5ª Escola Feminina, localizada na Rua General Severiano. A professora responsável era Abigail Judit Tavares. O Boletim da Prefeitura do Distrito Federal de janeiro/março de 1911, página 144, distribui as escolas na zona urbana. Atualmente, o prédio próprio municipal onde a escola estava localizada encontra-se na Rua Dona Mariana, 148, em Botafogo. O edifício foi inaugurado em 1910, durante a gestão de Inocêncio Serzedelo Corrêa como prefeito. O estilo arquitetônico não é definido (CAMPOS, 2010).

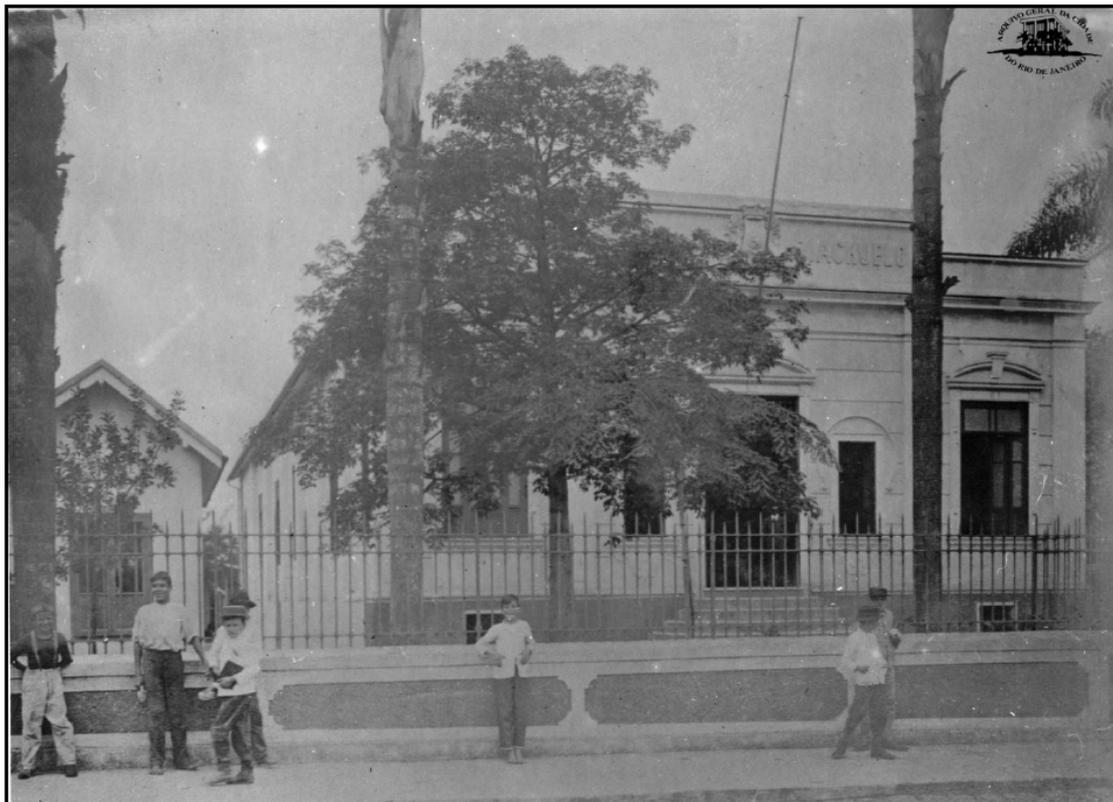


Figura 37. Escola Riachuelo. Fonte: Iconografia: Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. O Portal Augusto Malta apresenta a inscrição "Escola Riachuelo". Essa escola estava localizada no 9º distrito, sendo a 5ª escola feminina, situada na Rua D. Anna Nery, número 554. A professora responsável era Alzira Augusta Pires. Essa informação consta no Boletim da Prefeitura do Distrito Federal, de janeiro/março de 1911, página 148. Além disso, o AGCRJ (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro) menciona que a Biblioteca foi inaugurada em 29/09/1909 pelo prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/07/1909). O endereço atual é na Rua Ana Nery, 554, Engenho Novo, no 17º Distrito Municipal, na freguesia do Engenho Novo (CAMPOS, 2010).



Figura 38. Escola Rosa de Fonseca. Fonte: Iconografia: Museu da Imagem e do Som. Coleção Augusto Malta. Autor não identificado. Fotografia sem data. Endereço (atual): Praça Marechal Hermes, 30 - Vila Militar. Inauguração: 12/05/1913. Estilo Arquitetônico: Eclético. Prefeito: Bento Manuel Ribeiro Carneiro Monteiro. Secretário: Benjamin Franklin Ramiz Galvão. Segundo Armando Barros759 foi inaugurada pelo Prefeito Souza Aguiar (15/11/1906 a 22/7/1909). Localização: Av. Nossa Senhora de Copacabana nº 785. É neste endereço que já consta da relação de Distribuição por distritos educacionais no Boletim da Prefeitura do Distrito Federal de 1911 (CAMPOS, 2010).

5.3 Entre a ruas e as infâncias: construção do conceito de menor na “Cidade Maravilhosa”

O Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, aderiu a uma perspectiva política voltada para a infância que refletia o ideal de civilização, conforme identificado por Veiga (2002). Esse ideal, buscando a superação da “barbárie” se materializava em um padrão de conduta que era caracterizado pela internalização do autocontrole e a assimilação de determinados hábitos e normas de conduta (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 69).

Consequentemente, a rua assumiu o papel de espaço do qual as crianças deveriam ser protegidas, como abordado por Rizzini (2017). Nesse contexto, o ideário republicano foi impulsionado por uma série de estratégias concebidas e coordenadas pelas autoridades e elites, que se uniram a outras instituições, como entidades religiosas e sociais, com o objetivo de "proteger" tanto a criança quanto a sociedade dos perigos urbanos. Essas estratégias consistiam em retirar as crianças das ruas e encaminhá-las para ocupações laborais, bem como em desenvolver políticas para ordenar, sanear e disciplinar a infância marginalizada.

A urbanização e o crescimento populacional na cidade do Rio de Janeiro parecem ter reavivado as preocupações com a população empobrecida, tornando-se um tema central na agenda política. Essa população, identificada, descrita, mapeada, conhecida e quantificada, passou a ser objeto de gestão governamental. Conforme delineado ao longo deste estudo, as medidas de natureza preventiva foram adotadas e incorporadas nesse projeto de gestão da infância. Essas ações preventivas incluíam ações para recolher, profissionalizar e educar a infância carente, submetendo-a a um processo de formação higiênica que, através da prevenção, buscava conferir utilidade e rentabilidade à vida dessas crianças, consideradas representantes dos males que ameaçavam a capital (RIZZINI, 2014, p. 579).

Capital que de acordo com as considerações de Lamounier (2017), ganhava o epíteto de "Cidade Maravilhosa" durante o mesmo período em que foram implementadas as reformas higienistas e modernizadoras lideradas pelo prefeito Pereira Passos, sob a égide do governo federal de Rodrigues Alves. Tais reformas tinham como propósito suprimir os

vestígios do passado colonial do Rio de Janeiro e elevar a cidade ao status das grandes capitais europeias. Como o autor explica:

A então capital federal era apresentada como vitrine de um Brasil que pretendia alcançar os patamares de 'civilização' dos países do primeiro mundo, com os quais mantinha seus negócios mais importantes e dos quais dependia economicamente. Nesse intuito, procurava-se oferecer uma imagem preconcebida de cidade 'moderna' e ao mesmo tempo exótica, 'civilizada' e com uma 'natureza tropical exuberante', aberta ao capital e à fruição do comércio e do turista internacional que, sistemática e repetidamente reforçada ao longo das duas primeiras décadas do século XX, passou a produzir outras imagens nas décadas posteriores, com reflexos até os dias atuais (LAMOUNIER, 2017, p.16).

Nesse cenário diversificado, as infâncias do Rio de Janeiro trilhavam seus percursos considerando a grande variedade do que era categorizado como subúrbios, distritos compostos por áreas rurais, vilas de pescadores e aglomerações urbanas. Dessa forma, diversos territórios da infância foram sendo estabelecidos, onde, como argumentado por Claval (1999), as crianças assimilavam conhecimentos, atitudes e valores ao observarem o ambiente que as cercava e imitarem os comportamentos dos adultos. As lições transmitidas pelos mais velhos destacavam os símbolos que cada lugar representava. Nessa perspectiva, a paisagem urbana assume um papel fundamental como uma das dimensões da cultura (CLAVAL, 1999, p. 15).

O lugar ocupado pelas infâncias na paisagem urbana foi objeto de regulação pela legislação brasileira vigente entre 1927 e 1990 - o Código de Menores, especialmente em sua segunda versão. Conforme mencionado por Arantes (2018), nesse código, todas as crianças e jovens considerados em situação de perigo ou perigosos (como aqueles classificados como abandonados, carentes, infratores, com comportamento considerado anti-social, deficientes ou doentes, ociosos e perambulantes) estavam sujeitos, em algum momento, a serem encaminhados para instituições de acolhimento (p. 152).

Essa regulamentação consolidou a tese que associa a pobreza à criminalidade ou ao aumento da violência urbana, uma das teses mais difundidas sobre a questão criminal no Brasil (Misse, 1980). No entanto, é importante ressaltar que essa tese é uma "opinião" generalizada no imaginário social e busca ressaltar a complexidade da questão criminal, que não pode ser reduzida a uma causa única, suficiente, determinante, clara ou distinta.

Conforme apontado por Pereira (1999), à medida que o fenômeno da pobreza assumiu proporções espetaculares nos centros urbanos, crianças e adolescentes de origem socialmente desfavorecida passaram a ser associados a uma ameaça à propriedade privada, resultando em sua caracterização de forma negativa, afastando-os da idealizada pureza imaculada frequentemente atribuída à infância. Dessa forma, o autor enfatiza, emerge a construção social do conceito do "menor", representando um indivíduo infrator, percebido como uma versão reduzida do adulto, e, assim como este, é objeto de demonização pela sociedade.

Ao longo do período de vigência do Código de Menores, a cidade do Rio de Janeiro passou por significativas alterações, como resumido por Paulilo e Silva (2012). Houve uma mudança nas prioridades que caracterizavam os elementos do ambiente urbano. Na primeira metade do século XX, a planificação da cidade estava centrada na necessidade de responder às demandas higiênicas para eliminar epidemias, além de atender a interesses econômicos e especulativos imobiliários, principalmente nas áreas do Centro e região sul. Somente posteriormente, as outras questões que afetavam a vida cotidiana da maioria da população eram consideradas (BENCHIMOL, 1992, p. 102; CHALHOUB, 1986, p. 91).

A partir de 1930 até 1990, conforme identificado por Pires (2010), o discurso das intervenções urbanas foi marcado pela ideologia do planejamento, considerado uma técnica de base científica essencial para a solução dos denominados problemas urbanos (VILLAÇA, 1999, p. 182). Esse período foi caracterizado por investimentos em obras de infraestrutura e pelo predomínio dos planos diretores, além do discurso de planejamento, como destacado por Resende, Villaça e Maricato (2000).

Neste cenário houve uma expansão contínua da rede escolar na cidade, sendo essa expansão associada a uma gestão das diferenças sociais, como destacado por Chalhoub (1996). Nesse contexto, a ampliação da rede escolar foi percebida como um critério técnico e uma característica distintiva da forma escolar moderna. Marques (2015) confirma como isso impulsionou o surgimento de políticas públicas que passaram a reconhecer e abordar a existência de uma racionalidade externa às desigualdades sociais urbanas.

Dessa forma, não se tratava mais apenas de aceitar ou tentar mitigar as desigualdades de forma aleatória, mas sim de adotar uma abordagem mais estruturada e técnica, buscando soluções baseadas em critérios racionais e técnicos para enfrentar essas questões sociais complexas na cidade. Assim na "Cidade Maravilhosa" as infâncias, categorizadas agora como "menores" são retiradas das ruas, enquanto se investia na imagem de "capital cultural do país, a terra de todos os brasileiros", numa "estratégia de compensação pela perda efetiva do estatuto político administrativo de capital federal para Brasília"⁵⁶ (TURAZZI, MESQUITA e LEITE, 2014, p. 80).

As ruas, de acordo com Lopes e Vasconcellos (2010), passaram a desempenhar um papel menos significativo como espaço de socialização para as famílias e foram substituídas por novas instituições, como a escola, que ocuparam esse papel. Essa reconfiguração e mudança na dinâmica do espaço livre público foram influenciadas pela hierarquização e estratificação resultantes da legislação urbanística com planos não implementados e substituídos pelo contínuo editar de leis e decretos sem integração entre si (REZENDE, 2014, p. 14). As influências do Plano Agache ⁵⁷, priorizaram intervenções urbanas nas regiões do Centro e nos bairros da Zona Sul, como Ipanema, Leblon e Gávea (STUCKENBRUCK, 1996, p. 99), em detrimento dos subúrbios e da Zona Norte. Seu objetivo era "ordenar e melhorar a cidade segundo critérios funcionais de estratificação social do espaço" (ABREU, 1997, p. 86).

⁵⁶ Conforme apontado por Fischer e Palazzo (2005), a concepção de uma nova Capital do Brasil, situada no planalto central, remonta ao século XVII, porém, somente após o término da ditadura Vargas, em 1946, é que se iniciaram as ações efetivas para sua efetivação. Em 1955, instituiu-se a Comissão de Planejamento da Construção e da Mudança da Capital Federal, que teve o papel de determinar o local definitivo para a construção da nova capital. Em 1956, com a posse de Juscelino Kubitschek, a Companhia de Urbanização da Nova Capital, conhecida como Novacap, foi estabelecida para coordenar o concurso de concepção da nova capital. O certame contou com a participação de vinte e seis concorrentes, sendo que o arquiteto Lúcio Costa se consagrou vencedor, e outras cinco equipes, geralmente compostas por arquitetos de renome, foram agraciadas com prêmios.

⁵⁷ O Plano Agache constituiu a mais significativa empreitada do Prefeito Antônio Prado Júnior (1926-1930), caracterizando-se, de acordo com as análises de Maurício Abreu (1997), como uma "tentativa das classes dominantes da República Velha de controlar o desenvolvimento da forma urbana carioca, já por demais contraditória" (Abreu, 1997, p. 86). Ademais, o plano visava incorporar concepções modernistas, conforme discutido por Berdoulay (2003) ao antigo Distrito Federal.

Associado a isso, Rodrigues e Mello (2015) apontam que o Plano Agache permitiu uma clara definição dos interesses de cada categoria social no espaço urbano da cidade. Essa fragmentação da cidade serviu como impulso para o avanço do capital imobiliário e resultou na ocupação crescente da orla sul, intensificando o processo de diferenciação entre a Zona Sul e a Zona Norte da cidade. Já o Plano Doxidais, segundo Rezende (2014) traduziu-se num acervo de dados sobre o Rio de Janeiro que foi longamente utilizado como um acervo de dados sobre o Rio de Janeiro até o final da década de 1970.

No período compreendido entre 1930 e 1990, foi observado um conjunto de investimentos relevantes em obras de infraestrutura, acompanhado pela prevalência de planos diretores e pela retórica de planejamento urbano. Essas iniciativas buscavam concretizar uma concepção ideal de cidade que refletisse os valores e ideais predominantes na sociedade (RESENDE, VILLAÇA, MARICATO, 2000). Como resultado, emergiu uma moralidade urbana intrinsecamente vinculada à ordem social e política (RODRIGUES & MELLO, 2015, p. 42). Essa busca pela moralização visava orientar o desenvolvimento do Brasil, mesmo quando confrontada com a peculiaridade da natureza tropical que caracterizava o cenário urbano do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, as infâncias também foram alvo de intervenções moralizadoras pautadas por uma abordagem de cima para baixo, etnocêntrica e tecnocêntrica, que considerava as pessoas e culturas como conceitos abstratos, meras figuras estatísticas a serem manipuladas nos gráficos do progresso (ESCOBAR, 1995, p. 44). Segundo Nandy (2011), a concepção de infância, sob a perspectiva do desenvolvimento⁵⁸, engendrou uma ideologia que categorizou o mundo interno de fantasias e desejos, bem como as diversas culturas, em termos de um continuum linear entre o antes e o depois. Isso resultou na valorização de modelos de comportamento adulto pautados por hiper-masculinidade e ultranormatividade, ao passo que se reprimia qualquer acesso à própria vulnerabilidade e dependência, entendidas como características infantis e pueris.

Assim, Castro (2010) enfatiza que a infância assumiu um lugar de disputa, devido à sua posição central tanto para impulsionar e preparar processos de mudança em direção ao

⁵⁸ Segundo Castro (2010) as teorias do desenvolvimento na psicologia, economia e política, originárias das condições políticas e culturais da Europa dos séculos XVIII e XIX, delinearam as possibilidades de imaginação e narrativas de futuro ao redor do mundo, ao longo do século XX.

que é considerado o futuro - único e possível por meio do progresso - quanto para preservar e reproduzir os valores e a herança cultural estimados por uma coletividade.

Desse modo, em consonância com Lopes e Vasconcellos (2010), as questões sociais, especialmente o "problema do menor", adquiriram novas facetas e uma maior complexidade, de maneira proporcional ao crescimento econômico e às desigualdades. Consequentemente, observou-se um aumento significativo no número de crianças e jovens que passaram a utilizar o espaço livre público como principal espaço para buscar meios de sobrevivência.

Com o agravamento dos problemas urbanos nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais começaram a emergir gradualmente na esfera política e de acordo com Rodrigues e Mello (2015), esse período marcou o início do processo de liberalização, que ocorreu de maneira lenta e controlada dentro do regime militar. Em 1979, como resultado da pressão exercida pela ampla mobilização social, foi finalmente concedida a anistia, permitindo o retorno dos exilados e a recuperação dos direitos políticos daqueles que haviam sido cassados. Além disso, em 1979, o sistema bipartidário foi extinto e o pluripartidarismo foi reintroduzido no Brasil. Essas mudanças representaram um importante abertura política, dando início a um processo de transição democrática no país.

De acordo com Pires (2010), essa situação indicou o início de uma nova fase de mobilização e fortalecimento da consciência popular, culminando no crescimento significativo em organização, adesões e atuação desses movimentos. Flávio Villaça (1999, p. 213) destaca que nessa conjuntura ocorreu uma importante mobilização para a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988.

Em uma cidade de grande porte como o Rio de Janeiro, as adaptações mencionadas adquiriam um caráter essencial, considerando que a cultura e a dinâmica das ruas conferiam uma amplificação significativa à relevância política de qualquer ato ou evento público. Nesse contexto, percebe-se que as questões relacionadas às infâncias começavam a ser abordadas sob uma ótica política, deixando de ser consideradas meramente uma questão de polícia. Conforme a definição de Benedito Rodrigues dos Santos (1998), este novo enfoque denotava uma crescente valorização das questões infantojuvenis no âmbito das políticas públicas.

O movimento social especificamente voltado para a infância originou-se na primeira metade da década de 80, intensificando-se a partir de 1985. Essas organizações sociais já se opunham a desumanização, bárbara e violenta que se encontrava submetida a infância pobre no Brasil; a omissão e ineficácia das políticas sociais e das leis existentes em fornecer respostas satisfatórias face da complexidade e gravidade da chamada questão do menos. É nesse contexto que elas colocam para si o debate nacional em curso: o papel do Direito e a Lei na mudança social. Debate necessário, haja visto que a discriminação na produção e na aplicação das leis e uma certa "cultura da impunidade", resultavam da descrença ou indiferença de setores do movimento no papel das leis em assegurar os direitos da cidadania. (SANTOS, 1998 :143)

5.4 De objetos tutelados pelo Estado a sujeitos de direitos

Impulsionado pela pressão dos movimentos populares e da sociedade organizada, ocorreu a redemocratização do Brasil na década de 1980, culminando com a promulgação da nova carta magna - Constituição Federal de 1988. Como sinalizado por Cruz e Domingues (2019), o artigo 227 da nova constituição serviu de dispositivo legal para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei federal 8.069/90), que estabeleceu um novo paradigma no tratamento da Infância e Adolescência, tanto na ordem jurídica quanto institucional, estabelecendo limites à ação do Estado, do Juiz, da polícia, dos adultos e até mesmo dos pais. Consequentemente, duas instituições importantes surgiram com o ECA, o Conselho Tutelar, encarregado de promover, fiscalizar e defender os direitos infanto-juvenis juntamente com o Ministério Público, e os Conselhos Nacional, estaduais e Municipais, responsáveis pela formulação das políticas nacional, estadual e municipal para crianças e adolescentes.

O novo marco jurídico, a Constituição Federal de 1988, conhecida como a "constituição cidadã", promoveu uma alteração significativa na concepção dos direitos sociais, ao especificar de forma inédita que estes abrangiam o direito à educação, saúde, trabalho, previdência social, maternidade, infância e assistência aos desamparados (CRUZ, DOMINGUES, 2019, p.67). Essa mudança na concepção dos direitos sociais, especialmente em relação à infância, acompanha o que Trivison (2014) denomina como os "Novos Estudos da Infância", "Estudos da Infância" (Childhood Studies) ou "Estudos da Criança"

desde a década de 80⁵⁹. Resultante, segundo a autora, de um movimento mais abrangente de redefinição paradigmática nas diferentes disciplinas e áreas do saber em Ciências Sociais, que começam a problematizar novos interesses e quadros teóricos no entendimento da infância.

Durante as décadas de 1930 -1990 em que o Código de Menores (juntamente com sua segunda versão de 1979) vigorou, as infâncias foram atribuídas de uma "natureza" de irregularidade, conforme observado por Arantes (2004). Os técnicos não apenas legitimaram, mas também contribuíram para a produção de uma das mais curiosas e perversas distinções presentes na prática social brasileira: a que separa "criança" de "menor" (ARANTES, 2004, p.57). Essa distinção não se referia apenas à faixa etária, mas à classe social, resultando na percepção do "menor" como irregular, portador de "natureza" caracterizada por valores antissociais, carências de todos os tipos, comportamentos inadequados, agressividade, periculosidade, entre outros (ARANTES, 2004, p.163).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), houve uma transformação significativa na abordagem da infância e da adolescência no contexto brasileiro. Conforme enfatizado na obra "A arte de governar crianças" (RIZZINI, PILOTTI, 2006), a tradicional noção de irregularidade, que permeava a compreensão dessas questões relacionadas a essa faixa etária (0-17 anos), passou por um processo de questionamento intenso à medida que informações mais abrangentes sobre suas problemáticas foram produzidas e disseminadas.

O ECA representou um novo paradigma jurídico, político e administrativo, delineado com o objetivo de enfrentar os desafios relacionados à infância e juventude, baseado nos princípios de uma sociedade democrática e participativa. A partir da promulgação desse estatuto, a responsabilidade pela formulação de políticas específicas foi descentralizada, sendo atribuída aos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, órgãos de caráter deliberativo e compostos de forma equitativa entre governo e sociedade civil.

⁵⁹ No livro "Infâncias do Sul Global: Experiências, Pesquisa e Teoria a partir de Argentina e Brasil" (2021), Castro delinea uma concepção das chamadas "novas perspectivas dos estudos da infância". Esta abordagem, assim caracterizada devido à sua crítica ao universalismo inerente à noção de desenvolvimento na fase infantil, empenha-se na exploração investigativa das crianças por meio de uma ótica mais afinada com as transformações substanciais que perpassam as estruturas sociais e econômicas contemporâneas.

Desse modo, a responsabilidade pela questão da infância e adolescência foi descentralizada e transferida para a sociedade civil (RIZZINI, PILOTTI, 2006, P.29).

Assim, o ECA afastou-se do enfoque da irregularidade e adotou uma perspectiva que valoriza a participação ativa dos jovens e a garantia de seus direitos fundamentais. O estatuto foi um passo importante rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva para as futuras gerações, reforçando o compromisso com o respeito à dignidade e à integridade das crianças e dos adolescentes no contexto brasileiro (RIZZINI, PILOTTI, 2006, p.30). Paralelamente, os Conselhos Tutelares foram estabelecidos como instâncias iniciais de atendimento, com a função de fiscalizar e garantir o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes⁶⁰.

Ao longo desta pesquisa, foram analisadas as transformações das concepções sobre as infâncias e sua caracterização como uma categoria social, considerando diversos contextos históricos e dinâmicas sociais. Como apontado por Pires (2018), na segunda metade do século XX, observa-se uma mudança significativa na perspectiva em relação às crianças, passando de uma visão em que eram tratadas como meros objetos tutelados pelo Estado para o reconhecimento de sua condição como sujeitos de direitos.

Paralelamente, no âmbito internacional, a reestruturação do sistema de proteção à infância e adolescência resultou no surgimento de agências especializadas, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essas mudanças institucionais também implicaram na dissolução da Liga das Nações, culminando na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), como destacado por Pires (2018, p. 40).

Os estudos de Pires (2010; 2018) ressaltam o notável deslocamento do enfoque sobre a temática da criança, evoluindo da abordagem que as concebia como objetos necessitados

⁶⁰ No Estado do Rio de Janeiro, o Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente foi criado em 1990, pela Lei Estadual nº 1.697, de 22 de agosto de 1990, sendo o primeiro Conselho do Brasil. Desde sua implantação, esteve sempre vinculado à Secretaria Estadual de Assistência Social. Porém, com as diversas transformações estruturais do Governo do Estado, ocorre o desmembramento da secretaria anterior em duas subsecretarias, dentro da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social – Subsecretaria de Integração dos Programas Sociais e Subsecretaria de Assistência Social e Descentralização da Gestão – e a criação da Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos, passa a Superintendência de Conselhos Vinculados (PIRES, 2018, p. 116).

de cuidados especiais para o reconhecimento delas como "sujeitos de direito com absoluta prioridade". Nesse sentido, a assinatura da Convenção sobre os Direitos da Criança⁶¹, em 1989, legitimou os princípios presentes tanto na Declaração dos Direitos da Criança quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecendo um diálogo interligado entre esses documentos. A Convenção consagra a "concepção de desenvolvimento integral", abrangendo uma série de direitos específicos, como o direito à vida, à liberdade de pensamento, consciência e religião, à locomoção, bem como direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos (Rossato et al., 2016, p. 50).

As mudanças de perspectiva mencionadas, tanto no contexto nacional quanto internacional, desempenharam um papel crucial na alteração das concepções sobre a infância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 assumiram um papel fundamental na garantia dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Essas legislações representaram uma ruptura com a abordagem tutelar e minoritária anteriormente empregada em relação a esse segmento da população, resultando na revogação definitiva dos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Essa transição paradigmática é destacada por Amin (2016) e encontra-se exemplificada na tabela 02 a seguir:

Tabela 02 - Mudança de Paradigma de Direitos da Criança e do Adolescente

| Aspecto | Código de Menores | ECA |
|-------------------------------|------------------------------------|--|
| Doutrinário | Situação Irregular | Proteção Integral |
| Prioridade* | Abandonados ou Delinquentes | Prioridade Absoluta, independente de raça, cor, religião, classe social |
| Visão Social* | Caso de Polícia | Caso de Política |
| Caráter | Filantrópico | Política Pública |
| Fundamento | Assistencialista | Direito Subjetivo |
| Centralidade Local | Judiciário | Executivo Municipal |
| Competência Executória | União/Estados | Município |
| Reordenamento Jurídico | Objeto de Tutela | Sujeito de Direitos e Deveres |
| Decisório | Centralizador | Participativo |
| Institucional | Estatal | Cogestão Sociedade Civil |
| Organização | Pirâmide Hierárquica | Rede |
| Gestão | Monocrática | Democrática |

Fonte: BRANCHER, 2000, p. 126. *inclusão PIRES, 2018.

⁶¹ A Convenção dos Direitos da Criança diz que a infância é separada da idade adulta e dura até os 18 anos [No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade]; é

Na discussão sobre a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, é importante retomar também o art. 227 da Constituição Federal de 1988, o qual reconhece a criança e o adolescente como indivíduos em situação peculiar de desenvolvimento, conferindo-lhes um status diferenciado que requer uma proteção e atenção específicas por parte do Estado e da sociedade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

De acordo com Rossato et al. (2016, p. 62), o art. 227 da Constituição Federal garante às crianças e aos adolescentes a titularidade de direitos fundamentais e determina que o Estado tenha a responsabilidade de promovê-los por meio de políticas públicas adequadas. Essa abordagem, baseada no princípio da proteção integral, busca assegurar que os direitos desses indivíduos sejam respeitados e efetivados em todas as dimensões de suas vidas.

Portanto, a combinação dos dispositivos do art. 227 da Constituição Federal com o Estatuto da Criança e do Adolescente forma um arcabouço legal sólido e abrangente, que busca garantir a proteção e a promoção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. E desempenham um papel essencial na promoção da cidadania infantojuvenil.

Por outro lado, Libardi (2016) ressalta que críticas têm sido direcionadas à formulação dos marcos internacionais de proteção aos direitos da infância, a exemplo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC), bem como à sua aplicação ao longo de 30 anos. Essas críticas advertiram que tais marcos têm sido amplamente utilizados por países ricos altamente industrializados para disseminar uma visão ocidental - racionalista e heteronormativa (BURMAN, 1996) - sobre as infâncias em outros contextos.

Sobre esse assunto, Llobet (2016) nos adianta que o campo dos direitos é uma arena de disputas, onde diferentes agendas morais são colocadas em jogo e sobre as quais os

um tempo especial e protegido, no qual as infâncias devem poder crescer, aprender, brincar, desenvolver-se e florescer com dignidade (UNICEF, 2023).

usuários dos sistemas de proteção podem exercer impacto (FONSECA, 2011; LUGONES, 2009; SCHUCH, 2009). Os direitos das crianças são um ponto ambíguo que tanto aumenta a regulamentação das populações de setores populares, quanto permite a incorporação de suas demandas por meio de uma linguagem de direitos, tornando-se, assim, uma via para ampliar os sentidos de justiça (FRASER, 2005).

Nesse contexto, Libardi (2017) aborda a relevância da abordagem da proteção não apenas para a realidade brasileira, mas também para outros países da América Latina, onde é sabido que o Estado muitas vezes não aplica de forma rigorosa o que está estabelecido por lei para todos os cidadãos. Essa realidade é permeada por enormes desigualdades econômicas e sociais, resultando no fato de que as conquistas legais raramente são usufruídas de forma igualitária por diferentes estratos sociais. No Brasil, por exemplo, essa situação se traduz na privatização da proteção, garantindo práticas diferenciadas para crianças de classes médias e altas no âmbito doméstico, enquanto as crianças menos favorecidas aguardam, muitas vezes em vão, pela atenção e efetivação de seus direitos por parte do Estado (LIBARDI; CASTRO, 2017).

Ao analisar as práticas cotidianas relacionadas à aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é possível constatar, de acordo com Pires (2018), que, apesar de sua reputação internacional como uma das legislações mais avançadas no âmbito dos direitos da infância e adolescência, esse estatuto frequentemente não é plenamente compreendido, implementado e permanece desconhecido por uma considerável parcela da população brasileira. Tal situação conduz a práticas que se distanciam do idealizado, comprometendo a efetividade das proteções e garantias previstas pelo ECA.

Ademais, como destacado por Qvortrup, Corsaro e Honig (2009, p. 15) “[...] a epítome da visão da sociedade adulta sobre as crianças é encontrada em seu sistema legal”. Nesse contexto, o ECA representa a "epítome" brasileiro, portanto, reflete e modela a percepção e o entendimento coletivo sobre a infância, influenciando diretamente a forma como os direitos das crianças e adolescentes são efetivados e respeitados no âmbito da sociedade. O ECA, como afirmado por Silva (2022) vem resguardar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, enfatizando a participação de todos nesse processo.

É relevante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente estava passando por um processo de revisão a partir do ano de 2020, quando comemorou 30 anos de existência.

Esse processo de revisão demonstra o reconhecimento da necessidade de adaptar o ECA às mudanças sociais, culturais e políticas que ocorreram ao longo das décadas. A revisão do ECA também sinaliza um compromisso contínuo em aprimorar a proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes, assegurando que a legislação continue a refletir os valores e necessidades da sociedade brasileira contemporânea. Portanto, o ECA não é apenas um marco legal, mas também um instrumento dinâmico que evolui em resposta às demandas em constante mutação relacionadas à infância e à adolescência.

Essa evolução se torna ainda mais relevante quando contextualizada na segunda década do século XXI, onde as consequências da pandemia de COVID-19 e o tempo transcorrido desde a promulgação do ECA e da adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU exigem uma análise mais aprofundada das complexidades que envolvem a infância como um fenômeno social.

No próximo capítulo, avançaremos em nossa exploração ao investigar a participação de crianças e adolescentes nas decisões relacionadas ao desenvolvimento urbano, abrangendo diversas localidades, incluindo o Rio de Janeiro, no Brasil, e as cidades de Sacramento, Oakland e San Francisco, nos Estados Unidos. Este capítulo visa ampliar nosso entendimento sobre como as crianças influenciam e são influenciadas pelas políticas urbanas, promovendo assim uma visão mais abrangente e inclusiva do planejamento urbano em relação às necessidades e direitos das crianças.

6. Cidade pra quem? participação e planejamento urbano COM infâncias

Neste capítulo, nossa análise está contextualizada na segunda década do século XXI, um período que se desenha após as consequências da pandemia de COVID-19,⁶² transcorridos 33 anos desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, bem como da adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. A partir de agora, o arcabouço teórico proposto por acadêmicos como Prout (2004), Qvortrup (2007), Sarmiento (2010) e Azevedo (2021) torna inescusável a necessidade de explorar a complexidade do fenômeno social da infância. Como argumentado por Qvortrup (2007), a concepção de infância transcende a visão da criança como indivíduo isolado e concentra-se nos arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais que delimitam o espaço das crianças dentro de uma sociedade dada.

6.1 Além dos modelos universais: infâncias na diversidade do Sul Global

Sob essa ótica, a infância é identificada como um fenômeno social, cuja configuração é sensivelmente influenciada por uma matriz de variáveis, que englobam a economia, a tecnologia, a cultura e as disposições da coletividade adulta. Essa dinâmica resulta da interação fluida e mutuamente influenciados desses fatores. Nas reflexões de Latour (2005), o sujeito (no nosso caso, a criança) não assume o papel central de impulsionador da ação, mas sim emerge como alvo das disputas e colaborações entre as entidades em conflito, erguendo-o à categoria de ator. Como Prout (2004) ressalta, a autêntica inovação dessa abordagem reside na concepção efetiva de que as crianças

⁶² De acordo com Wendy Brown (2021), teórica política e professora de ciência política na Universidade da Califórnia, Berkeley, sua análise teórica da política tem se concentrado nas implicações complexas da pandemia de COVID-19. Ela explora as ramificações políticas e sociais desencadeadas por essa crise, examinando temas como liberdade, governança estatal e individualismo. Brown argumenta que a pandemia provocou uma redefinição das relações de poder e controle estatal, levando a debates sobre a interação entre liberdade individual e segurança coletiva.

realmente têm uma determinada ação [*agency*], e, portanto, incumbe ao pesquisador empreender esforços para decifrar e elucidar sua natureza (PROUT, 2004, p.6-7).

Consequentemente, a abordagem da infância neste estudo adotará uma perspectiva latouriana, considerando-a como uma rede interconectada de entidades que participam em debates e interações complexas. Essa rede se revela igualmente heterogênea, refletindo a diversidade de repertórios utilizados para descrever e comunicar suas múltiplas dimensões e atividades (LATOURE, 2005, p.152).

Sob essa orientação interpretativa, a contribuição de Trevisan (2018) se evidencia na ampliação do entendimento da noção de infância. Conforme sua exposição, a infância se apresenta como um fenômeno de complexidade intrínseca, dissolvendo a polarização entre elementos definidores da estrutura social e a criança enquanto atores sociais (PROUT, 2004, p.7-8). A dicotomia entre natureza e cultura, bem como a distinção entre ser e estar em formação, são igualmente problematizadas, visto que a infância é concebida em termos de uma realidade não constituída por entidades puras, mas sim como quase-entidades que sugerem possibilidades entrelaçadas (LATOURE, 2005, p.148).

Nesse enquadramento, emergem considerações sobre redes e mediações, conforme a teoria do ator-rede⁶³, onde a infância é concebida como uma confluência de distintas ordens sociais, muitas vezes competitivas e conflituosas. Este conceito abarca, adicionalmente, a noção de mobilidade, a qual discute a crescente permeabilidade das fronteiras nas sociedades contemporâneas. Nas últimas décadas, tem-se observado um fenômeno sociocultural notável: a ascensão das "infâncias transnacionais". Esse fenômeno representa a mobilidade cada vez mais frequente e fluida de crianças e jovens, tanto em âmbitos nacionais quanto internacionais. Ele está intrinsecamente ligado à dinâmica das sociedades pluralistas, que acolhem e celebram a diversidade cultural e étnica. Nesse contexto, crianças e jovens são atores-chave que transcenderam as fronteiras geográficas e culturais, contribuindo para uma visão mais aberta e inclusiva da cidadania global. Além

⁶³ De acordo com Lima (2021) os autores da Teoria-Ator-Rede (TAR), do inglês Actor-Network-Theory (ANT) refutam a ideia de Sociologia da Ciência, substituindo-a pela de construção sociotécnica de fatos científicos e afirma que o "social" não existe de forma autônoma e, portanto, não pode ser utilizado para explicar nada. Ao contrário, o social é um empreendimento prático de construção de mundo, que consiste em ligar entidades a outras entidades traçando redes formadas por múltiplas conexões - ou associações - envolvendo seus diferentes atores humanos e não-humanos. (LATOURE, 2012).

disso, o enfoque na geração enquanto relação reflete uma perspectiva centrada nas interações que dão forma à infância e à idade adulta, ressaltando o processo de geração como um processo em aberto e plural, delineando trajetórias de vida interconectadas.

Inseridos dentro desta perspectiva paradigmática da infância, conforme delineado por Trevisan, Prout, Qvortrup, Sarmiento e outros autores, torna-se essencial adotar uma abordagem interdisciplinar que favoreça o enriquecimento do diálogo entre os diversos domínios de pesquisa relacionados ao universo infantil. Adicionalmente, é pertinente considerar o conceito de hibridismo, elaborado por Latour (2005), o qual concentra-se nas "redes heterogêneas da realidade social", reconhecendo, assim, a interligação entre distintos elementos e influências no âmbito da infância. Tal estratégia de análise, abrangente e integrativa, concede espaço para uma compreensão mais ampla e aprofundada das vivências e obstáculos enfrentados pelas crianças em suas diversas realidades e contextos sociais na contemporaneidade do século XXI.

Considerando a pluralidade de contextos em que as crianças vivem e suas diversas experiências, emerge uma multiplicidade de infâncias. No cenário brasileiro, podemos identificar infâncias escolarizadas (PRETTO; LAGO; AREND, 2015), moradoras de favelas (PÉREZ; JARDIM, 2015), do campo (CARVALHO; SILVA, 2018; SILVA; SILVA; MARTINS, 2013), sertanejas (SOUSA, 2014), indígenas (COHN, 2000; NASCIMENTO et al., 2011), negras (FAZZI, 2004), de terreiro (CAPUTO, 2012), quilombolas (SOUZA, 2015), ribeirinhas (ANDRADE; PACHECO, 2016), dentre outras. Frente a esta conjuntura, o questionamento central que guia a presente pesquisa incita à deliberação e análise acerca das diversas realidades que permeiam infância, bem como das intrincadas relações com o contexto urbano.

O questionamento provocativo "Cidade Maravilhosa pra quem?", perspicazmente levantado por uma aluna proveniente da Zona Norte do Rio de Janeiro, inaugura um terreno fértil para a realização de uma análise das circunstâncias que envolvem a vivência das crianças na cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, emerge a relevância da abordagem sugerida por Trevisan (2018), que identifica a necessidade de adotar quadros teórico-metodológicos voltados à reflexão sobre a participação efetiva da criança. Este enfoque está firmemente enraizado nos direitos das crianças como sujeitos ativos, desencadeando uma empreitada de compreensão e análise da infância e do meio urbano que elas habitam.

Este esforço reflexivo busca acompanhar as trajetórias de diversas disciplinas que, há mais de um quarto de século, exploram como o mundo adulto pode interagir de maneira mais enriquecedora com as crianças, em oposição a meramente tolerá-las por suas projeções futuras (QVORTRUP, 2010, p. 634). A indagação sobre como fazer justiça à infância e às crianças enquanto permanecem ininterruptamente crianças e componentes intrínsecos da infância reverbera de forma perspicaz. Este anseio, continuando com Qvortrup, não está relacionado a uma revolução radical; ao contrário, é uma busca por uma reivindicação analítica modesta, cujo propósito é dotar as crianças e a própria noção de infância de uma "autonomia conceitual". Essa concepção foi formulada por Barrie Thorne (1987, p. 103) em um influente artigo, ressaltando a importância de conferir autonomia intelectual às crianças e à infância.

Como resultado, emerge uma exigência por visibilidade à infância e por empoderar as crianças com voz própria. Este enfoque intrínseco reconhece a infância e as crianças em sua própria existência, desvinculando-as das expectativas futuras associadas à fase adulta (QVORTRUP, 2010, p. 634). Essa abordagem completa a reflexão sobre as condições da infância na cidade do Rio de Janeiro, incorporando a busca pela autonomia, voz e reconhecimento da infância como uma entidade independente e complexamente interconectada.

Conforme temos delineado ao longo deste trabalho, e alinhando-se à proposição de Qvortrup (2010), foi a mudança de posição da infância ao longo da história que criou uma distância entre grupos etários. Independentemente das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que conferiram às crianças a prerrogativa de serem reconhecidas como sujeitos de direitos, subsiste a realidade em que a maior parte das experiências infantis permanece sob a influência do que se pode caracterizar como o "Paradigma da Proteção" (SOARES e TOMÁS, 2004), manifestado como o "complexo da vulnerabilidade" (LEE, 2000) e, em última análise, como a recusa em reconhecer a criança como detentora de direitos políticos, um elemento central na noção moderna de cidadania (SARMENTO e MARCHI, 2008; QVORTRUP, 2002; LANSDOWN, 2009, entre outros).

A partir desse cenário de evolução das concepções acerca da infância e de suas disparidades históricas, nos voltamos agora para a intrincada relação entre a infância e o contexto social. Como discutido anteriormente, a infância emerge como um componente

essencial da sociedade, entrelaçada nas dinâmicas da política social. Qvortrup (2007), ao destacar a necessidade de uma vigilância constante sobre as implicações das políticas em relação ao bem-estar infantil, direciona nossa atenção para a interação entre essas duas esferas. Isso nos convida a explorar como as políticas sociais, mesmo que não diretamente voltadas para as crianças, podem repercutir profundamente em suas vivências e experiências, influenciando suas trajetórias e oportunidades dentro do contexto social mais amplo (QVORTRUP, 2007, p. 785). Nesse sentido, nosso exame da infância deve ser enriquecido por uma compreensão das complexas interações entre as políticas e o bem-estar das crianças, aprofundando assim nosso entendimento da infância como um fenômeno inextricavelmente ligado às estruturas sociais em constante evolução.

Ao longo do transcurso do século XX, também pôde ser observado como o conceito de criança foi sujeita a um processo de desespacialização e descontextualização, visando sua definição em termos de traços individuais e, posteriormente, transformando-a em uma entidade de caráter universal (James et al., 1998; Qvortrup, 2007). Diante disso, a criança universal assim configurada tem sido objeto de análise dentro do contexto da teoria decolonial por pesquisadores provenientes do Sul Global. Estes, como afirmado por Castro (2021), ao convocar-nos a reexaminar as estruturas das desigualdades socioeconômicas contemporâneas, retrocedem até a época do empreendedorismo europeu moderno, que instaurou a Europa como epicentro global (DUSSEL, 2001), impondo-se sobre uma periferia em expansão: inicialmente, nas Américas e na costa oeste da África, e subsequentemente no sudoeste asiático e em toda a África.

Continuando com as asseverações de Castro (2021), neste contexto emerge a sugestão de adotar uma perspectiva distintiva - a decolonial - com o propósito de conduzir uma análise crítica da presente demanda por uma "criança global em um mundo global", a qual visa estabelecer uma trajetória uniforme tanto para as crianças quanto para as nações. A autora também enfatiza a necessidade de desmantelar os modelos universais de infância e de revelar a "diversidade de 'outras infâncias' no Sul global" (KESBY; GWANSURA-OTTEMOLLER; CHIZORORO, 2006, p. 198, grifos nossos). Deste modo, o conceito de "local" (BURMAN, 1996; NIEUWENHUYS, 1998; HENGST, 2005; MIGNOLO, 2011; IMOH, 2012; PUNCH, 2018) é mais uma vez forjado discursivamente como o espaço onde se manifestam "desvios incorporados" em relação ao cânone universal de subjetivação

infantil, frequentemente encontrados no contexto do Sul global. Tais “desvios”, frequentemente observados no contexto do Sul global, estão imbuídos nas próprias experiências das crianças nesse espaço singular (CASTRO, 2021, p. 65).

Para contrapor essas tendências, os autores referidos destacam a necessidade premente de desenvolver uma teoria e uma política que tenham como foco central a localidade. Essa abordagem, seguindo a reflexão levantada por Castro (2021), se apresenta como uma urgência, visando fomentar discussões que abranjam interconexões entre as dinâmicas hegemônicas globais de mercado em uma escala macro e as formas de resistência, luta e disfuncionalidade que elas engendram nos processos culturais ligados à infância, parentalidade, educação e além. Nesse sentido, autores como Bhabha (1994), Santos (2002) e Sousa Santos (2007) corroboram com a importância de considerar as especificidades locais na análise das dinâmicas globais, argumentando que a compreensão completa das realidades sociais e culturais requer uma abordagem que valorize as vozes e experiências dos contextos locais.

Ao analisar as dinâmicas das infâncias presentes no contexto do Sul, como proposto por Alanen (2001), torna-se imperativo para os pesquisadores adotar a perspectiva geracional como uma ferramenta essencial para a análise crítica⁶⁴. Essa abordagem, alinhada com as conclusões de Castro (2021), apresenta o potencial de desafiar os paradigmas convencionais e os conceitos pré-estabelecidos acerca das crianças no âmbito familiar, no sistema educacional e no contexto urbano. Por conseguinte, a análise das infâncias dentro do contexto do Sul Global não se limita a uma mera superficialidade, mas busca de forma intrínseca desvendar as complexidades que permeiam a vida das crianças, abrangendo tanto o sistema educacional quanto o ambiente urbano em que elas estão inseridas (DE CASTRO; UGLIONE; SOUZA, 2018).

⁶⁴ De acordo com Alanen (2001), uma perspectiva geracional envolve a compreensão das relações entre diferentes gerações como um aspecto essencial na análise das dinâmicas da infância. Essa abordagem considera como as crianças são influenciadas e moldadas pelas gerações anteriores, bem como como elas contribuem para a construção das próximas gerações. Ela enfatiza a importância de reconhecer as interações entre as diferentes idades e as complexas influências que cada geração exerce sobre a formação da infância, tanto nas estruturas familiares quanto nas esferas sociais mais amplas. Portanto, uma perspectiva geracional amplia a compreensão da infância ao contextualizá-la dentro das relações intergeracionais e das dinâmicas sociais mais amplas.

6.2 Reflexões do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro 2019

6.2.1 Infâncias são cidade e são política

No cenário contemporâneo, o conceito de urbano transcende sua mera dimensão física e ganha contornos mais profundos como um fenômeno social complexo. Tal perspectiva, como discutido por Santos e Bizotto (2015) a partir do pensamento latouriano, destaca a essência relacional inerente à noção de urbano, ressaltando a importância de considerar a interconexão entre diferentes entidades, sejam elas humanas ou não-humanas. A compreensão do urbano como um coletivo de associações implica, segundo Latour (2005), em uma reconfiguração das fronteiras tradicionais e na revisão da centralidade do humano como o único agente que molda e determina as transformações sociais.

No contexto dessa rede de associações, sobressai-se a concepção do "Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro - 2019" (MARJ - 2019) como um dispositivo que almeja resgatar as vivências da infância no espaço público e sua complexidade do ambiente urbano. O propósito é desafiar a concepção tradicional do espaço como um domínio exclusivo e predominante dos adultos, tecendo a cidade como uma rede de possibilidades educativas que evita o excesso de funcionalismos, abraçando, em vez disso, as "brechas" e as imprevisibilidades (AZEVEDO, TANGARI, FLANDES, 2020).

Conforme previamente discutido, a exploração das complexidades inerentes às infâncias oriundas do Sul Global, assim como sua interseção com as disparidades ligadas ao acesso urbano e à qualidade das condições de vida nas cidades do Sul Global, assume um papel fundamental na delimitação das limitações que atualmente afetam a materialização dos direitos sociais das crianças, sendo este processo inaugurado pelo próprio conceito de "direito à cidade" (LEFÈBVRE, 2001).

No que se refere ao MARJ - 2019, é crucial reconhecer sua contribuição na pesquisa das vivências infantis no contexto do Sul Global e nas suas interações com os desafios urbanos, pois isso amplia a compreensão das diversas barreiras que as crianças enfrentam enquanto buscam participação ativa, bem-estar e desenvolvimento integral nas

configurações urbanas contemporâneas da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, como adverte Sarmiento (2018), as cidades não contêm apenas fatores de restrição de direitos; elas são, também, pelas suas características espaciais e relacionais, contextos possíveis de potenciação dos direitos das crianças.

Nesse sentido, a análise do MARJ - 2019 não apenas lança luz sobre as complexidades intrínsecas dessas realidades, mas também fornece insights valiosos para a formulação de estratégias e políticas que busquem promover a efetiva realização dos direitos das crianças em ambientes urbanos diversos e heterogêneos. Como dito por Kohan (2014):

a infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos (KOHAN, p. 131).

É nesse intricado entrelaçamento dialético entre restrição e possibilidade, conforme postulado por Sarmiento (2018), que o estudo MARJ - 2019 aborda a complexa realidade das diversas manifestações de infâncias presentes na cidade do Rio de Janeiro. Por meio da análise dessas infâncias que pronunciam palavras inaudíveis e pensam pensamentos inexplorados, o estudo lança luz sobre a dinâmica que as permeia. Com a participação de 734 instituições de ensino da rede municipal de educação básica (conforme ilustrado na figura 39), representando 49% do total de unidades escolares, o MARJ - 2019 empreende um esforço notável ao ser um dispositivo disruptivo na busca de desfazer a noção descrita por Kaufmann (2005) de 'indiferença estrutural' em relação às crianças e à infância por parte da sociedade, inclusive da política, em vários níveis.

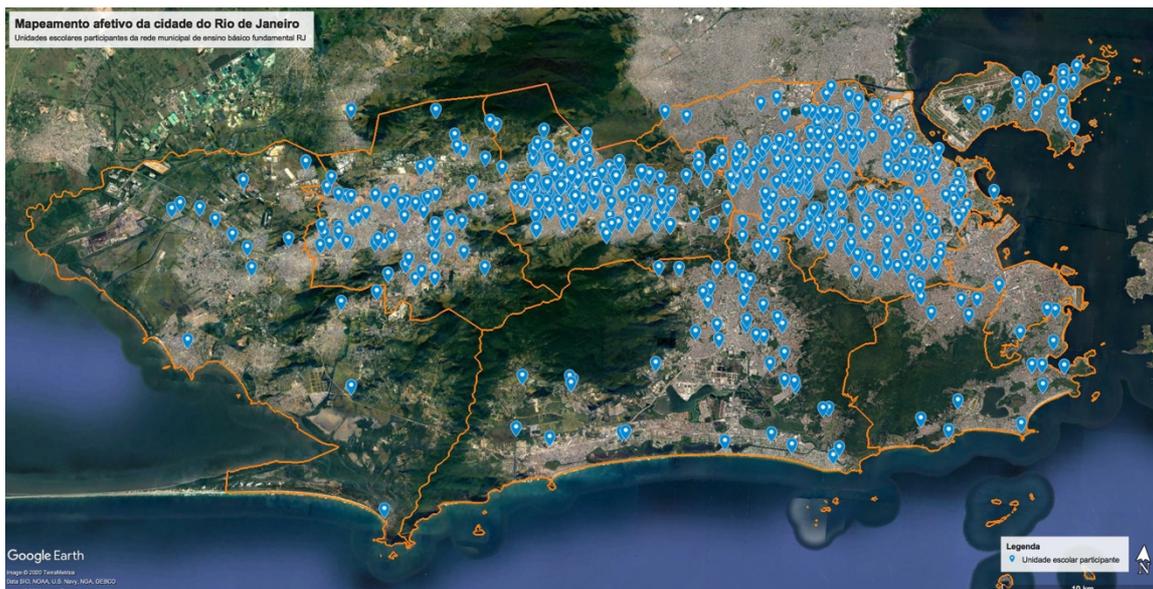


Figura 39: Mapa de localização das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que participaram na atividade. Fonte: Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

Ao perguntar sobre o trajeto entre a casa e a escola, as milhares de crianças participantes convocaram, de acordo com a concepção de Latour, uma série de entidades mobilizadas dentro de uma rede, sejam elas de natureza humana ou não humana. O processo desencadeado pela pesquisa resultou em aproximadamente 13,000 documentos nos quais as crianças apresentaram seus próprios estudos acerca das interações entre espaços públicos e privados. Por meio de questões relacionadas à paisagem urbana, essas crianças explicitaram as contradições, controvérsias e desigualdades que se manifestam materialmente nos territórios de suas vivências (AZEVEDO, TANGARI, FLANDES, 2020).

Nesse contexto, a iniciativa do MARJ - 2019 assume um papel significativo ao reconhecer as infâncias como participantes ativas na tessitura da organização social do espaço. Esse reconhecimento ocorre sob várias perspectivas, considerando as infâncias como elementos de constituição social do ambiente urbano, como construções simbólicas elaboradas coletivamente por diversas comunidades ao longo de diferentes períodos e contextos (JANER, 2013), como categorias sociais distintas (VASCONCELLOS, 2005; GONDRA, 2005; SARMENTO, 2007), enquanto domínio de intervenção social (NUNES, 2007) e, conseqüentemente, como um fenômeno social de natureza intrinsecamente complexa (QVORTRUP, 2011).

Da mesma maneira, as 40,000 crianças envolvidas desempenharam o papel que Sarmento (2018) caracteriza como "reveladoras sociais" na cidade. Nesse sentido, elas representaram uma fonte valiosa de conhecimento singular sobre a sociedade, proporcionando uma abordagem única por meio da exploração das vivências das crianças e da análise de suas percepções, representações e pontos de vista acerca da convivência coletiva.

6.2.2 Cidade Maravilhosa através de suas infâncias: 15 categorias de análise

A partir do universo de respostas recebidas e com o propósito de desvelar as camadas subjacentes, tal como proposto por Sarmento (2018) ao "revelar as fotografias", e discernir os territórios - mosaicos, conforme a perspectiva de Mbembe (2017), que se manifestam no material coletado durante o MARJ - 2019, optou-se por adotar uma estratégia metodológica que consistiu na definição de 15 categorias de análise, as quais foram minuciosamente desdobradas em 119 subcategorias (fig. 40 e 41). Tal desdobramento revelou-se imperativo devido à profunda riqueza, amplitude e natureza subjetiva das respostas obtidas (GAE - SEL, 2021).

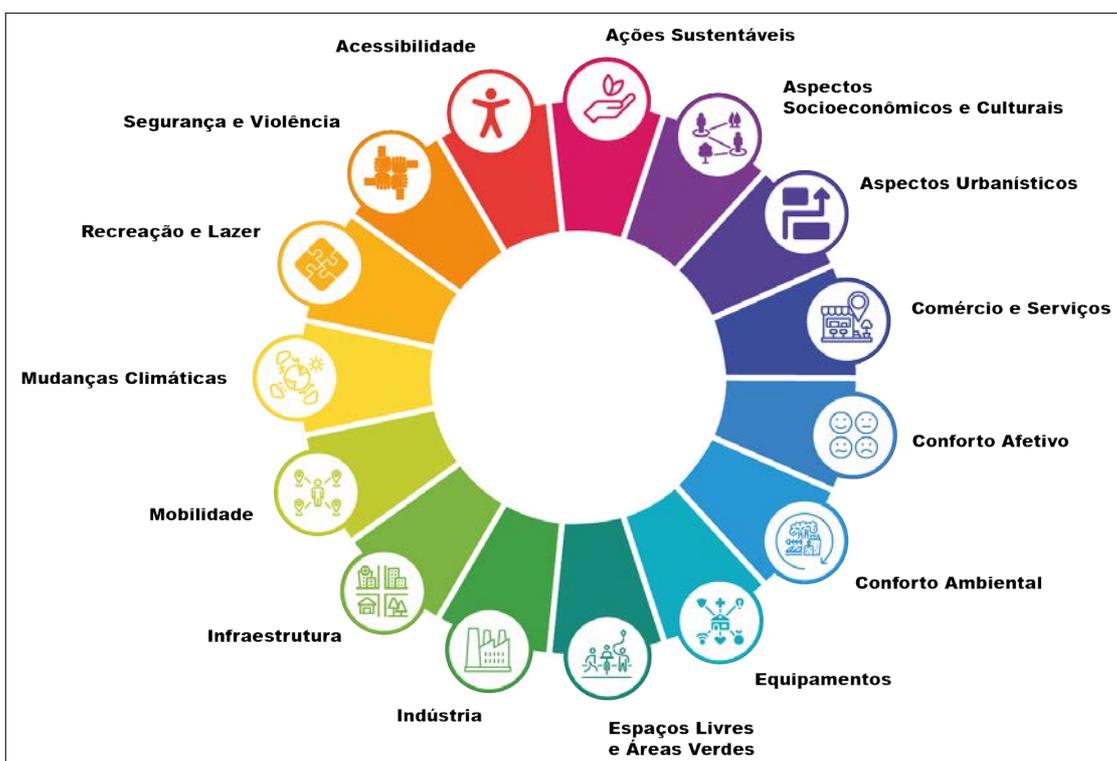


Figura 40: Categorias de análise utilizadas no "Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro 2019".
Fonte: Fonte: elaboração do autor, 2023.



Figura 41: Subcategorias de análise utilizadas no “Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro 2019”.
Fonte: Fonte: elaboração do autor, 2023.

A delimitação das 15 categorias de análise para o propósito do MARJ - 2019 está em consonância com as considerações delineadas por Qvortrup (2007) acerca da influência preponderante das decisões tomadas em esferas ministeriais mais amplas, como finanças, habitação, transportes e planejamento urbano, sobre a experiência infantil, transcendendo

a mera esfera de ação de um órgão exclusivamente dedicado às crianças (Qvortrup, 2007, p. 785)⁶⁵. Dessa maneira, para fins desta tese, a exposição subsequente apresenta uma abordagem descritiva das categorias de análise, ancorada tanto em autores dos Novos Estudos da Infância, provenientes tanto do Norte Global como do Sul Global, quanto nas disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e no Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001)⁶⁶, como marcos legais que regem o panorama atual.

Acessibilidade

No contexto urbano, a preservação dos direitos das crianças assume um papel preponderante, no qual a acessibilidade urbana desempenha um papel de destaque. Segundo Sarmiento (2013), a acessibilidade figura como um fator de primordial importância para a participação ativa das crianças na vida cidadã, ao possibilitar-lhes a exploração autônoma de diferentes espaços e oportunidades. As ações que se direcionam à construção de ambientes acessíveis têm um impacto direto na inclusão social das crianças e na construção de cidades que estejam em consonância com os direitos da infância (Sarmiento, 2013).

Hutton (2014) complementa essa perspectiva ao destacar que uma cidade verdadeiramente acessível é aquela que viabiliza que as crianças explorem e interajam de maneira livre e desimpedida com seus ambientes, sem obstáculos físicos ou sociais. Nos territórios do Sul Global, a acessibilidade ganha status de inquietação primordial para garantir que todas as crianças compartilhem de igualdade de oportunidades e participação

⁶⁵ A estratégia metodológica adotada foi amplamente discutida com os técnicos do Escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados - CVL/SUBPAR da Casa Civil e com a Secretaria Municipal de Educação, em função dos Objetivos, Metas e Resultados esperados.

⁶⁶ Segundo Rolnik (2001), o Estatuto da Cidade (Lei Federal 10.257/2001) atribui aos municípios a responsabilidade de definir o cumprimento da função social da cidade e propriedade urbana, trazendo inovações como novos instrumentos para orientar o uso do solo e uma abordagem de gestão que inclui participação cidadã. O Estatuto introduz três principais inovações: novos instrumentos para guiar o uso do solo, enfatizando indução mais que normatização; uma estratégia de gestão que envolve diretamente os cidadãos nas decisões sobre o futuro da cidade; e mais oportunidades para regularizar ocupações urbanas, anteriormente em uma zona cinzenta entre legalidade e ilegalidade.

plena. Nesse contexto, autores como Silva (2018) sublinham que a acessibilidade vai além do domínio físico, abrangendo também aspectos cognitivos, sensoriais e comunicativos. O reconhecimento das múltiplas habilidades infantis se apresenta como uma pedra angular para conceber ambientes urbanos genuinamente inclusivos.

Tal premissa da acessibilidade encontra respaldo no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), que preconiza que o planejamento urbano deve considerar a inclusão de todos os cidadãos, independentemente de suas capacidades ou limitações. Dentro desse escopo, a acessibilidade emerge como um atributo fundamental para garantir igualdade de oportunidades e plena participação das crianças no cenário urbano. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fortalece essa abordagem ao enfatizar o direito das crianças com deficiência à igualdade de acesso (BRASIL, 1990).

Ademais, o Estatuto da Cidade destaca a importância de fomentar a acessibilidade universal, assegurando que todos os cidadãos, incluindo crianças, tenham acesso irrestrito aos espaços públicos e aos serviços urbanos (BRASIL, 2001). Ações que visam a criação de ambientes acessíveis contribuem diretamente para a inclusão social das crianças e para a construção de cidades que respeitem os direitos da infância (SARMENTO, 2013).

Ações Sustentáveis

Na contemporaneidade urbana, a busca por estratégias sustentáveis ganha uma importância inegável no propósito de estabelecer um ambiente que seja saudável e resiliente para as crianças. A promoção da sustentabilidade no âmbito urbano engloba a criação de espaços verdes, a adoção de medidas para a eficiência energética e a mitigação da emissão de poluentes. Conforme salientado por Prout (2011), "a adoção de práticas sustentáveis nas cidades não só contribui para a contenção das mudanças climáticas, mas também fornece um contexto mais seguro e saudável para as crianças" (PROUT, 2011, p. 674).

No contexto do Sul Global, a necessidade de implementar ações sustentáveis é premente, visto que os impactos ambientais frequentemente afetam de forma desproporcional as crianças. Autores como Gomez (2020) enfatizam a importância de adotar práticas

sustentáveis que reduzam a poluição, preservem os recursos naturais e minimizem as emissões de carbono. Tais iniciativas não apenas beneficiam o meio ambiente, mas também coadunam com a criação de cidades que sejam saudáveis e seguras para as crianças.

O planejamento urbano ancorado em práticas sustentáveis assume um papel fundamental na garantia de um ambiente propício ao bem-estar das crianças nas áreas urbanas. Essa prerrogativa se encontra amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que incorpora a proteção ao meio ambiente como um elemento intrínseco aos direitos infantis. A efetivação de ações sustentáveis, como a diminuição da poluição e a promoção de fontes de energia limpa, não apenas assegura a preservação do planeta para as gerações futuras, mas também fornece um ambiente que fomenta o desenvolvimento saudável e integral das crianças (UNICEF, 2020).

A promoção de ações sustentáveis apresenta-se como um alicerce vital para erigir cidades que sejam capazes de suprir as necessidades das crianças contemporâneas sem comprometer a herança que será deixada para as futuras gerações. Nesse contexto, o Estatuto da Cidade emerge como um instrumento relevante, ao destacar a necessidade do desenvolvimento urbano sustentável, considerando facetas tanto ambientais quanto sociais e econômicas (BRASIL, 2001). Complementarmente, o ECA, ao garantir o direito das crianças a um ambiente saudável, reforça a importância de medidas que salvaguardem a qualidade de vida infantil no contexto urbano (BRASIL, 1990).

Aspectos Socioeconômicos e Culturais

Os contextos socioeconômicos e culturais intrínsecos às cidades exercem uma influência direta sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, como observado por Thomas (2015). Nesse sentido, "a disponibilidade de serviços públicos de alta qualidade, como educação e saúde, assim como oportunidades culturais e recreativas, desempenham um papel crucial na determinação da qualidade de vida das crianças nos ambientes urbanos". Ademais, políticas de inclusão social e iniciativas voltadas ao combate à pobreza emergem como componentes essenciais para garantir equidade de oportunidades a todas as crianças (THOMAS, 2015).

De acordo com as considerações de Nieuwenhuys (1998), "a integração da diversidade cultural no tecido urbano, proporcionando acessos à educação, saúde e oportunidades, contribui para a criação de um ambiente inclusivo e enriquecedor para as crianças, respeitando a pluralidade de identidades".

No contexto das cidades do Sul Global, os matizes socioeconômicos e culturais assumem uma relevância ímpar na vida das crianças. Autorias como a de Escobar (2012) enfatizam a necessidade de reconhecer a diversidade cultural e as disparidades econômicas ao delinear políticas urbanas. A consideração das distintas realidades enfrentadas pelas crianças e suas famílias emerge como um imperativo na promoção da equidade e na garantia de que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Cumprir destacar que os aspectos socioeconômicos e culturais se enraízam profundamente na tessitura das experiências infantis nas cidades, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) outorga explícito reconhecimento à necessidade de salvaguardar os direitos das crianças, independentemente de sua ascendência étnica, raça ou condição econômica. Tanto o ECA quanto o Estatuto da Cidade convergem ao sublinhar que os fatores socioeconômicos e culturais exercem uma influência notável no modo de vida das crianças nos contextos urbanos. O ECA realça a premissa de garantir condições de vida dignas e oportunidades de desenvolvimento equitativas (BRASIL, 1990). Complementando essa abordagem, o Estatuto da Cidade amplia a visão ao ressaltar a promoção da justiça social e a inclusão nas políticas urbanas, enfatizando a valorização das diversidades e a imperatividade de uma abordagem inclusiva (BRASIL, 2001).

Aspectos urbanísticos

A configuração dos espaços urbanos destinados às crianças se revela intrinsecamente vinculada ao planejamento urbanístico. Em consonância com Fthenakis (2006), "a concepção de bairros que privilegiem o pedestre, dotados de calçadas seguras, áreas de lazer e espaços propícios à convivialidade, contribui para a criação de um ambiente que favorece o desenvolvimento saudável das crianças". O desenho urbano

sensível às necessidades infantis não apenas molda sua mobilidade, mas também fomenta interações sociais enriquecedoras (FTHENAKIS, 2006).

Dentro do espectro dos aspectos urbanísticos, autores como Parnell (2016) realçam a preeminência de erigir cidades planejadas criteriosamente, alinhadas com as exigências das crianças. Esse processo engloba a elaboração de espaços públicos seguros e acessíveis, bem como o planejamento de comunidades que disponham de serviços essenciais, como escolas e centros de saúde, em proximidade com os núcleos residenciais.

Os matizes urbanísticos desempenham um papel de suma relevância nas vivências experimentadas pelas crianças nas cidades. À luz das disposições do Estatuto da Cidade, "a planificação urbana deve engendrar uma distribuição apropriada dos espaços e infraestrutura, contemplando a importância de locais seguros, áreas de convívio social e proximidade de serviços essenciais para o pleno desenvolvimento infantil" (BRASIL, 2001).

A ordenação do espaço urbano se consagra como um elemento crucial na edificação de ambientes propícios ao desenvolvimento infantil. O Estatuto da Cidade enfatiza a necessidade de planejar as urbes de maneira a salvaguardar a função social da propriedade urbana e assegurar o acesso equitativo aos proveitos da urbanização (BRASIL, 2001). Nesse viés, o ECA, ao enfatizar o direito à moradia digna, igualmente sinaliza para a relevância de incorporar aspectos urbanísticos que satisfaçam as necessidades das crianças (BRASIL, 1990).

Comércio e serviços

A inclusão de estabelecimentos comerciais e serviços que atendam às necessidades das crianças desempenha um papel significativo na criação de cidades adequadas ao público infantil. De acordo com a perspectiva apresentada por Aitken (2010), a presença de espaços seguros para atividades recreativas, como parques e praças, combinada com a proximidade de escolas e serviços de saúde, são variáveis que exercem um impacto direto na qualidade de vida das crianças no ambiente urbano. A integração desses elementos nas áreas urbanas promove o bem-estar e o desenvolvimento das crianças

A presença de comércio e serviços nas cidades do Sul Global exerce uma função de relevo na existência das crianças. Autores como Portes (1998) deliberam sobre a influência do comércio informal e das economias locais nas dinâmicas urbanas. Torna-se premente considerar de que maneira o comércio e os serviços afetam o acesso das crianças a alimentos, educação, saúde e outras necessidades basilares, bem como suas interações sociais e culturais. A acessibilidade ao comércio e aos serviços manifesta-se como um fator essencial na vida cotidiana das crianças nas cidades. Em consonância com o ECA, "a garantia do acesso a serviços de qualidade, tais como educação, saúde e lazer, assume papel primordial na promoção do bem-estar e no pleno desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 1990).

A disponibilidade de comércio e serviços adequados exerce um papel fundamental em atender às demandas das crianças e suas famílias. O ECA destaca a importância de garantir o acesso a serviços elementares, como saúde, educação e alimentação (BRASIL, 1990). A perspectiva é robustecida pelo Estatuto da Cidade, que sublinha a relevância de assegurar a provisão de serviços públicos e comunitários que concorram para aprimorar a qualidade de vida da coletividade (BRASIL, 2001).

Conforto afetivo

O conforto afetivo assume um papel primordial nas experiências infantis no contexto urbano. Consoante Fornara (2017), "espaços urbanos que cultivam uma sensação de pertencimento e identificação, ao preservar tradições culturais locais, contribuem para um conforto afetivo que nutre o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças". O conceito de conforto afetivo, moldado pelas perspectivas do Sul Global, realça a relevância de criar ambientes urbanos acolhedores e seguros para as crianças. Autores como Castro (2021) realçam a necessidade de reconhecer as distintas infâncias no contexto do Sul Global e garantir que os ambientes urbanos não somente ostentem funcionalidade, mas também inspirem um ambiente emocionalmente enriquecedor para as crianças. O conforto afetivo está profundamente entrelaçado com a noção de um espaço que estimula o bem-estar emocional e psicológico das crianças, viabilizando que estas se sintam resguardadas e valorizadas em suas vivências cotidianas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) endossa a importância de fornecer um ambiente que fomente o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, ao considerar suas características emocionais singulares (BRASIL, 1990). A promoção do acolhimento e a incitação ao bem-estar emocional são elementos essenciais na construção de um ambiente que proporcione conforto afetivo, onde as crianças possam sentir-se seguras e estimadas.

Conforto ambiental

O conforto ambiental figura como um fator decisivo para o bem-estar das crianças nas áreas urbanas. Conforme delineado por Givoni (1992), "a consideração de elementos como temperatura, ventilação e iluminação nas concepções urbanísticas impacta diretamente na qualidade do ambiente habitacional infantil, influenciando sua saúde e conforto". No tocante ao conforto ambiental, autores como Alanen (2001) discutem a importância de ponderar as condições climáticas e ambientais ao planejar os espaços urbanos destinados às crianças no contexto do Sul Global. O conforto ambiental engloba a oferta de sombreamento, ventilação adequada e locais protegidos, especialmente em regiões com condições climáticas desafiadoras. A construção de ambientes ambientalmente agradáveis contribui substancialmente para o bem-estar das crianças, possibilitando que elas desfrutem dos espaços exteriores de forma segura e prazerosa.

O Estatuto da Cidade evidencia a importância de promover um ambiente urbano equilibrado e saudável para todos os cidadãos, incluindo as crianças (BRASIL, 2001). Complementarmente, o ECA enfatiza a necessidade de preservar o meio ambiente em prol das gerações vindouras (BRASIL, 1990). Um ambiente caracterizado pelo conforto ambiental atende às demandas das crianças ao garantir a qualidade do ar, minimizar a poluição sonora excessiva e viabilizar o acesso a espaços naturais.

Equipamentos

A disponibilidade de equipamentos apropriados exerce uma influência crucial no processo de desenvolvimento das crianças nas áreas urbanas. Como realçado por

Christensen e O'Brien (2003), "instituições educacionais bem equipadas, locais seguros de lazer e ambientes propícios à aprendizagem constituem fatores que desempenham um papel determinante ao proporcionar oportunidades de crescimento intelectual e social para as crianças nas zonas urbanas".

A presença de equipamentos adequados é um elemento fundamental para estimular a participação ativa das crianças nas cidades do Sul Global. Autores, a exemplo de Azevedo e Tângari (2015), ressaltam a relevância de disponibilizar equipamentos e estruturas que atendam às necessidades e interesses das crianças, viabilizando o engajamento em atividades lúdicas e educativas. A existência de equipamentos seguros e apropriados contribui também para a formação de laços sociais e o desenvolvimento de aptidões físicas e cognitivas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça o direito das crianças ao usufruto de equipamentos públicos e comunitários voltados para o seu desenvolvimento (BRASIL, 1990). A asseguarção do acesso a espaços como escolas, creches, praças e bibliotecas enriquece as experiências das crianças nas cidades, ao proporcionar oportunidades de aprendizado e interação.

Espaços livres e áreas verdes

A existência de espaços abertos e áreas verdes exerce um papel fundamental nas vivências das crianças nas cidades. Kaplan e Kaplan (1989) acentuam que "a proximidade de áreas verdes e espaços de lazer não apenas promove atividades físicas e interações sociais, mas também proporciona às crianças oportunidades de conexão com a natureza, tendo um impacto positivo em sua saúde e criatividade".

Autores como Sarmiento (2010) destacam a importância de disponibilizar locais onde as crianças possam explorar a natureza, brincar e interagir com os outros. Esses espaços fornecem oportunidades para o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que contribuem para a promoção do bem-estar geral.

Tanto o Estatuto da Cidade quanto o ECA enfatizam a relevância de espaços abertos e áreas verdes nas cidades. O ECA ressalta o direito das crianças e adolescentes à cultura,

ao lazer e à prática esportiva em locais públicos (BRASIL, 1990). O Estatuto da Cidade sublinha a importância de garantir áreas de lazer, cultura e recreação para a população, visando ao cumprimento das funções sociais da cidade (BRASIL, 2001). A presença de áreas verdes não somente oferece momentos de recreação, mas também contribui para o bem-estar psicológico das crianças.

Indústria

O impacto da atividade industrial nas cidades tem um efeito direto nas condições de vida das crianças. Como observado por Boyle et al. (2001, pág. 208), "a presença de indústrias pode contribuir para a poluição do ar e da água, levantando preocupações de saúde pública e interferindo nas experiências das crianças nas áreas urbanas".

No que diz respeito ao aspecto industrial, autores do Sul Global, como Azevedo (2021), ressaltam a necessidade de mitigar os efeitos adversos da industrialização nas áreas urbanas onde as crianças residem. A existência de indústrias pode estar relacionada a problemas de poluição atmosférica e hídrica, afetando diretamente a saúde e o bem-estar das crianças. Portanto, considerações ambientais e de saúde pública são de importância crítica ao planejar a localização de instalações industriais nas cidades.

O Estatuto da Cidade enfatiza a relevância de promover o desenvolvimento econômico e social das cidades de maneira sustentável, garantindo um equilíbrio entre a atividade industrial e a qualidade de vida dos cidadãos (BRASIL, 2001). O ECA, ao abordar o direito à saúde e ao bem-estar das crianças, também implica na necessidade de evitar impactos negativos da indústria sobre o meio ambiente e a saúde infantil (BRASIL, 1990).

Infraestrutura

A infraestrutura urbana desempenha um papel crucial na determinação da qualidade de vida das crianças. Conforme enfatizado por Woodcock et al. (2014, pág. 334), "uma infraestrutura apropriada, que inclui saneamento, fornecimento de água potável e sistemas de transporte eficientes, é essencial para criar ambientes urbanos seguros e saudáveis para as crianças".

A disponibilidade de uma infraestrutura adequada é fundamental para assegurar que as crianças tenham acesso a serviços básicos essenciais, como água potável, saneamento e eletricidade. Autores do Sul Global, como Prout (2004), ressaltam a importância de criar ambientes urbanos que atendam às necessidades básicas das crianças, garantindo que elas possam usufruir de serviços que promovam sua saúde e bem-estar.

Tanto o Estatuto da Cidade quanto o ECA reconhecem a relevância da infraestrutura para o desenvolvimento das cidades e o bem-estar infantil. O ECA destaca a necessidade de promover a oferta de serviços básicos a fim de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1990). O Estatuto da Cidade enfatiza a importância de garantir uma infraestrutura adequada para assegurar a função social da cidade e o acesso a serviços essenciais (BRASIL, 2001). Em conjunto, esses marcos legais sublinham a importância de proporcionar uma infraestrutura urbana que atenda às necessidades das crianças, garantindo ambientes urbanos saudáveis e seguros.

Mobilidade

A mobilidade representa um elemento crítico nas experiências das crianças nas cidades. De acordo com Freire-Medeiros (2012, pág.78), "a promoção de modos de transporte seguros e acessíveis, como caminhar e andar de bicicleta, não somente influencia a independência infantil, mas também contribui para a formação de laços sociais".

No contexto das cidades do Sul Global, a mobilidade também assume um papel crucial na vivência das crianças. Autores como Janer (2013) ressaltam a necessidade de criar ambientes urbanos que sejam favoráveis aos pedestres e que permitam o deslocamento seguro das crianças. A falta de mobilidade adequada pode restringir as oportunidades de exploração e interação das crianças, tendo um impacto negativo em seu desenvolvimento.

Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto o Estatuto da Cidade reconhecem a importância da mobilidade nas cidades. O ECA destaca a relevância de garantir a mobilidade das crianças, garantindo-lhes acesso a espaços e atividades que promovam seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1990). O Estatuto da Cidade

complementa essa visão ao enfatizar a necessidade de promover a mobilidade urbana sustentável, assegurando o acesso a meios de transporte coletivo e não motorizado, que são benéficos tanto para a mobilidade infantil quanto para o bem-estar ambiental (BRASIL, 2001).

Mudanças climáticas

As mudanças climáticas exercem impactos diretos sobre as cidades e, conseqüentemente, moldam a experiência das crianças. Conforme destacado por Duxbury e Thurlow (2013, pág.45), "o planejamento urbano deve incorporar as mudanças climáticas, garantindo a criação de espaços resilientes que protejam as crianças contra eventos climáticos extremos e promovam a conscientização sobre a sustentabilidade".

Nas regiões do Sul Global, as mudanças climáticas representam uma inquietação cada vez mais premente, e pensadores como Dussel (2001) chamam a atenção para os impactos dessas transformações nas condições de vida das crianças nas cidades. As alterações climáticas podem gerar situações extremas, tais como enchentes e secas, que afetam a segurança e o bem-estar das crianças. Portanto, é de suma importância incluir a resiliência climática como parte do planejamento dos espaços urbanos destinados às crianças.

Tanto o Estatuto da Cidade quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sublinham a relevância de construir ambientes urbanos balanceados e sustentáveis, levando em consideração as necessidades das gerações presentes e futuras, incluindo as crianças (BRASIL, 2001; BRASIL, 1990). Assim, a adaptação às mudanças climáticas e a promoção de espaços mais seguros e resilientes tornam-se elementos cruciais para garantir que as crianças possam crescer e se desenvolver em ambientes urbanos capazes de enfrentar os desafios climáticos.

Recreação e lazer

A presença de espaços destinados à recreação e ao lazer assume um papel de suma importância na qualidade de vida das crianças dentro das cidades. De acordo com as reflexões de Chawla (2002, pág. 134), "a existência de parques, playgrounds e instalações

esportivas não somente proporciona oportunidades para o desenvolvimento físico das crianças, mas também alimenta a criatividade, fomenta interações sociais e oferece momentos de relaxamento".

O contexto do recreio e do lazer configura elementos fundamentais para o crescimento abrangente das crianças. Escritores como Fazzi (2004) acentuam a necessidade de prover ocasiões de recreação e lazer que satisfaçam as necessidades e os interesses das crianças em regiões do Sul Global. Tais atividades não apenas estimulam o progresso físico e cognitivo, mas também edificam vínculos sociais e culturais significativos.

O direito à recreação e ao lazer está contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando a importância de proporcionar à juventude ambientes que possibilitem a expressão e o desenvolvimento de suas potencialidades (BRASIL, 1990). Concomitantemente, o Estatuto da Cidade destaca a necessidade de incluir em planejamentos urbanos a oferta de áreas de lazer e cultura, assegurando um ambiente rico e benéfico para as crianças e a comunidade em geral (BRASIL, 2001).

Segurança e violência

A promoção da segurança e a prevenção da violência desempenham um papel fundamental nas vivências das crianças nas cidades. Como sublinha Pinkney (2010), "a mitigação da exposição a ambientes caracterizados pela violência e pela ameaça é de suma importância para assegurar um ambiente seguro e protetor às crianças, permitindo-lhes explorar e participar da vida urbana com confiança".

A segurança e a violência são assuntos de vital importância a serem abordados nas cidades do Sul Global. Autores como Lee (2000) ressaltam a imperiosidade de se conceber ambientes urbanos seguros para as crianças, onde a violência e as ameaças sejam identificadas e abordadas. A presença de locais protegidos e a implementação de políticas de prevenção da violência desempenham um papel crucial para garantir que as crianças possam explorar e interagir em seus ambientes urbanos sem receios.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fortalece a urgência de garantir a segurança e a proteção das crianças contra qualquer forma de violência e exploração (BRASIL, 1990).

Complementando essa perspectiva, o Estatuto da Cidade, ao abordar a função social da cidade, igualmente sugere a promoção de ambientes seguros e isentos de violência para as crianças (BRASIL, 2001).

Na análise do cotidiano das crianças em seu ambiente urbano, é fundamental reconhecer que, embora cada categoria possua uma definição específica e distintiva, elas frequentemente se entrelaçam e se sobrepõem. Esse fenômeno é de grande relevância no estudo das experiências infantis nas cidades, pois demonstra a complexidade das interações entre diferentes aspectos da vida das crianças.

A análise dessas categorias, que podem incluir elementos como a percepção do espaço, as interações sociais, as atividades cotidianas e as aspirações, revela que as fronteiras entre elas não são rígidas. Pelo contrário, as experiências das crianças muitas vezes envolvem uma combinação de elementos de várias categorias.

Esse entrelaçamento e sobreposição de categorias podem ser observados, por exemplo, quando as percepções das crianças sobre a cidade são influenciadas por suas interações sociais, ou quando suas atividades cotidianas são moldadas pelas aspirações que têm para o futuro. Portanto, ao examinarmos o cotidiano das crianças nas cidades, é essencial adotar uma abordagem holística que leve em consideração a complexidade e a interconexão dessas categorias.

Essa compreensão mais abrangente das experiências infantis nas cidades não apenas enriquece nossa análise, mas também tem implicações significativas para o planejamento urbano e a formulação de políticas que buscam criar ambientes urbanos mais inclusivos e adequados às necessidades das crianças. Portanto, é crucial considerar essa sobreposição e entrelaçamento de categorias ao abordar a vivência das crianças nas cidades de maneira acadêmica e prática.

6.3 Explorando os resultados do MARJ – 2019

As categorias de análise, juntamente com suas subcategorias específicas apresentadas previamente, desempenham o papel de dispositivos de tradução⁶⁷ na busca por ilustrar a diversidade de contextos nos quais o conceito universal de infância é equacionado e questionado. Isso visa possibilitar a compreensão da infância como uma experiência geracional vivida e como um fenômeno social em constante fluidez, em contraposição a uma visão cristalizada, como vem sendo defendido ao longo desta tese.

Nesse contexto, o MARJ - 2019 nos mostra diferentes territórios das infâncias (LOPES, 2013) que se configuram e se reconfiguram ao longo do município do Rio de Janeiro, revelando a interseção de diversos marcadores sociais, como raça, gênero e classe social, com suas nuances distintas (HOOKS, 2013; SOUSA SANTOS, 1999; AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2012; GONZALEZ, 2020), que vão além do conceito tradicional de infância e de cidadania construído no cerne da modernidade (TREVISAN, 2014, p. 81)⁶⁸.

Embora as disposições legais reiterem a imperatividade de engendrar ambientes urbanos inclusivos e acessíveis, propiciando às crianças a plena fruição de sua cidadania e das prerrogativas que a urbe pode proporcionar, Plummer (2003), ao defender a noção de "vozes múltiplas", advoga que as concepções contemporâneas de cidadania podem ser analisadas a partir de prismas abrangentes, os quais possivelmente concorrem para a formação de disparidades. Tais dimensões abrangem contingentes como a classe social, etnicidade, faixa etária ou gênero, e detêm o potencial de estabelecer hierarquias entre

⁶⁷ Segundo Lima e Pinheiros (2019), com o propósito de fomentar o processo participativo, empregam-se dispositivos com a capacidade intrínseca de operar como objetos de fronteira (CARLILE, 2004) entre os distintos domínios sociais dos diversos intervenientes, propiciando a interseção entre os projetistas/pesquisadores, os administradores, os educadores e as crianças. As autoras delineiam três fronteiras distintas: na fronteira sintática, enquanto dispositivos de acesso; na fronteira semântica, enquanto dispositivos de transcrição; na fronteira pragmática, enquanto dispositivo de negociação.

⁶⁸ Conforme apontado por Trevisan (2014), a cidadania concebida no centro da modernidade apresenta uma dualidade, manifestando também sua faceta colonial. Isto é particularmente válido para povos não europeus, visto que a cidadania e a democracia, que prometiam inclusão e participação, não concretizaram os mecanismos esperados. Ao invés disso, tais sistemas operaram e continuam operando de maneira a impedir e obstruir uma efetiva participação popular, resultando em representação desigual em termos de raça, gênero e classe social.

certos agrupamentos, relegando alguns como subalternos em relação a outros. Isso implica que, ao considerarmos essas diversas dimensões, nos deparamos com a identificação de grupos específicos que podem sofrer marginalização ou exclusão com base em atributos como sua ascendência étnica, posição socioeconômica, idade ou identidade de gênero.

No contexto do MARJ - 2019, a convergência dos resultados obtidos enfatiza a intrincada complexidade das dinâmicas relacionadas à infância e como diversos elementos podem moldar as vivências de cidadania infantil no contexto urbano. Como delineado por Azevedo, Tângari e Flandes (2021), a aplicação desses critérios de análise contribui para a compreensão da percepção das crianças e jovens em seu cotidiano, permitindo-lhes desempenhar um papel ativo como coautores nos processos de planejamento urbano e aprimoramento da paisagem e do ambiente em que estão inseridos. Nesse cenário, as observações apresentadas por Trevisan (2014) ao sugerir a abordagem da cidadania sob a lente da desigualdade e da exclusão levantam questões de suma importância: "quem fica à margem de uma participação significativa na vida social? Quem detém menor poder? Quem está desprovido de autoridade e estatuto?" (Young, citado por Plummer, 2003).

Com o propósito de aprofundar a compreensão do contexto socioeconômico das infâncias no município do Rio de Janeiro, a análise realizada por Fernandez (2023) conclui que os bairros residenciais com maior valor imobiliário estão situados nas bacias que deságuam no Oceano Atlântico, predominantemente ocupados pelas parcelas mais abastadas da população (conforme ilustrado na figura 42). Na Zona Norte do município e na Área de Planejamento⁶⁹ (AP3), há uma concentração significativa da população, principalmente representada por domicílios com renda de até 3 salários-mínimos. Essa faixa de renda corresponde a mais de 46% da população em relação ao panorama geral da cidade e a mais de 80% das residências em comparação com outras faixas de renda na AP3. Essa

⁶⁹ Segundo a Lei Complementar n.º 111, de 1º de fevereiro de 2011 que dispõe sobre a Política Urbana e Ambiental do Município do Rio de Janeiro, no seu Art. 36 para efeito de planejamento e de controle do desenvolvimento urbano do Município as áreas de Planejamento (AP) ficam estabelecidas pela divisão do território municipal a partir de critérios de compartimentação ambiental, de características histórico-geográficas e de uso e ocupação do solo. No caso específico do Rio de Janeiro, a cidade é dividida em 5 Áreas de Planejamento.

proporção também excede a média da cidade, que se encontra em 71% (FERNANDEZ, 2023, p. 98).

No intuito de aprofundar a análise e estabelecer conexões mais intrincadas entre diversas métricas, Fernandez (2023) realiza uma comparação entre os dados de renda e de composição racial, segmentados por Região Administrativa (RA) ⁷⁰. A pesquisadora identifica um padrão, no qual as regiões caracterizadas por rendas mais baixas tendem a abrigar uma proporção significativamente maior de indivíduos autodeclarados como pretos e pardos (conforme evidenciado na figura 43). Por outro lado, nas áreas com maior concentração de domicílios de renda elevada, a presença de indivíduos pretos e pardos é menor em relação às proporções verificadas nas faixas de renda mais reduzida. Tal observação sugere uma relação entre a segregação espacial do território e a distribuição racial/cor, o que ressalta a influência da dinâmica geográfica na estruturação das disparidades raciais (FERNANDEZ, 2023, p.98).

No contexto dessa dinâmica geográfica, o Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro emerge como um dispositivo de mapeamento e participação que se insere de maneira sinérgica com outras investigações voltadas para as experiências infantis na cidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional⁷¹. Este esforço colaborativo visa alcançar o fortalecimento da

⁷⁰ Segundo a Lei Complementar n.º 111, de 1º de fevereiro de 2011 que dispõe sobre a Política Urbana e Ambiental do Município do Rio de Janeiro, no seu Art. 36 para efeito de planejamento e de controle do desenvolvimento urbano do Município regiões Administrativas (RA) ficam estabelecidas formadas por um ou mais bairros com fins administrativos.

⁷¹ Center for Cities and Schools (CC+ S) da University of California, Berkeley (Estados Unidos). Realiza pesquisas de políticas de alta qualidade e imparciais, envolve os jovens no planejamento urbano e cultiva a colaboração entre líderes municipais e escolares para fortalecer todas as comunidades. CC+S trabalha para promover políticas e práticas que criem ambientes ricos em oportunidades, onde os jovens possam ter sucesso dentro e fora da escola.

Just City Lab da Harvard Graduate School of Design (Estados Unidos). O Laboratório oferece suporte para cidades que buscam desenvolver sua própria compreensão e definição de uma cidade justa por meio de pesquisas de design e um conjunto de recursos, como um índice de 50 valores que vão desde aceitação e aspiração até poder e resiliência (Design for the Just City, 2018).

Laboratório Colaborativo ProChild CoLAB (Portugal) é uma associação privada sem fins lucrativos, que pretende combater a pobreza e exclusão social na infância, através de uma abordagem científica transdisciplinar, diversificada, integrada, que articula os setores público e privados na promoção do bem-estar e dos direitos da criança.

cidadania infantil, mediante o reconhecimento dos danos e injustiças decorrentes da urbanização e "da violência, insegurança, exploração e pobreza que caracterizam a vida urbana há muitos anos, assim como as expressões físicas do acesso desigual ao capital social, cultural, político e econômico que surgem das divisões entrelaçadas entre categorias de raça, classe e gênero" (CONNOLLY & STEIL, 2009, p.01, tradução nossa).

Como destacado por Trevisan (2014), a assertiva de que a cidadania representa o "direito a ter direitos" delinea a maneira pela qual a obtenção de uma gama diversificada de direitos está intrinsecamente associada à própria inclusão em uma comunidade política específica. Apesar de não se negar a dimensão universal dos direitos, a interação entre direitos e participação em contextos comunitários reais e locais adquire uma proeminência significativa. Esse aspecto é especialmente evidenciado, por exemplo, ao se explorar a participação das crianças nos processos de governança e na formulação de políticas públicas de alcance local (TREVISAN, 2014, p. 93).

Embora McKoy, Eppley e Buss (2022) observem como planejadores urbanos omitem frequentemente o papel crítico das crianças e das escolas em suas abordagens urbanísticas, negligenciando seu potencial, as autoras destacam a posição desses atores na oferta de conhecimento local para informar práticas e estratégias de planejamento. A inclusão dessas perspectivas, muitas vezes negligenciadas, mas essenciais, aprimora nossa capacidade de planejar cidades verdadeiramente equitativas em termos sociais, econômicos e raciais, bem como de alcançar a realização pessoal (MCKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, p. 06).

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI originado da colaboração de docentes e funcionários da UFMG. Sua trajetória envolve a expansão de suas atividades, abrangendo projetos de ensino, extensão e pesquisa. Concentra-se na produção de conhecimento sobre políticas públicas, práticas educacionais, infância, famílias e formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, especialmente para crianças de zero a seis anos.

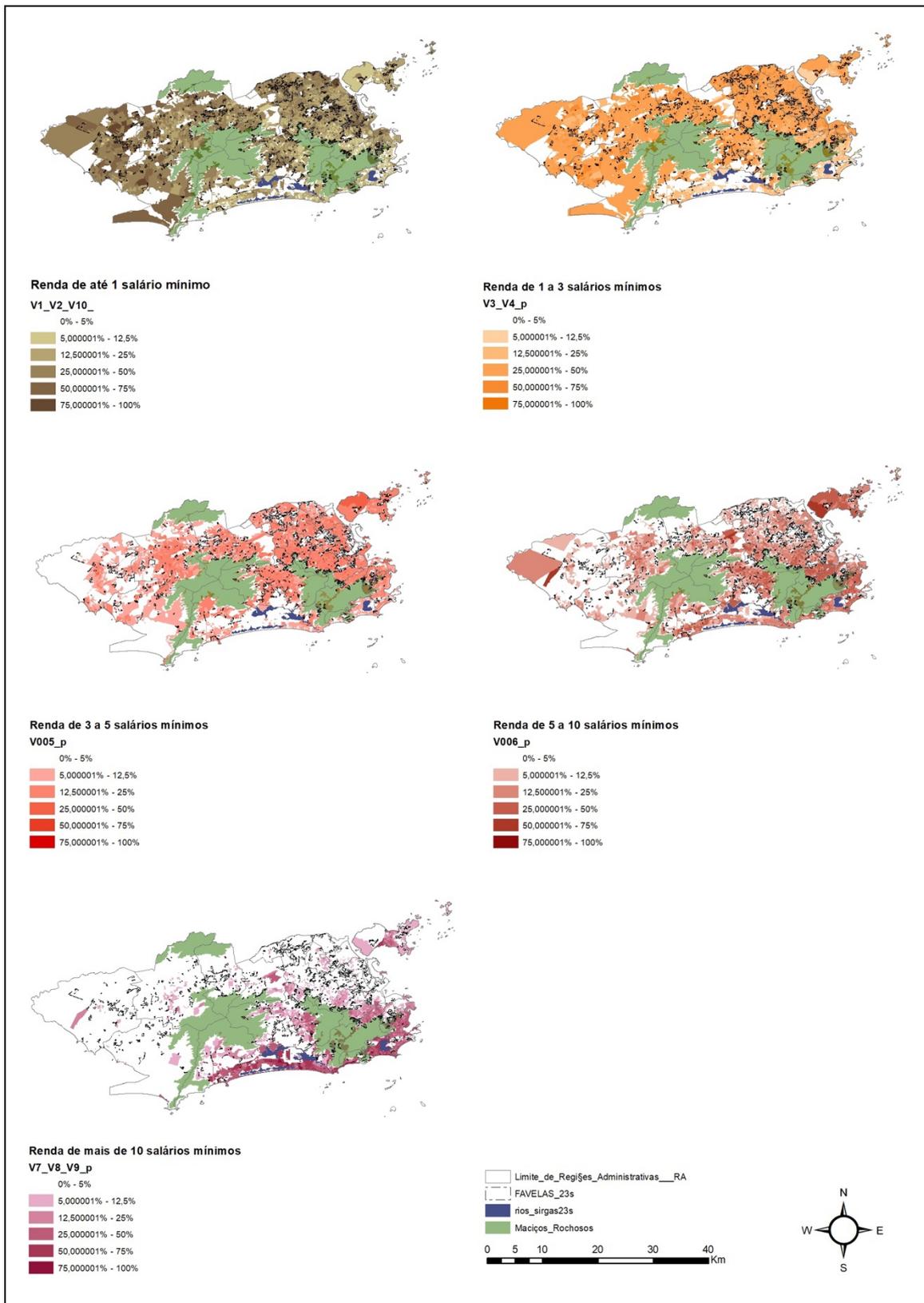


Figura 42: Padrão de renda na Cidade do Rio de Janeiro por distrito Censitário. Fonte: FERNANDEZ, 2023 com base no mapa de Jonathas Magalhães Pereira da Silva (2016), sobre os dados censitários do IBGE, 2011.

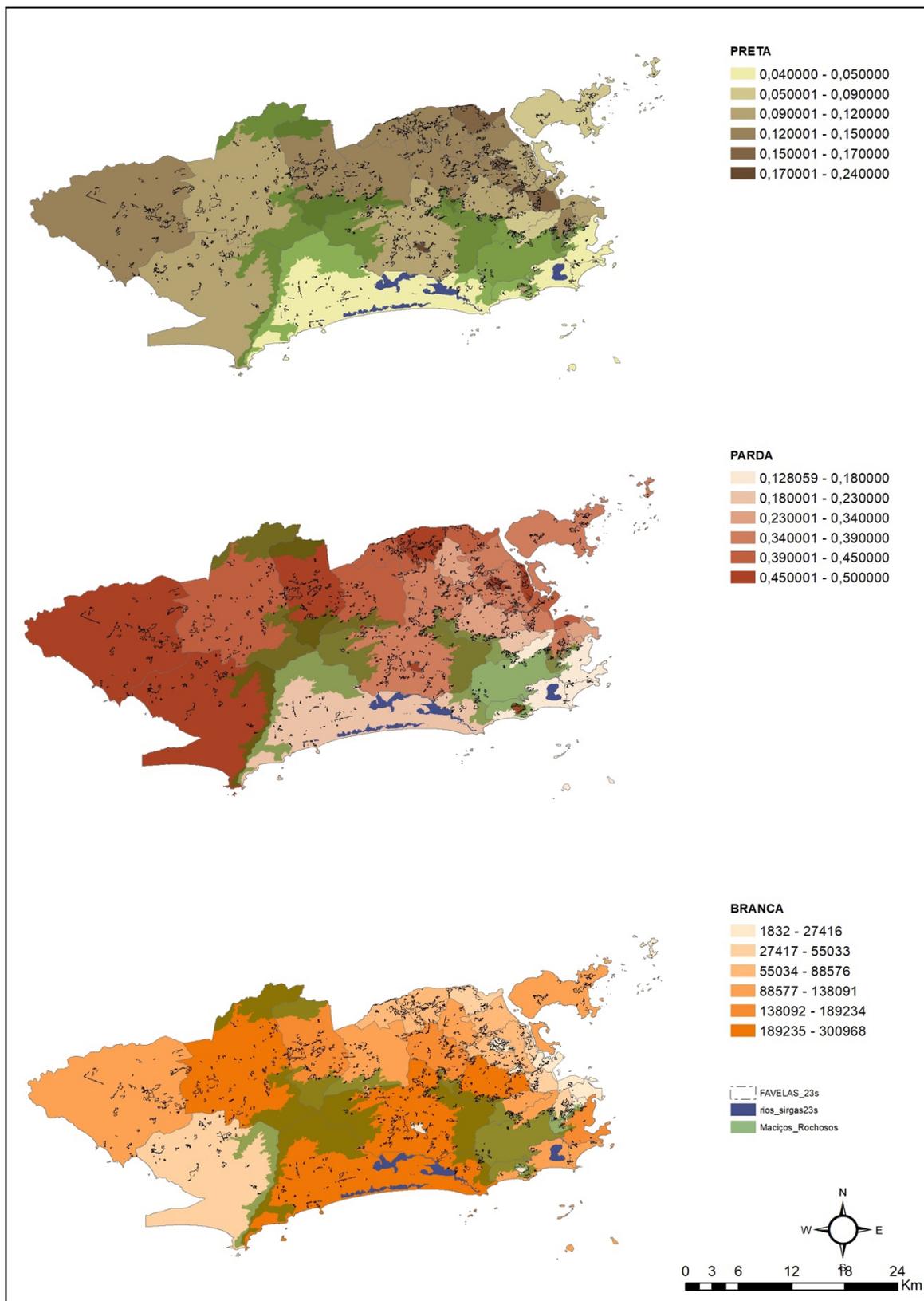


Figura 43: Renda domiciliar e raça/cor por Região Administrativa. Fonte: FERNANDEZ, 2023 sobre Cidade: IBGE, 2010. Favela: estimativa IPP sobre IBGE Censo 2010.

O entendimento proposto por McKoy, Eppley e Buss (2022) sobre a tendência do planejamento urbano em frequentemente negligenciar o papel crucial das crianças e das escolas nas estratégias urbanísticas, ao mesmo tempo em que subestimam seu potencial, encontra eco no MARJ - 2019. Este mapeamento, por meio da expressão dos estudantes ao descreverem suas vivências nos deslocamentos entre casa e escola, e ao compartilharem suas visões para a cidade e o futuro (AZEVEDO, TANGARI, FLANDES, 2021), exemplifica a concepção de McKoy, Eppley e Buss (2022) de como através da criação de iniciativas robustas muito pode ser obtido quando se proporcionam condições para que as infâncias apliquem seu senso de justiça adquirido empiricamente em ideias, ações e ou projetos concretos em suas comunidades.

6.3.1 Além das Escolas: heterogeneidade e perspectivas críticas das infâncias

Qual é a mensagem transmitida pela Figura 44? não é apenas a localização das unidades escolares participantes e não participantes do MARJ – 2019, mas também é uma proposta de reconfiguração da socialização das crianças enquanto percurso em direção à Infância e não necessariamente à idade adulta (HONING, 2009), uma mobilização na busca de quebrar a “posição de espera” (QVORTRUP, 2007), na qual as infâncias foram colocadas pelos adultos. A coleta de dados provenientes de 749 escolas (equivalente a 49% da rede municipal), juntamente com a participação de seus estudantes, reafirma a heterogeneidade do território do Rio de Janeiro, bem como a perceptível apreciação crítica das infâncias em relação à cidade. Esse processo torna evidentes as disparidades e vulnerabilidades preexistentes, as quais estão relacionadas com a dinâmica socio-espacial apresentada nas figuras 42 e 43, da análise elaborada por Fernandez (2023). Além de salientar essas disparidades, a pesquisa também revela afetos, aspirações e propostas, corroborando a influência desses territórios na experiência vivenciada pelas crianças. Estas, por sua vez, têm a oportunidade de exercer cotidianamente sua consciência crítica em relação aos desafios urbanos (AZEVEDO, TANGARI, FLANDES, 2021).

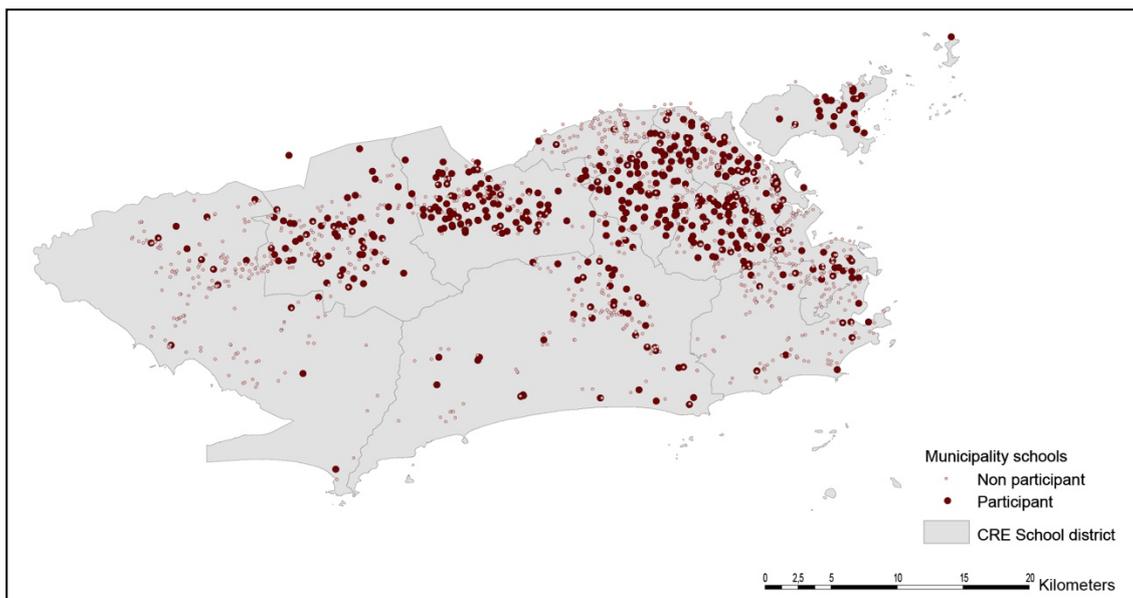


Figura 44: Mapa de localização das unidades escolares participantes e escolas não participantes do Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro (2019) Fonte: GAE-SEL, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.

Sob tal prisma, o que Qvortrup (2007) definiu como o "destino das crianças é a espera"⁷², no qual as crianças pacientemente aguardam até alcançar a idade adulta para terem suas capacidades reconhecidas, especialmente em assuntos sociais e enquanto membros integrantes da coletividade de cidadãos, transforma-se na concepção da criança como um ser social ativo e autônomo, dotado de voz própria, habilidades reflexivas e a capacidade de influenciar seus próprios contextos e ser influenciado por eles (AZEVEDO, 2021; JAMES, JENKS e PROUT, 1990; PROUT, 2005; CHRISTENSEN E JAMES, 2005; CHRISTENSEN, 2003; CORSARO, 1997; SARMENTO, 1999, 2000, entre outros).

Nesse sentido, o universo de respostas do MARJ – 2019 (fig. 45) não somente proporciona um conjunto de dados a serem sistematizados, mas também oferece perspectivas outras que emergem das experiências do cotidiano. Conforme sustentado por McKoy, Eppley e Buss (2022), ao serem convidadas a colaborar com planejadores urbanos e formuladores de políticas públicas, as crianças e jovens analisam os desafios que enfrentam de maneira crítica e emocional, com acuidade e profundidade, devido à vivência direta. Muitos deles, confirmam as autoras, foram diretamente afetados pela falta de habitações acessíveis e

⁷² Nessa perspectiva, as crianças permanecem como "would be citizens" (Plummer, 2003), como "semi-citizens" (Cohen, 2005), como "citizens in the making" (Marshall, 1950) e não como cidadãos aqui e agora, em contextos de vida específicos.

pelo acesso a necessidades básicas, possuindo um conhecimento em primeira mão sobre a pobreza, a violência urbana e as repercussões do deslocamento. Eles têm consciência de que suas comunidades são desproporcionalmente prejudicadas pela poluição ambiental e pela escassez de acesso a espaços abertos e recursos naturais. Ao serem providos de um espaço para expressar suas vozes, os jovens abordam a importância fundamental do lar, da conexão com o lugar e dos laços sociais que solidificam suas comunidades. Mostrando dessa forma seu sentido de pertencimento (LISTER, 2007).

Lister (2007) argumenta que o conceito de pertencimento é de particular relevância quando aplicado ao contexto das crianças, especialmente considerando as dinâmicas das comunidades locais e das escolas. Além disso, o princípio do pertencimento desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade política dos cidadãos, incluindo as crianças, ao reconhecê-las como participantes politicamente relevantes (KULYNYCH, 2001, citado por LISTER, 2007, p. 700). Nesse sentido, o princípio do pertencimento envolve a consideração de uma identidade política que facilita a expressão das crianças por meio da participação no âmbito político.

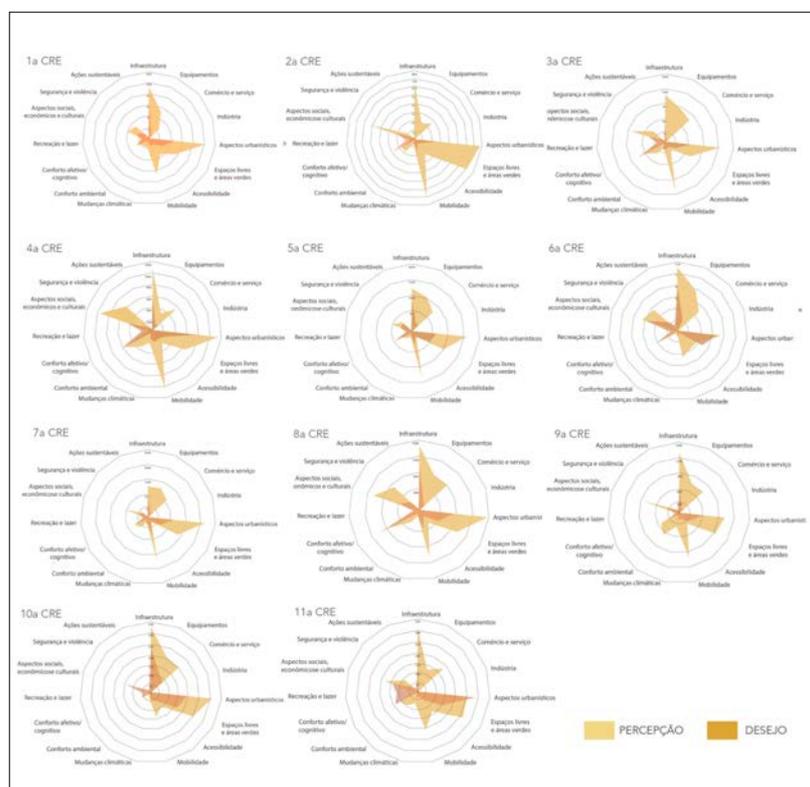


Figura 45: Gráficos radares evidenciam a sobreposição de resultados numéricos que representam as percepções e desejos de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) durante o Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro em 2019. Fonte: Acervo GAE-SEL, 2021.

Conforme postula Roche (1999), a inclusão de um indivíduo na categoria de membro de uma determinada comunidade carrega consigo implicações que transcendem a mera afiliação, estendendo-se à atribuição de uma voz legítima e perspectivas validamente informadas. Sob essa perspectiva, Trevisan (2014) destaca a significativa relevância do princípio de pertencimento no contexto da análise das interações de crianças e jovens com espaços de co-decisão, na sua conexão com políticas públicas e no delineamento da esfera urbana, incluindo a construção da cidadania urbana (TREVISAN, 2014, p. 95).

Esse senso de pertencimento intrinsecamente ligado ao contexto é evidenciado por meio da delimitação espaço-temporal para análise que foi estabelecida no Mapeamento, focando nos percursos entre casa e escola. Ao estar diretamente ligado à escola, o MARJ-2019 aproveita o que Patterson e Silverman (2014) debatem como o papel crítico das escolas públicas como instituições intermediárias (*"bridging institutions"* em inglês), uma vez que ocupam uma posição singular nas proximidades dos moradores do bairro. Em comunidades urbanas, acrescentam Patterson e Silverman, em situação de vulnerabilidade, as escolas públicas continuam sendo um dos principais elos entre os residentes das áreas urbanas internas e a sociedade em geral (p.15).

Essa compreensão das escolas como instituições intermediárias ou *"bridging institutions"* nos possibilita observar também o conceito de comunidade escolar, conforme delineado por Gerson (2022), fundamentando-se em Singer (2015), que delimita a constituição da comunidade escolar como compreendendo estudantes, pais, funcionários, professores, administradores e parceiros envolvidos nas decisões tanto pedagógicas quanto administrativas. No entanto, Gerson amplia o escopo da comunidade escolar ao incluir os vizinhos locais e comerciantes que cercam as escolas como atores ativos na configuração do ambiente escolar (GERSON, 2022, p. 18).

Dessa forma, o MARJ - 2019 conecta com a escola e a comunidade escolar como espaços de desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de agir, empoderando os estudantes a vislumbrar e precipitar mudanças (McKoy, Eppley e Buss, 2022, p.37). As escolas e suas infâncias ao responder as perguntas *"Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda?"* e *"O que você deseja para esse percurso?"* nos proporcionam aquilo que John Dewey (1916) e Paulo Freire (2000) preconizaram como o

desenvolvimento do senso de agência. Esse desenvolvimento se concretiza através da participação das crianças em tarefas autênticas, investigações e resoluções de problemas, sendo que essas ações promovem a interrupção das hierarquias de poder existentes.

6.3.2 Ações infantis no trajeto Casa-Escola: a busca por visibilidade

Baseado no trajeto que abrange o percurso entre a casa e a escola, o Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro (MARJ) - 2019 concentra sua atenção em um contexto delimitado das ações das crianças, no qual elas desempenham papéis ativos, tomam decisões, participam ativamente, influenciam processos e estabelecem relações de interdependência tanto com adultos quanto com seus pares infantis. Uma parte substancial do propósito subjacente ao MARJ - 2019 reside na concretização do que Sarmiento e Trevisan (2010) conceituam como a visibilidade teórica e prática dessas ações, sendo esse empreendimento caracterizado por uma empenhada redefinição destas ações conjuntamente com suas especificidades.

É de relevância ressaltar nas considerações o argumento proferido por Trevisan (2014) concernente à inerente capacidade das crianças em manifestar competências, padrões comportamentais e ações que possam ser interpretados como elementos de caráter político. Entretanto, a autora sinaliza, tais atributos permanecem enclausurados dentro da estrutura formal estabelecida e encontram-se obscurecidos pelos dispositivos institucionais e pelas estruturas de participação formalmente configuradas (TREVISAN, 2014, p.106).

Nesse contexto, os formulários recebidos para análise no âmbito do MARJ – 2019, em suas diversas configurações individuais ou coletivas (conforme ilustrado nas figuras 46 a 48), viabilizam a oportunidade de examinar as competências políticas associadas à co-decisão em questões que impactam suas vivências nas comunidades de origem, bem como nas políticas urbanas. Esses cenários são encarados como contextos de socialização, e dentro deles está englobada a formação da cidadania política nas infâncias, ou como conceituada por Sarmiento e Trevisan (2010) a *criança política*.



Figura. 46. Aplicação do formulário em uma das escolas participantes do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro, 2019. Fonte: Acervo GAE/ SEL – RJ, 2020.



Figura. 47. Maquete recebida como resposta do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro, 2019. Fonte: Acervo GAE/ SEL – RJ, 2020.



Figura. 48. Mural recebido como resposta do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro, 2019. Fonte: Acervo GAE/ SEL – RJ, 2020.

No sentido de reforçar a construção da cidadania política das infâncias e como resposta à lacuna nos processos de governança que limitam a participação das crianças devido às suas condições — nas quais lhes são negados direitos de voto, propriedade e uma contribuição tributária significativa (MCKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, P. 41) —, Anindya Kundu (2020) propõe que uma convergência de apoios sociais e culturais, associada a uma postura de confronto com as estruturas que sustentam as disparidades, pode fomentar um "sentido intrínseco de agência". Esse conceito é capaz de desempenhar um papel crucial ao contribuir para a estabilização das comunidades.

Kundu (2020) sugere que, ao combinar o suporte oferecido pelas redes comunitárias e contextos culturais com uma atitude de enfrentamento das desigualdades estruturais, é possível cultivar nas crianças um "senso inerente de agência". Esse senso intrínseco pode ser fundamental para empoderá-las a desempenhar um papel ativo nas suas comunidades, apesar das restrições políticas e sociais que enfrentam. Com essa perspectiva, Kundu destaca a importância de considerar não apenas as limitações impostas às crianças, mas também as capacidades latentes que elas possuem para influenciar positivamente o

ambiente em que vivem. Como reafirmado por McKoy, Eppley e Buss (2022), fornecidas as ferramentas adequadas e o suporte estrutural, os jovens podem se tornar contribuintes poderosos para a tomada de decisões colaborativas relacionadas a escolas e cidades.

Conforme reiterado ao longo da discussão prévia, a pesquisa MARJ – 2019 alinha-se às perspectivas de Kundu (2020), McKoy, Eppley e Buss (2022), Sarmiento e Trevisan (2010), de tratar as crianças como cidadãs, incorporando a consideração de aspectos relacionados a reconhecimento, direitos e responsabilidades. Esse enfoque visa contrapor abordagens centradas no adulto em relação à cidadania, buscando sustentar a premissa de que as crianças, como integrantes intrínsecos da sociedade em que estão inseridas, são tanto moldadas quanto limitadas pelos diversos contextos em que suas vivências ocorrem.

6.3.3 Participação na cidade: inclusão de infâncias diversas

As ações políticas protagonizadas pelas crianças e registradas no MARJ - 2019 podem ser categorizadas dentro da tipologia de participação urbana delineada por Sarmiento e Trevisan (2010)⁷³. Os referidos autores delineiam que a participação das crianças nos espaços públicos e em contextos relacionados à elaboração de políticas urbanas pode constituir uma das formas mais representativas de participação. Conforme enfatizado por Trevisan:

O objetivo [da participação na cidade] é engajar as crianças por meio de mecanismos específicos de participação e em processos de tomada de decisões no contexto urbano, explorando as potencialidades e limitações da cidade, infraestruturas urbanas, comunidades, bem como em iniciativas específicas, tais como os orçamentos participativos (TREVISAN, 2014, p. 108, grifo nosso).

Nesse contexto, a participação urbana tal como promovida pelo MARJ - 2019 se configura como um dispositivo que se contrapõe à noção de cidadania concebida durante a modernidade, conhecida como cidadania colonial (SILVA, 2002). Isso ocorre porque, nos casos de grupos não europeus, os princípios de cidadania e democracia não se

⁷³ Para os autores, as ações políticas das crianças poderão ser classificadas do seguinte: tokenismo, participação em família, ação política em instituições, participação dirigida, participação na cidade, movimentos sociais (TREVISAN, 2014, p. 108 – 109).

concretizaram conforme as promessas de inclusão e participação. Ao invés disso, esses princípios atuaram e continuam a atuar como barreiras à participação efetiva do público em termos de representação igualitária em relação a características como raça, gênero e classe social, entre outros atributos (HOOKS, 2013; SOUSA SANTOS, 1999; AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2012; GONZALEZ, 2020).

Consequentemente, a busca por uma "cidade para todos" (TONUCCI, 2005) necessita essencialmente incluir as crianças, requerendo o reconhecimento e a consideração de suas complexidades não apenas como indivíduos, mas também como elementos integrantes de diferentes grupos sociais (CHRISTENSEN E O'BRIEN, 2003). Essa abordagem possibilita que o MARJ - 2019 se torne uma ferramenta para uma análise profunda das dinâmicas que conferem às crianças o papel de agentes dotados de capacidade de ação, uma perspectiva abordada por diversos acadêmicos (CORVERA, 2011; JAMES & PROUT, 1990; 2010; MAYALL, 2002; QVORTUP, 1993; 1999; 2009; BUSTELO, 2007; 2012; PILOTTI, 2001).

As afirmações prévias se refletem nos dados apresentados nas figuras 49 e 50. A figura 49 ilustra a distribuição percentual da participação das escolas de acordo com as diferentes Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (CRE) ⁷⁴. Com 40,000 estudantes participantes no município inteiro, nota-se que as CREs que alcançaram participação superior a 50% foram a 3ª (com 68%), a 4ª (com 60%), a 5ª (com 97%), a 8ª (com 78%), a 9ª (com 52%) e a 11ª (com 69%). Ao correlacionar esses dados com as informações apresentadas na figura 50, que descreve a distribuição populacional de acordo com cor/raça e renda na cidade do Rio de Janeiro, constata-se que a participação no MARJ - 2019 efetivamente possibilitou a inclusão de crianças autodeclaradas como pretas, pardas, brancas, bem como de diferentes estratos de renda. Portanto, a análise realizada no contexto do MARJ - 2019 apresenta resultados que estão alinhados com a visão de

⁷⁴ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, opera com 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) sob a supervisão direta do governo municipal. Cada CRE desempenha um papel essencial na gestão educacional municipal, abrangendo uma ampla gama de responsabilidades para garantir a qualidade da educação oferecida na rede pública. Suas atribuições vão desde a implantação da política educacional até a coordenação de ações descentralizadas, parcerias externas e monitoramento contínuo. Essa abordagem abrangente reflete o compromisso contínuo em promover o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos, bem como a excelência operacional em todos os aspectos da educação municipal (BRASIL, 2018).

Christensen (2003), que destaca que as vivências e os padrões de participação das crianças no espaço urbano não devem ser interpretados como uniformes ou homogêneos.

De maneira concomitante, a participação englobando um total de 734 estabelecimentos escolares, que abrange as 11 Coordenadorias Regionais de Educação, alinha-se com a perspectiva apresentada por McKoy, Eppley e Buss (2022) quando abordam o tópico de "Planejando cidades justas e alegres com(as) escolas públicas". Conforme delineado por essas autoras, há múltiplas maneiras pelas quais as escolas parecem ocupar uma posição propícia para auxiliar os jovens residentes no desenvolvimento de uma rede social essencial, além de facilitar sua interação com instituições e recursos capazes de ampliar o acesso a oportunidades. Essa abordagem ganha relevância ao considerar a localização das escolas participantes no contexto do MARJ – 2019 (fig. 43), situadas em áreas que refletem a dinâmica socioespacial identificada por Fernandez (2023).

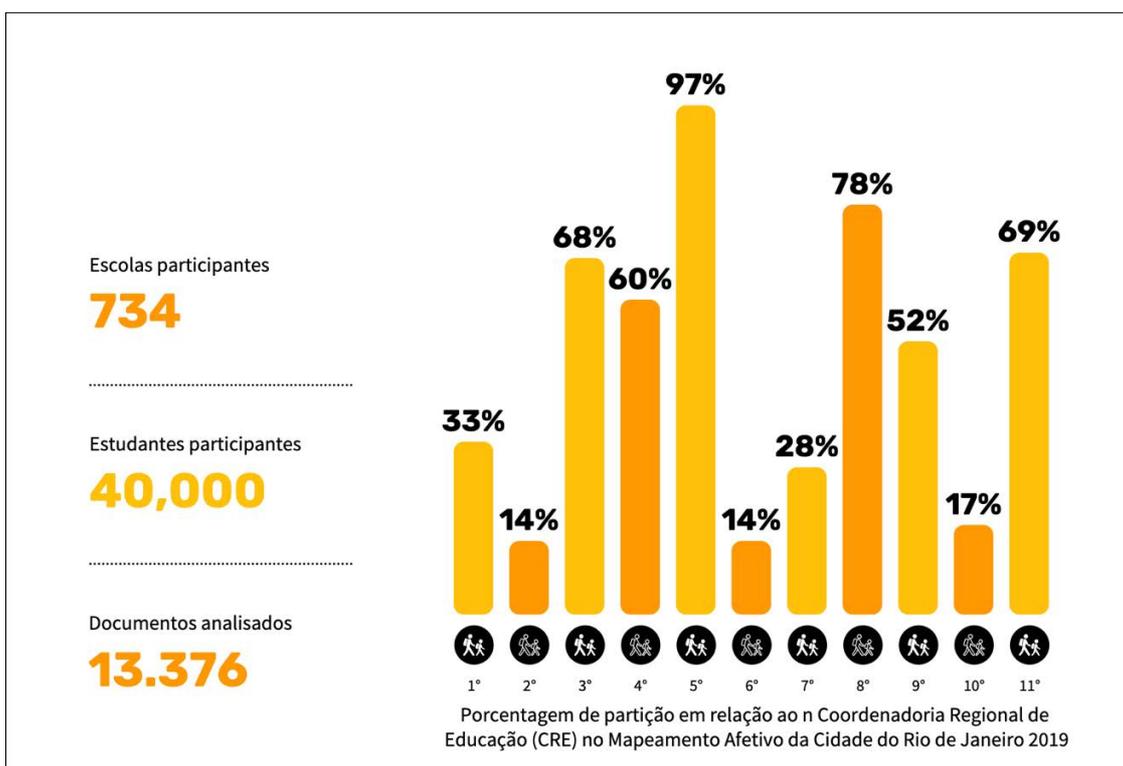


Figura 49. Números e porcentagens de participação no Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro, 2019. Fonte: elaborado pelo autor, 2023 sobre acervo GAE/ SEL – RJ, 2020.

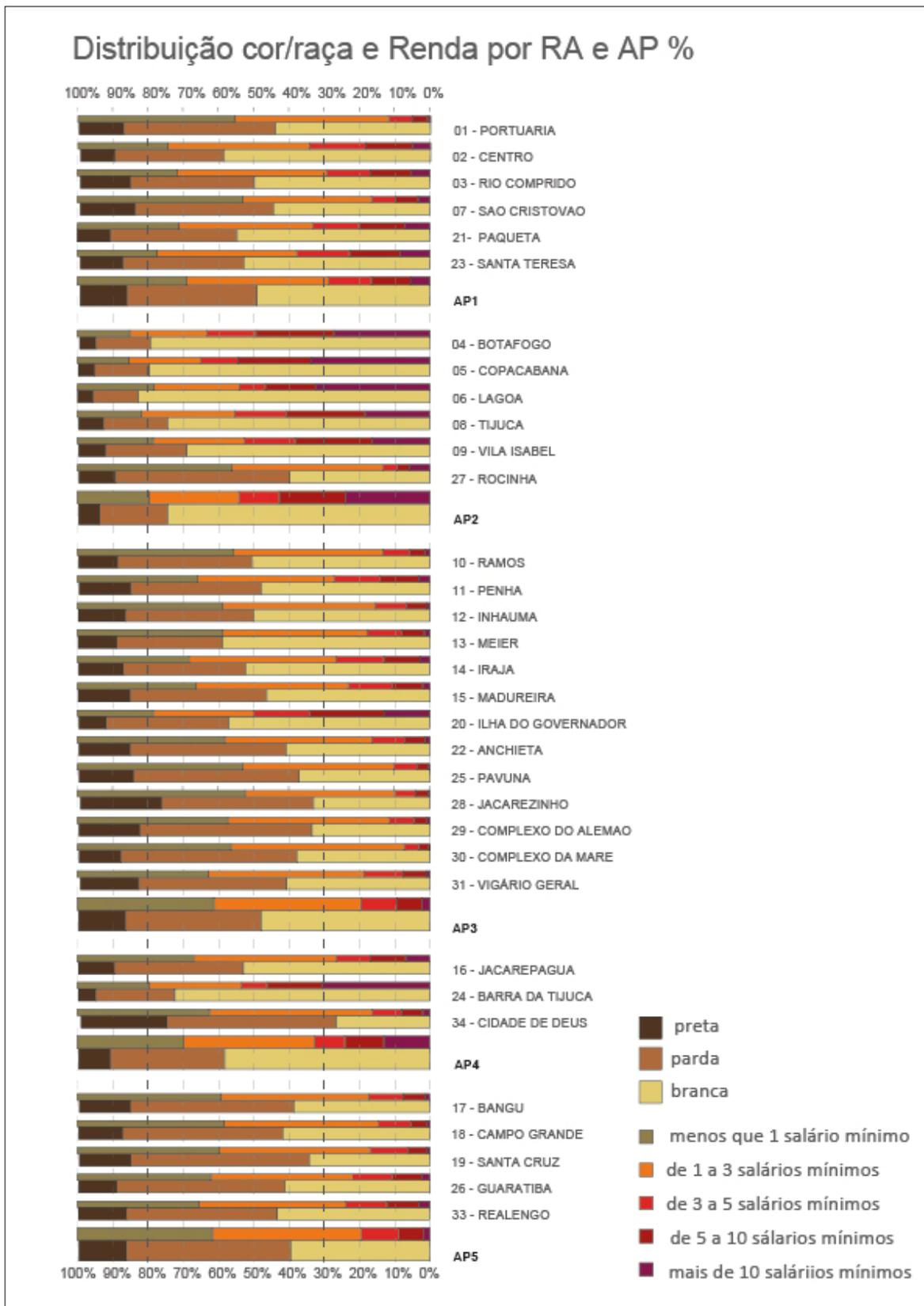


Figura 50. Renda domiciliar e raça/cor por Região Administrativa (RA). Fonte: FERNANDEZ 2023 sobre Cidade: IBGE, 2010. Favela: estimativa IPP sobre IBGE Censo 2010.

Conforme as análises de Fernandez (2023, p. 80), em tais territórios, verifica-se uma correlação entre a distribuição de renda e a composição étnico-racial da população. Nas áreas caracterizadas por renda mais baixa, observa-se uma proporção significativamente maior de indivíduos autodeclarados pretos e pardos. Por outro lado, nas regiões com alta concentração de domicílios de maior renda, a presença desses grupos étnico-raciais é menor do que a proporção verificada nas áreas de menor renda. Essa dinâmica sugere uma interligação entre a segregação espacial do território e a distribuição étnico-racial da população. Nesse contexto, a participação abrangente das escolas nas distintas Coordenadorias Regionais de Educação, conforme evidenciado pelo MARJ - 2019, não apenas é congruente com a visão de McKoy, Eppley e Buss, mas também se insere em um panorama mais amplo de complexas interações socioespaciais identificadas nas áreas analisadas por Fernandez (2023).

6.3.4 Cruzando dados: diversas escalas de territórios e políticas

Frente às indagações suscitadas, a abordagem analítica empregada no contexto do MARJ – 2019 exemplifica o conceito de "acontecimentalização", tal como proposto por Lazarroto e Nascimento (2016), o qual é enriquecido por fundamentos advindos das teorias de Michel Foucault (1979). Esse referencial teórico-político se baseia na premissa de desmontar as bases das evidências que sustentam nossos conhecimentos, crenças arraigadas e práticas estabelecidas. Em outras palavras, tal perspectiva incentiva a colocar em xeque as certezas que servem como alicerce para nossa compreensão do mundo e para nossas ações nele inseridas. Foucault argumenta a necessidade de desvincular-se das noções preconcebidas e aparentemente evidentes, a fim de revisitar as conexões, encontros, relações de poder e estratégias subjacentes que moldaram tais evidências. Dessa forma, ele propõe que aquilo que costumeiramente consideramos como evidências inquestionáveis e claras é, na verdade, moldado por complexas interações de relações de poder, dinâmicas de forças e estratégias que foram operantes em momentos históricos específicos.

O MARJ – 2019, conduzido através de seu processo analítico e interpretado como um mapa-cidade-infância-visibilidade (LAZZAROTTO, NASCIMENTO, 2016), proporciona uma

exploração aprofundada das dinâmicas subjacentes. Tal abordagem encontra paralelo com a perspectiva preconizada por Foucault, que advoga pela desnaturalização daquilo que passou a ser considerado como evidência. Isso, por sua vez, encoraja uma análise crítica que questiona a aparente universalidade e necessidade das verdades estabelecidas.

Assim que, as vozes das crianças, expressas por suas palavras, revelam muito sobre a cidade e, ao mesmo tempo, apenas um fragmento. Conforme enfatizado por Cohn (2005, p.33), "a diferença entre crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, mas sim algo diferente". Tais falas das crianças nos mostraram então outras formas de conhecimento, que nos motivaram a uma reavaliação crítica das ideias que são aceitas como evidentes acerca do território da cidade do Rio de Janeiro, bem como à exploração das complexas interações que deram origem a essas percepções e desejos.

A título de ilustração, o "Relatório do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro: Crianças e jovens pensando no futuro da cidade" (no Apêndice I) documenta o processo de análise dos resultados do MARJ - 2019⁷⁵. Nesse relatório, a síntese das narrativas das distintas equipes que participaram do mapeamento destaca a significativa contribuição da prática de ouvir a voz dessas crianças. Essa abordagem, cujo propósito é inseri-las no processo de planejamento urbano, é destacado como a grande contribuição de todo o processo (GAE / SEL – RJ, 2020, p.80).

Nesse relatório, uma das conclusões foi observar onde ocorrem as maiores densidades de ocupação (3^a, 4^a, 5^a e 6^a CREs), retratando a carência de espaços livres privados e a incidência de muitos eixos de mobilidade, em avenidas expressas e ferrovias, justificando aspectos também retratados pelas crianças e jovens, quanto à segurança viária e à demanda por mais espaços livres públicos, para recrear, correr, brincar, conforme destacado nas análises das CREs.

⁷⁵ AZEVEDO, G; TANGARI, V; LAMOUNIER, A; REGO, A; FERNANDEZ, F; FLANDES, A; GERSON, G; GOMEZ, R; LIMA, F; LOPES, E; PARREIRA, G; PINHEIROS, D; QUEIROZ, I (2020).

Como analisado por Fernandez (2023) com base nos dados do SEL RJ (Figura 51), a Zona Sul (AP2), o Centro (AP1) e a Zona Norte (AP3) apresentam o tecido consolidado e maior concentração populacional (Tabela 03), enquanto a Zona Oeste (AP5) e a Baixada da Barra da Tijuca e Jacarepaguá (AP4) apresentam uma superfície maior em que parte do tecido não está consolidado, atuando, em algumas situações, como reserva para o mercado imobiliário (FERNANDEZ, 2023, p.76).

Tabela 03. População residente em favelas na cidade do Rio de Janeiro.

| Áreas de planejamento/ planning areas | população (population) | pop. AP/pop. total | pop. Favelas (slams) | pop. Favela (slams) AP/ pop. Favela (slams) total | pop. favela/pop total |
|--|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--|--------------------------|
| AP1- Central | 297976 | 5% | 103296 | 7% | 35% |
| AP2- Zona Sul | 1009170 | 16% | 174149 | 12% | 17% |
| AP3- Zona Norte | 2399159 | 38% | 654755 | 45% | 27% |
| AP4- Barra/Jacarepaguá | 909368 | 14% | 236834 | 16% | 26% |
| AP5- Zona Oeste | 1704773 | 27% | 274739 | 19% | 16% |
| Cidade | 6320446 | 100% | 1443773 | 100% | 23% |

Fonte: Fernandez, 2023 baseado em Cidade: IBGE, 2010. Favela: estimativa IPP sobre IBGE Censo 2010.

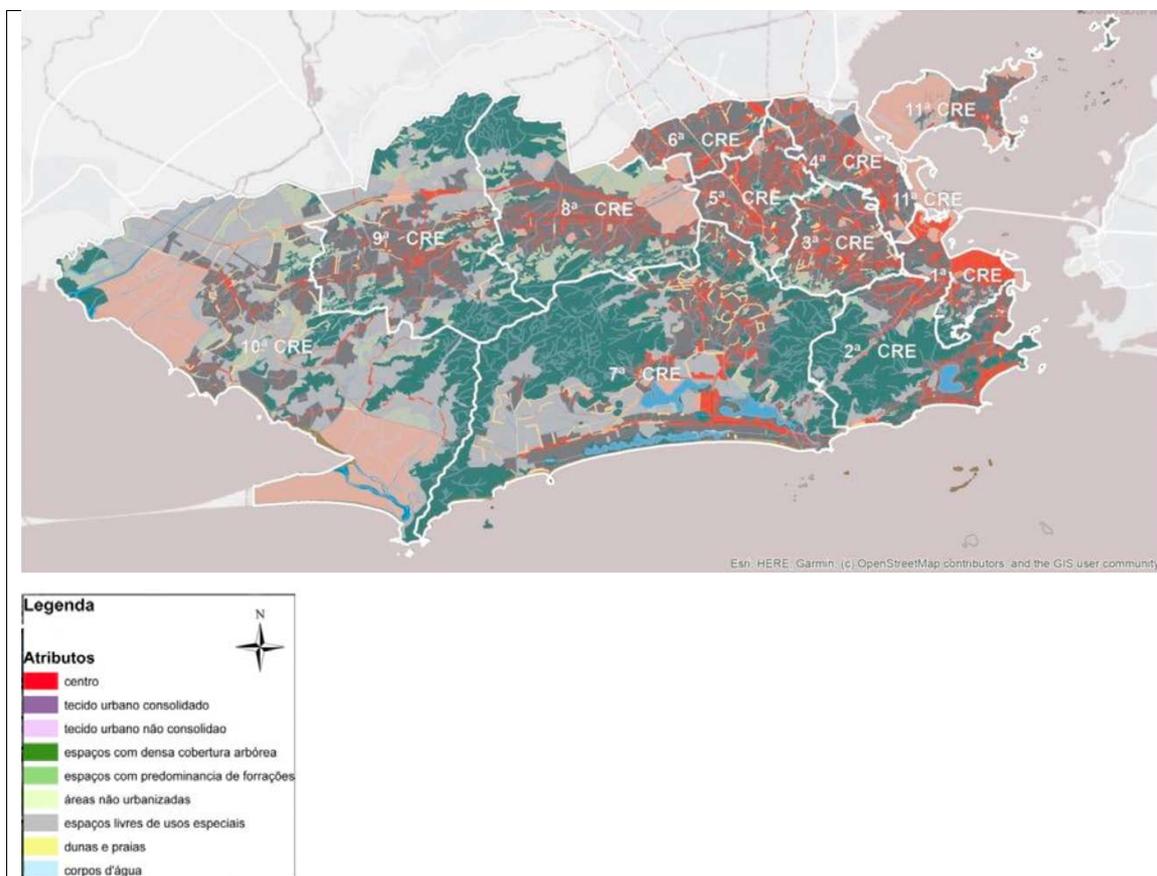


Figura 51. Mapa mostrando a análise de tecidos urbanos e centralidades por Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na cidade do Rio de Janeiro. Fonte: Grupo SEL-RJ, 2019-2020.

A partir da intersecção das análises em uma escala macro oferecidas pelo Grupo SEL-RJ, torna-se possível direcionar a atenção para as percepções e aspirações das crianças pertencentes às 3ª, 4ª, 5ª e 6ª Coordenações Regionais de Educação (CREs). Neste contexto, as figuras 54, 57, 60 e 63 oferecem um panorama visual das percepções e desejos, fornecendo insights sobre a relação desses indivíduos com o espaço que habitam e atravessam em seus deslocamentos cotidianos.

Aprofundando a análise dos resultados obtidos por meio do MARJ - 2019, a conjugação dos dados presentes nas figuras 64 e 65, em conjunto com as análises expostas no "Relatório do MARJ - 2019" por parte dos pesquisadores Gomes (2020), Fernandez (2020), Parreira e Queiroz (2020), e Flandes e Gerson (2020), os quais coordenaram as análises das 3ª, 4ª, 5ª e 6ª CRE's respectivamente, propicia uma abordagem mais minuciosa das percepções e desejos das crianças e jovens no tocante às suas rotinas diárias entre suas casas e a escola, além de possibilitar uma apreciação mais completa das características urbanas e sociais dos territórios pelos quais transitam.

Embora cada um desses segmentos enfatize contextos específicos, observáveis nas figuras 53, 56, 59 e 62, é perceptível a existência de temas recorrentes que viabilizam a identificação de conexões entre os tópicos abordados. Com efeito, é possível traçar correlações e semelhanças entre as narrativas, permitindo uma análise interdisciplinar abrangente. A partir da intersecção das análises em uma escala macro oferecidas pelo Grupo SEL-RJ, torna-se possível direcionar a atenção para as percepções e aspirações das crianças pertencentes às 3ª, 4ª, 5ª e 6ª Coordenações Regionais de Educação (CREs).

À luz deste contexto, o presente estudo identifica sete tópicos cruciais: (1) Elementos recorrentes nas percepções; (2) Violência urbana e insegurança; (3) Desejos por melhoria e qualidade de vida; (4) Reflexões sobre intervenções urbanas e Territórios Educativos; (5) Relações sociais e interpessoais; (6) Acessibilidade e mobilidade; (7) Variedade de representações.



Figura 52. Localização da 3ª CRE no Município do Rio de Janeiro. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.



LEGENDA: Unidade escolar participante Limite da CRE

Figura 53. Localização das Escolas participantes na 3ª CRE. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.



Figura 54. Gráfico de barras com as subcategorias com maior incidência na 3ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

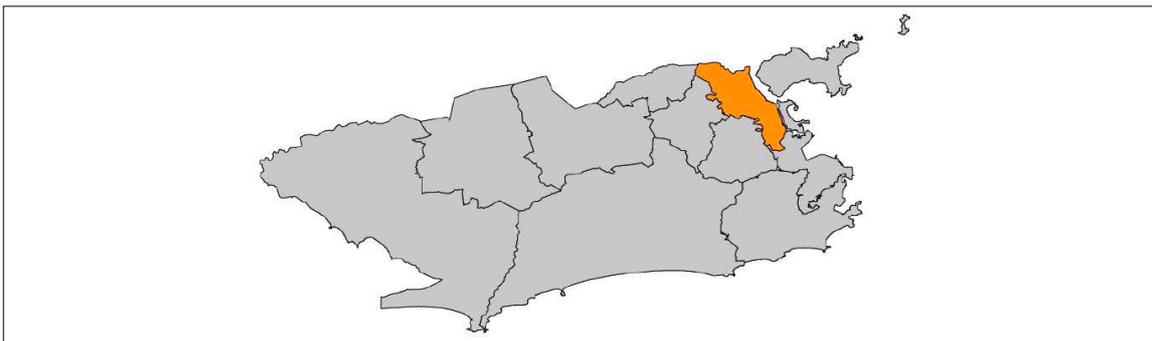


Figura 55. Localização da 4ª CRE no Município do Rio de Janeiro. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.

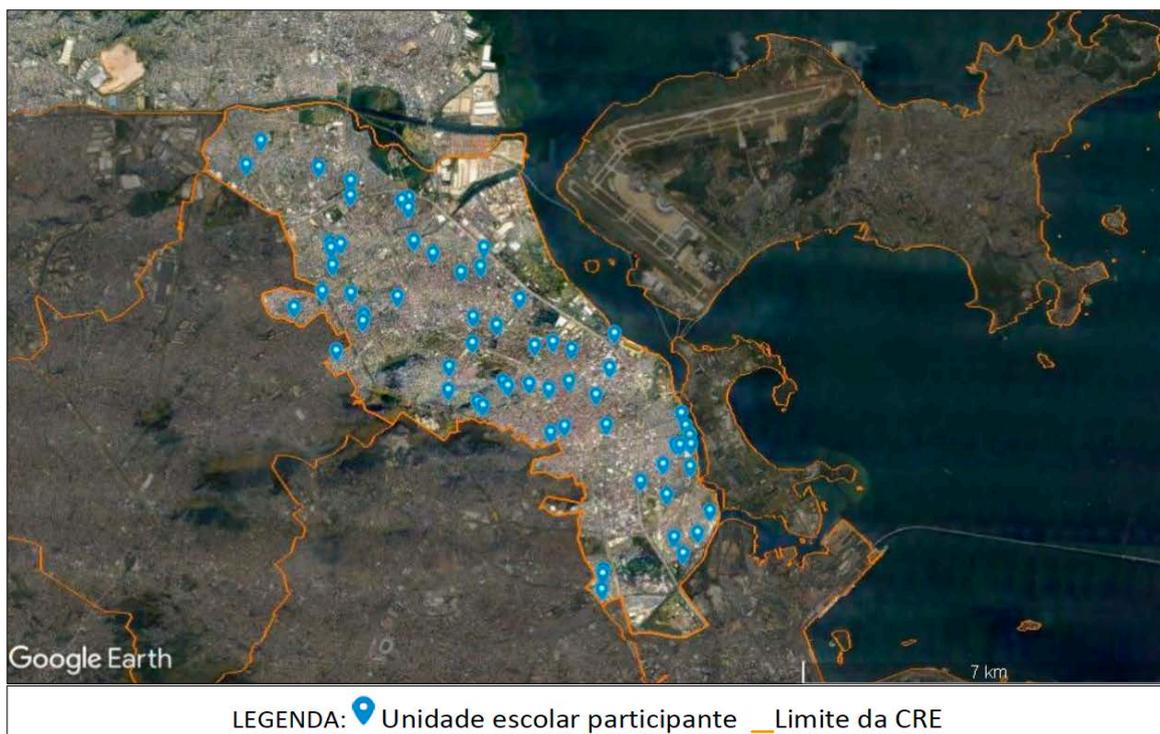


Figura 56. Localização das Escolas participantes na 4ª CRE. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.

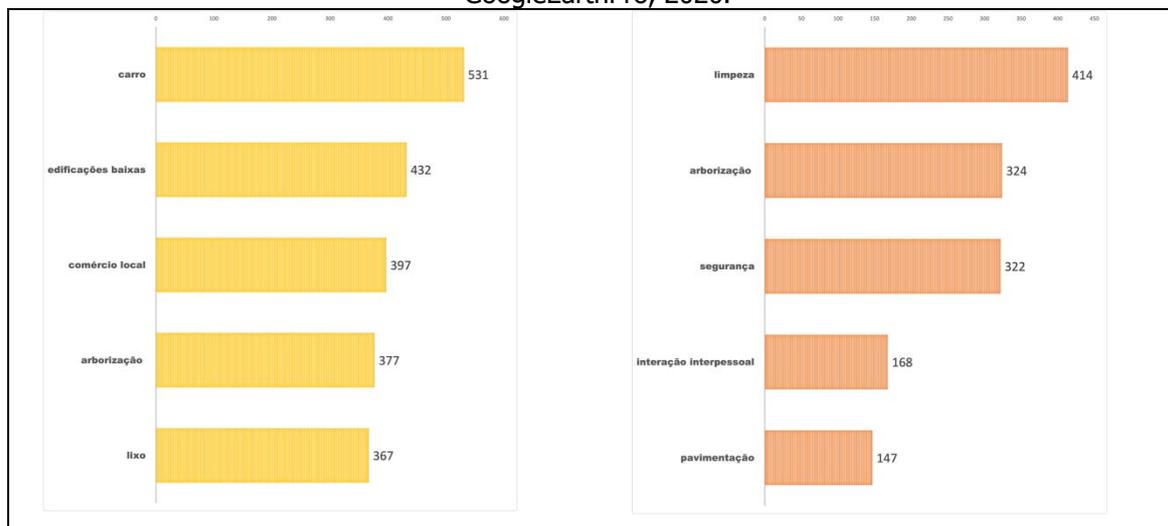


Figura 57. Gráfico de barras com as subcategorias com maior incidência na 4ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020



Figura 58. Localização da 5ª CRE no Município do Rio de Janeiro. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.

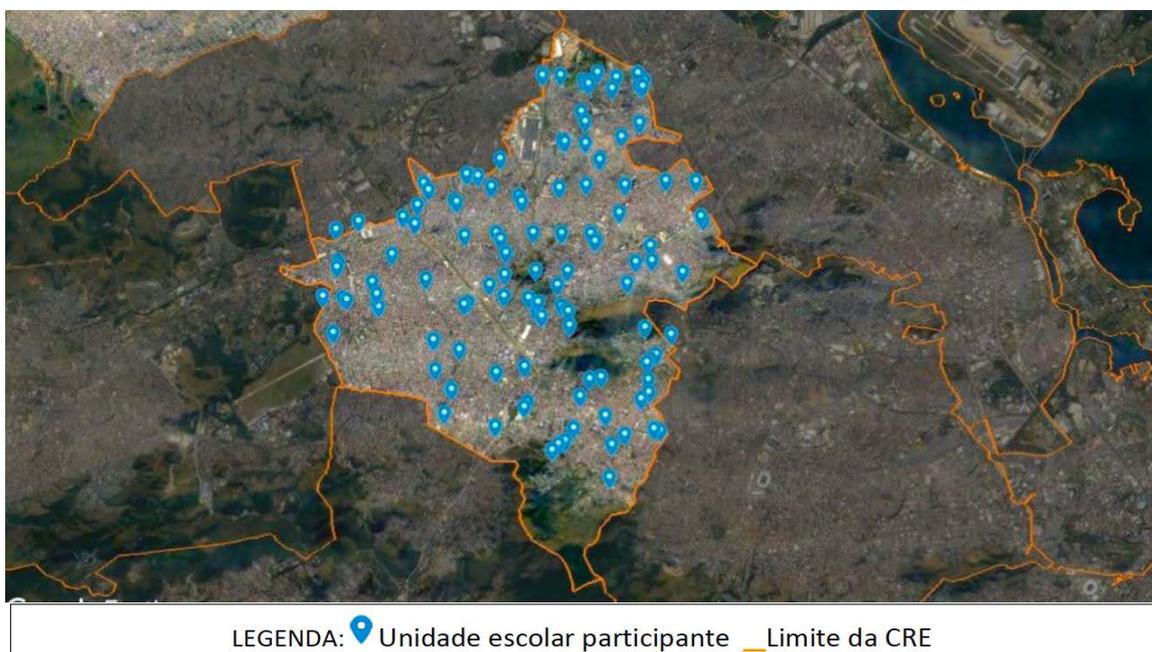


Figura 59. Localização das Escolas participantes na 5ª CRE. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.

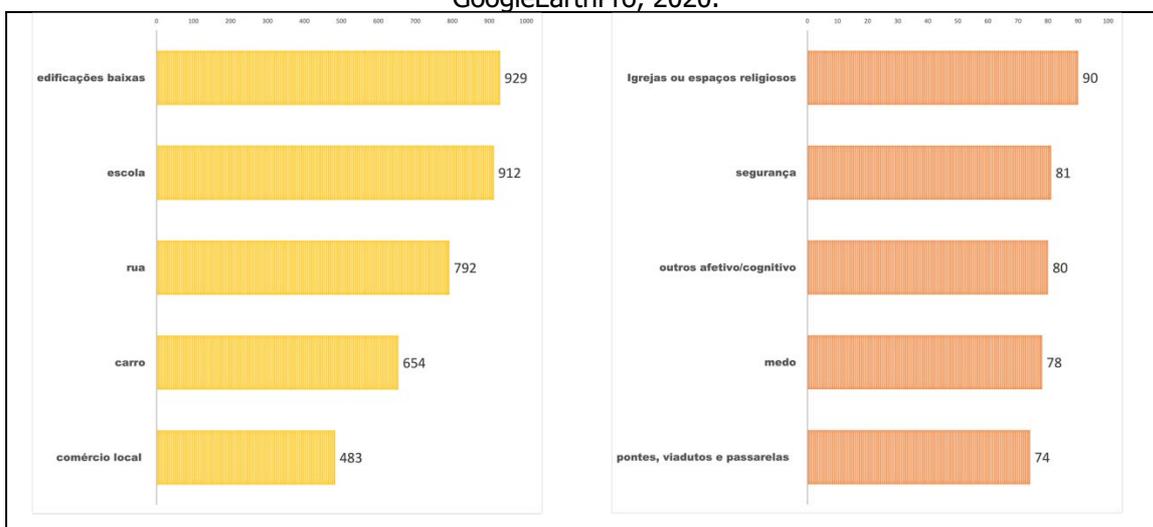


Figura 60. Gráfico de barras com as subcategorias com maior incidência na 5ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

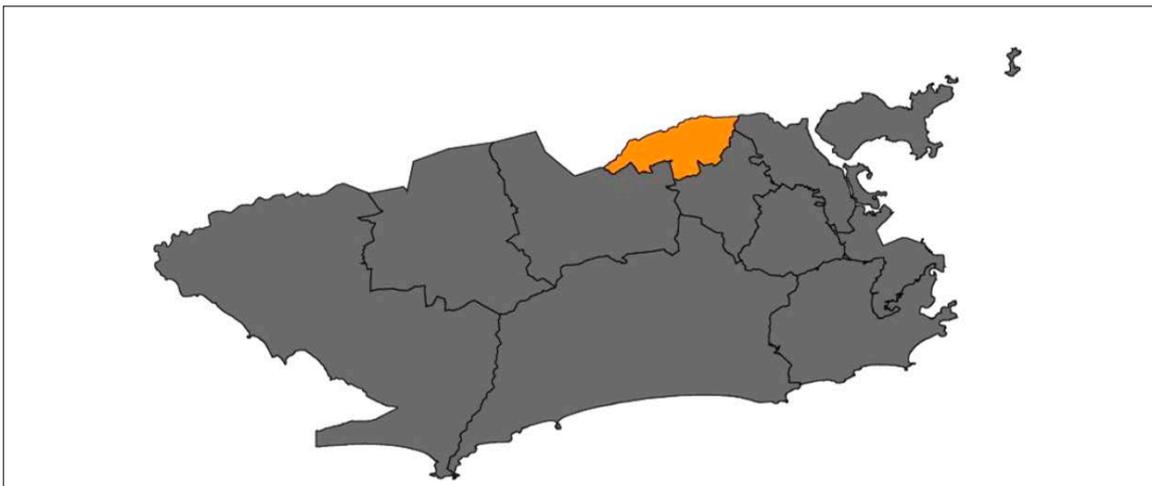


Figura 61. Localização da 6ª CRE no Município do Rio de Janeiro. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.



LEGENDA:  Unidade escolar participante  Limite da CRE

Figura 62. Localização das Escolas participantes na 6ª CRE. Fonte: Acervo GAE / SEL – RJ, DataRio, GoogleEarthPro, 2020.

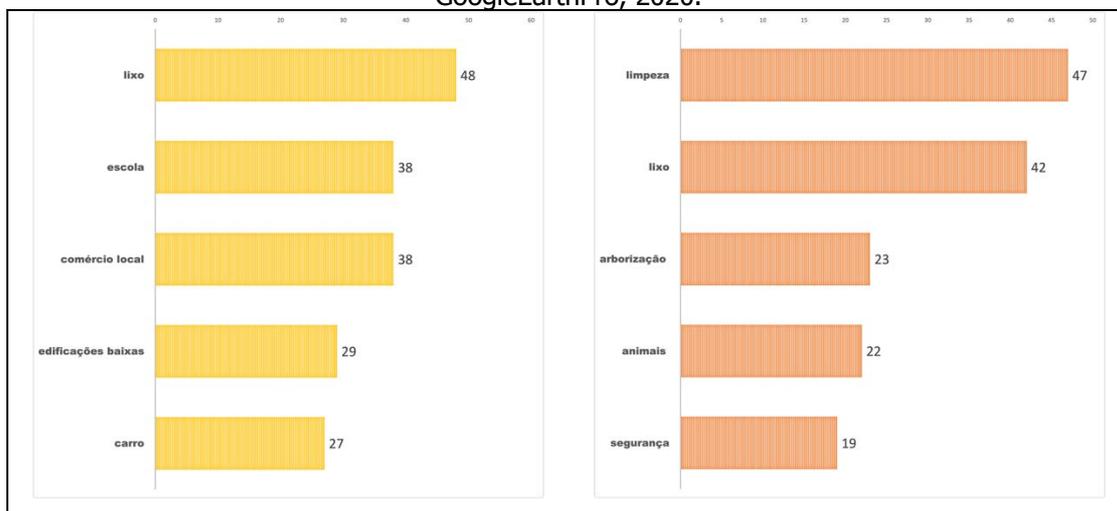


Figura 63. Gráfico de barras com as subcategorias com maior incidência na 6ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020

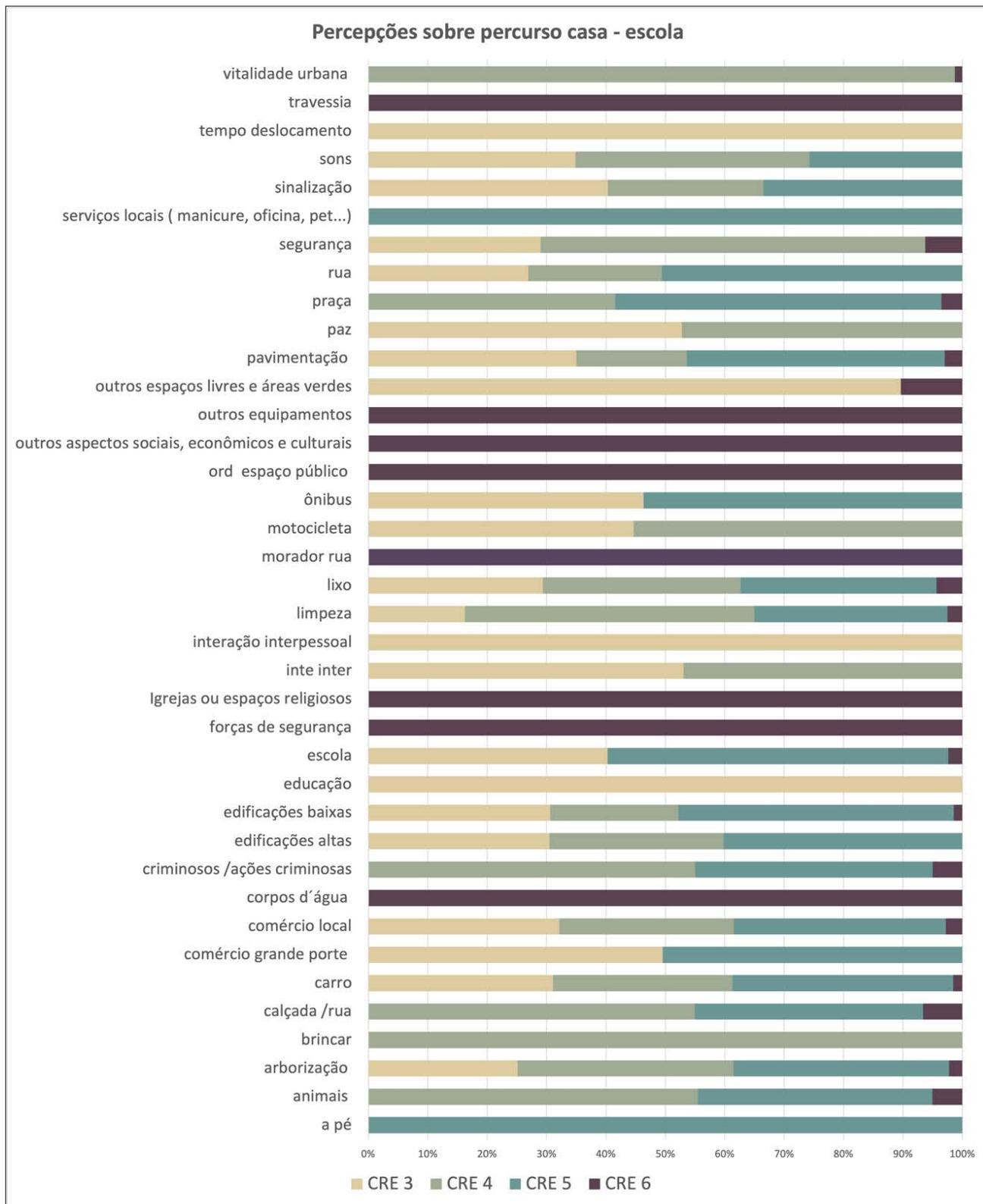


Figura 64. Gráficos de barras com 35 subcategorias sobre percepções do MARJ - 2019 com maior incidência da 3ª CRE, 4ª CRE, 5ª CRE e 6ª CRE. Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

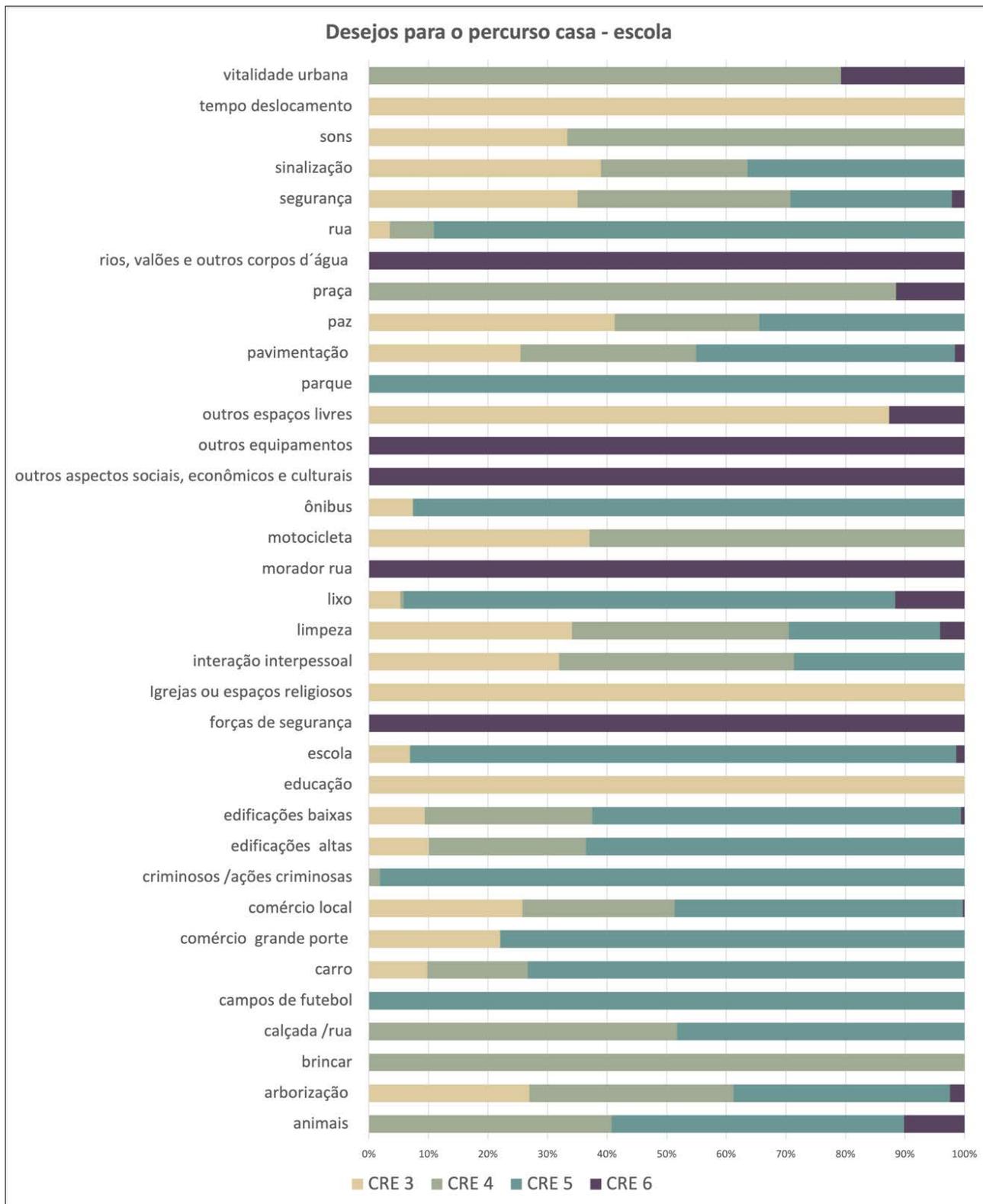


Figura 65. Gráficos de barras com 35 subcategorias sobre desejos do MARJ - 2019 com maior incidência da 3ª CRE, 4ª CRE, 5ª CRE e 6ª CRE. Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Elementos recorrentes nas percepções:

É possível identificar a convergência de identificação de elementos recorrentes nas percepções dos estudantes sobre seus trajetos entre as quatro CREs analisadas. Edificações baixas, escolas, comércio local, ruas, árvores e vegetação, assim como aspectos de mobilidade e infraestrutura, são aspectos mencionados de forma consistente nas descrições. A análise das figuras apresentadas em cada trecho (fig. 66 - 69) ilustram esses elementos e revela como as crianças observam a paisagem urbana e seus componentes cotidianos.

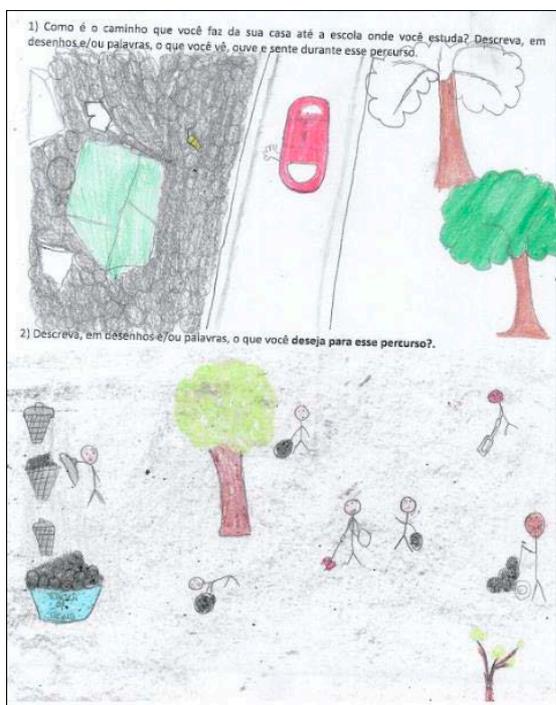


Figura 66. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 3ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

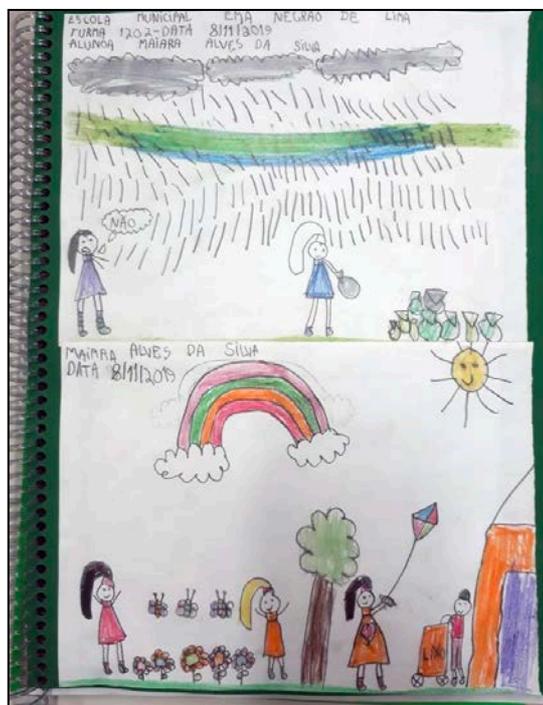


Figura 67. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 4ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

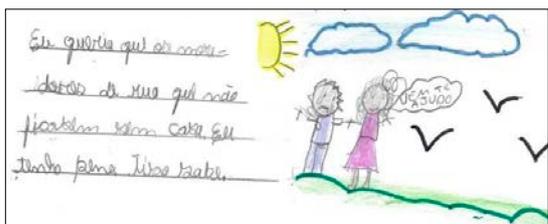


Figura 68. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 5ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

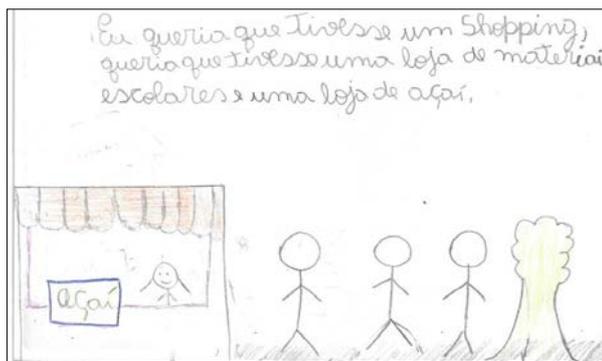


Figura 69. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 6ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Violência urbana e insegurança:

Um tema recorrente nas análises realizadas é a preocupação amplamente presente em todas elas, relacionada à violência urbana e à sensação de insegurança vivenciada por crianças e jovens. Os relatos abordam a presença de elementos violentos como bandidos, armas, drogas e tiroteios em diferentes contextos. Além disso, é comum encontrar relatos sobre assédio sexual e conflitos interpessoais ocorrendo nas vias públicas. Essa inquietação, exemplificadas nas figuras 70 e 71, as quais ilustram cenas de violência e confronto capturadas nas percepções dos participantes.

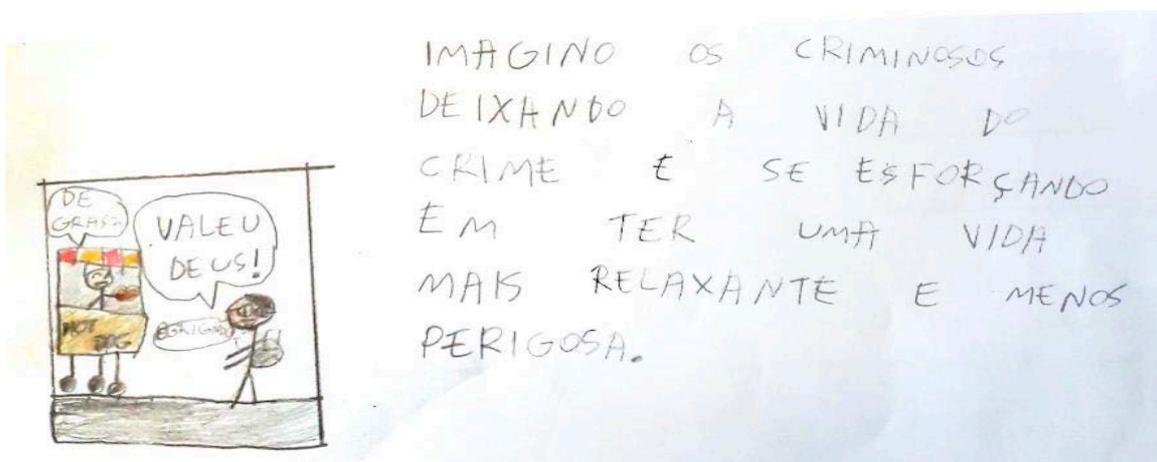


Figura 70. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 5ª CRE. Fonte:

GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

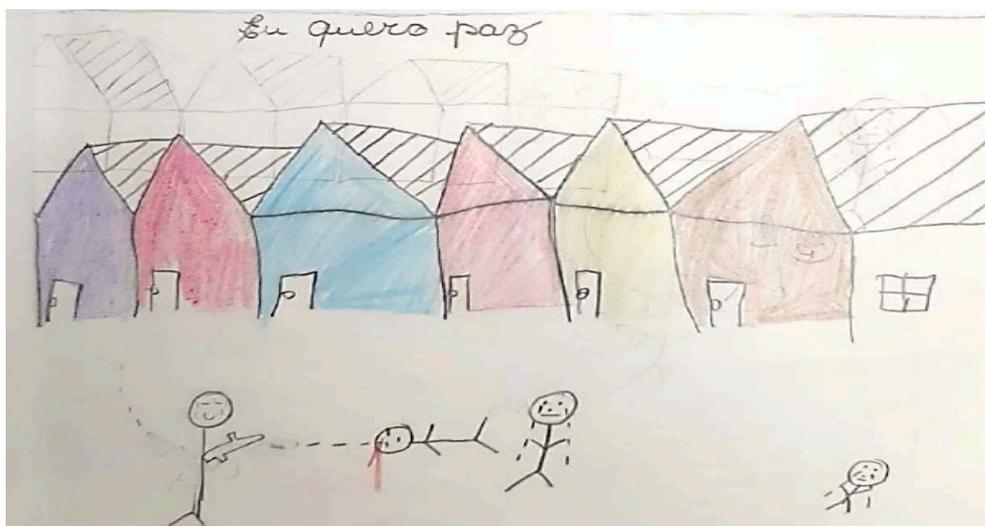


Figura 71. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 6ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

É crucial enfatizar que, de acordo com o estudo que aborda a problemática da violência urbana (FERNANDEZ, MENDONÇA, TÂNGARI, 2018), surge uma conexão intrincada entre diferentes manifestações de violência e a fragmentação do tecido urbano. Essa fragmentação transcende a mera negligência e o abandono, gerando áreas vulneráveis suscetíveis a incidentes violentos. Além disso, determinadas regiões enfrentam estigmatização e criminalização, o que resulta em uma incidência exacerbada de intervenções policiais de natureza violenta. Nesse cenário, é primordial ressaltar a distribuição geográfica da letalidade decorrente da violência, com as Zonas Norte e Oeste da cidade concentrando 77% dessas ocorrências (fig.72). Notavelmente, dentro desse percentual, aproximadamente 77% das vítimas são identificadas como indivíduos negros, englobando tanto a população de origem preta (21%) quanto a parda (45,5%). Esses dados robustecem a complexa interseção entre fatores sociais, étnicos e territoriais na manifestação da violência urbana na metrópole.

No que concerne ao conjunto de relatos que englobava essa percepção, é irrefutável que tal menção estava invariavelmente acompanhada por sentimentos de medo, sensação de insegurança ou o desejo por mudanças (GOMES, 2020). É particularmente notável o destaque concedido ao anseio por segurança, emergindo como um dos elementos preponderantes, especialmente evidenciado em determinados agrupamentos escolares.

Esse desejo por segurança materializa-se tanto no âmbito da mitigação da violência urbana quanto no contexto da aprimoração das condições para a mobilidade a pé na cidade.

É relevante assinalar que, em regiões como a Maré e Manguinhos, a presença policial emerge de maneira proeminente, frequentemente associada a operações policiais ou, ainda, a incidentes de abuso, muitas vezes vinculados a questões raciais (FERNANDEZ, 2020). Em contrapartida, em áreas como Ramos e Brás de Pina, a ausência de policiamento surge como um elemento destacado. Observa-se, ademais, uma notória inconformidade nas narrativas quanto às violências enfrentadas, as quais encontram eco nos desejos manifestados pelos participantes. Esses anseios estão voltados à busca por maior segurança e abrangem o desejo de "não ter que escutar tiros", "não se deparar com bandidos armados", além da aspiração de "não sentir o odor de maconha" e "não ser alvo de invasões policiais sem mandado de segurança".

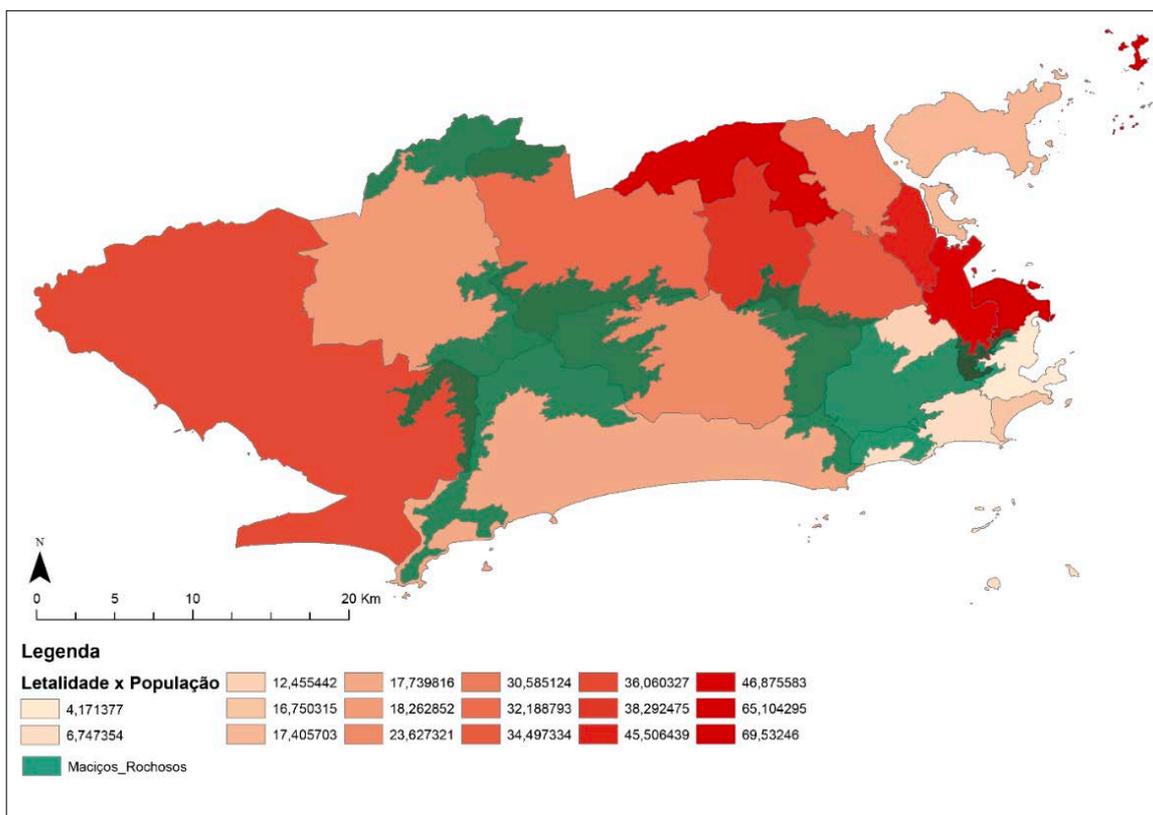


Figura 72. Mapa mostrando a taxa de letalidade x 100.000 habitantes segundo dados de 2016. Fonte: FERNANDEZ, MENDONÇA, TÂNGARI, 2018 sobre base de dados do ISP, 2018.

Desejos por melhoria e qualidade de vida:

Os estudantes participantes não apenas compartilharam suas percepções sobre seus trajetos diários, mas também expressaram seus anseios por melhorias nos espaços urbanos e na qualidade de vida ao longo desses percursos. Emerge um desejo coletivo por aspectos como aprimoramento da limpeza urbana, aumento da arborização, reforço na segurança, criação de espaços de lazer e convivência, bem como a necessidade de uma infraestrutura mais adequada, incluindo a pavimentação de calçadas e uma sinalização mais eficiente para pedestres. Através da figura 73 e 74, ilustrações tangíveis desses desejos se evidenciam, enfocando, por exemplo, a limpeza urbana e a qualidade dos espaços percorridos.

Tais desejos e aspirações encontram paralelos no trabalho de Mckoy, Eppley e Buss (2022), que sustentam que parcerias estabelecidas com crianças e jovens ao longo de várias décadas revelam que os jovens têm uma compreensão pragmática aguçada da necessidade e do desejo tanto por justiça quanto por alegria em suas vidas, e demonstram um interesse extremo em contribuir para soluções futuras.

Por conseguinte, é válido ressaltar a relevância de terminologias como "cidades alegres" ou "cidades felizes". Embora menos comuns no âmbito do planejamento urbano do que o termo mais genérico "Cidades Justas" (*Just Cities*, em inglês), tais expressões exercem uma influência notável nas mentes e nos sentimentos dos jovens ao redor do mundo (MCKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, p. 09).

Vale destacar ainda a recorrência da presença de áreas arborizadas ao longo dos trajetos e da atividade das pessoas nas ruas. Isso abrange tanto uma representação simbólica de pessoas conhecidas, como amigos, familiares e comerciantes locais, quanto interações interpessoais concretas. Pessoas que se cumprimentam, percorrem trechos juntas ou se encontram em pontos específicos ilustram essa dinâmica. Tal fenômeno ecoa as observações de Trevisan (2014), que reafirma que viver na cidade implica em negociações contínuas, processos interativos e encontros constantes, onde crianças e outros grupos sociais não apenas habitam os espaços urbanos, mas também os moldam e transformam.

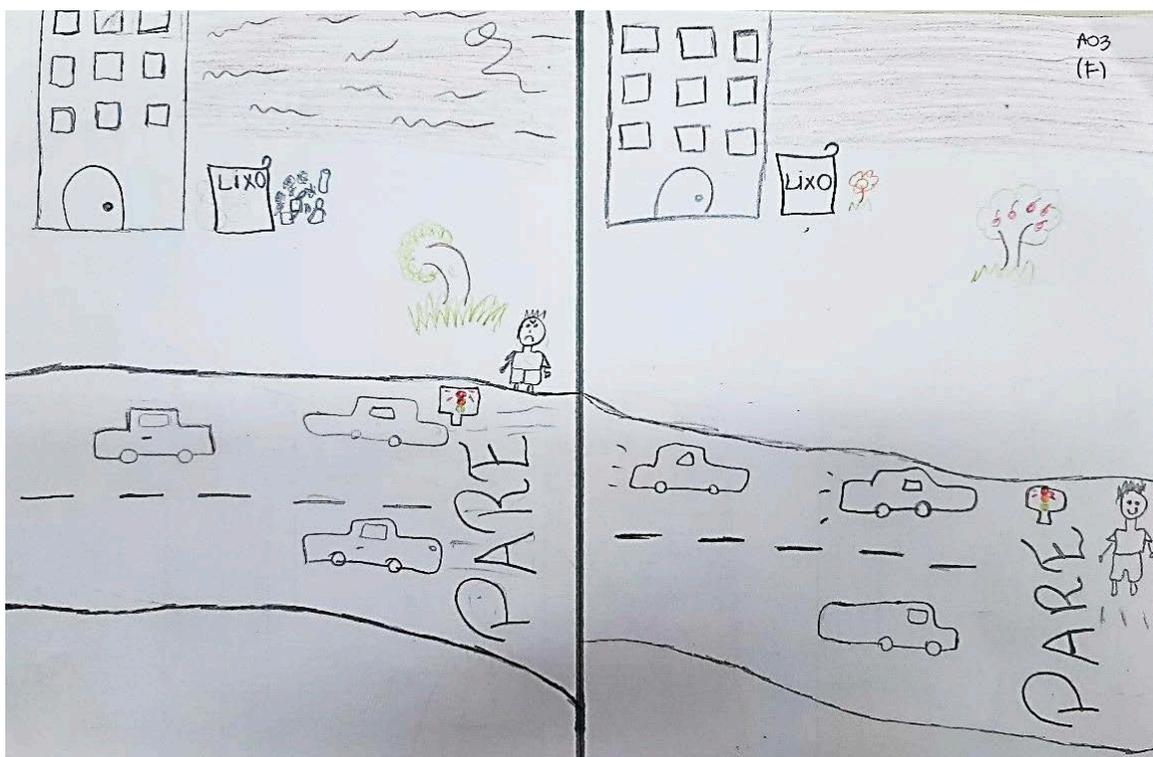


Figura 73. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 6ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

"No futuro gostaria que as pessoas se importassem mais em cuidar do lugar onde vivem afinal elas vivem lá! (...) Gostaria que fosse mais limpo e que os moradores fossem gentis e amigáveis uns com os outros."

Figura 74. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola - 4ª CRE. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Ao se referir à arborização, a Figura 75, apresenta um mapa da cobertura arbórea na cidade do Rio de Janeiro por Região Administrativa (RA), destaca a distribuição dessas áreas verdes ao longo do território, evidenciando, de acordo com Mendonça e Tângari (2022), que os territórios das 3ª, 4ª, 5ª e 6ª CREs historicamente carecem de espaços livres estruturados para lazer e práticas sociais.

As áreas de arborização pública nos espaços de permanência fragmentam-se em áreas de franja do Maciço da Tijuca e na região do Parque Municipal da Serra da Misericórdia (MENDONÇA E TÂNGARI, 2022). Isso ecoa a observação anteriormente realizada por Mendonça et al. (2019), que destaca a relevância de áreas ajardinadas em lotes privados e

que conservam certa cobertura arbórea, contribuindo assim para a qualidade dos bairros onde se inserem, sendo uma alternativa de espaços permeáveis capazes de contribuir para a melhoria das condições sociais e ambientais da região. Entretanto, Fernandez, Mendonça e Tângari (2018) revelam que o poder público negligenciou os moradores dessas áreas, não fornecendo espaços públicos suficientes de qualidade para convívio e lazer, especialmente para as populações de renda média e baixa assentadas nessas regiões.

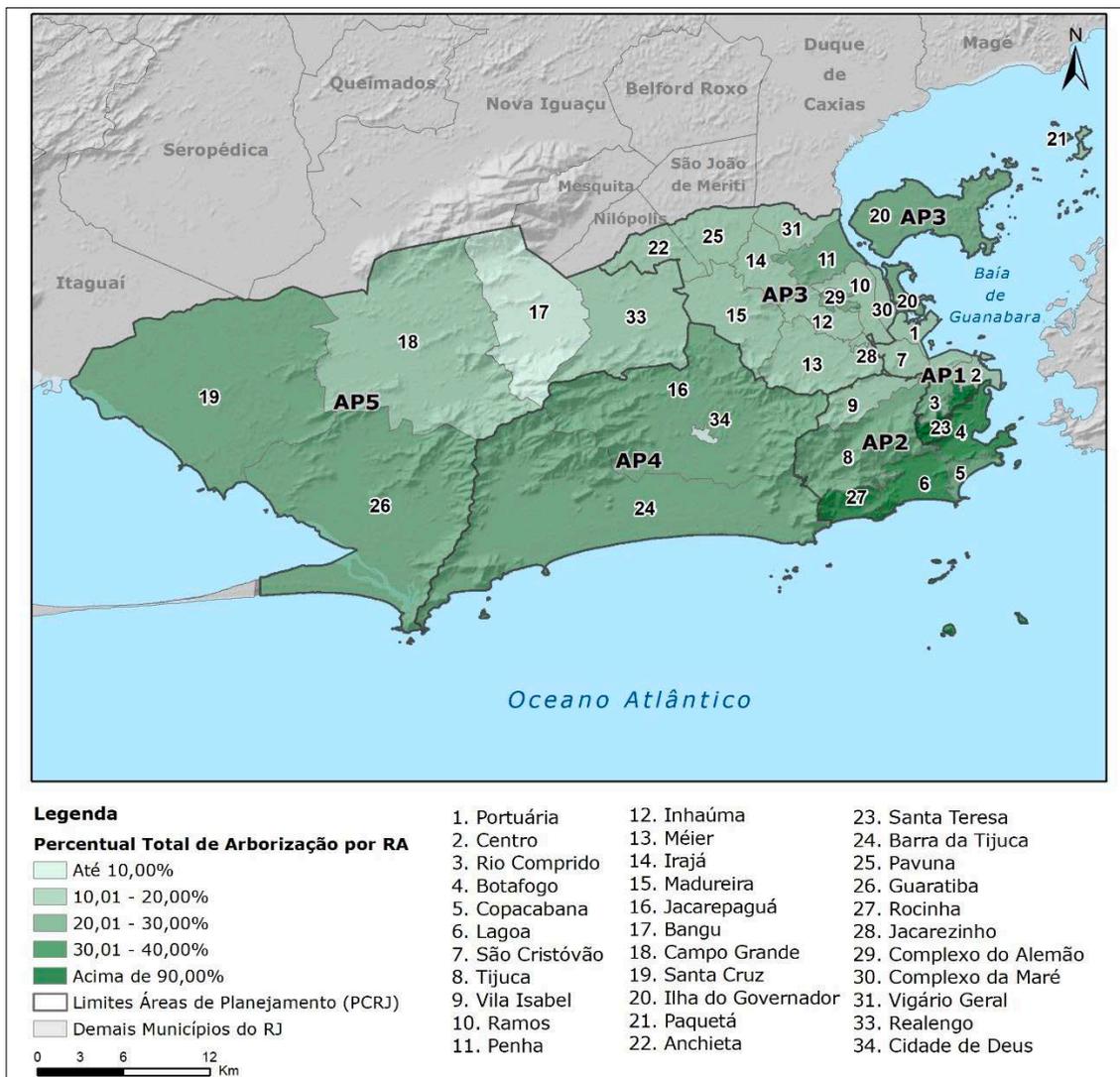


Figura 75. Mapa da Cobertura arbórea na cidade do Rio de Janeiro por Região Administrativa (RA). Fonte: MENDONÇA, TÂNGARI, 2022, sobre base cartográfica disponível no Portal Data.Rio, 2022.

Em consonância com essas observações, Castro (2013, p.21) destaca que a presença das crianças na cidade introduz estranhamentos à normatividade da ordem social, auxiliando na criação de mecanismos de reversão das tendências estabelecidas. A presença das

crianças, portanto, potencializa as ações coletivas de transformação social. Diante desse contexto e como uma resposta a esse tipo de desafio no território, as crianças propuseram soluções, com destaque para a ressocialização abrangente e universal, incluindo a solicitação de mais oportunidades de emprego, a inserção social de pessoas em situação de rua e ex-criminosos, bem como o incentivo à cordialidade entre os habitantes e o cuidado com animais abandonados.

Reflexões sobre intervenções urbanas e Territórios Educativos:

Os pesquisadores destacam que as percepções das crianças frequentemente identificam questões urbanas que requerem intervenções. Os estudantes demonstram reflexões maduras e críticas acerca da gestão dos espaços públicos, das deficiências na manutenção e da falta de planejamento urbano. Isso salienta a necessidade de incorporar as opiniões dos jovens na elaboração de políticas urbanas mais inclusivas e participativas. Acompanhando essas discussões, a pesquisa MARJ - 2019 nos oferece a oportunidade de mapear essa amalgamação de desafios urbanos, possibilitando uma compreensão do contexto no qual as crianças desenvolvem-se como atores em "territórios educativos".

Conforme explicado por Azevedo, Tângari e Flandes (2021), o conceito de território educativo, que está sendo construído por meio das investigações integradas conduzidas pelos grupos GAE e SEL-RJ (2016, 2021), alinha-se à concepção de território como uma construção social que se manifesta fisicamente, através de múltiplas apropriações individuais e coletivas, delineando características e marcas de identidade cultural (Schlee et al., 2009). Reconhecendo que o território educativo compreende zonas subjetivas moldadas pela qualidade das relações existentes (Fischer, 1994) e pelas ações coletivas e individuais que influenciam o grau de apropriação e pertencimento das pessoas ao lugar, compreende-se que esse conceito transcende o aspecto físico e incorpora dimensões afetivas, simbólicas e experienciais.

Portanto, o território educativo aspira a converter percepções e desejos coletadas no MARJ – 2019 em "políticas do cotidiano", um conceito apresentado por Manzini (2019) como eventos capazes de alterar o *status quo* pela sua própria existência, representando exemplos tangíveis de modos alternativos de ser e fazer as coisas, muitas vezes

contrapondo-se aos modos predominantes (Manzini, 2019, p. 80). Por meio dessas "políticas do cotidiano", que não exploram os atos do cotidiano para fins políticos e não promovem nenhum partido ou movimento político, conforme evidenciado pelos projetos desenvolvidos em sala de aula (TANGARI E FLANDES, 2016) e as reflexões metodológicas de Fernandez e Flandes (2019), o território educativo é entendido, de acordo com Azevedo, Rheingantz e Costa (2016, p. 23), como "um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, composto por seres humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações, não sendo predefinido ou restrito aos limites escolares (...)"

A Figura 76 ilustra experiências de ensino de projeto de arquitetura no âmbito da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, utilizando a metodologia do Projeto de Arquitetura III (RHEINGANTZ, TÂNGARI, 2009). Essa abordagem envolve a elaboração de estudos e projetos de escolas municipais baseados nos conceitos de território educativo e educação integral, conforme preconizados pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC, 2018).

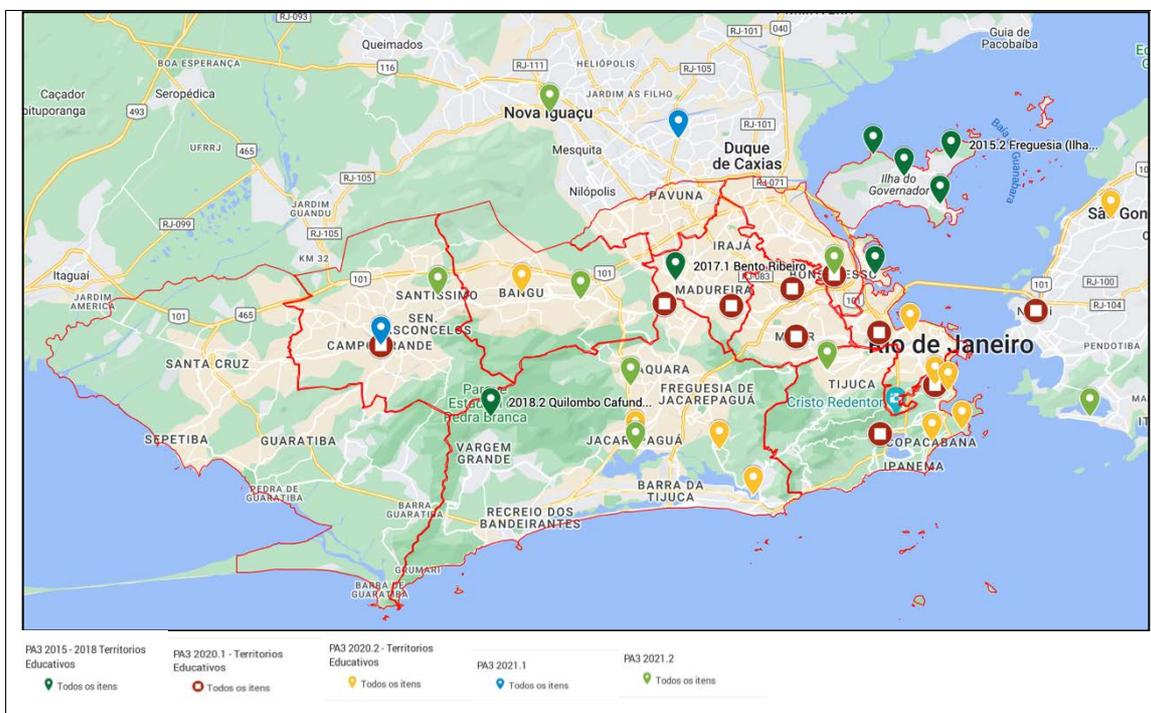


Figura 76. Mapa de experiências de ensino de projeto de arquitetura dentro da FAU UFRJ, na disciplina Projeto de Arquitetura III. Fonte: elaboração do autor, 2023.

Ao longo dos períodos acadêmicos de 2020.1, 2020.2, 2021.1, 2021.2 e 2022.1, o conteúdo do MARJ – 2019 foi compartilhado com os alunos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, na disciplina coordenada pela Profa. Dra. Vera Tângari. Essa abordagem segue uma visão freiriana da pedagogia da autonomia, visando uma construção crítica e política, aliada à necessidade contemporânea de adaptação ao ritmo das mudanças e à velocidade do dinamismo social (TEJADA, 2000), conforme destacado por Fernandez e Flandes (2019).

Os estudantes de graduação utilizaram os resultados preliminares do MARJ – 2019 como ponto de partida, explorando detalhadamente as percepções e desejos das crianças pertencentes aos territórios selecionados na disciplina. Devido aos períodos de desenvolvimento durante a pandemia da COVID-19, os esforços individuais dos estudantes de arquitetura se concentraram em suas próprias áreas de moradia. O MARJ – 2019 proporcionou insumos valiosos para o processo de projeto realizado ao longo da disciplina. Como exemplificado nas Figuras 77 e 78, as percepções e desejos relacionadas a áreas verdes, lazer, ruídos, saneamento, trânsito, violência e segurança foram traduzidas em propostas arquitetônicas e urbanísticas, por exemplo, para o território educativo de Madureira, concebidas pelo estudante de arquitetura Alexander Moraes.

Essa experiência de ensino se alinha aos esforços de planejadores e defensores do planejamento por uma participação mais democrática e inclusiva, que foram plantados décadas atrás para permitir a inclusão dos jovens (MCKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, p. 11). Dentro desse contexto, Fernandez e Flandes (2019) afirmam que a prática de ensino de arquitetura e projeto requer uma revisão que busque a autonomia do aluno e sua conexão com seu contexto histórico. Através do valioso material do MARJ – 2019, em consonância com a abordagem adotada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU – UFRJ) em relação à realidade sócio-histórica do Rio de Janeiro, busca-se educar para a prática do projeto considerando os conflitos presentes nas dinâmicas sociais da cidade, como a violência urbana, alta desigualdade social e a escassez de infraestrutura em mobilidade, saúde, educação e lazer.



Figura 77. Prancha de apresentação final de experiência de projeto de arquitetura dentro da FAU UFRJ, na disciplina Projeto de Arquitetura III. Fonte: MORAES, 2020.



Figura 78. Prancha de apresentação final de experiência de projeto de arquitetura dentro da FAU UFRJ, na disciplina Projeto de Arquitetura III. Fonte: MORAES, 2020.

A Figura 79 apresenta os elementos fundamentais do Plano Diretor da cidade do Rio de Janeiro (PD 2021)⁷⁶ em relação à política setorial⁷⁷ de Educação. Nessa figura, é possível identificar os objetivos, diretrizes e ações estruturantes que orientam a abordagem educacional adotada. O "Objetivo 01" enfatiza a consolidação do papel da escola como um dos principais meios de inserção do indivíduo no contexto coletivo e nos processos de gestão democrática da cidade (BRASIL, 2021).

Uma das ações estruturantes delineadas no PD 2021, especificamente a AE 02, enfatiza a criação de territórios educativos em todas as Áreas de Planejamento da cidade. Essa abordagem está alinhada à concepção de "Direito à Cidade", buscando engajar a comunidade em torno de processos de mudança cultural e social, promovendo cidadania e bem-estar. O objetivo é possibilitar a inclusão de públicos em situação de vulnerabilidade e risco social (BRASIL, 2021).

Ao considerar essa política setorial, torna-se evidente a abertura para oportunidades que visam mitigar o descompasso discutido por Mckoy, Eppley e Buss (2022) onde apontam que, embora planejadores urbanos, especialistas em políticas públicas e líderes cívicos possam recorrer a estatísticas descritivas, eles não podem captar a experiência vivida por indivíduos e famílias que enfrentam atualmente a incapacidade de garantir um bem-estar urbano adequado. A distância entre os discursos profissionais e pessoais é considerável.

Essa abordagem no Plano Diretor, conforme discutido anteriormente, busca promover uma ponte entre os discursos profissionais e a realidade vivida, alinhando a política setorial de Educação às necessidades e percepções das comunidades locais (fig. 80). A criação de territórios educativos, como proposto pelo PD 2021, é uma iniciativa que busca preencher essa lacuna e aproximar os profissionais do planejamento urbano das experiências

⁷⁶ O Plano Diretor, conforme estabelecido pela legislação federal (Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, Estatuto da Cidade) e pela legislação municipal (Lei Complementar n.º 111, de 1º de fevereiro de 2011), é o instrumento que registra a formulação da Política Urbana e deve ser revisado a cada 10 anos. Iniciado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2018, por meio da Secretaria Municipal de Urbanismo, no âmbito do Comitê Técnico de Acompanhamento do Plano Diretor (CTPD), o processo de revisão visa assegurar o desenvolvimento urbano adequado.

⁷⁷ As políticas setoriais são as que se relacionam direta ou indiretamente com questões de ordenamento do território, integrando a Política de Desenvolvimento do Município e definindo as ações que devem ser implementadas pelo Executivo para cumprir os objetivos do Plano Diretor.

peçoais e cotidianas das pessoas, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade. Isso destaca a importância de considerar o MARJ -2019 contendo as vivências e perspectivas individuais ao moldar políticas urbanas mais inclusivas e eficazes.

| EDUCAÇÃO | | |
|--|--|--|
| OBJETIVOS | DIRETRIZES | AÇÕES ESTRUTURANTES PD 2021 |
| O1 Consolidar o papel da escola como um dos principais meios de inserção do indivíduo no espaço coletivo e nos processos de gestão democrática da cidade. | D1 Integração da comunidade e da família ao processo educativo. | AE 01 Inserir a educação patrimonial, abrangendo noções de patrimônio natural e cultural e estabelecendo vínculos e ações conjuntas entre as universidades, os órgãos de tutela e as escolas públicas dos diversos segmentos, como instrumento de acesso à cidadania e democratização do patrimônio. |
| | | AE 02 Criar territórios educativos em todas as Áreas de Planejamento da cidade, alinhados à concepção de Direito à Cidade, articulando a comunidade escolar em torno de processos de mudança no comportamento cultural e social, cidadania e bem-estar, possibilitando a inclusão do público em situação de vulnerabilidade e risco social. |
| | | AE 03 Criação de fórum participativo, realizado trimestralmente, em parceria com a comunidade científica e acadêmica, para a definição de ações conjuntas com a comunidade escolar, incluindo ações pedagógicas, profissionalizantes, de valorização da cultura e de tecnologia de informação e comunicação dirigidos a todas as idades e grupos sociais. |

Figura 79. Política setorial de Educação no Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro - 2021. Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/documents/91237/5a668be7-0ab1-41d6-8227-57b0e474f53f>

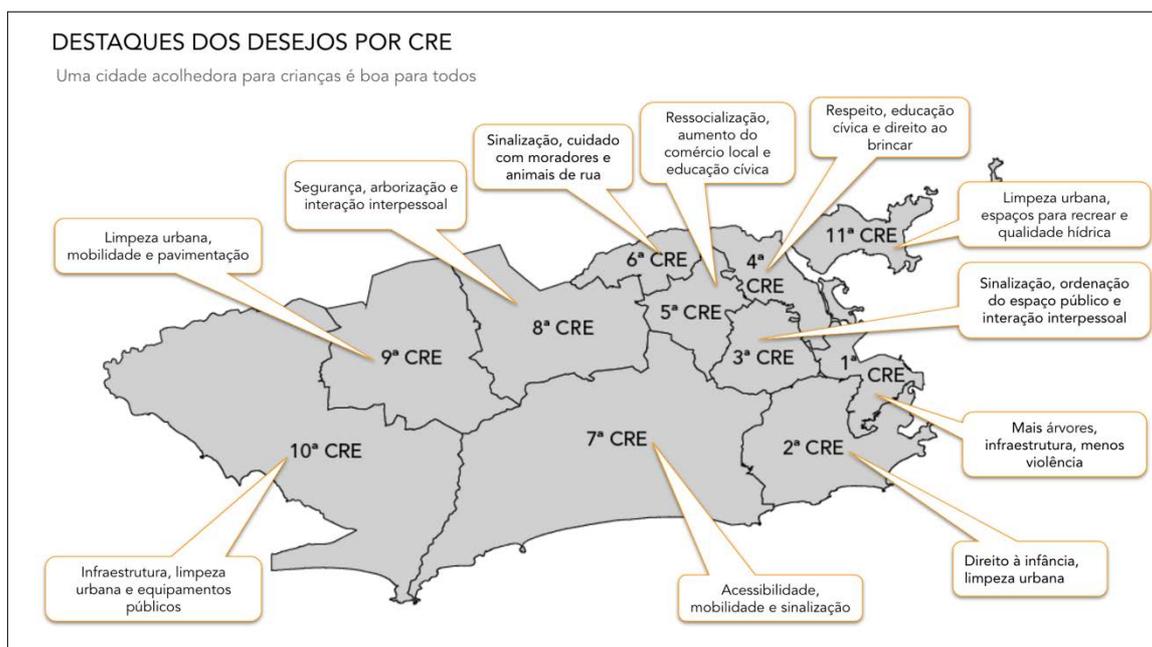


Figura 80. Mapa síntese de destaques dos desejos por Coordenadoria Regional de Educação (CRE) no Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro – 2019. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Relações sociais e interpessoais:

A análise das relações sociais e interpessoais emerge como um tema relevante nas CREs 3^a, 4^a, 5^a e 6^a. Os estudantes descrevem suas interações com familiares, amigos e conhecidos durante os trajetos, ressaltando a importância dessas conexões para seu bem-estar e segurança. A busca por relações mais cordiais e pela redução de conflitos aponta para a necessidade de promover ambientes urbanos que favoreçam a convivência harmoniosa.

Giddens (2001, p. 80) define a interação social como o "processo pelo qual agimos e reagimos em relação a todos que estão a nossa volta". A interação, enquanto objeto de estudo, é identificada conforme Goffman (1989) como eventos que ocorrem devido à presença conjunta de indivíduos. Para Goffman, a interação torna-se concreta quando os agentes envolvidos dominam os códigos sociais que a organizam. No contexto da relação da criança com o espaço público da cidade, isso se conecta com os conceitos de interações focadas e não-focadas (Goffman 2010)⁷⁸ presentes no brincar.

A temática do brincar na rua emerge como um elemento central nas análises contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil e a interação das crianças com o espaço urbano. O trabalho de Uglione (2021) se debruça sobre essa questão, destacando estudos como os de Gilbert (2014) no Senegal, que evidenciam que a escolha das crianças de ir para a rua não está somente relacionada a fugir de situações opressivas em casa, mas também a um desejo de exercer maior controle sobre suas vidas. Por meio dessa escolha, as crianças percebem a rua como um ambiente onde podem ter autonomia e influência sobre suas experiências.

A pesquisa de Hernández (2016), realizada em periferias de Buenos Aires, acrescenta ao debate ao mostrar que o ato de andar pelas ruas permite às crianças incorporarem uma

⁷⁸ Erving Goffman (2010) discute as interações focadas (quando estamos cientes da atenção mútua) e não-focadas (quando não estamos) em sua teoria da interação social. Nas interações focadas, buscamos transmitir informações e controlar impressões. Nas não-focadas, não há essa preocupação. Goffman usa a metáfora do palco para descrever como as pessoas interpretam papéis sociais, ajustando-se às expectativas do público. Sua teoria destaca como as interações sociais são encenadas e como construímos impressões específicas perante os outros.

gama diversificada de situações não controladas, proporcionando oportunidades para que elas ajam de acordo com suas próprias avaliações de conveniência. Isso ilustra como a rua se torna um espaço para a experimentação e aprendizado da independência.

Castro (2004), ao explorar as "aventuras urbanas" de crianças e jovens nas cidades brasileiras, destaca que circular pelas ruas é uma maneira pela qual esses jovens expandem suas possibilidades subjetivas, usando o espaço urbano como um meio de recriação de si mesmos e do mundo à sua volta. Essa perspectiva ressalta o valor da rua como um ambiente rico para o desenvolvimento da subjetividade e identidade das crianças.

Por outro lado, Mekideche (2004) traz à tona uma reflexão crítica sobre os locais destinados à infância. Ela argumenta que o cenário contemporâneo é marcado por uma série de sentidos e práticas sociais que limitam as opções das crianças para brincar e se desenvolver. Essa análise ressalta como as escolhas das crianças são frequentemente circunscritas por espaços como residências, escolas e espaços culturais, excluindo a rua como uma das alternativas para a expressão lúdica.

No entanto, essas reflexões apontam para uma subvalorização do direito de brincar, o que contrasta com os princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989). A pesquisa de Voce (2015) salienta que o direito de brincar muitas vezes é esquecido e negligenciado, resultando da falta de reconhecimento e investimento adequado por parte dos governos, tanto em âmbito nacional quanto local. Isso realça a necessidade de promover a valorização e proteção do direito das crianças ao brincar, especialmente no contexto das ruas e do ambiente urbano, reconhecendo-o como uma dimensão essencial para o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Considerando as ponderações anteriores, Flandes, Fernandez e Sacramento (2021) delineiam uma abordagem que contextualiza minuciosamente as categorias intrínsecas ao brincar presentes no MARJ - 2019 (Recreação e Lazer, Espaços Abertos e Áreas Verdes, Infraestrutura, Mobilidade). Essa contextualização é efetuada mediante a justaposição destas categorias com os as análises emergentes da pesquisa sobre o sistema de espaços livres (SEL-RJ, 2021) e os dados disponibilizados pelo governo municipal por meio de sua

plataforma de dados abertos, abarcando aspectos que englobam praças, corpos d'água, a rede de ciclovias e as estatísticas de segurança. Nesse escopo, os autores engendram uma análise espacial que se direciona a dois bairros que compartilham a mesma esfera de planejamento urbano (AP3), situados sob o espectro da 3ª, 4ª e 5ª CRE, em que se procede à avaliação das interconexões entre as percepções e aspirações infantis vinculadas às atividades lúdicas.

Os resultados que são materializados nas figuras 81 – 89 traçam como, a partir da perspectiva do brincar, uma interpretação altamente especializada das categorias previamente mencionadas e dos dados contidos nos formulários correlacionados à amostra do MARJ - 2019, confere viabilidade a uma metodologia passível de ser aplicada na formulação de iniciativas voltadas ao planejamento municipal. Essa abordagem procura promover uma análise reflexiva a respeito de como o MARJ – 2019 pode ser empregada na concepção de políticas públicas que almejem promover a redistribuição justa em benefício da infância e da juventude.

As percepções emitidas pelos estudantes trazem à luz problemáticas que reverberam nos seus deslocamentos em espaços públicos abertos (fig.81 e 82). No recorte analisado, emergem as questões da problemática do lixo e da manutenção, constatando-se em ambos os bairros (fig.83 e 84). Aspectos relacionados ao brincar também são indicados, como mostrado pelas figuras 85 e 86). Em contraste, a violência, manifesta tanto no tráfego veicular quanto na falta de aderência aos sinais de trânsito, além da presença de elementos criminosos, episódios de tiroteios e ações policiais, se mostram recorrentes em Madureira (fig.87 e 88).

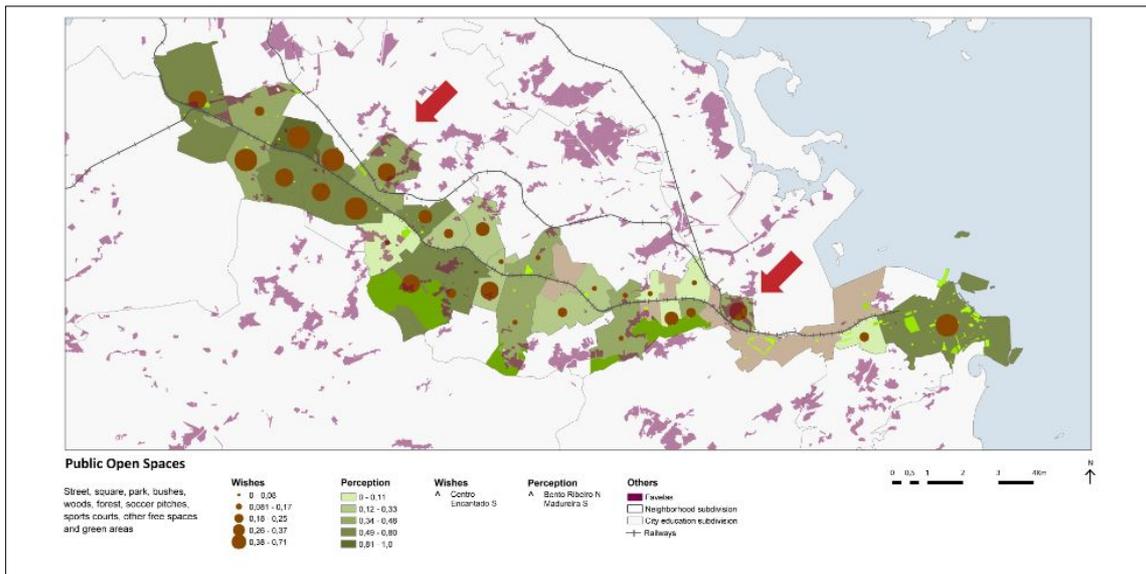


Figura 81. Mapa de subcategorias do MARJ- 2019 relacionadas a espaço livre público. Fonte: Flandes, Fernandez e Sacramento, 2021.



“Eu gosto de futebol queria um campinho pra jogar com meus amigos”

“Na escola não tem parquinho, na rua também não tem”

Figura 82. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

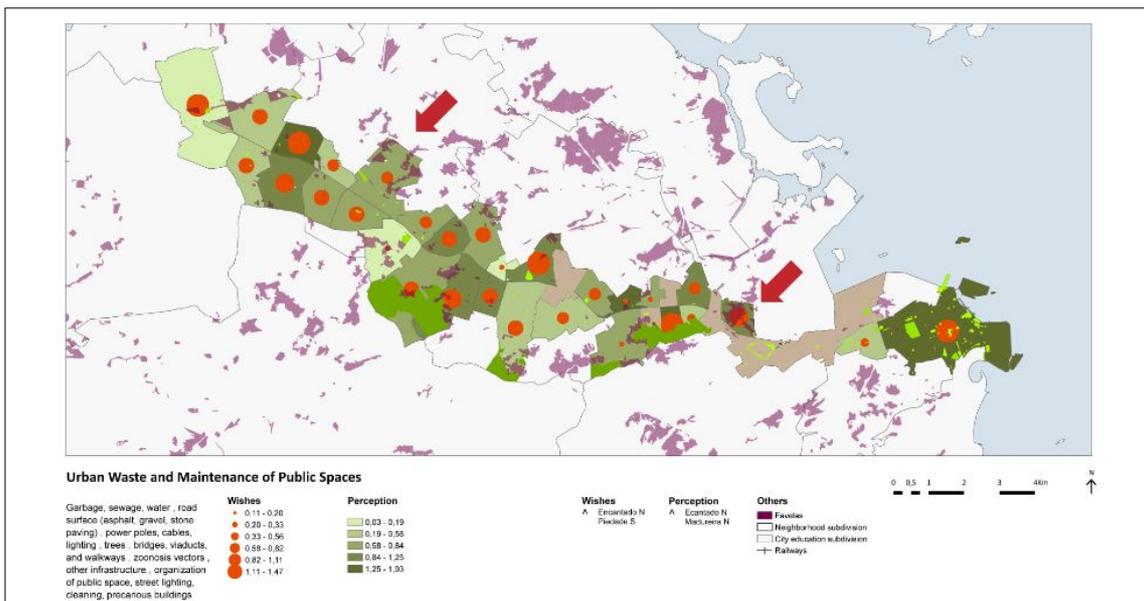


Figura 83. Mapa de subcategorias do MARJ- 2019 relacionadas a resíduos urbanos e manutenção de espaços públicos. Fonte: Flandes, Fernandez e Sacramento, 2021.



“Com eu vi o lixo na frente da escola o lixo da rua para escola.”

“Eu vi o lixeiro já tirar o lixo da rua e da frente da escola”

“Por que isso? Rua suja. Quando tem baile fica pior. O que essas pessoas pensam na vida? Que abuso. Ai! Ai!”

“Como a rua está limpinha! Que espetáculo! Adorei!”

Figura 84. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

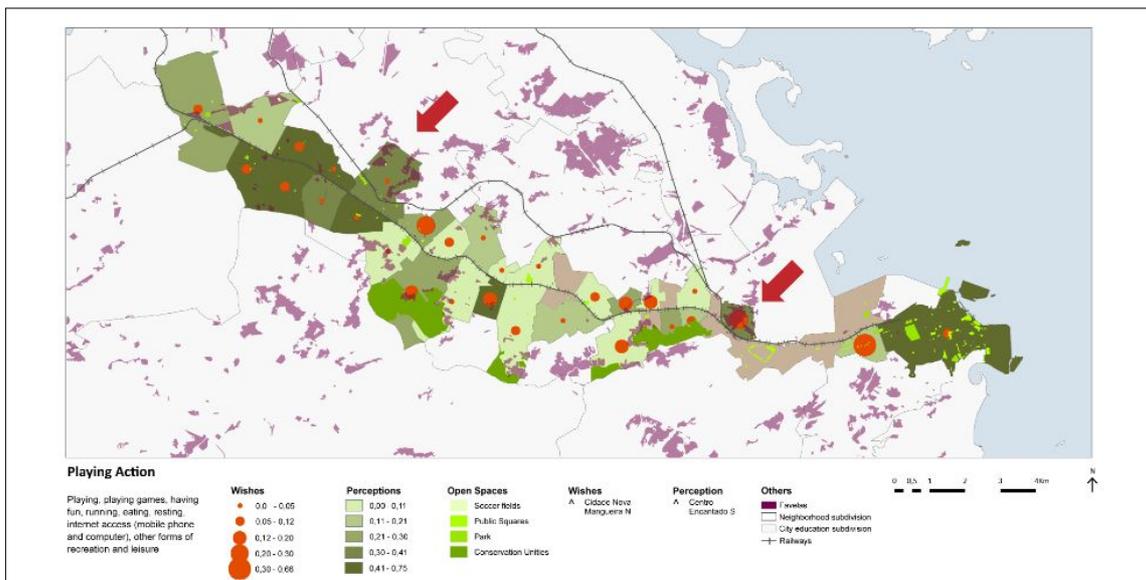
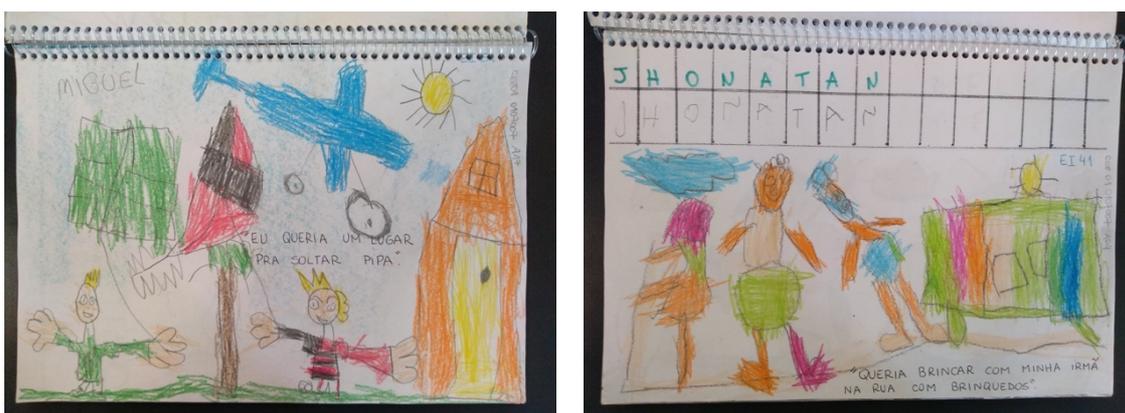


Figura 85. Mapa de subcategorias do MARJ- 2019 relacionadas ao brincar. Fonte: Flandes, Fernandez e Sacramento, 2021.



"Eu queria um lugar para soltar pipa"

"Queria brincar com minha irmã na rua com brincadeiras"

Figura 86. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

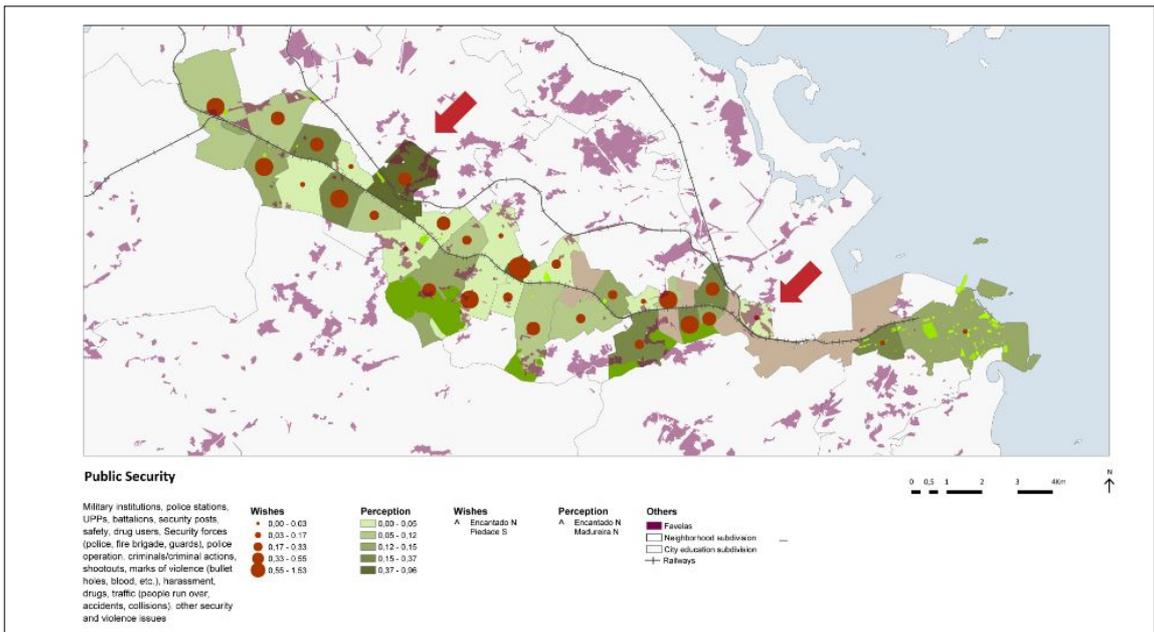
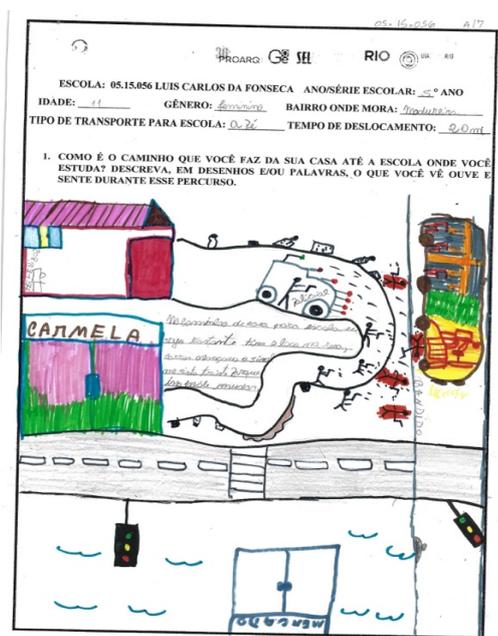


Figura 87. Mapa de subcategorias do MARJ- 2019 relacionadas a segurança pública. Fonte: Flandes, Fernandez e Sacramento, 2021.

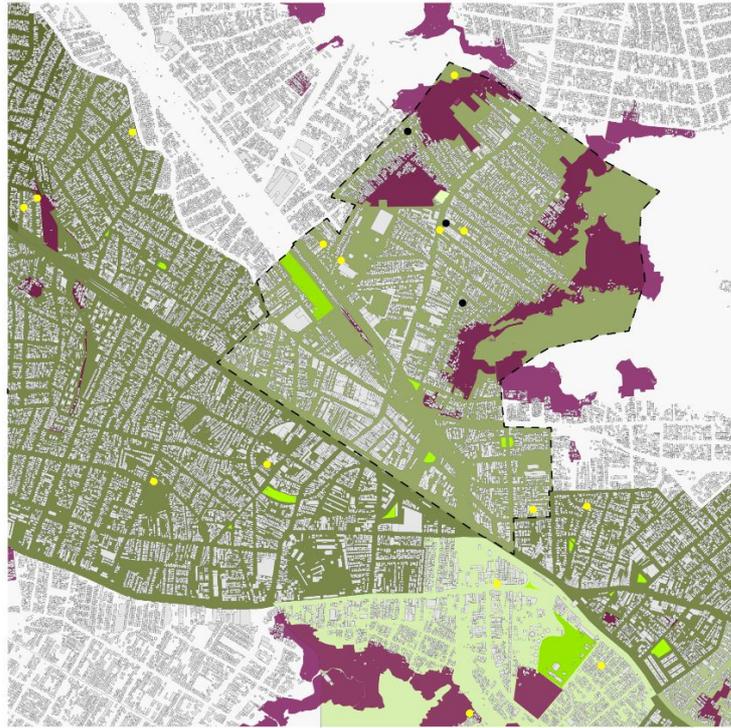


"Nós brincamos na rua da escola, mas a motocicleta passa o tempo todo rápido."

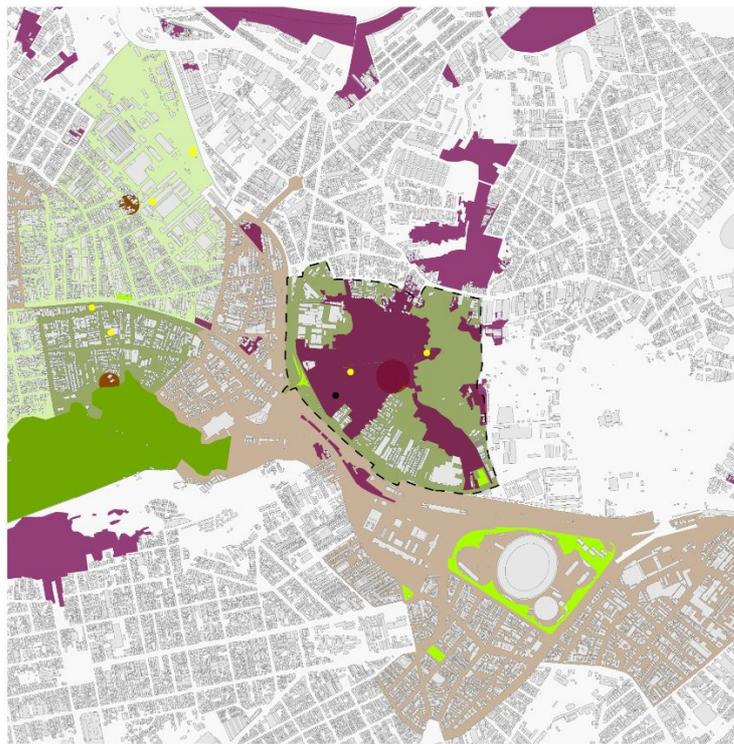


"No caminho para a escola, eu vejo muitos tiros e lixo na rua, os carros estão passando além do sinal. Eu me sinto triste porque isso poderia mudar. Eu queria que houvesse menos tiros, que os carros respeitassem o sinal e que jogassem menos lixo na rua. Eu me sentiria feliz."

Figura 88. Exemplo de um relato sobre o percurso entre a casa e a escola. Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.



Madureira Neighborhood



Mangueira Neighborhood



Figura 89. Mapas síntese com subcategorias relacionadas a brincar nos bairros de Mangueira e Madureira no Rio de Janeiro. Fonte: Flandes, Fernandez e Sacramento, 2021.

Tomando ciência das considerações antes elencadas e através de análises realizadas em cima da figura 89, Flandes, Fernandez e Sacramento (2021) destacam que, apesar do contexto intrincado, algumas crianças relatam participar de atividades lúdicas nas ruas, enquanto outras enfatizam a demanda por espaços apropriados em ambientes públicos para a realização destas atividades - a exemplo de parquinhos, praças, campos de futebol, parques e vias públicas. Além disso, sublinha-se a contribuição que estes resultados fornecem para a tomada de decisões, sugerindo a incorporação da atividade lúdica como um parâmetro norteador para o desenvolvimento de metas a médio e longo prazo no âmbito do Plano Diretor. Nesse ínterim, salienta-se que a solução para a realidade abordada não necessariamente requer alterações físicas, englobando também a esfera de gestão e administração do espaço. É importante ressaltar que a limitação da atividade é inerente à impossibilidade de estabelecer uma relação de causalidade direta entre as formas presentes e as propostas a serem implementadas no espaço.

Acessibilidade e Mobilidade:

No escopo das análises efetuadas, emerge a acessibilidade e a mobilidade como dimensões críticas. As dificuldades enfrentadas por crianças e jovens ao atravessar vias, juntamente com a inadequação do transporte público e a precariedade das infraestruturas das calçadas, constituem questões que incidem diretamente sobre a segurança e a comodidade dos trajetos cotidianos. Ao longo desta tese, a influência marcante da estrutura física se revela na distribuição sócio-espacial da cidade e na malha viária. Fernandez (2023), analisando este cenário, observa que, por um lado, as ferrovias e rodovias conectam setores urbanos a centros de emprego nas regiões sul, sudeste e centro, enquanto, por outro, fragmentam o território localmente (fig.90).

Isidoro (2017), em sua tese sobre o papel das ferrovias na estruturação do território, afirma que "os caminhos de ferro potencializaram uma expansão urbana pela metrópole que tendeu a uma maior densificação dos espaços, fato que contraria atuais modelos de suburbanização assentes em elementos dispersos que contribuem para a fragmentação da paisagem" (ISODORO, 2017).

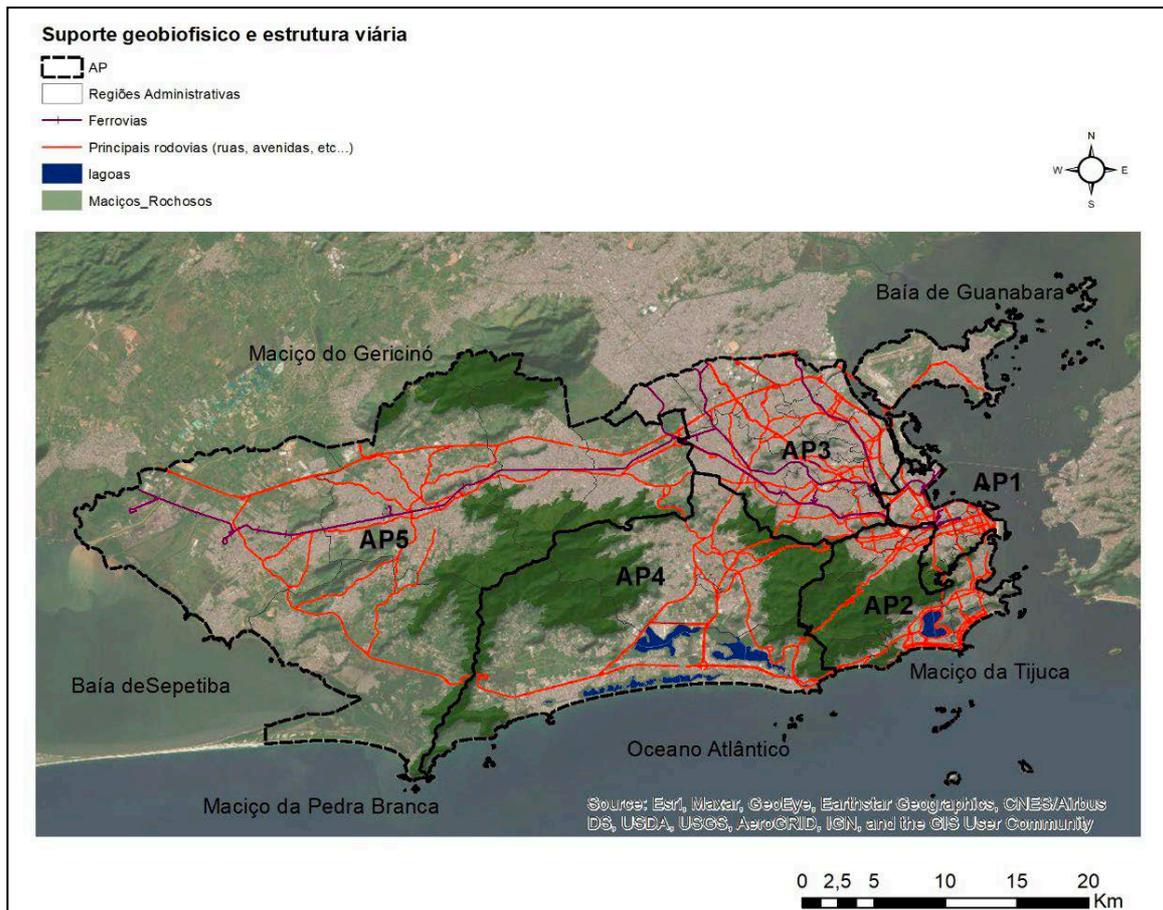


Figura 90. Mapa de suporte biofísico e estrutura viária da cidade do Rio de Janeiro. Fonte: FERNANDEZ 2023 sobre base do Portal GeoRio, 2017

Essas circunstâncias culminam na conformação de setores urbanos fragmentados, repletos de distintos padrões, densidades urbanas e centralidades com níveis de consolidação diversos. A figura 90 também nos mostra como essa disposição é marcada por uma distribuição desigual de investimentos, infraestruturas e espaços públicos.

No estudo intitulado "Territórios Educativos e Infâncias: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a Escola," Gerson (2021) explora as experiências das crianças na cidade e as condições de caminhabilidade, identificando obstáculos, fragilidades e potencialidades nos percursos entre casa e escola. Gerson (2021) dialoga com as reflexões de Francesco Tonucci (1996), que vê a presença de crianças caminhando e brincando nas ruas sozinhas como um indicador positivo da qualidade ambiental urbana. Tonucci argumenta que esse movimento reflete um ambiente seguro, saudável e adequado para todos. Contudo, isso não implica que atividades como visitar um parque aos domingos ou

uma praça próxima de casa não possuam valor educacional ou recreativo, mas essas atividades são geralmente condicionadas à supervisão de adultos e não ocorrem diariamente. Conseqüentemente, Gerson (2021) destaca que, para promover a autonomia e a cidadania das crianças, é essencial que elas tenham acesso a diversos tipos de espaços públicos livres, seja aqueles próximos de seus lares no uso cotidiano, seja aqueles inseridos em um contexto urbano mais amplo, onde possam interagir com diferentes ambientes e indivíduos além de suas rotinas diárias (GERSON, 2021, p.84).

Nesse contexto, a compreensão das causas subjacentes à redução da autonomia infantil nos espaços públicos, notadamente em face do aumento da criminalidade e da violência urbana, emerge como um elemento fundamental para enfrentar a hostilidade que permeia a vivência das crianças nas proximidades da escola e nos espaços livres públicos. Carvalho e Lansky (2016, p. 51) salientam que, "em um contexto de violência e vulnerabilidade, é necessário que tanto as escolas quanto a formação de seus educadores reconheçam que 'colocar crianças nas ruas' significa também disputar esses territórios, que de alguma forma são hostis à presença infantil."

Nesse âmbito, Gerson (2021) introduz o conceito de "Membrana Urbana Escolar", propondo que os espaços adjacentes às escolas, que complementam suas funções educacionais, recreativas e sociais, estabelecem uma transição significativa entre o ambiente doméstico e escolar (fig. 91). Essa transição, como sugerido pela autora, não apenas se relaciona com a segurança, mas também envolve a influência indireta das regras e normas escolares, uma vez que esses espaços recebem o fluxo de deslocamentos da comunidade escolar.

Por conseguinte, Gerson (2021) conclui, embasado em análises vinculadas ao MARJ – 2019 referentes à 11ª CRE, que a questão da caminhabilidade deve ser incorporada às estratégias de sustentabilidade urbana. Todavia, a pesquisa destaca que prevalecem esforços e investimentos públicos direcionados à consolidação da cultura automobilística e rodoviária.

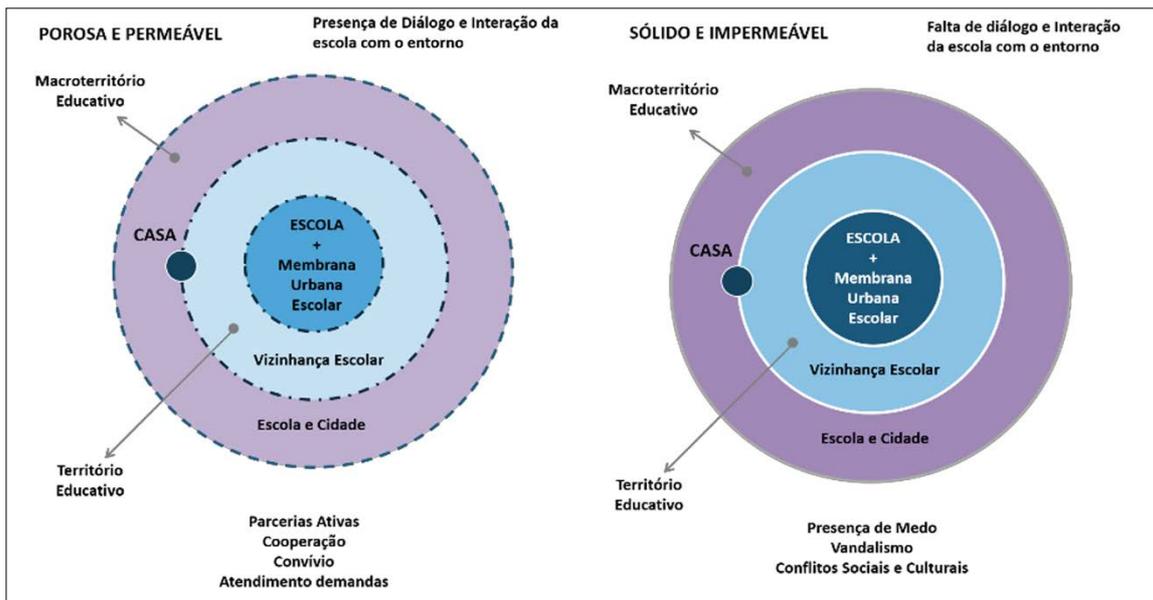


Figura 91. Esquemas gráficos da Membrana Urbana Escolar. Fonte: GERSON, 2023.

Nessa perspectiva, ao considerarmos o ato de caminhar das crianças na cidade, o MARJ - 2019 nos ajuda a constatar que, além das atividades que se assemelham às dos adultos no tocante a deslocamentos e permanência, as crianças também incorporam brincadeiras em seus percursos. Diante disso, a proposta analítica de Gerson (2021) nos proporciona alguns aspectos cruciais que devem ser abordados e incorporados, especialmente no entorno escolar, tais como a escala infantil, a clareza da sinalização de trânsito, a disponibilidade de espaços para descanso, a promoção da ludicidade e a exploração sensorial e física do ambiente. Desta forma, a busca por uma formação integral, pelo fortalecimento da cidadania e pela promoção de uma "empatia urbana" ganham espaço nessas considerações (GERSON, 2021, p.282).

Variedade de Representações:

A análise das percepções e vivências das crianças e jovens em relação ao ambiente urbano revela uma rica diversidade de formas de representação escolhidas por eles, tais como desenhos, mapas e descrições de texto. Estas distintas modalidades de expressão influenciam diretamente nos discursos e ênfases atribuídos aos elementos e desafios identificados nos percursos, evidenciando a profundidade e complexidade das perspectivas infantis e juvenis. Friedmann (2016) ressalta que escutar as crianças apresenta uma

complexidade própria, uma vez que a mente infantil opera segundo uma lógica distinta, moldando a maneira como pensam e comunicam sobre diversos assuntos.

"A fala das crianças assume múltiplas formas: elas falam, dizem, sussurram, gritam, expressam-se. Seja em voz baixa ou alta, em solidão ou em interação com outras crianças ou adultos. Suas expressões podem ser consideradas como microfalas, manifestações minúsculas que ocorrem através de gestos, olhares, piscadelas, sorrisos e até mesmo choros. Paralelamente, grandes narrativas também emergem, expressões orgânicas que se manifestam através de todo o corpo, carregando consigo a gama completa de emoções, alegrias, dores e agressividade" (Friedmann, 2016, p. 18).

O MARJ 2019 desempenha um papel significativo como um processo de participação e análise, incorporando também uma dimensão de tradução. A tradução, como delineada por Kastrup e Passos (2013), não se limita a um simples ato de transposição linguística, mas envolve um engajamento com as dimensões afetivas, intuitivas e não verbais do texto original. Esta tradução implica três etapas essenciais: a audição e leitura do original, a desverbalização das unidades de sentido e, por último, a expressão dessas unidades em um novo discurso.

Nesse contexto, a tradução se torna uma zona de exploração onde diferentes realidades convergem. Aquilo que inicialmente era considerado evidente emerge diante do outro como algo estranho, revelando-se como uma passagem de uma língua para outra que carece de uma mediação que garanta a equivalência plena (Kastrup e Passos, 2013, p. 274). Sob essa perspectiva, o MARJ – 2019 assume a função de tradutor de territórios, revelando as "rugosidades" que marcam a paisagem, resultantes das subjetividades, das relações entre os sujeitos e o ambiente que habitam.

Desta maneira, o MARJ - 2019 proporciona não apenas uma representação multifacetada das percepções infantis e juvenis sobre o espaço urbano, mas também uma tradução sensível dessas percepções, capturando complexas relações que se estabelecem entre os sujeitos e o lugar que habitam

6.3.5 Infâncias como agentes urbanos: política, participação e visibilidade

No âmbito desta análise comparativa, que abrangeu as 3^a, 4^a, 5^a e 6^a CREs, é evidenciada uma convergência temática e preocupações subjacentes nos contextos investigados. A partilha de percepções e desejos por parte das crianças e jovens revela-se como uma fonte valiosa de insights para o planejamento e a concepção de ambientes urbanos mais seguros, inclusivos e adequados às suas necessidades.

Paralelamente, uma constatação, ressaltada por Kalio e Hakli (2011), é que não se deve concluir que as crianças carecem de ação política simplesmente porque não a verbalizam ou não a compreendem como tal. Por outras palavras, as crianças podem não identificar as suas ações como políticas devido à sua frequente ausência de enquadramento em estruturas formais e tradicionais de representação política. Esta dinâmica destaca a influência do contexto na percepção das ações como atos políticos.

A reflexão sobre o visível e o enunciável na construção do conhecimento, proposta por Deleuze (1988, p. 60) e em diálogo com as ideias de Michel Foucault, salienta que o saber é definido pelas suas combinações do visível e do enunciável, moldadas de acordo com cada formação histórica. O autor enfatiza que o saber se constitui como um agenciamento prático, um "dispositivo" de enunciados e visibilidades (Deleuze, 1988, p. 60), através dos quais cada formação histórica enxerga e faz ver o que é possível, ao mesmo tempo em que expressa aquilo que pode ser dito (LAZZAROTTO, NASCIMENTO, 2016, p.258).

Uma consideração fundamental é a de que as crianças, muitas vezes, não percebem as suas próprias ações como tendo caráter político, tornando complexa a sua identificação como agentes políticos. Isso leva a uma análise dialeticamente orientada para vulnerabilidade, proteção e participação. Qvortup (2014) se debate ao refletir que enquanto é crucial reconhecer as crianças como vulneráveis, é igualmente relevante sugerir que o mundo adulto também possui vulnerabilidades. Investimentos significativos na cidade, em sua infraestrutura, indústria e comércio, bem como nos custos da educação dos adultos, tornam compreensível o esforço em proteger esses investimentos de possíveis perturbações por parte das crianças e de sua suposta capacidade de causar danos. Nessa perspectiva, argumenta-se que as propriedades, infraestrutura e qualificação dos adultos

podem ser percebidas como frágeis e vulneráveis. Essa perspectiva resulta na proibição da participação autêntica das crianças na vida urbana, a fim de proteger as instalações dos adultos, ao invés de considerar as instituições como meios de proteção das crianças contra os perigos do mundo adulto (QVORTRUP, 2014, P.28).

O interesse predominante, quando se manifesta alguma atenção às crianças, recai sobre a socialização política, ou seja, como prepará-las para se tornarem cidadãos politicamente responsáveis, muitas vezes associado ao ato de votar em um sistema democrático. No entanto, a individualidade da criança vem sendo progressivamente reconhecida, conferindo-lhe liberdade de expressão e voz própria. Contudo, essas liberdades e visibilidades permanecem confinadas a espaços específicos da infância, com seu exercício limitado no espaço público, que é predominantemente entendido como pertencente ao domínio adulto.

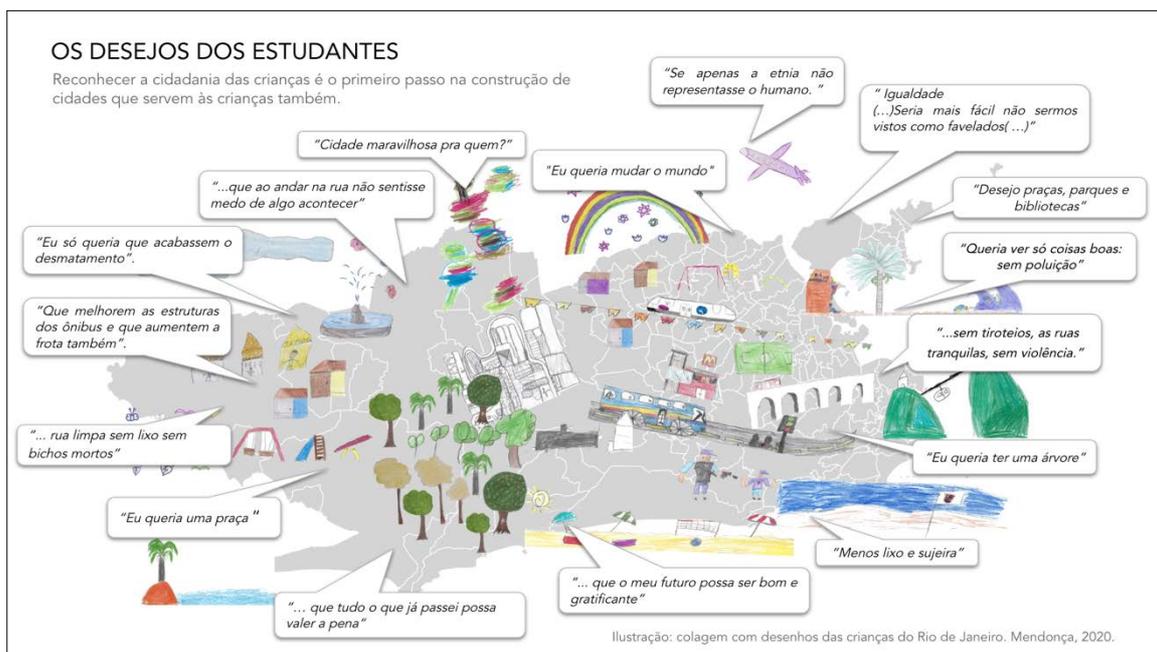


Figura 92. Mapa – colagem de desejos do MARJ – 2019. Fonte: MENDONÇA 2019 sobre material do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro - 2019, 2020.

Na sequência, apresenta-se a Tabela 04, a qual contém uma síntese das categorias de análise e ressalta sua relevância inerente para o estudo das experiências infantis no contexto urbano:

Tabela 04. Categorias de análise do MARJ -19.

| # | Categoria | Relevância |
|----|--------------------------------------|--|
| 01 | Acessibilidade | Considerar que a participação ativa das crianças na vida urbana depende da capacidade de explorar autonomamente os espaços e oportunidades. O Estatuto da Cidade e o Estatuto da Criança e do Adolescente fortalecem essa abordagem ao enfatizar o direito das crianças à igualdade de acesso e à inclusão social. |
| 02 | Ações Sustentáveis | Sua promoção é uma necessidade premente, tanto para mitigar os impactos das mudanças climáticas quanto para criar ambientes saudáveis e resilientes para as crianças. O planejamento urbano sensível às necessidades infantis, conforme preconizado no Estatuto da Cidade, é essencial nesse sentido. |
| 03 | Aspectos Socioeconômicos e Culturais | Os contextos socioeconômicos e culturais afetam as experiências das crianças nas cidades, enfatizando a importância de políticas de inclusão social e igualdade de oportunidades. |
| 04 | Aspectos urbanísticos | A configuração dos espaços urbanos destinados às crianças. desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. O Estatuto da Cidade e o ECA reforçam a importância de planejar cidades que atendam às necessidades das crianças. |
| 05 | Comércio e Serviços | Enfatizar a importância de incluir estabelecimentos comerciais e serviços que atendam às necessidades das crianças nas cidades. O acesso a serviços básicos, como saúde e educação, é garantido pelo ECA, enquanto o Estatuto da Cidade enfatiza a promoção da justiça social e a valorização das diversidades. |
| 06 | Conforto Afetivo | Ressaltar a importância de criar ambientes urbanos acolhedores que nutram o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças. |
| 07 | Conforto Ambiental | Elementos como temperatura, ventilação e iluminação afetam a qualidade de vida das crianças nas cidades. |
| 08 | Equipamentos | Fundamental para proporcionar oportunidades de crescimento intelectual e social para as crianças nas zonas urbanas. |
| 09 | Espaços Livres e Áreas Verdes | Enfatizar a importância de oferecer às crianças locais para explorar a natureza, brincar e interagir com outros, promovendo assim o desenvolvimento físico, social e emocional. |

| | | |
|----|-----------------------|---|
| 10 | Indústria | Abordada em relação à poluição do ar e da água e aos impactos na saúde e no bem-estar das crianças. |
| 11 | Infraestrutura | Destacar a importância de garantir infraestrutura adequada, incluindo saneamento, fornecimento de água potável e sistemas de transporte eficientes para criar ambientes urbanos seguros e saudáveis para as crianças. Esses aspectos são ressaltados tanto pelo ECA quanto pelo Estatuto da Cidade. |
| 12 | Mobilidade | O estímulo ao deslocamento a pé e de bicicleta, é vital para a independência infantil e a formação de laços sociais. A promoção da mobilidade urbana sustentável é uma preocupação compartilhada por ambos os estatutos. |
| 13 | Mudanças Climáticas | Fator que impacta diretamente as cidades e as experiências das crianças, enfatizando a necessidade de planejamento urbano resiliente. |
| 14 | Recreação e Lazer | Importância de espaços destinados à recreação e ao lazer para promover o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. O ECA destaca o direito das crianças a essas atividades. |
| 15 | Segurança e Violência | Cruciais para garantir que as crianças possam explorar a vida urbana com confiança. Essa preocupação reflete os princípios dos estatutos de proteger o bem-estar infantil. |

Fonte. elaborada pelo autor, 2023.

6.4 Diálogos entre o MARJ -19 e as experiências no Center for Cities & Schools da UC Berkeley

Durante o primeiro semestre de 2022, realizei um período de doutorado sanduíche como *Visiting Student Researcher* no Center for Cities & Schools (CCS)⁷⁹ do Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional (IURD) da University of California, Berkeley (UC Berkeley). Esta oportunidade foi viabilizada como parte das atividades de internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ – FAU –

⁷⁹ Centro de pesquisa-ação sediado no Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional da UC Berkeley e co-patrocinado pelos Departamentos de Planejamento Urbano e Regional e Educação. Fundado em 2004 por Deborah L. Mckoy em parceria com Jeffrey Vincent.

UFRJ), através do inspirador projeto CAPES – PRINT⁸⁰. O período de doutorado sanduíche representou uma continuidade das minhas pesquisas sobre a participação social de crianças e jovens no contexto do planejamento urbano.

A continuidade das pesquisas durante o período de doutorado sanduíche foi possível graças a um esforço coletivo significativo, especialmente diante do cenário global da pandemia de COVID-19. A emergência sanitária trouxe consigo uma série de incertezas, impactando os planos iniciais estabelecidos para este período importante do doutorado. Inicialmente, havia a intenção de realizar o doutorado sanduíche na costa leste dos Estados Unidos, numa instituição acadêmica da cidade de Nova York. No entanto, os desdobramentos desde o início do lockdown até a retomada das atividades presenciais nos centros universitários ao redor do mundo levaram a uma mudança de planos. Assim, fui calorosamente acolhido pelo Prof. Dr. Jeff Vincent e pela Prof. Dra. Debora Mckoy, na Universidade da Califórnia, Berkeley, na costa oeste dos Estados Unidos.

No Brasil, o compromisso de dar continuidade ao doutorado sanduíche mesmo diante das adversidades e incertezas foi compartilhado pelas Profas. Dras. Giselle Azevedo, Vera Tângari e Ethel Pinheiro, bem como pela equipe técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tudo isso viabilizou a minha partida no início de fevereiro de 2022 para iniciar os meses de pesquisa durante o doutorado sanduíche.

A fim de estabelecer um contexto temporal para o texto subsequente, acredito relevante mencionar que em março de 2020, apenas um mês após a participação junto com outros membros da equipe GAE e SEL - RJ representando o PROARQ (FAU-UFRJ) com o propósito de apresentar o trabalho realizado durante o MARJ -19 no World Urban Forum 2020⁸¹,

⁸⁰ Atualmente em andamento dentro do Programa de Pós Graduação em Arquitetura (PROARQ / FAU / UFRJ) no âmbito do Projeto CAPES PRINT, “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sustainable Development Goals-SDG) e a Nova Agenda Urbana (New Urban Agenda NUA): equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental” (Coordenadora: Vera Tângari; Vice-Cordenadora: Giselle Arteiro Azevedo), dentro do tema Sustentabilidade, crescimento e combate às desigualdades.

⁸¹ O Fórum Urbano Mundial, promovido pelo UN-Habitat, é a conferência global mais significativa sobre questões urbanas. Como um fórum não legislativo aberto a todos, proporciona a oportunidade para uma ampla gama de participantes envolvidos em todos os aspectos da

sediado na cidade de Abu Dhabi, Emirados Árabes Unidos, ocorreu um evento de magnitude global que interrompeu a rotina do planeta. O COVID-19 entrava em nossa rede latouriana.

A pandemia nos mostrou o que Mbembe (2017) discute como a *condição terrestre*, uma condição na qual os ocupantes do mundo já não se limitam aos seres humanos, mais do que nunca estão incluídos inúmeros artefatos e todas as espécies vivas, orgânicas e vegetais. Também as forças geológicas, geomorfológicas e climatológicas completam a panóplia dos novos habitantes⁸² da Terra (MBEMBE, 2017, p.27).

Essa *condição terrestre* evidenciou de maneira acentuada as disparidades estruturais que persistem entre o Norte Global e o Sul Global. A pandemia, cuja duração parecia interminável para nós residentes do Sul Global, não apenas impactava nossos lugares, mas também moldava o ritmo de nossos tempos, intensificando as desigualdades que já existiam. Mesmo após o período de confinamento ter encerrado para alguns, persistiu para outros, e o debate em torno da multidimensionalidade, as particularidades, as ações específicas e transformações nas condições de vida permaneceu ativo, visando abordar a questão de uma "quarentena discriminatória" (SOUSA SANTOS, 2020) que afetou diversas infâncias pertencentes a grupos étnicos, raciais, sexuais e de gênero historicamente marginalizados, sobretudo no contexto do Sul Global.

Por fim, é relevante destacar a contribuição da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2020) para esta seção da pesquisa. A partir das reflexões de Boaventura, foi possível compreender a vulnerabilidade intrínseca à experiência humana. Sua alegoria sobre a pandemia, na qual os três principais sistemas de dominação (o capitalismo, o colonialismo

urbanização compartilham práticas e conhecimentos relacionados à construção, planejamento e gestão de cidades. Entre os participantes estão governos em níveis nacional, regional e local, ONGs, organizações comunitárias, instituições de pesquisa, setor privado, instituições financeiras para o desenvolvimento, mídia, agências da ONU e outras partes interessadas.

⁸² O termo, segundo o próprio Mbembe, "novos habitantes" não implica que esses habitantes não estivessem presentes anteriormente. Ao empregar a palavra "novo", o autor se refere à alteração de seu status dentro de nossos sistemas de representação. Essa questão pode ser aprofundada com base nas discussões apresentadas por Bruno Latour (2015).

e o patriarcado) são representados como "unicórnios invisíveis" que demandam questionamento e desafio, acrescenta uma dimensão significativa a essa análise.

Entretanto, o exercício da paciência desempenhou um papel fundamental nesse contexto. As infâncias presentes no Sul Global persistiram em suas atividades de brincadeira, interação, aprendizado e crescimento, apesar do ambiente que passou por uma reconfiguração após o período de quarentena discriminatória. Este momento extraordinário nos convocou a contemplar, a partir das nossas janelas situadas no Sul, os desafios que se apresentam, as desigualdades que requerem mitigação e as deficiências que precisam ser reparadas na nova perspectiva urbana que emerge no horizonte pós-pandemia.

6.4.1 Metodologia Y-PLAN na compreensão das relações entre cidades e escolas

Com o intuito de discutir a modelagem dos dados coletados no âmbito do MARJ-19, meu período de pesquisa no Center for Cities and Schools (CCS) acabou se concretizando em três fases investigativas distintas, realizadas em quatro cidades do estado da Califórnia: Berkeley, Oakland, Sacramento e São Francisco (fig. 93). Cada uma dessas experiências desempenhou um papel significativo no aprofundamento da compreensão da natureza multiescalar envolvida no planejamento, aplicação e fortalecimento de estratégias para crianças, envolvendo sua participação na cidade.

Baseado em duas décadas de trabalho que estabelece conexões entre a educação e a revitalização urbana na região da Baía de São Francisco, Califórnia nos Estados Unidos, o CCS defende que a educação de alta qualidade constitui um componente fundamental no contexto das políticas abrangentes para cidades e áreas metropolitanas. Além disso, destaca que fortalecer a educação pública e revitalizar comunidades urbanas são objetivos que podem e devem ser alcançados de forma simultânea e coordenada (MCKOY E VINCENT, 2011, tradução nossa). Dessa forma, os conceitos debatidos acerca do território educativo e à participação social e política das crianças no contexto do MARJ-19, encontraram eco nas pesquisas conduzidas pelo CCS sobre a desconexão entre ambientes urbanos e escolas. O Centro, conforme salientado por Mckoy e Vincent (2011), enfatiza a importância da colaboração entre atores de campos diversos, proporcionando um

Através da metodologia Y-PLAN, conforme descrito por McKoy, Eppley e Buss (2022), jovens e seus educadores, planejadores, líderes e formuladores de políticas trabalham juntos para formar uma comunidade de prática intergeracional (CdP)⁸³ como visto na figura 94. Continuando com as autoras, nos Estados Unidos e ao redor do mundo (fig. 95), os participantes do Y-PLAN conduzem projetos no contexto de suas próprias comunidades locais, diminuindo as lacunas entre cidades e escolas e atravessando as divisões socioculturais de idade, raça, status socioeconômico e realização educacional (p. 39, tradução nossa).

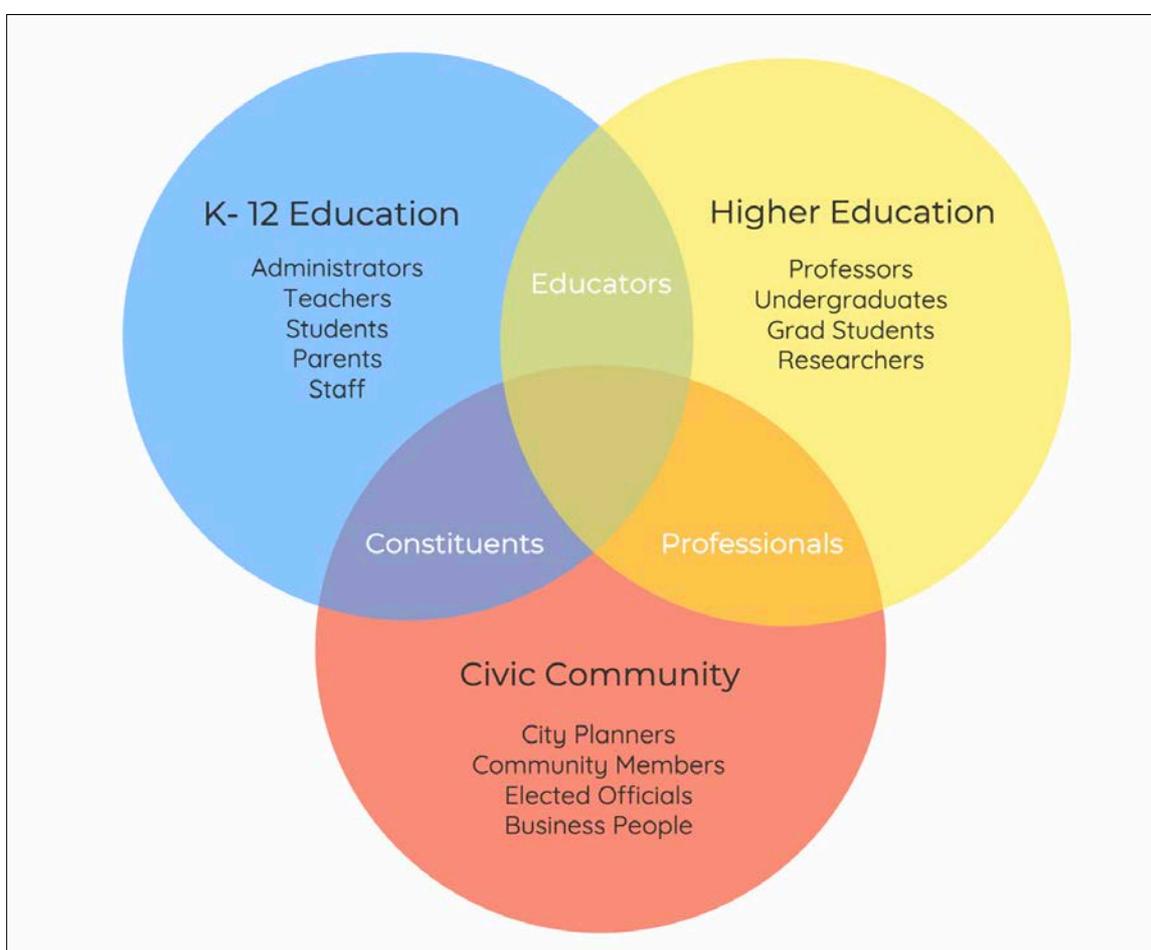


Figura 94. Comunidade de Prática: Participantes. Fonte. UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022, 2023.

⁸³ Miskulin (2010), com base em Wenger (1998), conceitua Comunidades de Prática como grupos de pessoas envolvidas em aprendizado social coletivo em um domínio específico. Essas comunidades compartilham interesses comuns e objetivos relacionados às atividades que realizam, promovendo aprendizado contínuo por meio da interação. Essa definição enfatiza que o aprendizado pode emergir como um resultado natural das interações dentro da comunidade, mesmo que não seja o objetivo principal de sua formação (MISKULIN, 2010, p. 4).

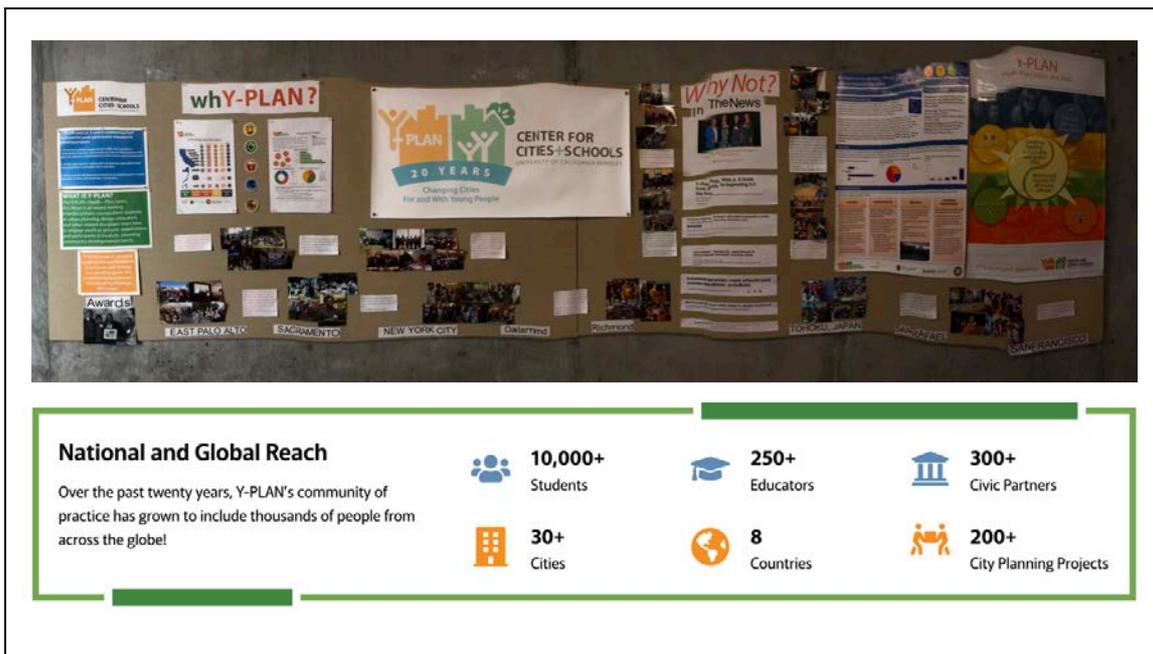


Figura 95. Painel mostrando a trajetória do Center for Cites & Schools. Fonte: elaboração do autor sobre UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2023.

Em uma segunda conversa, agora com a Professora Deborah Mckoy, pude apresentar de forma mais detalhada minha pesquisa, expondo minhas inquietações e objetivos. Este diálogo resultou na proposta por parte da professora da apresentação do MARJ -19 na disciplina ministrada por ela na pós-graduação chamada **"Community Development Studio Participatory Planning with Young People & Schools: Y-PLAN"**⁸⁴ ("Estúdio de Desenvolvimento Comunitário: Planejamento Participativo com Jovens e Escolas: Y-PLAN" em português).

A disciplina, segundo Mckoy (2022), oferece a estudantes de pós-graduação e graduação uma oportunidade única de obter experiência prática em envolvimento comunitário. Os participantes trabalham diretamente com urbanistas, professores e estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Oakland e San Francisco em projetos focados em equidade e resiliência climática/ambiental. Este curso também utiliza as metodologias e estratégias premiadas do Y-PLAN) para o envolvimento de jovens, permitindo que os

⁸⁴ Em 2000, o Departamento de Planejamento Urbano e Regional da UC Berkeley lançou um curso que envolve estudantes de várias disciplinas no processo do Y-PLAN, e ele tem sido oferecido continuamente a cada primavera.

estudantes da UC Berkeley atuem como mentores apoiando os jovens na elaboração de propostas de políticas e design para seus clientes cívicos

Inserido nessa nova rede, a apresentação do MARJ – 19 para a turma do curso permitiu uma discussão com os alunos de UC Berkeley sobre os resultados do estudo. Este evento suscitou uma série de indagações, algumas das quais se centraram no nosso papel enquanto mediadores entre a participação das crianças e os agentes municipais.

Conforme detalhado por McKoy (2022), o curso proporciona aos estudantes da UC Berkeley a oportunidade de assumirem papéis de mentores e co-pesquisadores em colaboração com jovens envolvidos em projetos do Y-PLAN, que possuem uma orientação direcionada para opções de planejamento de resiliência destinadas a crianças, adolescentes e famílias (fig. 96). Consequentemente, a discussão da apresentação do estudo MARJ -19 foi empreendida considerando um contexto de participação que posicionou o mapeamento afetivo fora dos três primeiros estratos da escala de participação concebida por Hart (1992). Esses estratos compreendem a manipulação, a decoração e o tokenismo⁸⁵. Isso implica que o MARJ -19 não se alinhou com nenhuma dessas categorias de participação infantil, o que, por sua vez, denota uma abordagem mais substancial e autêntica, na qual as crianças desempenham um papel ativo no processo de pesquisa e na tomada de decisões, ao invés de serem meramente consultadas ou utilizadas como meros elementos decorativos.

⁸⁵ Trevisan (2011), com base na estrutura conceitual proposta por Hart (1992), descreve três níveis de participação infantil. O primeiro nível, denominado de manipulação, envolve atividades em que as crianças são consultadas, mas não recebem qualquer feedback ou acompanhamento posterior. O segundo nível, conhecido como decoração, refere-se ao uso de crianças para causas nas quais frequentemente têm conhecimento limitado, e são mobilizadas principalmente por adultos. O terceiro nível, chamado de tokenismo, descreve situações em que as crianças aparentemente têm voz, mas têm pouca ou nenhuma escolha no tema ou nos processos de comunicação das suas ideias. Nesse nível, as oportunidades para as crianças formularem suas próprias opiniões sobre os assuntos são escassas.



Figura 96. Mentora da UC – Berkeley com estudantes da Oakland High School. Fonte: UC Berkeley Y – Plan. 2022.

Ao ser discutido quanto à sua eficácia como um dispositivo de participação, o MARJ -19 provocou reflexões adicionais por parte dos estudantes da UC Berkeley. Esse questionamento concentrou-se, em particular, na discussão dos temas mais proeminentes que emergiram durante o processo de tabulação dos formulários, conforme evidenciado nas Figuras 97 e 98. Além disso, as discussões se voltaram para as maneiras pelas quais os estudantes que participaram do MARJ – 19 poderiam aproveitar as redes sociais e profissionais da cidade, que são robustas o suficiente para proporcionar acesso a informações, funcionários públicos, agências e locais de influência. Isso permitiria o desenvolvimento de relacionamentos autênticos e a construção de confiança, superando as barreiras tradicionais de raça, classe e localização (MCKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, p. 43).

No âmbito dessas reflexões, as discussões levantadas durante o MARJ -19 estão alinhadas com as ideias de Mckoy, Eppley e Buss (2022), baseadas em Noguera e Syeed (2020), que afirmam que alcançar a transformação requer explorar a "capacidade das crianças em utilizar sua imaginação para solucionar problemas, aplicar o conhecimento adquirido para enfrentar desafios do mundo real e desenvolver uma perspectiva crítica e criativa em relação ao seu papel no mundo" (p. 213, tradução nossa).



Figura 97. Diagrama síntese mostrando os tópicos mais destacados no MARJ – 19. Fonte: GOMES, 2020 sobre material do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro – 2019.



Figura 98. Ilustrações mostrando os relatos impactantes no MARJ – 19. Fonte: GOMES, 2020 sobre material do Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro – 2019.

Após a apresentação e discussão do MARJ-19 na sala de aula da UC Berkeley, com o objetivo de aprofundar ainda mais a compreensão dos resultados da metodologia Y-PLAN, a Professora Mckoy gentilmente convidou-me a participar da apresentação final dos

projetos da disciplina no City Hall da cidade de Oakland, na Conferência Y-PLAN 2022. Nessa participação pude observar como a metodologia Y-PLAN, tal como delineada por Mckoy, Eppley e Buss (2022), é fundamentada em três condições críticas de agência - acesso, navegação e transformação (fig. 99) - que estabelecem o arcabouço conceitual para abordar a questão do deslocamento de famílias de baixa renda de suas comunidades e escolas, bem como para mitigar os impactos negativos desses deslocamentos sobre os jovens.

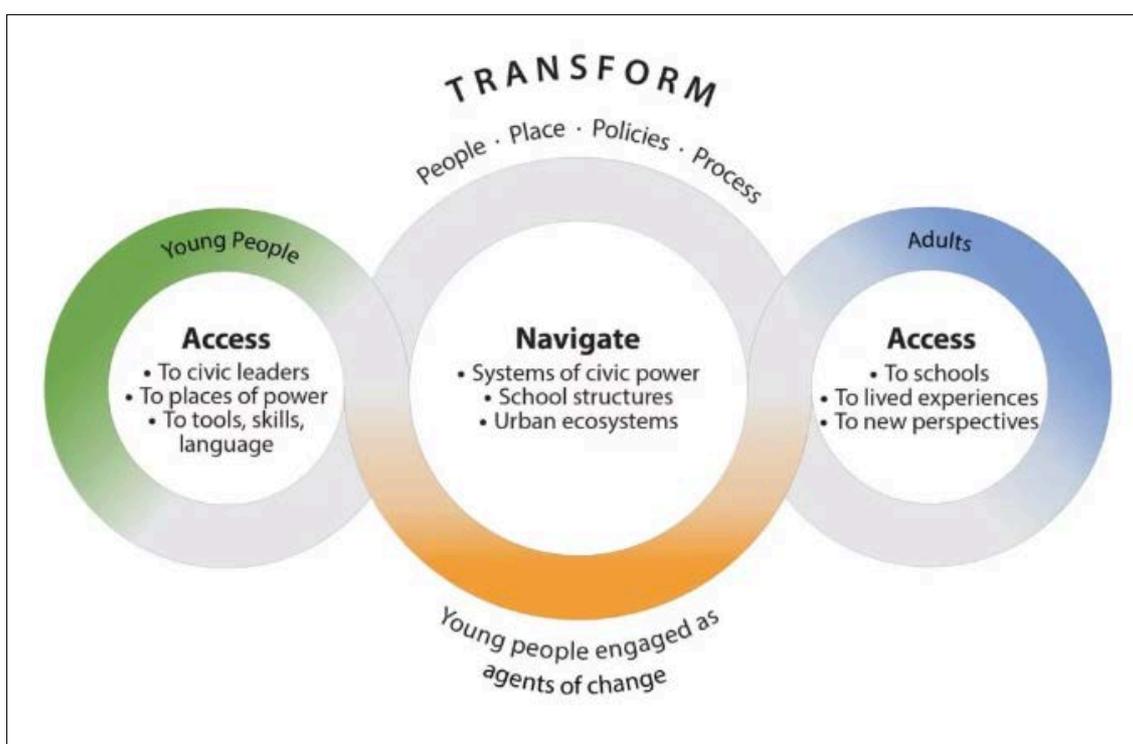


Figura 99. Theory of Change: planning cities for justice and joy (Teoria da Mudança: planejando cidades para justiça e alegria, em português). Fonte. UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

No evento de apresentação realizado no City Hall, foram apresentadas as propostas elaboradas por estudantes do ensino médio, juntamente com seus mentores da UC Berkeley, os quais apresentaram ideias inovadoras e relevantes para abordar questões em suas comunidades. Essas propostas foram exibidas em painéis expositores, conforme ilustrado nas figuras 101, 102 e 103.

Nas propostas, em um período de 13 semanas, foram desenvolvidos diversos projetos que abrangeram uma variedade de áreas, incluindo, mas não se limitando a, infraestrutura verde (por exemplo, captação de água da chuva e agricultura urbana), qualidade do ar

(envolvendo monitoramento, ventilação e filtração), resiliência a terremotos (considerando a vulnerabilidade de edifícios com estrutura frágil) e "resiliência educacional" (com o objetivo de melhorar o acesso equitativo à educação superior). É relevante destacar que o Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da UC Berkeley desempenhou um papel significativo na contribuição para esses projetos, proporcionando relevantes oportunidades de colaboração interdisciplinar.

A modo de ilustrar esse processo, apresento resumidamente o projeto **Green Infrastructure. Skyline High School - 11th Grade - Green Energy Pathway** (Infraestrutura Verde. Skyline High School - 11º ano - Caminho de Energia Verde, em português) ⁸⁶.

O projeto baseia-se na questão inicial de *"Como a Infraestrutura Verde pode abordar os impactos climáticos e as questões de equidade em Oakland?"*. Conforme ilustrado na Figura 104, Oakland configura-se como a municipalidade vizinha de São Francisco, situada no flanco ocidental da região da baía. O projeto aborda as questões secundárias como o impacto das inundações e das ilhas de calor urbanas em diferentes bairros (fig.107), a avaliação da cobertura atual de copa de árvores em Oakland e a possibilidade de expandi-la (fig.108), bem como o papel dos jovens na criação e manutenção de áreas de vegetação e agricultura urbana.

⁸⁶ Recomenda-se a consulta ao website do Center for Cities and Schools para obter informações mais detalhadas e aprofundadas sobre o projeto, disponível em: <https://storymaps.arcgis.com/stories/52ff6fcf1fbf41eeaca989ebf927dc45>



Figura 100. Conferência Y-PLAN 2022 City Hall, Oakland, CA. Fonte: Flandes, 2022.

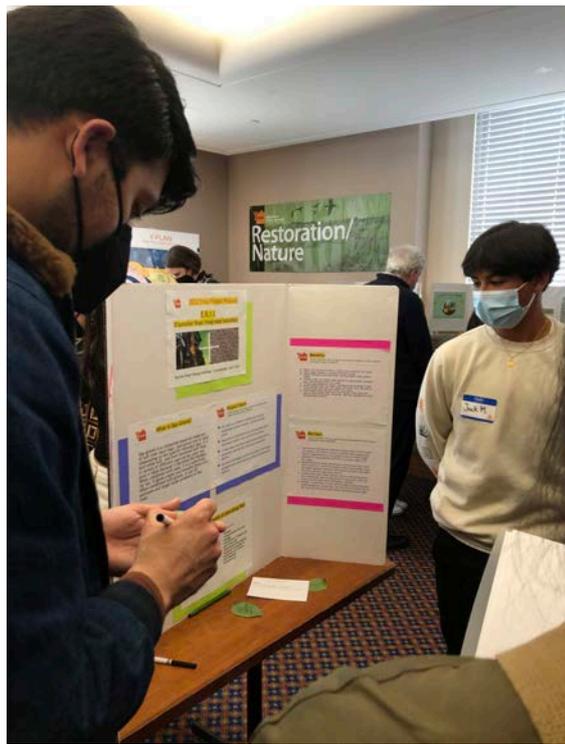


Figura 101. Apresentação em tríptico na Conferência Y-PLAN 2022. Fonte: Flandes, 2022.

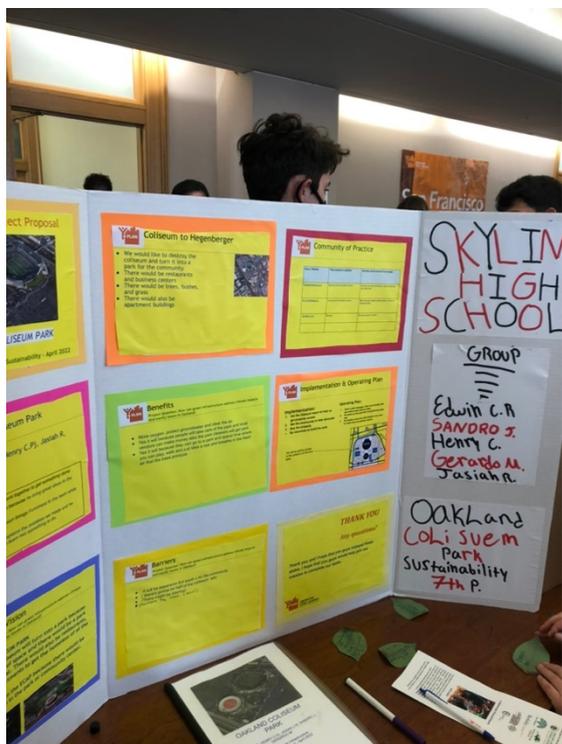


Figura 102. Apresentação em tríptico na Conferência Y-PLAN 2022". Fonte: Flandes, 2022.



Figura 103. Estudantes do Y-PLAN apresentam ideias para líderes municipais em abril de 2022. Fonte: Flandes, 2022.

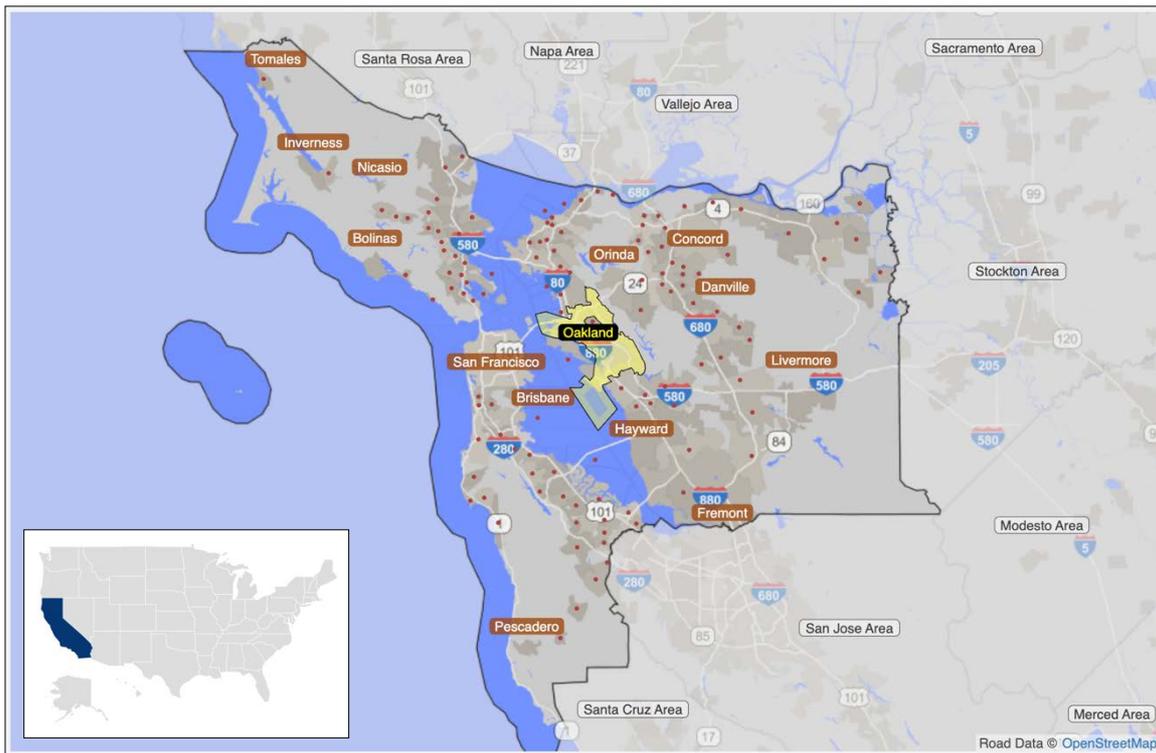


Figura 104. Localização da cidade de Oakland, CA na Area da Baía. Fonte: elaborado pelo autor sobre Statitlcal Atlas, 2023.

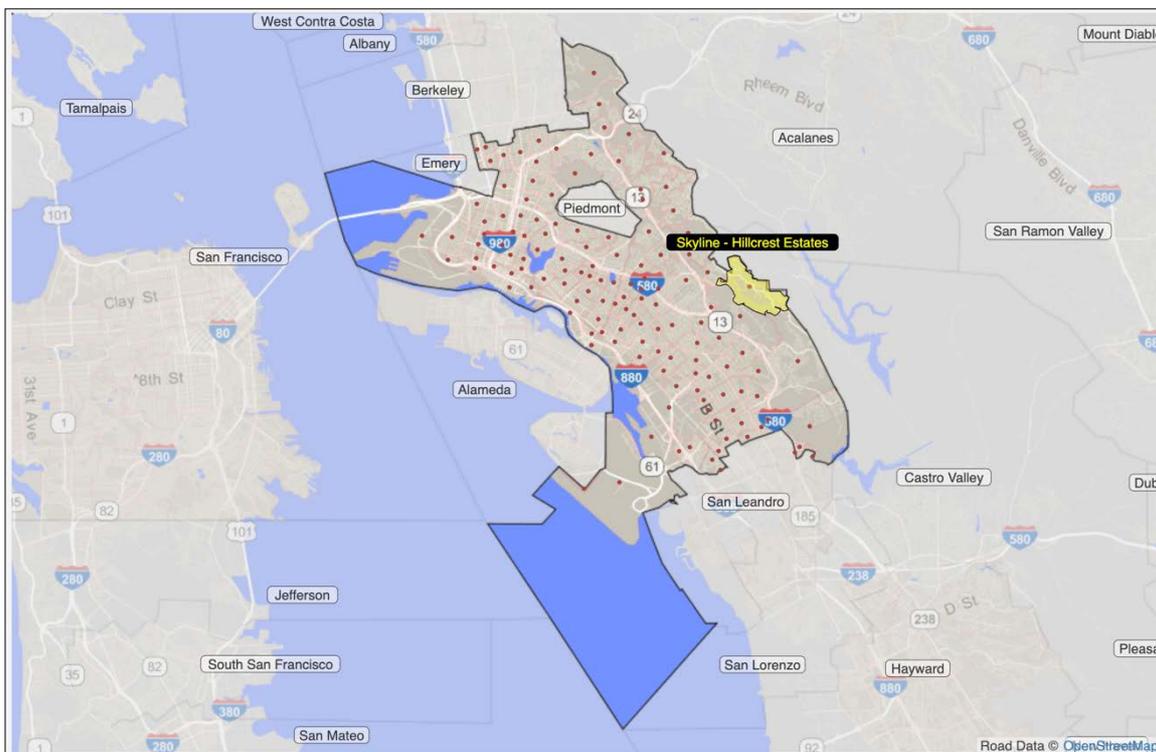


Figura 105. Escolas públicas dentro do Distrito Escolar Unificado de Oakland. Fonte: elaborado pelo autor sobre Statitlcal Atlas, 2023.

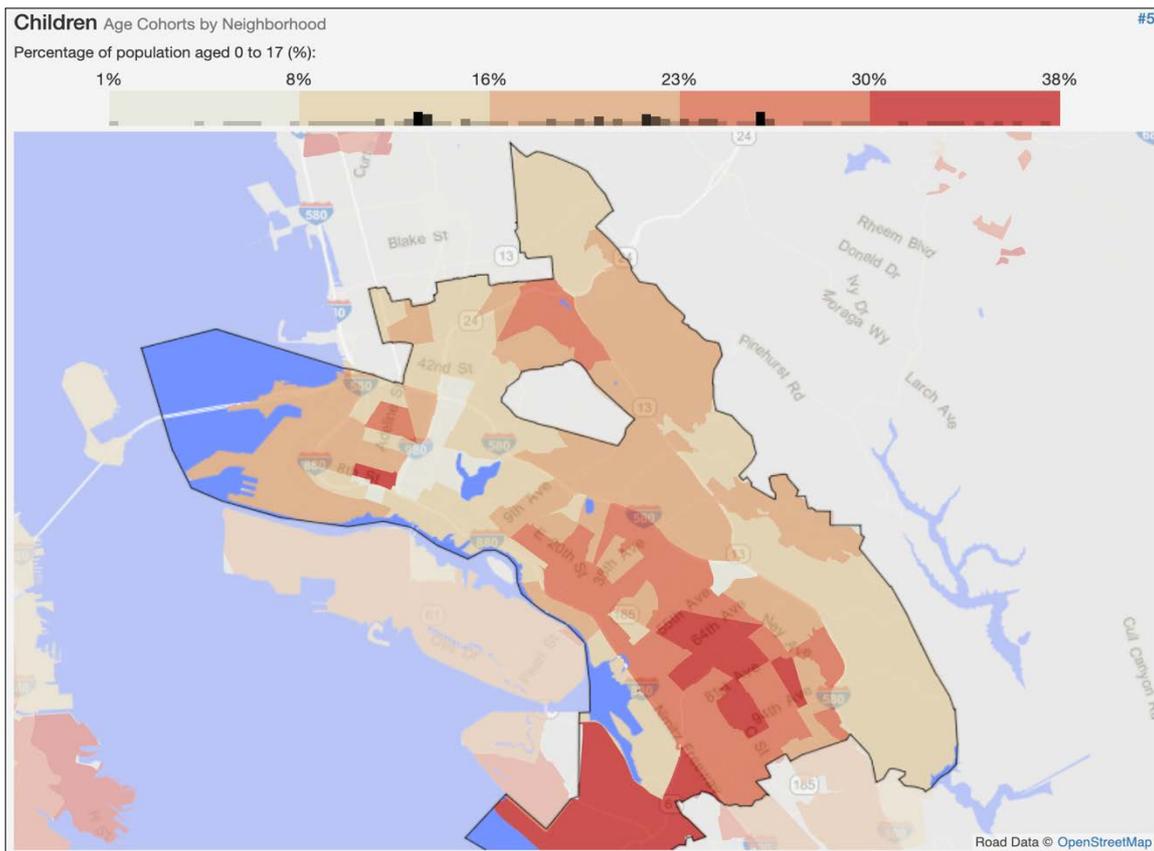


Figura 106. Escolas públicas dentro do Distrito Escolar Unificado de Oakland. Fonte: UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2023.

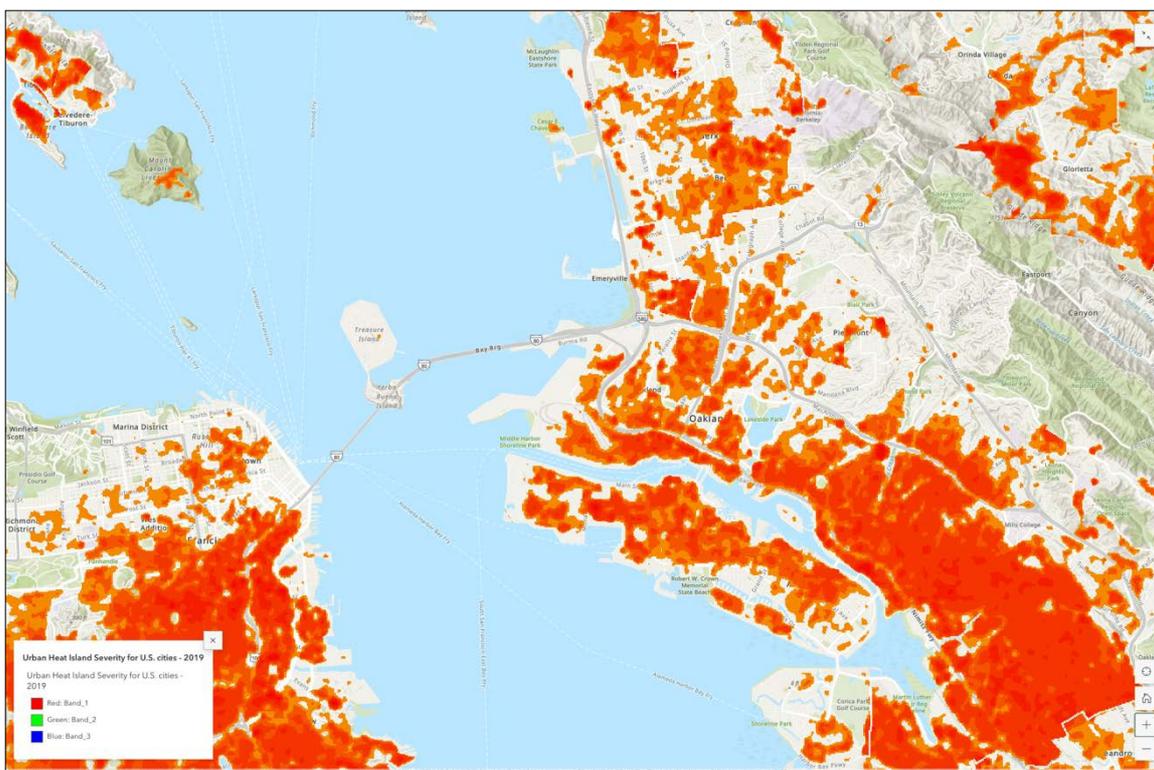


Figura 107. Mapa da severidade da ilha de calor urbano para San Francisco e Oakland, cidades dos Estados Unidos - 2019. Fonte: UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

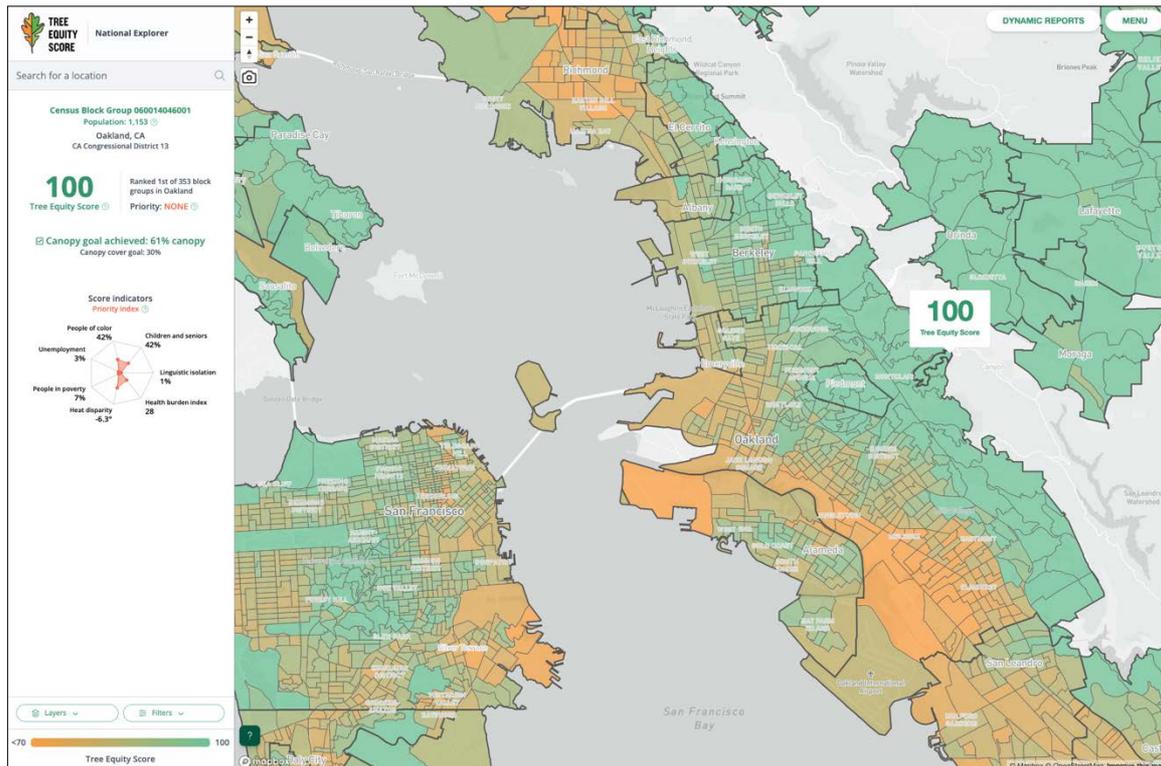


Figura 108. Mapa da pontuação de equidade de árvores (Tree Equity Score em inglês). Fonte: UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

Conforme relatado no relatório online do CCS, os estudantes do 11º ano do programa Y-PLAN da Skyline High School exploraram oportunidades para a infraestrutura verde abordar os impactos climáticos e as questões de equidade em Oakland, com foco particular na cobertura da copa das árvores urbanas. Os estudantes começaram com uma visita ao local no Central Kitchen, Instructional Farm e Education Center do Distrito Escolar Unificado de Oakland, onde puderam observar como a agricultura urbana, a silvicultura e espaços verdes dedicados oferecem oportunidades para o acesso alimentar em escala de sistemas. Em seguida, realizaram visitas ao local no Damon Slough e Arrowhead Marsh, onde realizaram uma análise FOFA (forças, fraquezas, oportunidades, ameaças) e observaram o impacto de riachos urbanos e escoamento, bem como o potencial da infraestrutura verde na área.

Continuando com o que foi mencionado no relatório, grupos focais de estudantes desenvolveram tópicos de interesse dentro de uma definição de projeto de infraestrutura verde. Surgiram uma ampla variedade de ideias, demonstrando o potencial para criatividade e pensamento de grande alcance dentro de uma perspectiva de justiça

climática (fig. 108 e 109). Após essas visitas, os estudantes propuseram projetos de infraestrutura verde focados em águas pluviais, acesso a parques públicos e áreas verdes, hortas comunitárias e melhoria das copas das árvores (CCS, 2023, tradução nossa).

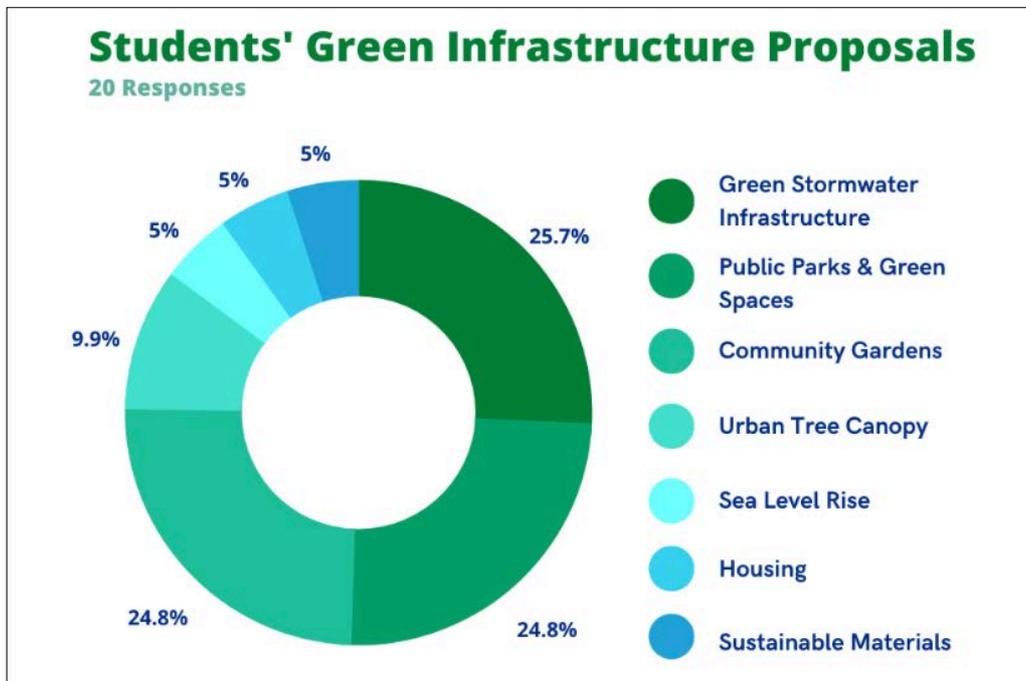


Figura 108. Tópicos de Interesse de Grupos de Estudantes para Infraestrutura Verde. Fonte: UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

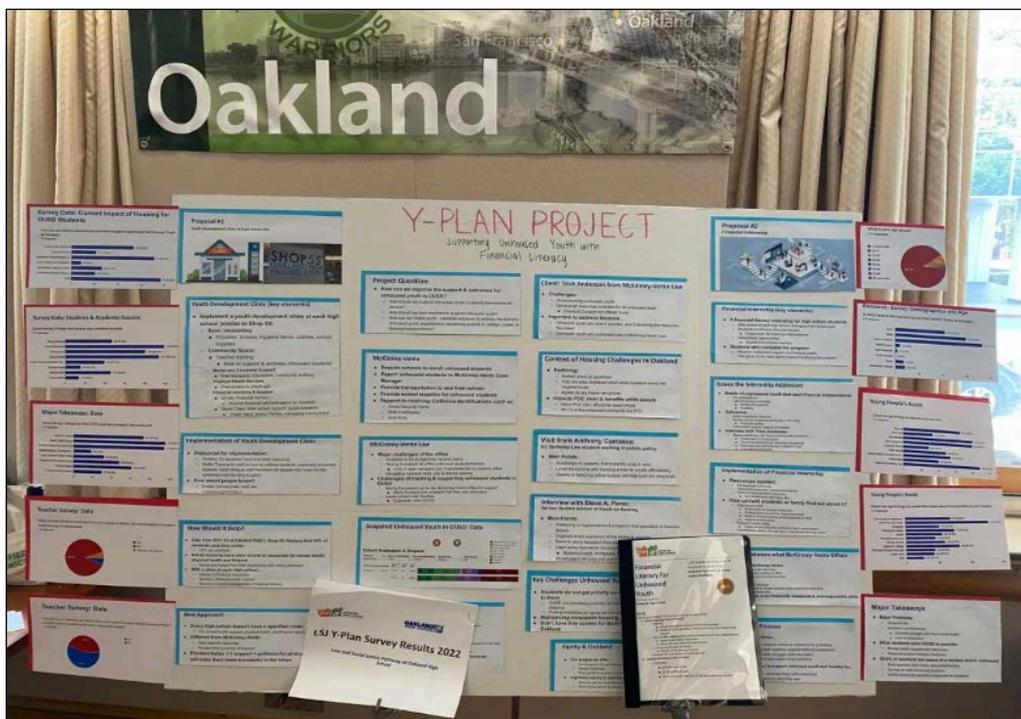


Figura 109. Apresentação em tríptico na Conferência Y-PLAN 2022. Fonte. UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

Este projeto é um reflexo do que McKoy, Eppley e Buss (2022) destacam como a colaboração do Y-PLAN com as escolas tem demonstrado que é possível incorporar os processos de planejamento e engajamento no currículo principal, alinhado com os Padrões Comuns Essenciais (Common Core) e os Padrões de Ciências da Próxima Geração (Next Generation Science Standards - NGSS). Conforme afirmado pelas autoras:

Trabalhar na sala de aula da escola pública pode aumentar drasticamente o número de estudantes diversos e historicamente marginalizados que têm a oportunidade de participar, não apenas aqueles estudantes com recursos suficientes para ter acesso a atividades extracurriculares (McKoy, Eppley e Buss, 2022, p.55, tradução nossa).

Logo em seguida da apresentação dos projetos, tive a oportunidade de assistir aos discursos no plenário do City Hall (fig. 110). Nessa ocasião, diversos representantes de órgãos públicos municipais enfatizaram a importância de capacitar os jovens para aprender e aplicar as melhores práticas profissionais, à medida que coletam e contribuem com dados e perspectivas provenientes de suas vivências cotidianas, com o propósito de enriquecer o processo de planejamento e elaboração de políticas públicas.

A prefeita de Oakland, Libby Schaaf, e o superintendente Matin Abdel-Qawi também marcaram presença nesse evento, enfatizando que as soluções para os complexos problemas sistêmicos enfrentados atualmente residem nas mãos competentes da Geração Z. A prefeita Schaaf convidou os jovens a utilizar os mecanismos legais já estabelecidos dentro da estrutura da prefeitura de Oakland, a fim de promover sua participação direta na Comissão da Juventude de Oakland (Oakland Youth Commission, em inglês)⁸⁷.

Por outro lado, Daniel Hamilton, diretor de sustentabilidade de Oakland, dirigiu-se aos estudantes com as seguintes palavras:

⁸⁷ A Comissão da Juventude de Oakland (OYC) capacita jovens a ingressar na esfera pública e abordar questões importantes relacionadas à juventude. Formada em 1985, a OYC desenvolve jovens líderes em Oakland para se envolverem nos assuntos da cidade e aconselhar o Conselho da Cidade e o Prefeito sobre as prioridades da juventude. Atualmente, conta com 17 comissários jovens com idades entre 13 e 21 anos representando todos os 7 distritos em Oakland (CITY OF OAKLAND, 2023).

"Vocês estão fazendo o meu trabalho por mim. Vocês estão resolvendo problemas que pessoas com diplomas universitários estão lutando para resolver, porque vocês conhecem essas ruas, essas pessoas, essa cultura - e é isso que é necessário para consertar uma comunidade."

O Y-PLAN, atualmente em seu vigésimo ano de existência, está bem integrado no currículo do Distrito Escolar Unificado de Oakland (OUSD) (MACKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, p.47). De acordo com o relatório de Lai (2022), como parte de seus requisitos regulares para conclusão do ensino médio, os estudantes têm a valiosa oportunidade de estender sua educação para além das paredes da sala de aula. Durante esse processo, eles participam de excursões, conduzem pesquisas independentes e, em colaboração com engenheiros e defensores da sustentabilidade atuantes, desenvolvem soluções práticas relacionadas ao planejamento urbano. Os planejadores urbanos da cidade de Oakland levam esses projetos a sério, e diversas iniciativas do Y-PLAN tiveram um impacto significativo na formulação de políticas públicas (LAI, 2022).



Figura 110. Estudantes do Y-PLAN apresentam ideias para líderes municipais em abril de 2022. Fonte: UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

Desta forma, tive a oportunidade de testemunhar a implementação bem-sucedida da metodologia de cinco etapas do Y-PLAN (conforme ilustrado na figura 111). Embora eu gostaria de estar envolvido nas fases iniciais do processo, o que teria me permitido interagir com os estudantes do ensino médio de Oakland e trocar experiências que revelariam outras dimensões do Y-PLAN, minha participação nas etapas finais do projeto foi suficiente para me dar uma visão do potencial da metodologia, como discutido por McKoy, Eppley e Buss (2022). Conforme destacado por essas autoras, para fomentar inovação ponderada, pensamento crítico rigoroso e propostas acionáveis, as metodologias mais eficazes de envolvimento de jovens devem facilitar momentos específicos de colaboração e compartilhamento de conhecimento entre crianças, jovens e adultos. Como expressado por Jéssica, uma estudante do Y-PLAN:

Nos parece importante porque eles nos estão perguntando. Eu percebi que os estudantes estão despertando para o fato de que este é um conflito real que precisamos enfrentar... eles estão nos falando diretamente, somos nós que devemos criar uma mudança (2017, tradução nossa).

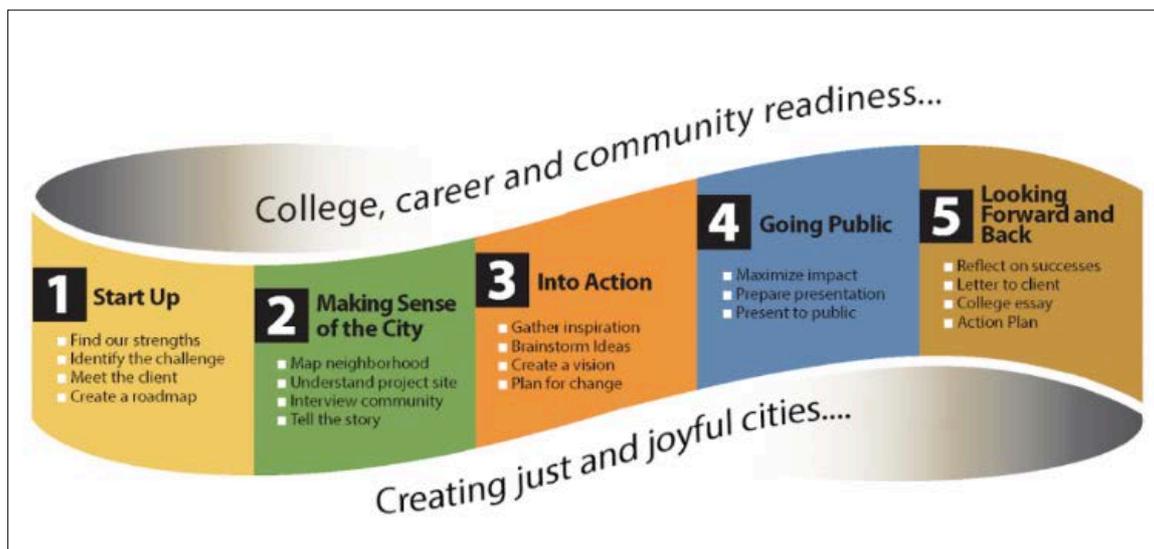


Figura 111. Y- PLAN Roadmap to Change ("Roteiro Y-PLAN para a Mudança" em português). Fonte. UC Berkeley Center for Cities and Schools, 2022.

6.4.2 Arthur A. Benjamin Health Professions High School: conexões interdisciplinares

A partir dessas experiências iniciais, ocorridas tanto no campus da UC Berkeley quanto no City Hall de Oakland, juntamente com as reflexões derivadas delas e das discussões com a Professora Mckoy sobre metodologias de envolvimento de jovens e crianças, estabeleceu-se o contato com a Professora Deborah Meltvedt da Health Professions High School, localizada na cidade de Sacramento, Califórnia no bairro de Upper Land Park (fig. 112 e 113). Esse momento marcou o início da segunda fase das atividades relacionadas ao doutorado sanduíche no CCS, UC Berkeley.



Figura 112. Mapa de localização da cidade de Sacramento no estado da Califórnia nos Estados Unidos. Fonte: elaborado pelo autor sobre Statistical Atlas, 2023.

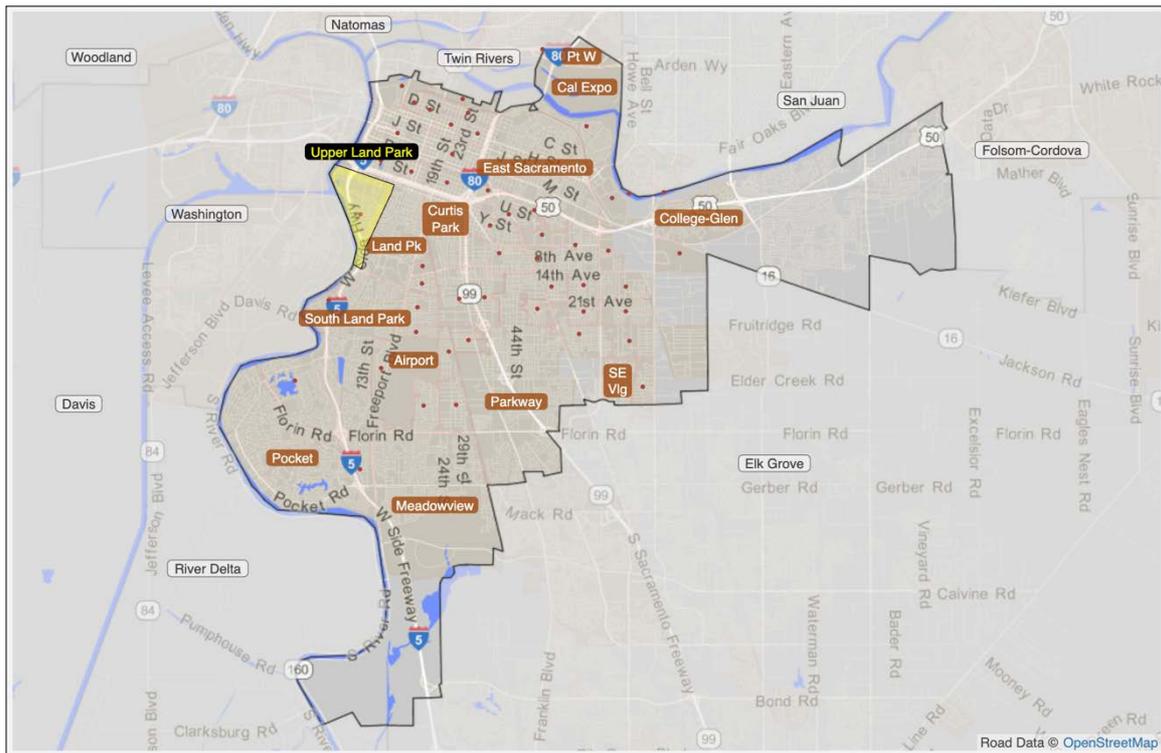


Figura 113. Mapa mostrando o Sacramento United School District (SUSD) e o bairro Upper Land Park. Fonte: elaborado pelo autor sobre Statistical Atlas, 2023

O contato inicial teve origem na colaboração estabelecida entre a professora Meltvedt e a professora Mckoy. Meltvedt tem uma longa experiência como professora do Y-PLAN, conduzindo anualmente um projeto na primavera com seus alunos do ensino médio, focado nas metas de sustentabilidade. A conexão com minha pesquisa surgiu devido ao fato de que o projeto MARJ-19, realizado no Rio de Janeiro com alunos do ensino fundamental, estava alinhado com a metodologia Y-PLAN. Além disso, houve uma correlação relevante entre os resultados do MARJ-19 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que serviram como um quadro fundamental para sua análise.

O objetivo inicial era realizar uma apresentação do MARJ-19 para os estudantes da Health Professions High School, permitindo que eles compreendessem como ODS se vinculavam com o trabalho no Rio de Janeiro (fig. 114). Isso incluiu um foco especial na saúde mental, um tema pelo qual os estudantes participantes do MARJ- 19 e os próprios alunos da professora Meltvedt demonstraram grande consciência e interesse. Em contrapartida, achei extremamente interessante aprender mais sobre o projeto de equidade em saúde liderado

por Meltvedt nesse semestre, assim como explorar uma dinâmica do Y-PLAN em outra cidade do estado da Califórnia, com seu contexto urbano e dinâmicas sociais específicas.



Figura 114. MARJ 19 alinhado com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU 2030 Fonte. Acervo GAE / SEL-RJ, 2021.

O **Arthur A. Benjamin Health Professions High School's 10th Grade Global Health Project** ("Projeto de Saúde Global do 10º ano da Escola de Profissões de Saúde Arthur A. Benjamin" em português) é uma iniciativa desenvolvida para auxiliar alunos do 10º ano a explorar os desafios da saúde pública em uma sociedade global. Utilizando pesquisas alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para 2030, juntamente com instruções e discussões em sala de aula, os alunos foram capacitados a identificar um problema de interesse, coletar dados relevantes, criar artefatos relacionados e propor soluções para os desafios identificados.

O projeto desenvolvido pela professora Deborah Meltvedt, tem diversos propósitos. Primeiramente, busca compreender as percepções e sentimentos dos jovens em relação às questões atuais da saúde global. Além disso, visa auxiliar na avaliação da compreensão dos alunos sobre um problema de saúde pública, tanto a nível local quanto internacional. Outro objetivo importante é estabelecer uma comunicação eficaz com os alunos, envolvendo-os em um processo de engajamento cívico que engloba pesquisa, ação e

reflexão enquanto abordam um problema de saúde pública e desenvolvem propostas de solução. Por fim, o projeto também tem a intenção de criar um ambiente de aprendizado divertido, onde os alunos possam discutir eventos atuais, questões de saúde pública, objetivos de ensino superior e carreira por meio de um pequeno fórum de ensino médio chamado College & Career.

De acordo com o Sacramento Unified School District (SUSD), a Escola de Profissões de Saúde Arthur A. Benjamin (HPHS pelas siglas em inglês) é uma escola de ensino médio de "aprendizado vinculado" ("Linked Learning")⁸⁸ de pequeno porte. A HPHS é uma escola com temática na área de saúde que oferece uma experiência desafiadora e relevante no ensino médio, focada na preparação de nossos alunos para a faculdade e carreira. Trabalha em parceria com prestadores de serviços de saúde locais para garantir que os alunos tenham experiência em uma variedade de profissões de saúde enquanto ainda estão no ensino médio (SUSD, 2023).

Conforme expressado pela professora Meltvedt, no momento da minha participação, *"o projeto estava em seus estágios iniciais e veremos o quanto conseguimos fazer antes da finalização da disciplina. Ficar fora por 8 dias devido à greve dos professores, juntamente com o recesso de primavera desta semana, nos colocou um pouco para trás"*.

Nesse contexto, as duas turmas do 10º ano estavam avançando em seus projetos individuais de saúde global com uma abordagem centrada em trabalho independente. Os alunos já haviam adquirido informações básicas sobre o tema. Neste estágio, estavam aprofundando sua pesquisa, tanto em âmbito local quanto internacional, com o propósito subsequente de formular uma solução. Conforme mencionado pela professora Meltvedt, a abordagem para essa solução envolveria a ênfase em destacar ideias já existentes que encontram respaldo, além de explorar maneiras de aumentar a conscientização sobre a questão ou realizar possíveis pequenos projetos, possivelmente em colaboração com uma

⁸⁸ Warner e Caspary (2007) relatam: "O Aprendizado Vinculado (Linked Learning) se esforça para fornecer a todos os alunos - independentemente de raça, situação socioeconômica, gênero, desempenho acadêmico anterior ou necessidades especiais de aprendizado - acesso equitativo e oportunidades para a participação plena em uma variedade de trajetórias temáticas de carreira de alta qualidade".

agência local. O objetivo era manter um enfoque realista quanto ao escopo das ações a serem empreendidas, ao mesmo tempo em que os alunos eram instruídos sobre como analisar distintos componentes do ativismo e defesa de causas.

Portanto, a proposta apresentada pela professora Meltvedt consistiu em me aproximar dos estudantes para discutir seus projetos e explorar como eles poderiam ser mais eficazes. Isso envolveria uma breve apresentação para introduzir quem eu era e a conexão do MARJ - 19 com os Objetivos de Sustentabilidade da ONU. Posteriormente, eu faria uma rodada pela sala de aula para interagir com os pequenos grupos de estudantes, geralmente compostos por 2 a 3 pessoas, com o objetivo de iniciar conversas sobre suas ideias e pesquisas.

Na manhã marcada de 19 de maio de 2022, eu embarquei no trem cedo em San Francisco, ansioso para alcançar Sacramento às 9 horas da manhã. Nosso encontro estava agendado para as 11 horas, na escola. Optei por embarcar no trem do Capitol Corridor (fig. 115), decisão que me permitiu viajar por uma tapeçaria diversificada de paisagens ao longo da baía.

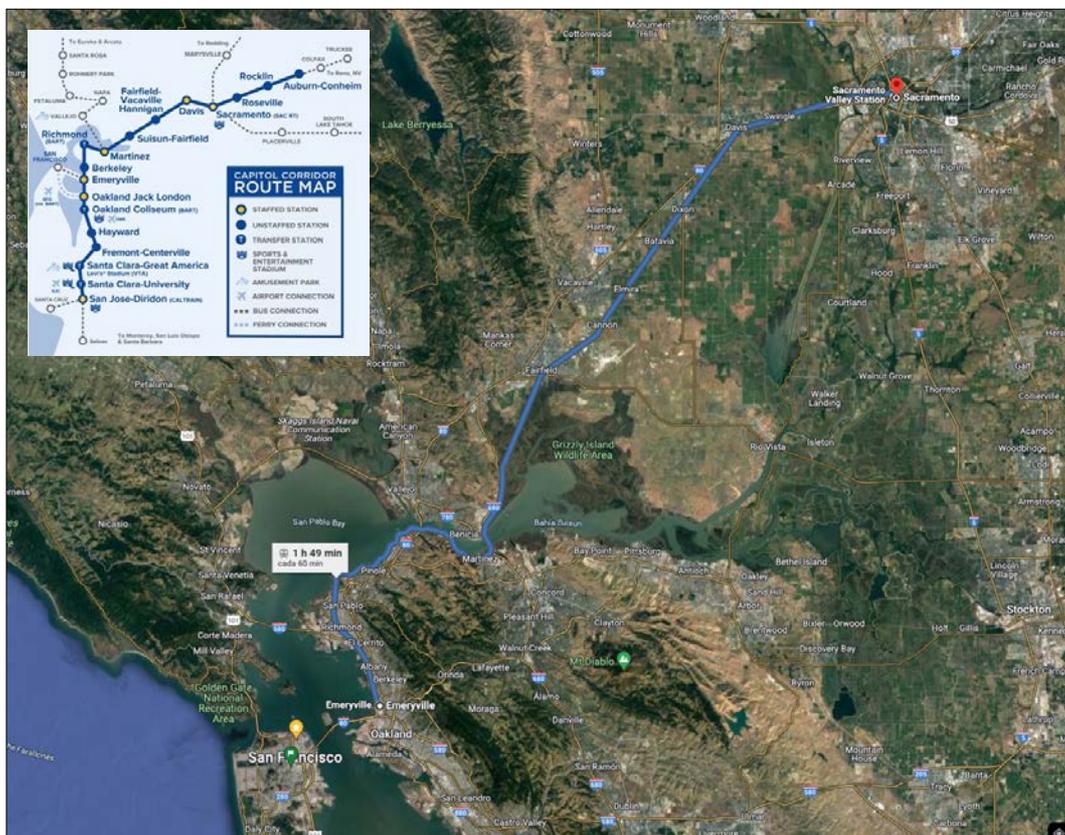


Figura 115. Mapa do trajeto do Capital Corridor San Francisco – Sacramento. Fonte: elaborado pelo autor sobre Google Maps, 2023

A jornada começou em San Francisco, a cidade das colinas e da névoa misteriosa. À medida que o trem avançava, a paisagem se desdobrava diante de mim (figuras 117 – 120). Passamos por Emeryville, uma cidade costeira que refletia a tranquilidade do oceano. Berkeley se ergueu com sua atmosfera acadêmica e intelectual, uma cidade onde ideias florescem como jardins. Richmond trouxe consigo a herança industrial, com seus armazéns de tijolos e histórias antigas que ecoavam pelas margens. Martinez apareceu, com suas árvores imponentes e a serenidade de uma cidade tranquila à beira do rio. Fairfield se estendeu com vastas planícies, uma paleta de cores que parecia pintada à mão pela natureza.

Finalmente, Davis surgiu no horizonte, com sua atmosfera acadêmica e inspiradora. Era um sinal de que nossa trajetória estava chegando ao fim. Após quase duas horas de contemplação, pousei em Sacramento, ansioso para explorar a capital do estado da Califórnia.



Figura 117. Foto das paisagens de trem. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 118. Foto das paisagens de trem. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 119. Foto das paisagens de trem. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 120. Foto das paisagens de trem. Fonte: Flandes, 2022.

Decidi percorrer a pé o trecho até a escola, descendo pela 5ª em direção ao sul da cidade (fig. 121). No meu trajeto, atravessei bairros que pareciam esconder histórias e segredos (figuras 122 – 129). Downtown, apesar de ser o coração da cidade, apresentava uma movimentação discreta naquele momento, o que poderia ser atribuído às possíveis repercussões da pandemia. Enquanto isso, Southside Park e Land Park exibiam um lado mais sereno e residencial, como se estivessem alheios ao burburinho da capital do estado.

Conforme me afastava do centro, a paisagem urbana se transformava sutilmente. Árvores altas projetavam sombras acolhedoras, casas de arquitetura baixa alinhavam-se harmoniosamente, e as calçadas bem cuidadas proporcionavam uma caminhada tranquila (fig. 122 -123).

Somente após cruzar o viaduto Capital City Freeway, testemunhei uma metamorfose na paisagem. Galpões industriais antigos, alguns já esquecidos pelo tempo, surgiram como vestígios de uma era passada (fig.124). À distância, placas de construtoras anunciavam futuros empreendimentos residenciais, como sementes lançadas na terra da transformação (fig. 125). Era evidente que uma nova onda de moradores estava prestes a habitar esses

novos empreendimentos, trazendo consigo uma mudança que, embora inevitável, deixava um sabor de incerteza no ar.

Enquanto eu continuava minha jornada em direção à escola, Sacramento revelava suas camadas, seus segredos e suas promessas, em uma experiência que ecoava a riqueza de histórias e paisagens que essa cidade singular tinha a oferecer. Notei que poucas crianças e jovens estavam nas ruas naquele momento, e interpretei isso como resultado do horário e do fato de ser um dia de semana que os mantinha nas escolas da cidade. Era como se a cidade guardasse suas energias para a tarde que se aproximava.

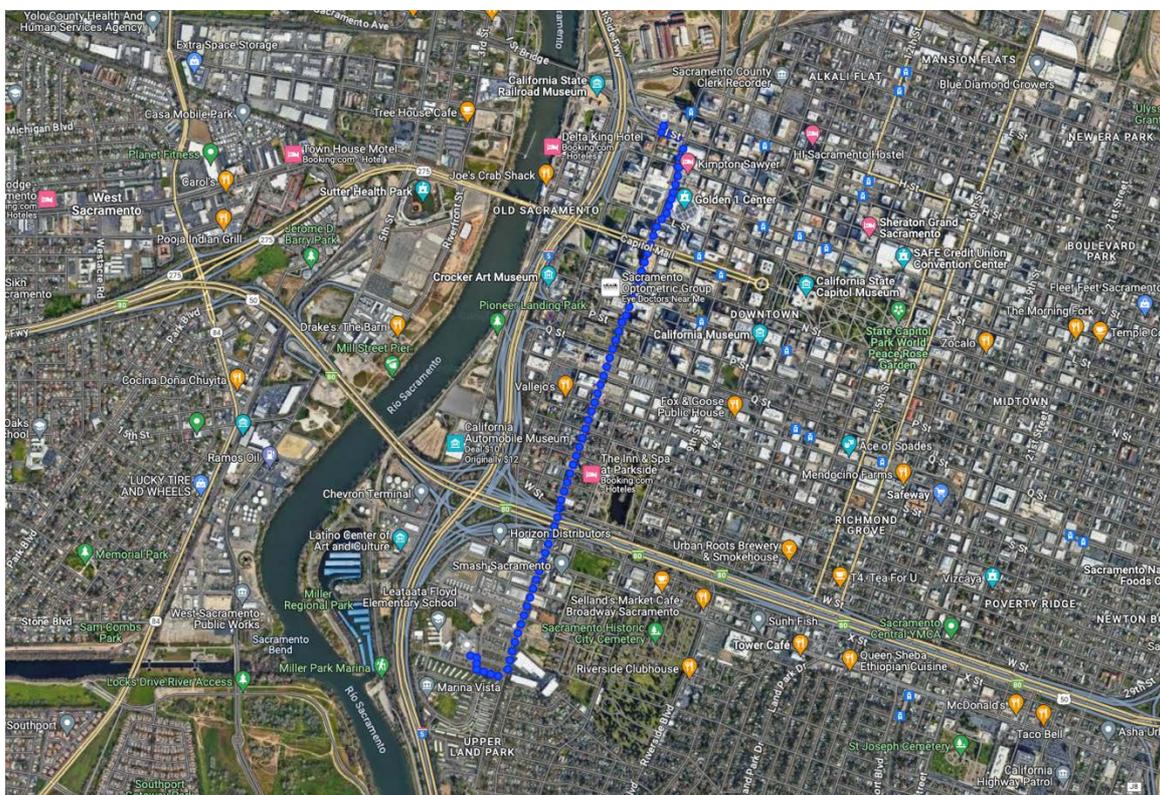


Figura 121. Mapa do percurso a pé na cidade de Sacramento, CA. Fonte: elaborado pelo autor sobre Google Maps, 2023.



Figura 122. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 123. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 124. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 125. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 126. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 127. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 128. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 129. Foto das paisagens á pe. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 130. Escola de Ensino Fundamental "Leataata Floyd" em Sacramento, CA. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 131. Escola de Ensino Médio "Arthur A. Benjamin" Fonte: Flandes, 2022.

Com o relógio marcando 11:04, decidi enviar uma mensagem à professora Meltvedt: "Estou perdido". Estava nas proximidades da escola, mas algo parecia fora de lugar. Diante de mim, duas escolas vizinhas se erguiam, tão próximas que quase se tocavam, uma dedicada ao ensino fundamental e a outra ao ensino médio (fig. 130 e 131). Com convicção, entrei na escola de ensino fundamental, perguntando por uma professora de nome Deborah. A cena era intrigante, pois outra professora com o mesmo nome também parecia esperar por alguém, como se nossos destinos estivessem momentaneamente entrelaçados.

Contudo, a resposta à minha mensagem chegou: "Há duas escolas, e estamos na mais próxima da 5th Street". Nesse instante, entendi; eu estava no lugar errado. Com um pedido de desculpas deixei a escola. Dirigi-me, então, à outra instituição de ensino, aquela "ao lado de um estacionamento", e ali encontrei a professora Meltvedt à minha espera.

Entrar na sala de aula da professora Meltvedt marcou minha primeira experiência em uma escola nos Estados Unidos. Devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, o acesso às escolas para fins de pesquisa estava significativamente limitado (fig. 132 – 134). Nessa oportunidade, tive a chance de interagir com estudantes do ensino médio e me tornei um agente do Y-PLAN, compartilhando minha experiência profissional assim como outros profissionais adultos e líderes cívicos que participam de processos autênticos de planejamento com jovens, com o objetivo de desenvolver sua capacidade de respeitar e valorizar as percepções dos jovens. Conforme estabelecido por McKoy, Eppley e Buss (2022), os parceiros cívicos e comunitários do Y-PLAN evoluem à medida que começam a enxergar sua cidade pelos olhos dos jovens e reconhecem a importância de destacar as maneiras sutis pelas quais os jovens navegam pelo ambiente construído, seja do lar para a escola, para o trabalho e além (p. 54-54, tradução nossa).

Nesta ocasião, ao apresentar o MARJ -19 para os jovens, procurei focar a relação estabelecida com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030. Como demonstrado na Figura 112, os 17 objetivos de alguma forma poderiam se relacionar com as respostas fornecidas pelos participantes do MARJ -19. Os tópicos discutidos nos ODS eram abordados pelos estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro, em um processo que está em consonância com um dos princípios fundamentais do Y-PLAN. Esse princípio

visa capacitar os jovens a aprender e aplicar as melhores práticas profissionais à medida que coletam dados e insights de suas vivências cotidianas, contribuindo assim para o processo de planejamento e tomada de decisões (MCKOY, EPPLEY E BUSS, 2022, p.53, tradução nossa).



Figura 132. Mapa dos Estados Unidos realizado por estudantes indicando métricas de saúde por estado. Fonte: Flandes, 2022.

Após concluir minha apresentação do MARJ -19 e receber as orientações da professora para a turma, prossegui visitando os grupos que estavam trabalhando em suas propostas (fig. 135 – 136). Encontrei uma ampla variedade de tópicos relacionados às comunidades de cada estudante. Devido à nossa participação em um processo de "Link Learning", essas propostas estavam vinculadas às suas trajetórias de carreira na área da saúde. Temas como saúde mental, colorismo, direitos reprodutivos, comunidades de migrantes e saúde com uma perspectiva racial estavam entre os assuntos abordados e discutidos.

Durante essas interações, discuti com os estudantes seus objetivos, a contextualização das questões que estavam abordando e sua relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este último tópico levantou questões sobre a distância percebida entre uma organização global como a ONU e as realidades das comunidades locais. Eles expressaram sua frustração, sentindo que os ODS não os representavam completamente,

embora houvesse conexões entre os 17 objetivos que poderiam enriquecer suas propostas. Busquei criar um diálogo construtivo, fornecendo referências relevantes sobre o assunto. Além disso, compartilhei minha própria experiência como profissional que havia trabalhado em contextos semelhantes no México e no Brasil.

Com o tempo, comecei a reconhecer como as questões levantadas por eles tinham pontos de contato com desafios semelhantes enfrentados no Rio de Janeiro. Nesse processo, vivenciei o que Wenger (1998) descreve como o reconhecimento de que, para cada membro de uma comunidade de prática, o trabalho representa um objetivo compartilhado, o empreendimento de uma comunidade. Nessa dinâmica de compartilhamento, eles me ensinaram tanto quanto eu compartilhei minha experiência profissional e acadêmica com eles. Isso está alinhado com a perspectiva de McKoy, Eppley e Buss (2022), que enfatizam que, no contexto desse processo, ninguém se destaca como um especialista. Em vez disso, todos os participantes contribuem com insights importantes em suas áreas de especialização únicas (p.53, 2022, tradução nossa).

Ao final da aula, os alunos se despediram calorosamente e partiram para suas próximas atividades. Nesse momento, a professora Meltvedt e eu nos sentamos para discutir minhas observações. Concordamos sobre a desafiadora tarefa que os estudantes tinham ao tentar relacionar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com suas propostas, vendo-os como ferramentas benéficas que poderiam aprimorar a qualidade de suas propostas ao relacioná-las a um ou mais dos objetivos.

Após essa discussão, a professora expressou sua sincera gratidão pela minha participação. Foi então que ela me estendeu um convite para atuar como um dos avaliadores na apresentação final do projeto, que envolveria também os parceiros da comunidade no "Dia do Projeto de Saúde Global". Aceitei esse convite com um sorriso e um sentimento de gratidão. Finalizado esse enriquecedor encontro, retomei minha viagem de volta, refletindo sobre a troca de experiências que havia tido com aqueles jovens inspiradores. E, assim, voltando novamente pela 5th até a estação de trem de Sacramento, levava comigo as histórias e perspectivas que havia compartilhado com eles.



Figura 133. Pátio da escola "Arthur A. Benjamin". Fonte: Flandes, 2022.



Figura 134. Interior da sala de aula da escola "Arthur A. Benjamin". Fonte: Flandes, 2022.

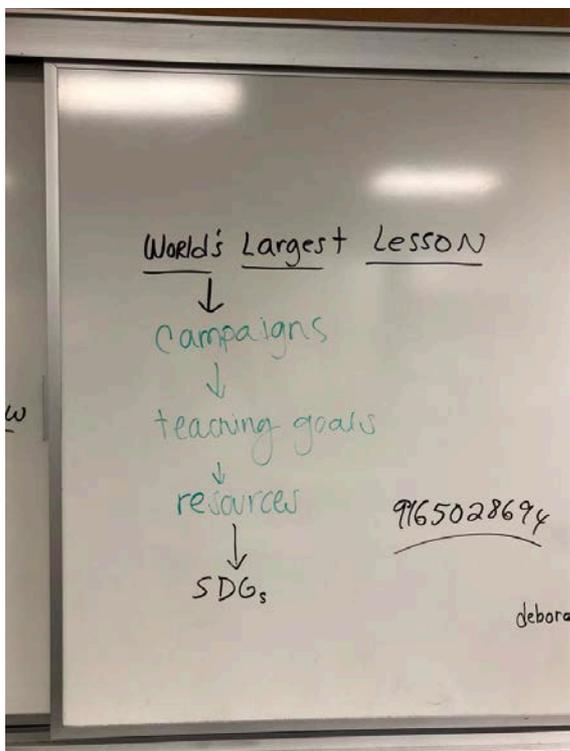


Figura 135. Indicações de trabalho para turma. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 136. Equipes reunidas para discussão de propostas. Fonte: Flandes, 2022.

Para me preparar adequadamente para a apresentação final no "Dia do Projeto de Saúde Global" e como desdobramento das reflexões construídas em conjunto com os alunos da escola "Arthur A. Benjamin", pesquisei sobre a composição étnico-racial no Distrito Escolar Unificado de Sacramento (SCUSD, na sigla em inglês). Essa busca surgiu devido aos debates com os alunos, nos quais eles compartilharam como jovens e comunidades enfrentam não apenas a COVID-19, dificuldades econômicas, mas também injustiças raciais.

Com base nos dados do portal Statistical Atlas (2023), provenientes do Departamento de Censo dos Estados Unidos, a Figura 137 ilustra a distribuição étnico-racial no interior do SCUSD. Os seis mapas mostram como a população branca, hispânica, negra, asiática, de origem mista e de outras origens está distribuída por todo o distrito. Ao localizar a escola "Arthur A. Benjamin" no mapa (indicada em amarelo), podemos observar que a instituição parece estar isolada em termos étnico-raciais. Os bairros circundantes são predominantemente habitados por população branca, deixando as comunidades negras, hispânicas, asiáticas, de origem mista e de outras origens em áreas mais distantes da escola "Arthur A. Benjamin".

A Figura 138 apresenta a distribuição de renda nos bairros do distrito e o uso de "Food Stamps" (selos de comida)⁸⁹. Ao analisar essa figura, podemos identificar espacialmente a desigualdade socioeconômica que impacta diretamente os alunos da escola. A instituição está novamente isolada em termos socioeconômicos, cercada por comunidades de alta renda tanto a leste quanto a oeste. Isso é evidenciado pela representação espacial do uso de "Food Stamps", indicando a necessidade de apoio estatal devido à baixa renda da população.

⁸⁹ Anteriormente conhecido como "food stamps" (selos de comida), o Programa de Assistência Nutricional Suplementar (SNAP) pode ajudar a pagar por alimentos se você possui uma renda baixa. A cada mês, os benefícios do SNAP são adicionados a um cartão de transferência eletrônica de benefícios (EBT) para serem usados quando você faz compras de alimentos.

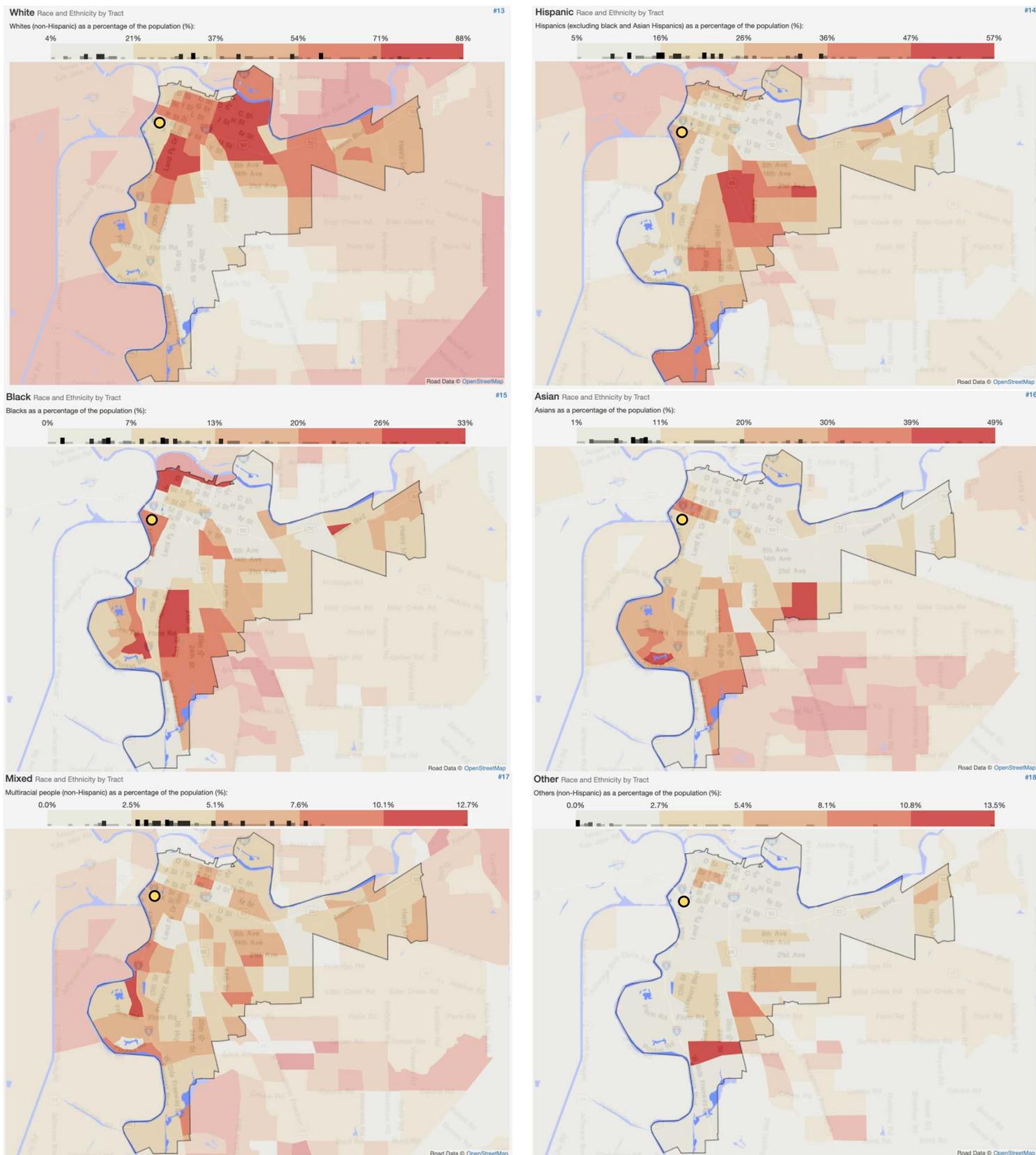


Figura 137. Mapa de raça e etnia por setor no Distrito Escolar Unificado de Sacramento. Fonte. Statistical Atlas sobre US Census Bureau, 2023.

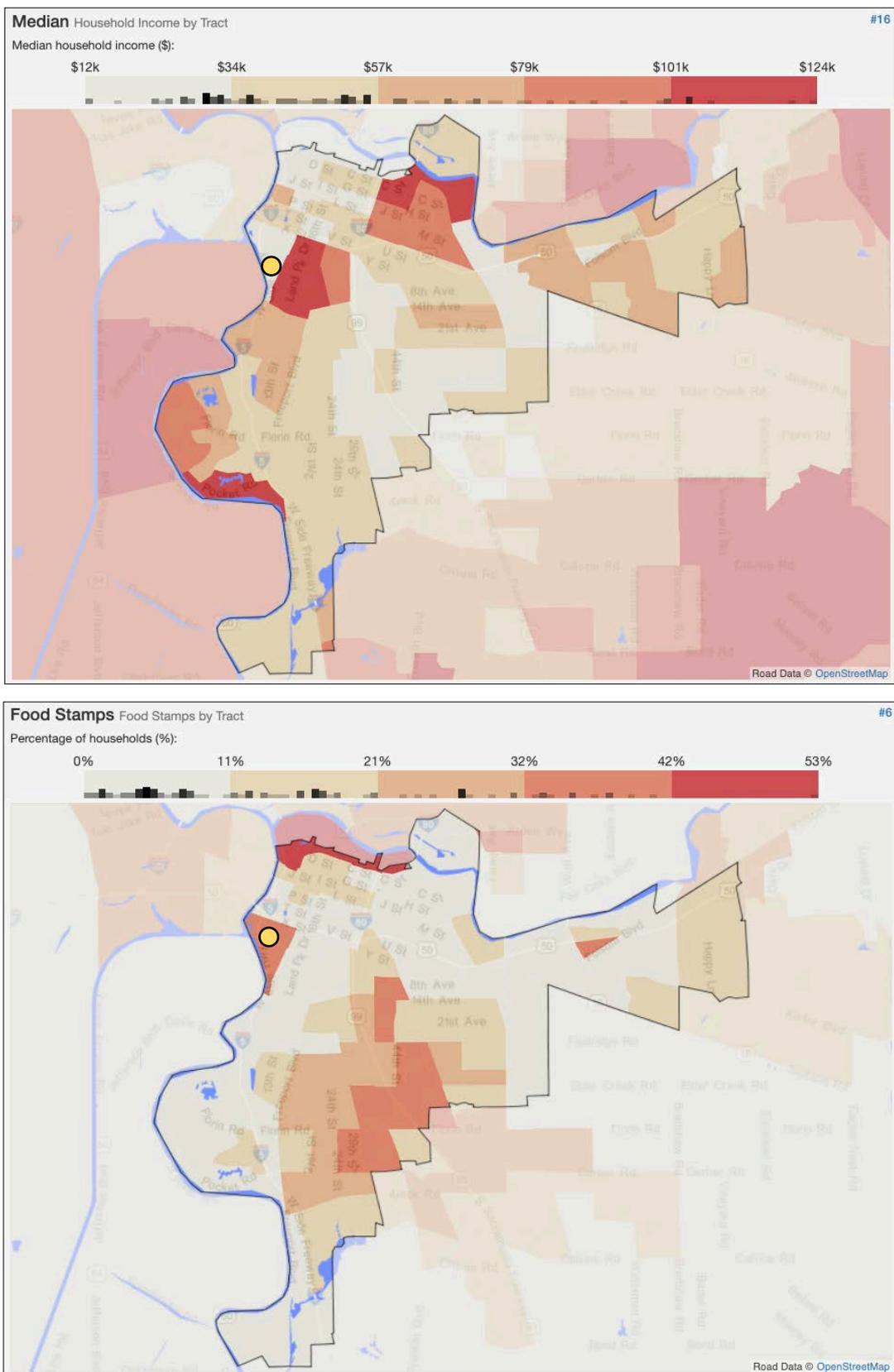


Figura 138. Mapa da Renda Familiar e dos Selos de Alimentação por Setor no Distrito Escolar Unificado de Sacramento. Fonte. Statistical Atlas sobre US Census Bureau, 2023.

Portanto, como discutido por McKoy, Eppley e Buss (2022), muitos líderes de justiça social e desenvolvimento juvenil acreditam que as escolas públicas, como instituições, com sua histórica trajetória de práticas racistas e discriminatórias, estão permeadas por vieses sociais demais para realizar um trabalho "real e impactante" com os jovens. Eles veem as escolas como frequentemente reproduzindo desigualdades sociais e políticas econômicas injustas e racializadas. A situação na escola "Arthur A. Benjamin" reflete a complexidade dessas questões e a necessidade de um esforço conjunto para enfrentar essas desigualdades

Com base nessas novas informações e na combinação de dados e percepções dos estudantes, pude acessar outras dimensões de análise e reflexão sobre o porquê de existir uma lacuna entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os participantes do projeto. Pude observar como a educabilidade⁹⁰ dos jovens era influenciada pelas condições étnico-raciais e socioeconômicas da cidade e de suas comunidades. Assim, comecei a explorar a cidade junto com eles, analisando as propostas que eles haviam criado e compreendendo suas perspectivas de "lugar" e "pertencimento" em relação à comunidade e ao bairro.

Na apresentação final dos trabalhos, que aconteceu em 26 de maio de 2022, diversos agentes e tomadores de decisões da cidade de Sacramento reuniram-se e generosamente concordaram em explorar as ideias dos projetos de saúde pública/global concebidos pelos estudantes durante o ano letivo de 2022. O encontro estava marcado para as 9h. Nesse momento especial, reencontrei-me com a professora Deborah Mckoy, que também participava do evento, e ela teve a gentileza de me apresentar a outros estimados parceiros da comunidade de Sacramento.

Após algumas breves instruções sobre o funcionamento da atividade, embarcamos juntos em uma espécie de "caminhada pela galeria" (figuras 139- 147), oportunidade em que dialogamos com os estudantes sobre suas descobertas e propostas. A professora Meltvedt,

⁹⁰ Tavares (2020) busca em Freire (1979, 1990) entender que a questão da educabilidade pode ser lida como a capacidade da criança de participar de processos de discussão do direito à cidade (Lefebvre, 1991), de expandir as suas experiências nos diferentes espaços da cidade, sendo esta compreendida também, como um agente produtor de espaço que gesta e aporta sentidos às suas espacialidades, produzindo espaços e territórios educativos na cidade.

expressou sua satisfação com a nossa presença e, embora não tivesse tantos parceiros confirmados quanto desejaria, ela agradeceu profundamente pela nossa dedicação aos estudantes e expressou seu desejo de que aproveitássemos ao máximo as conversas com alguns dos estudantes. Este foi um momento que refletiu o comprometimento coletivo com o crescimento e o desenvolvimento desses jovens através da metodologia Y-PLAN.

As equipes que visitei e avaliei demonstraram uma notável evolução desde nosso encontro anterior, e tive a oportunidade de conhecer outras equipes com as quais ainda não havia interagido. Após uma breve introdução, os estudantes compartilharam suas propostas de transformação conosco. Algumas equipes apresentaram recomendações modestas para a melhoria gradual de suas comunidades, enquanto outras ofereceram visões grandiosas sobre como implementar mudanças estruturais e sistemáticas em diversos setores. O conjunto dessas propostas formou, como reforçado por McKoy, Eppley e Buss (2022), um mosaico das visões dos jovens para um futuro mais equitativo e justo para todos.

Nesse exercício de corresponsabilidade das crianças e jovens em questões urbanas, o objetivo do Y-PLAN foi fortalecer a capacidade dos líderes cívicos de valorizar e incorporar a perspectiva dos jovens na criação de planos, políticas e ambientes mais saudáveis, sustentáveis e inclusivos para toda a comunidade. Essa colaboração destacou a importância de envolver ativamente os jovens na formulação de soluções para os desafios urbanos, reconhecendo que eles desempenham um papel fundamental na construção de um futuro mais promissor para todos.

Além disso, é crucial considerar a diversidade da juventude como um fator central na construção de suas identidades, tanto individualmente quanto coletivamente. Essa diversidade, como apontado por Trevisan (2011) e Shier (2010), deve ser integrada em abordagens de participação. Portanto, é incoerente considerar modelos de participação que tratem as infâncias e juventudes como um grupo uniforme, pois, embora compartilhem aspectos comuns, sua diversidade é um traço distintivo e caracterizador (Prout, 2005; Sarmiento, 2013). Essa perspectiva reforça ainda mais a importância de reconhecer e respeitar as diversas vozes e experiências das crianças e jovens em processos de tomada de decisões relacionadas à cidade.

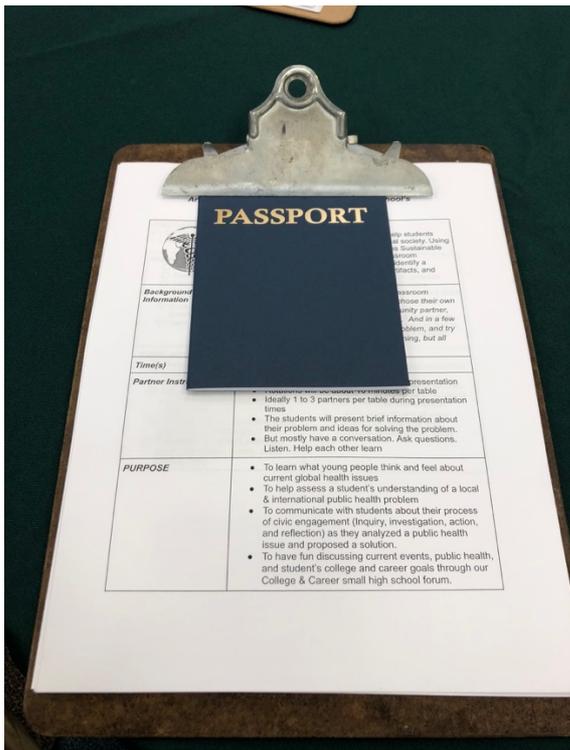


Figura 139. "Dia do Projeto de Saúde Global".
Fonte: Flandes, 2022.

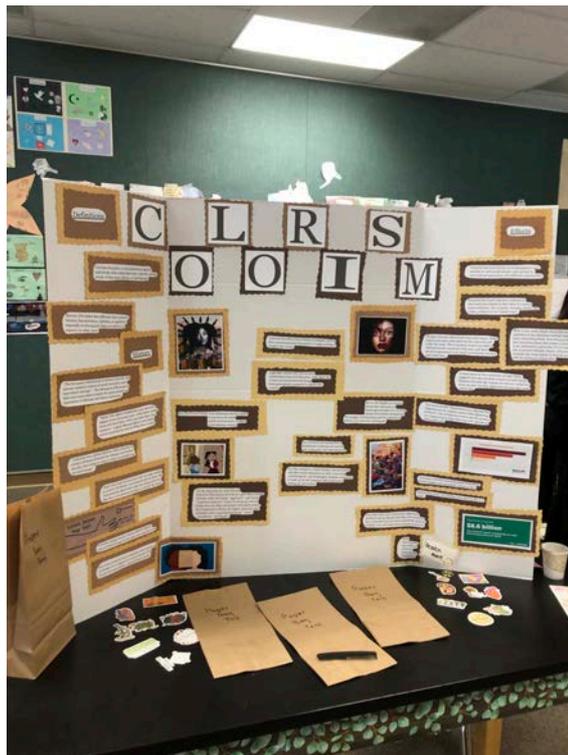


Figura 140. Proposta no "Dia do Projeto de Saúde Global".
Fonte: Flandes, 2022.

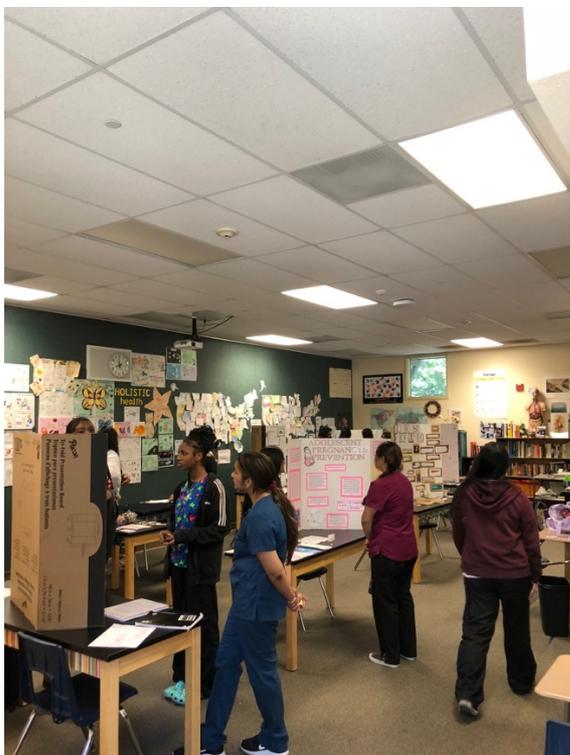


Figura 142. Proposta no "Dia do Projeto de Saúde Global".
Fonte: Flandes, 2022.

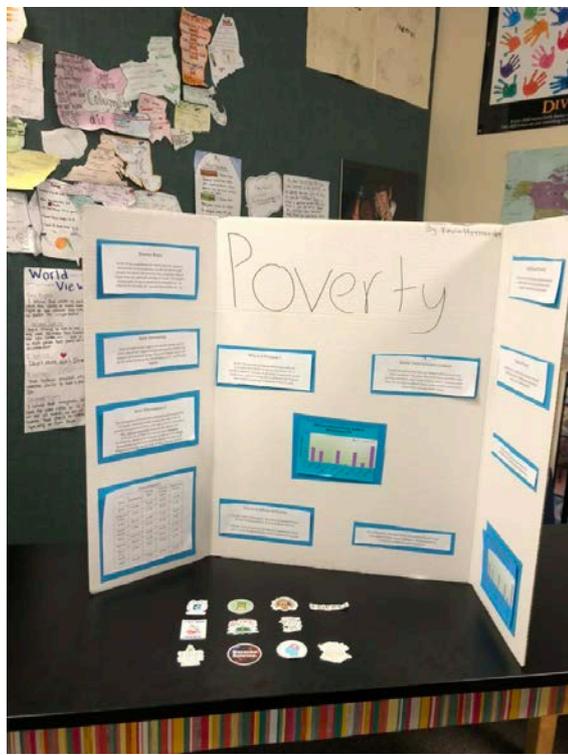


Figura 143. Proposta no "Dia do Projeto de Saúde Global".
Fonte: Flandes, 2022.



Figura 144. Propostas no “Dia do Projeto de Saúde Global”. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 145. Proposta no “Dia do Projeto de Saúde Global”. Fonte: Flandes, 2022.

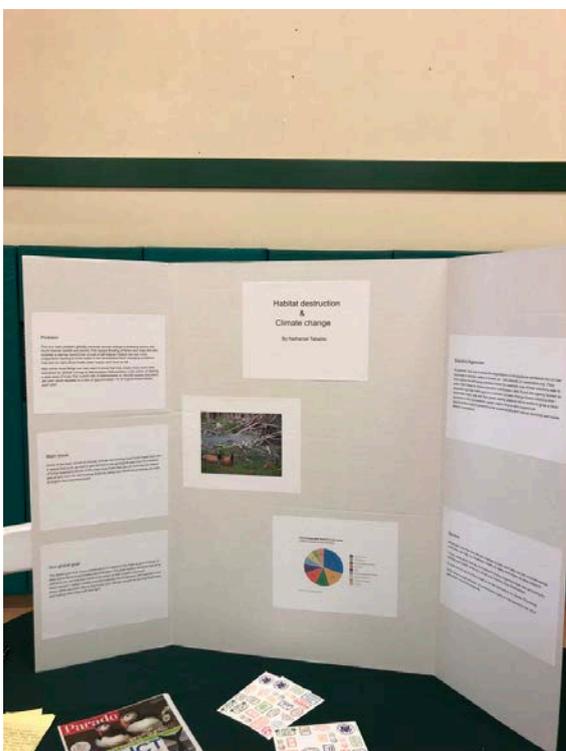


Figura 146. Proposta no “Dia do Projeto de Saúde Global”. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 147. Proposta no “Dia do Projeto de Saúde Global”. Fonte: Flandes, 2022.

A análise e discussão do "Projeto de Saúde Global" oferece insights valiosos que podem ser aplicados em contextos educacionais brasileiros. Uma convergência notável entre as experiências é a compreensão de que os dados coletados, tanto no MARJ – 19 e quanto no Projeto de Saúde Global, refletem como os territórios específicos influenciam a natureza dos dados gerados, reforçando a ideia de que "todos os dados são locais e têm uma complexa conexão com o lugar" (MATTERN, p.14, 2021). Conforme relatado pela professora Meltvedt:

Ao contrário dos anos anteriores, este foi principalmente um projeto de sala de aula individual. Em vez de um foco pré-determinado, os alunos puderam escolher seus próprios interesses relacionados à saúde global. Além disso, em vez de colaborarem com parceiros da comunidade, os alunos estabeleceram suas próprias agências locais. Em questão de semanas, eles foram desafiados a identificar um grande problema global e a buscar soluções. Embora tenham surgido lacunas no aprendizado, todos os alunos demonstraram crescimento significativo ao longo do projeto (MELTVEDT, 2022).

Para encerrar a atividade, a professora Meltvedt expressou sua gratidão por contribuir para tornar o "Dia do Projeto de Saúde Global" especial. Ela enfatizou nosso compromisso de tempo e palavras encorajadoras para com os alunos, além de ouvir ideias sobre questões de saúde pública, e considerou a experiência verdadeiramente incrível, simbolizando uma parceria harmoniosa entre comunidades e escolas. Ressaltou também como o projeto inspirou os estudantes a se envolverem mais na defesa e no trabalho cívico. Portanto, este projeto adquire um significado ainda mais profundo quando transcende as paredes da sala de aula.

6.5 Participação comunitária na modernização e construção de escolas: exemplos do Distrito Escolar Unificado de San Francisco (SFUSD)

"San Francisco é um lugar que toca a alma das pessoas de um jeito mágico e que fica guardado por muito tempo" Otto, 9 anos.

Assim que as experiências relacionadas ao projeto Y-PLAN terminavam, as cidades da região da Baía de São Francisco entravam em um período conhecido como "summer break". Era como se o ritmo da vida desacelerasse, e as escolas, seguindo sua rotina

sazonal, interrompessem suas atividades regulares por dois ou três meses. Isso concedia aos estudantes um respiro longo e esperado, nos meses em que o verão reinava, caracteristicamente entre junho e agosto no hemisfério norte. Enquanto o sol ascendia com sua intensidade característica, as escolas de São Francisco, juntamente com seus estudantes, abraçavam o merecido repouso após um ano letivo repleto de encontros, desafios e descobertas.

Nesse intervalo, a cidade se transformava. Os sons das crianças brincando nas praças substituíam o burburinho das salas de aula. As ruas se enchiam de uma energia diferente, mais descontraída, à medida que os habitantes locais aproveitavam o tempo para se reconectar com amigos e familiares, explorar novos lugares e se perder em aventuras urbanas. Era um período em que São Francisco se despiria de sua roupagem cotidiana, revelando nuances mais íntimas e segredos bem guardados. Sob o calor do verão, a cidade exibia sua alma, como se convidasse a todos para conhecê-la melhor. E assim, nas pausas efêmeras e preciosas do "summer break", a cidade e seus moradores encontravam um espaço para recarregar não apenas suas energias, mas também suas almas, preparando-se para o próximo capítulo da vida na Baía de São Francisco.

Enquanto as escolas repousavam, San Francisco se metamorfoseava em um caleidoscópio de experiências de verão. Era o tempo das memórias ensolaradas, quando a cidade e suas ruas testemunhavam histórias de infâncias que, mais tarde, se transformariam em preciosas lembranças de um verão vivenciado na mente daqueles jovens.

Foi nesse momento que dei início à terceira etapa da experiência do doutorado sanduíche, marcada pelo mapeamento de 36 escolas públicas no Distrito Escolar Unificado de San Francisco, conhecido como SFUSD em inglês (fig. 148 e 149). O mapeamento, conduzido por meio de registros fotográficos e visitas externas, revelou diversas tipologias arquitetônicas presentes nos edifícios escolares visitados, além de evidenciar várias manifestações culturais que demonstravam a apropriação desses edifícios e seus espaços pela comunidade escolar (conforme ilustrado na Figura 150).

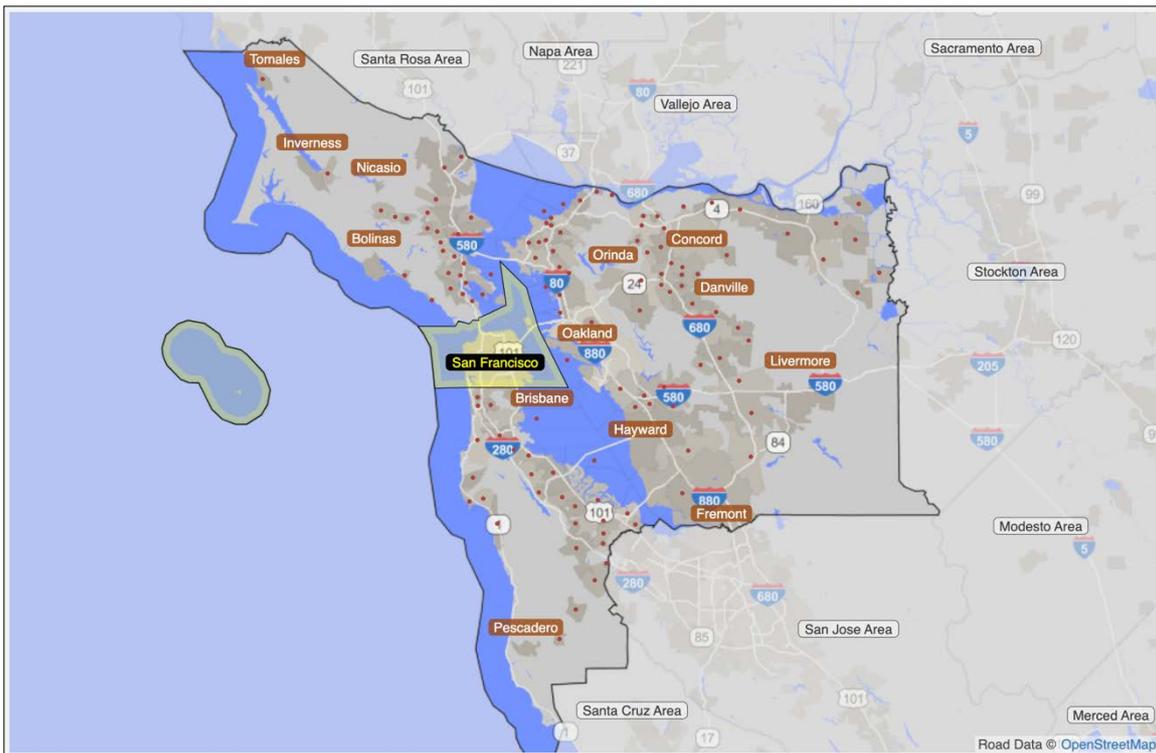


Figura 148. Mapa da Área da Baía indicando a localização da cidade de San Francisco. Fonte. Statistical, 2023.

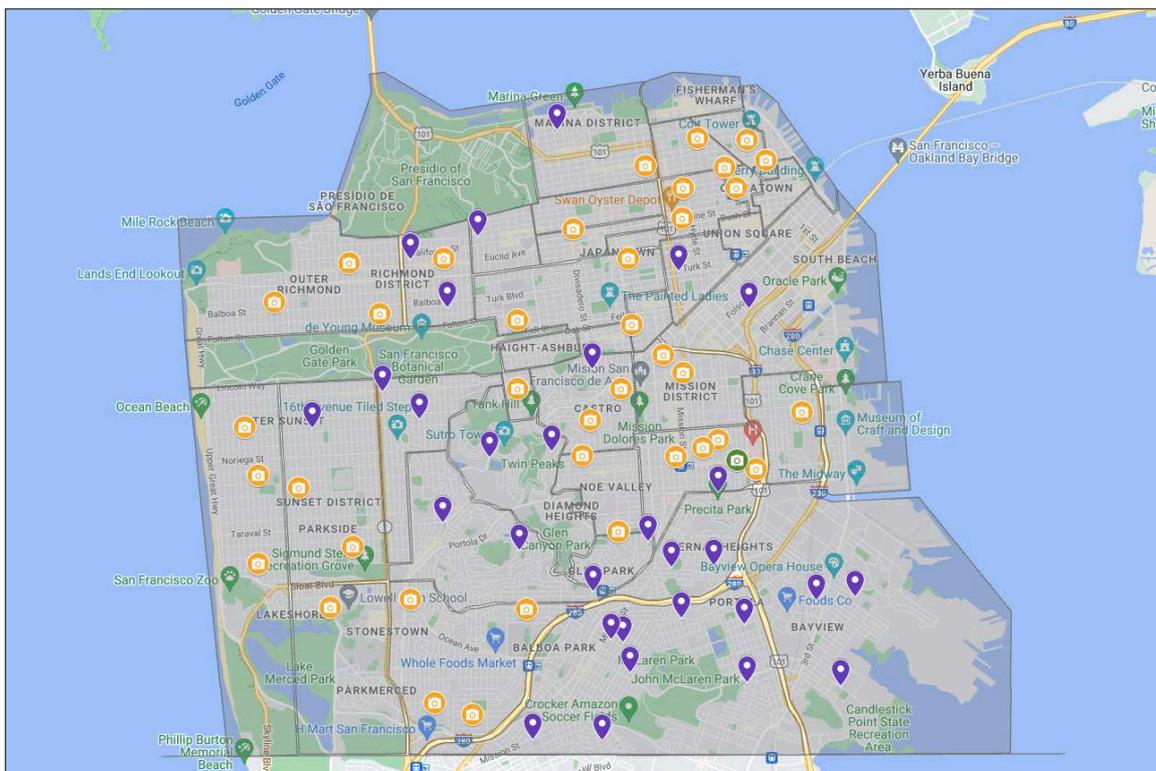


Figura 149. Mapa indicando as escolas visitadas no SFUSD. Fonte: elaborado pelo autor sobre Google Maps, 2023.

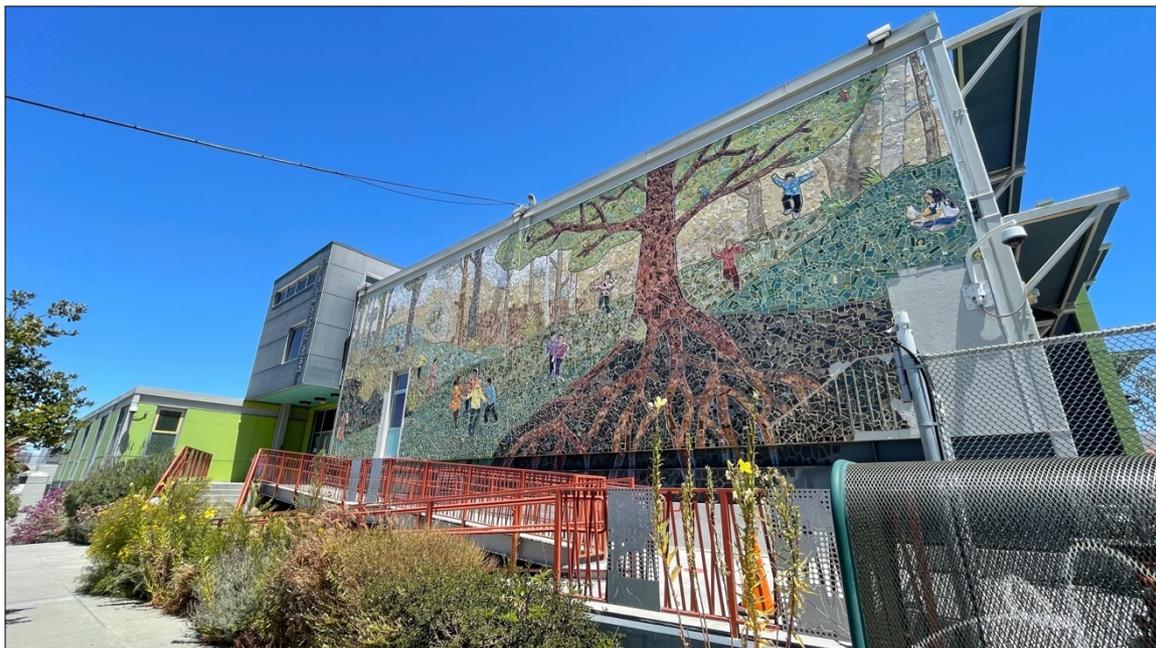


Figura 150. Fachada frontal da Daniel Webster Elementary School. Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.

A motivação de realização desta terceira etapa do estudo acompanha as inquietações previamente delineadas no item anterior deste trabalho, na qual durante acompanhamento do projeto Y-PLAN observei a influência das condições étnico-raciais e socioeconômicas da cidade e de suas comunidades na educabilidade dos estudantes. O propósito desta fase subsequente consistiu em realizar uma observação da qualidade do edifício escolar e seu entorno, tendo como premissa a consideração da rica complexidade identitária das comunidades nas quais estas instituições estão inseridas na cidade de San Francisco.

Nesse contexto, o mapeamento das escolas não se limitou à catalogação da arquitetura física dessas instituições, mas também abrangeu a identificação das narrativas culturais e identitárias que permeavam esses espaços. Essa abordagem revelou-se de importância fundamental, constituindo-se como uma ferramenta adicional na busca por uma compreensão mais profunda e abrangente da participação comunitária e as escolas públicas na cidade de San Francisco. Dessa forma, o mapeamento permitiu destacar a interseção particular entre educação, comunidade e ambiente físico no SFUSD, proporcionando *insights* valiosos sobre a relação entre esses elementos.

Esses *insights* desempenham um papel significativo nas pesquisas e iniciativas conduzidas pelos grupos GAE, SEL-RJ e PROLUGAR, fornecendo subsídios essenciais para o

desenvolvimento de estratégias viáveis de planejamento e constituição de territórios educativos no Rio de Janeiro. Essas estratégias levam em consideração as complexas identidades culturais das comunidades locais, e o conhecimento adquirido por meio do mapeamento das escolas em San Francisco se revela valioso na reflexão dessas abordagens no contexto carioca.

A seguir, serão apresentadas as análises e reflexões decorrentes da observação de escolas no contexto do mapeamento realizado. O mapeamento, a exploração in loco da cidade, os questionamentos suscitados e sua interligação com a pesquisa de doutorado conduziram à identificação de três tópicos de destaque: (1) Os desafios e oportunidades da composição racial, étnica e socioeconômica nas escolas públicas de San Francisco e em seus respectivos bairros; (2) A abordagem das escolas localizadas em bairros com elevados índices de população em situação de rua no atendimento às demandas específicas de comunidades vulneráveis; (3) A análise de processos participativos em projetos de modernização e construção de edifícios escolares.

6.5.1 Caminhando pelas escolas de São Francisco: um retrato da cidade

São Francisco, mesmo sendo geograficamente compacta, abriga uma ampla diversidade de bairros singulares e especiais (confira a Figura 151), cada um com suas características e identidade cultural distintas. A famosa neblina que envolve a cidade, suas colinas íngremes, os cinemas de rua e até mesmo os resquícios da cena hippie que já fez história são como etiquetas que marcam esses bairros vibrantes.

Vamos nos transportar por um instante para um cenário onde solteiros compartilham vizinhança com famílias repletas de crianças, onde bebês coexistem com idosos, tudo isso em uma área compacta que não excede 12 hectares. É como se cada bairro assumisse a essência de um capítulo único de "Tales of the City"⁹¹, com suas próprias coleções de

⁹¹ Conforme Warhol (1999), "Tales of the City" foi pioneira como uma das primeiras séries de romances serializados de sucesso no final do século XX. Essa série de crônicas fictícias é notória por sua prosa afiada, personagens cativantes e autêntica representação da comunidade LGBTQ+. Ela oferece uma visão única da vida urbana em São Francisco e como as vidas de pessoas diversas se entrelaçam na trama da cidade.

personagens, tramas elaboradas e reviravoltas emocionantes, tão habilmente tecidas por Armistead Maupin - e eu, me transformei num leitor ávido dessas páginas.

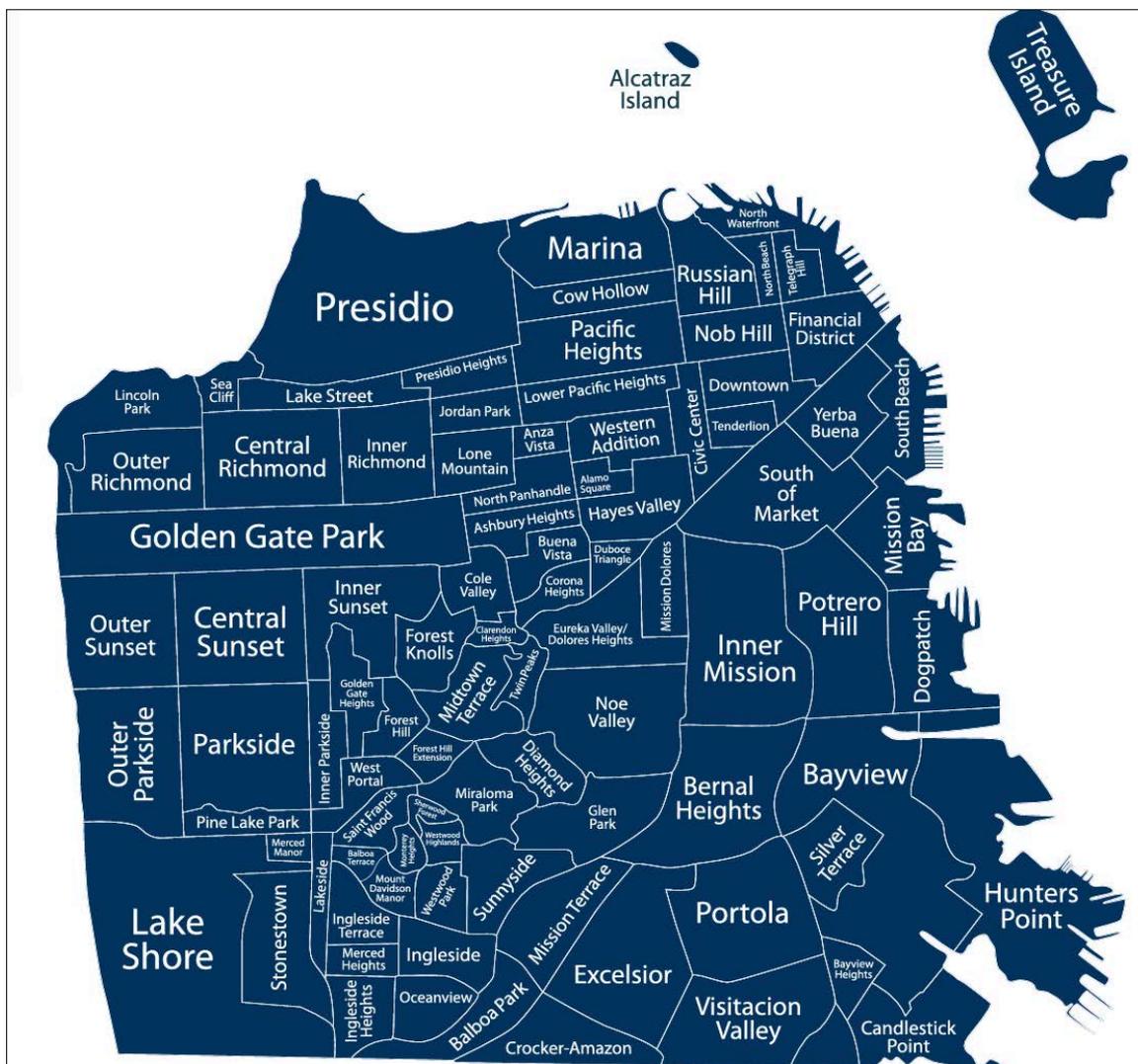


Figura 151. Mapa dos 117 bairros da cidade de San Francisco. Fonte: Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023.

Descobrir as escolas desses bairros é como folhear as páginas de um livro ilustrado cativante. Você pode começar visitando uma escola próximo de Lombard Street (fig.154), onde as colinas que cercam a cidade criam um ambiente inspirador para a aprendizagem. Em seguida, mergulhar na riqueza cultural do Mission District, onde as escolas refletem a autenticidade da comunidade local, com fachadas repletas de cores e expressão artística (fig. 152 e 155).

Outro dia, você pode visitar o bairro do Tenderloin, onde a escola desempenha um papel fundamental na promoção da resiliência e na superação dos desafios enfrentados pelas crianças que vivem nesta área (fig.156). Inspirador ver como a comunidade escolar se une para enfrentar adversidades e oferecer oportunidades educacionais valiosas, mesmo em meio às complexidades deste bairro. Ou que tal conhecer as escolas do revolucionário Castro District, o coração da comunidade educacional LGBTQ+ de São Francisco, com sua energia contagiante e compromisso com a inclusão (fig.157).

Cada uma das escolas localizadas nos bairros que visitei contribuiu com sua narrativa única, o que, por sua vez, enriquece significativamente a experiência educacional na cidade. De acordo com Vincent e McKoy (2008, p. 03), as escolas públicas são ativos essenciais de infraestrutura pública. Suas condições, utilização e design desempenham um papel crucial no desempenho educacional e no impacto nas comunidades locais (tradução nossa). Portanto, torna-se evidente a importância de reconhecer que a riqueza singular de São Francisco não reside somente na diversidade de seus bairros, mas também nas múltiplas vidas e vozes que permeiam suas escolas.

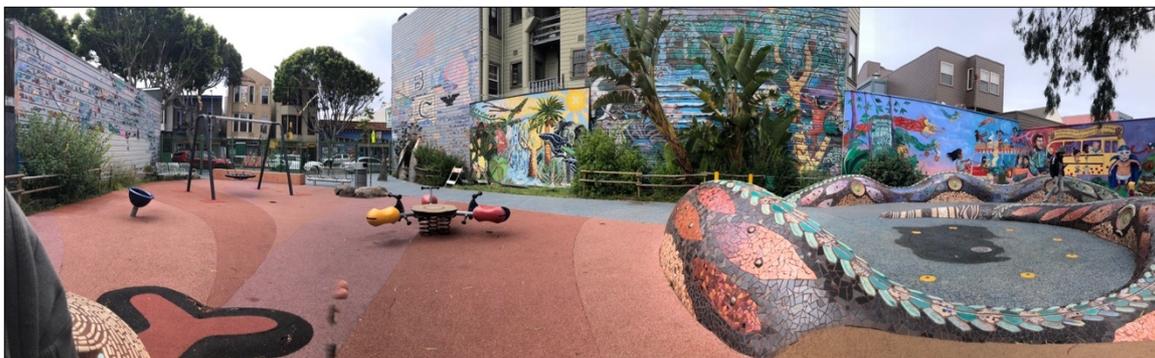


Figura 152. 24th and York Mini Park. Fonte: Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.



Figura 153. Joe DiMaggio Playground. Fonte: Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.



Figura 154. Vick Wo Elementary School. Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.



Figura 155. Cesar Chavez Elementary School. Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.



Figura 156. Ternderloin Community School. Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.



Figura 157. Harvey Milk Civil Rights Academy. Fonte: fotografia realizada pelo autor, 2022.

Dos bairros que compõem o Distrito Escolar Unificado de San Francisco (SFUSD), as visitas às escolas me proporcionaram a oportunidade de explorar 51 deles, especificamente aqueles destacados em laranja na Figura 158. No entanto, os bairros marcados em rosa não puderam ser incluídos no mapeamento devido a restrições de tempo no cronograma de pesquisa. As visitas foram realizadas, principalmente, por meio do sistema de transporte público da cidade, incluindo o uso de ônibus e bondes, além de explorações a pé nas proximidades das instituições de ensino (fig. 169 - 162).

As experiências prévias, derivadas das conversas com estudantes da UC Berkeley e do envolvimento no projeto Y-PLAN, enriqueceram substancialmente minhas visitas. O mapeamento de escolas, assim, tornou-se um dispositivo eficaz que permitiu a exploração de conexões entre a identidade racial/étnica das comunidades locais, os estudantes e a diversidade de bairros na cidade de San Francisco.

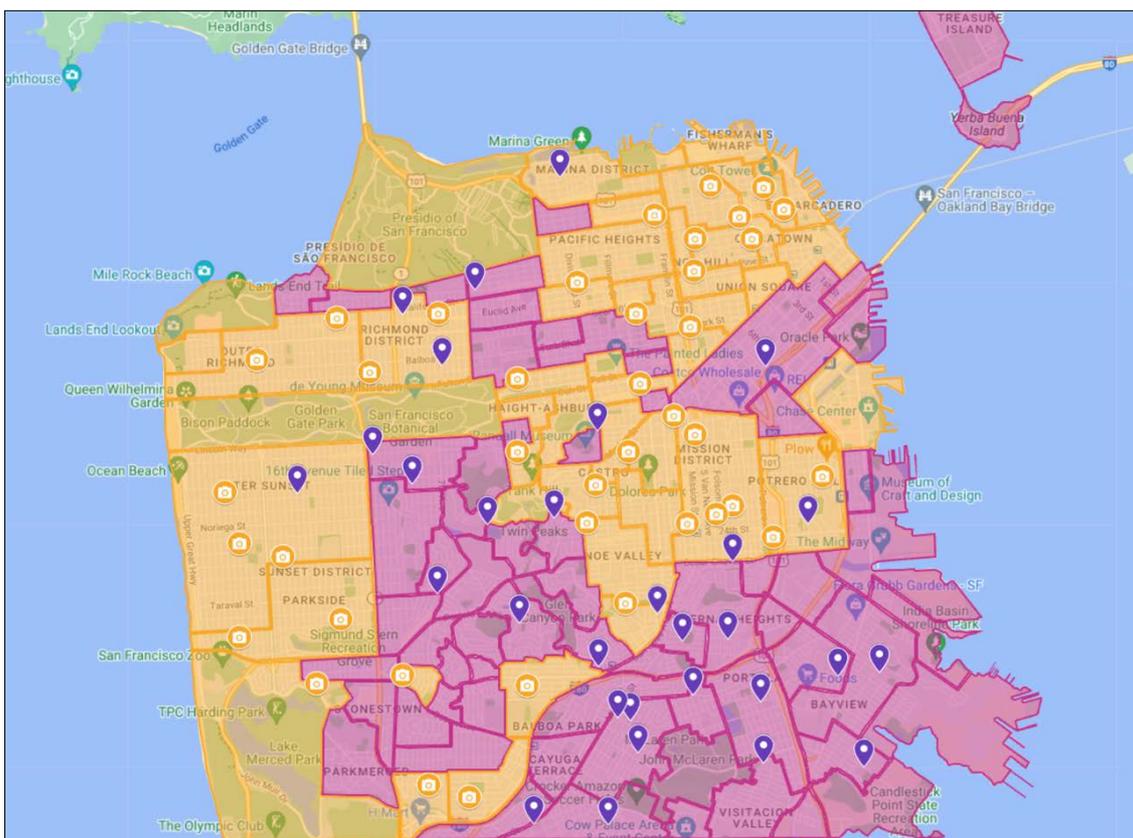


Figura 158. Mapa de controle indicando as escolas e bairros visitados. Fonte: elaborado pelo autor sobre Google Maps, 2023.



Figura 159. Ponto de ônibus e mapa da rede de transporte público em San Francisco. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 160. Bonde moderno da linha J em San Francisco. Fonte: Flandes, 2022.

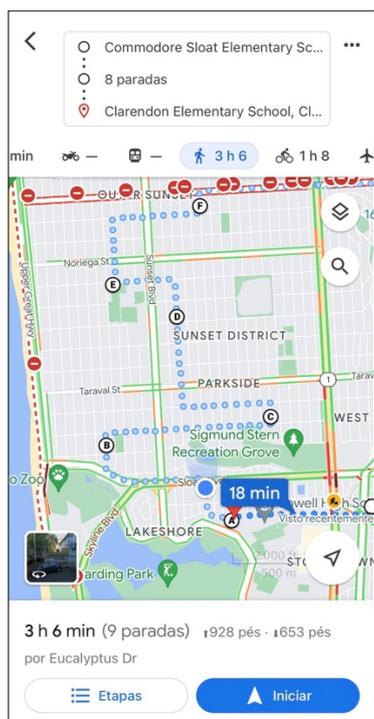


Figura 161. Percurso entre escolas usando Google Maps. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 162. Bonde antigo da linha J em San Francisco. Fonte: Flandes, 2022

6.5.1.1 Um mosaico de identidades reflexo da diversidade urbana

San Francisco é moldada por uma geografia complexa e única. Cercada por água em três lados é com seus 873, 965 habitantes (US Census bureau, 2019), e seus 110, 431 indivíduos menores de 18 anos (US Census bureau, 2019) morando em todos os cantos da cidade (fig. 163). Quarteirões preenchem seus vales, estendem-se até a beira da água, cobrem as encostas e coroam os topos das colinas.

Ruas íngremes e estreitas e vias largas obstruídas pelo tráfego tornam os deslocamentos urbanos demorados e limitam a mobilidade entre os distritos. Como em outras cidades que amadureceram a ponto de congestionar, as famílias urbanas de São Francisco utilizam os serviços e instituições locais de seus bairros: o correio mais próximo, o mercado local, o local de culto próximo.

No entanto, a relação das famílias com as escolas públicas desafia essa lógica. Segundo Siegel (2011) em todos os dias da semana do ano letivo, crianças viajam de ônibus escolar pela cidade por até uma hora todas as manhãs e tardes para chegar a escolas em bairros afastados dos seus. Muitos outros viajaram de carro ou usaram o transporte público para chegar às escolas públicas de São Francisco.

Quando examinamos as Figuras 163 e 164, podemos constatar que a geografia urbana da cidade, desenvolvida ao longo de várias gerações na formação de bairros, foi moldada pela existência de áreas com crescente concentração de riqueza e pobreza. Além disso, essa geografia urbana se encontra fragmentada por linhas mutáveis que correspondem a fatores como raça, etnia e classe social (Figura 165). Diante desse cenário, a mobilidade não pode ser considerada um privilégio, mas sim uma necessidade fundamental. Nas escolas públicas de San Francisco, observa-se um padrão que oscila entre exclusão e acesso para as famílias urbanas – de imobilidade e mobilidade –. Essa dinâmica está intrinsecamente relacionada ao endereço de residência das famílias e aos recursos disponíveis (SIEGEL, 2011, p.116, tradução nossa).

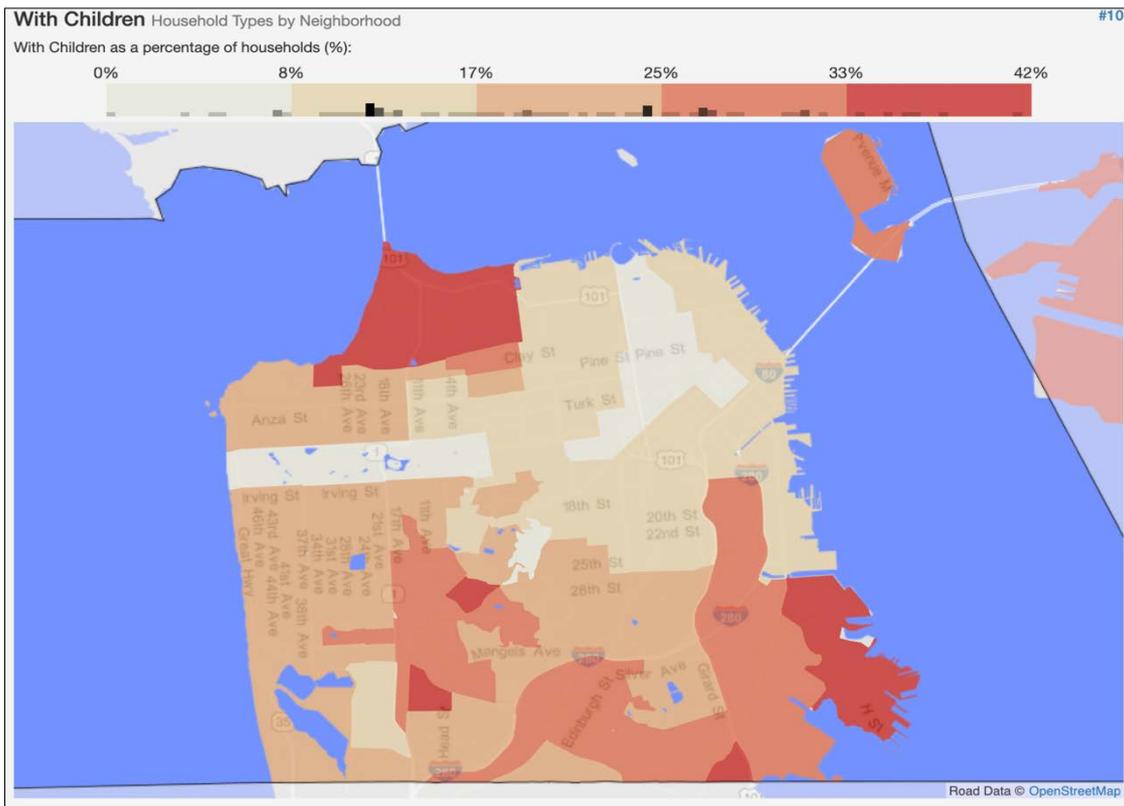


Figura 163. Mapa de domicílios com crianças no Distrito Escolar Unificado de San Francisco. Fonte. Statistical Atlas sobre US Census Bureau, 2023.

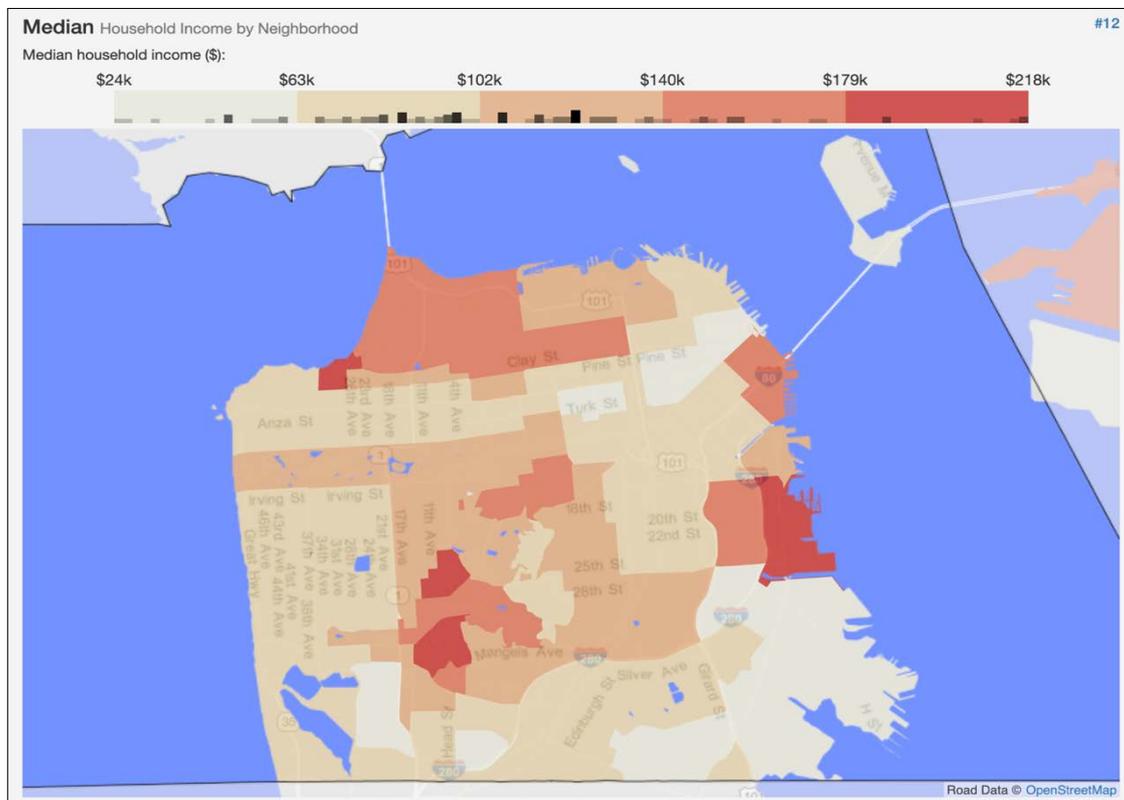


Figura 164. Mapa de renda domiciliar por bairro na cidade de San Francisco. Fonte: Statistical Atlas sobre US Census Bureau, 2023

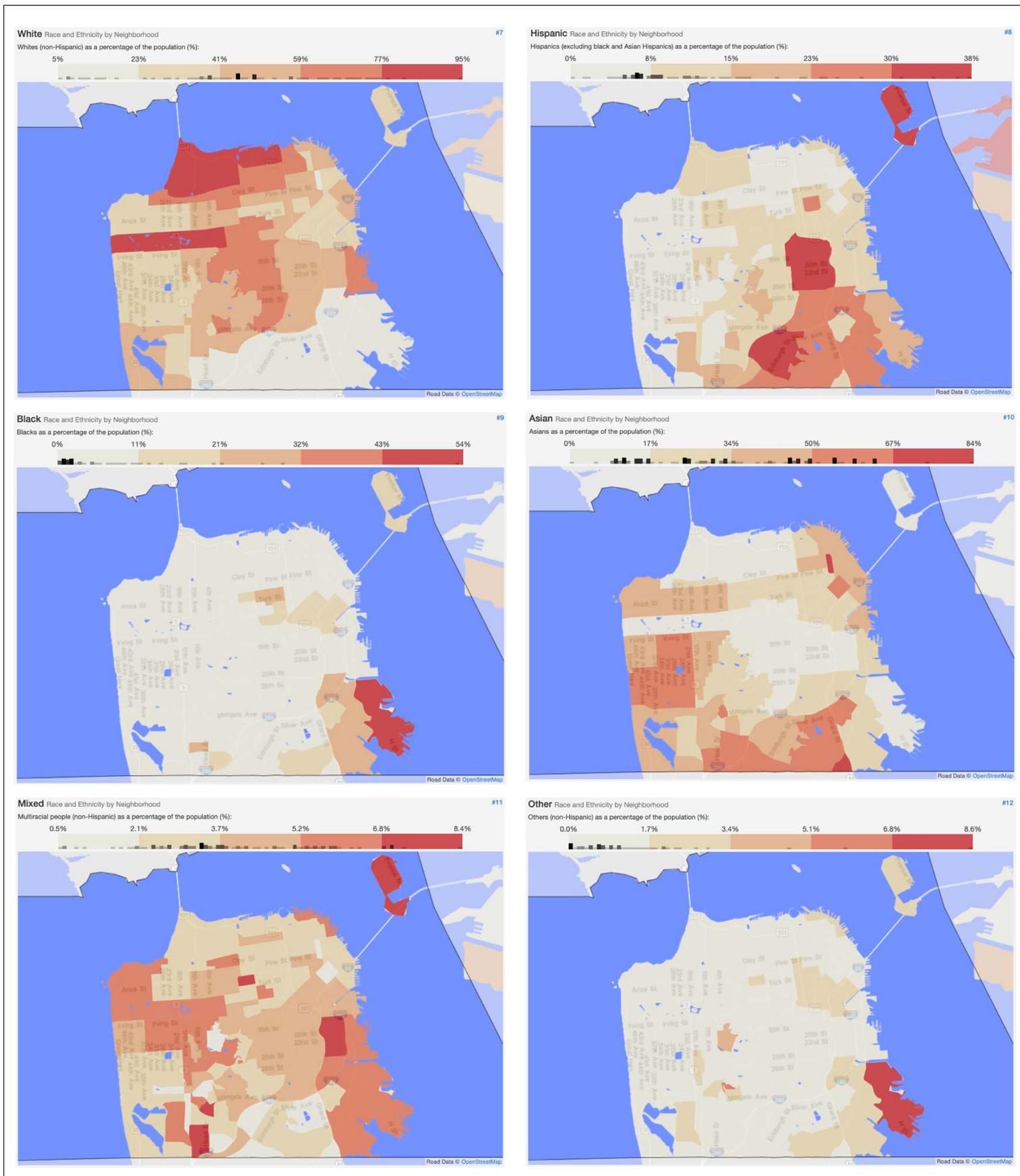


Figura 165. Mapa de raça e etnia por bairro no Distrito Escolar Unificado de San Francisco. Fonte: Statistical Atlas sobre US Census Bureau, 2023.

Conforme evidenciado por Frankenberg (2022), políticos têm enfrentado desafios na busca por tornar a oportunidade educacional mais amplamente acessível e menos vinculada à capacidade financeira dos pais da criança, ao mesmo tempo tem se observado um aumento na oposição pública quanto à localização das escolas. Conforme destacado por Vincent e McKoy (2008), é notável que muitos residentes expressem uma percepção desfavorável em relação às escolas, especialmente aquelas de ensino médio, classificando-as como um uso de terra local indesejado (LULU - Locally Unwanted Land Use). Os pesquisadores, mencionam que há menos oposição em relação às escolas primárias. Essa visão reflete a preocupação das comunidades com os impactos das escolas, como aumento do tráfego, redução do espaço para atividades e questões de segurança.

Se considerarmos a Figura 158, que representa a localização das escolas em relação aos bairros observados, e a cruzarmos com a Figura 163, que indicam a distribuição de lares com crianças, podemos inferir que as escolas visitadas estão situadas em bairros com uma média de presença de domicílios com crianças, variando entre 1% e 25%. Além disso, ao correlacionarmos esses dados com a Figura 164, que apresenta a distribuição de renda por domicílio, observamos que os bairros visitados abrangem uma faixa de renda anual entre \$24.000 e \$140.000 dólares, o que caracteriza uma composição socioeconômica composta por classes consideradas como baixa, trabalhadora e média (GILBERT, 2011).

Explorar as ruas de San Francisco é um caminhar repleto de complexidades identitárias, onde os conflitos se manifestam por meio de divisões geracionais, étnicas e raciais. Os mapas previamente apresentados ganham vida por meio pessoas que transitam pela cidade, cada uma carregando consigo suas próprias histórias, desejos e perspectivas sobre o lugar que chamam de lar.

De acordo com o "San Francisco's Public Schools 2023 Facilities Master Plan" (Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023) a área da Baía de San Francisco é uma das regiões mais racialmente diversas dos Estados Unidos. Em 2021, quase três quartos das crianças menores de 18 anos no condado de San Francisco se identificavam como pertencentes a uma raça diferente da branca.

Conforme evidenciado na Figura 166, baseada em dados fornecidos pelo Departamento de Educação da Califórnia, fica evidente que a população estudantil do Distrito Escolar Unificado de São Francisco (SFUSD) é extremamente diversificada do ponto de vista racial e étnico. Um aspecto notável é a alta proporção de estudantes multirraciais, que representam um quarto de todas as crianças matriculadas. Esse dado ressalta a riqueza da diversidade cultural presente nas escolas de São Francisco.

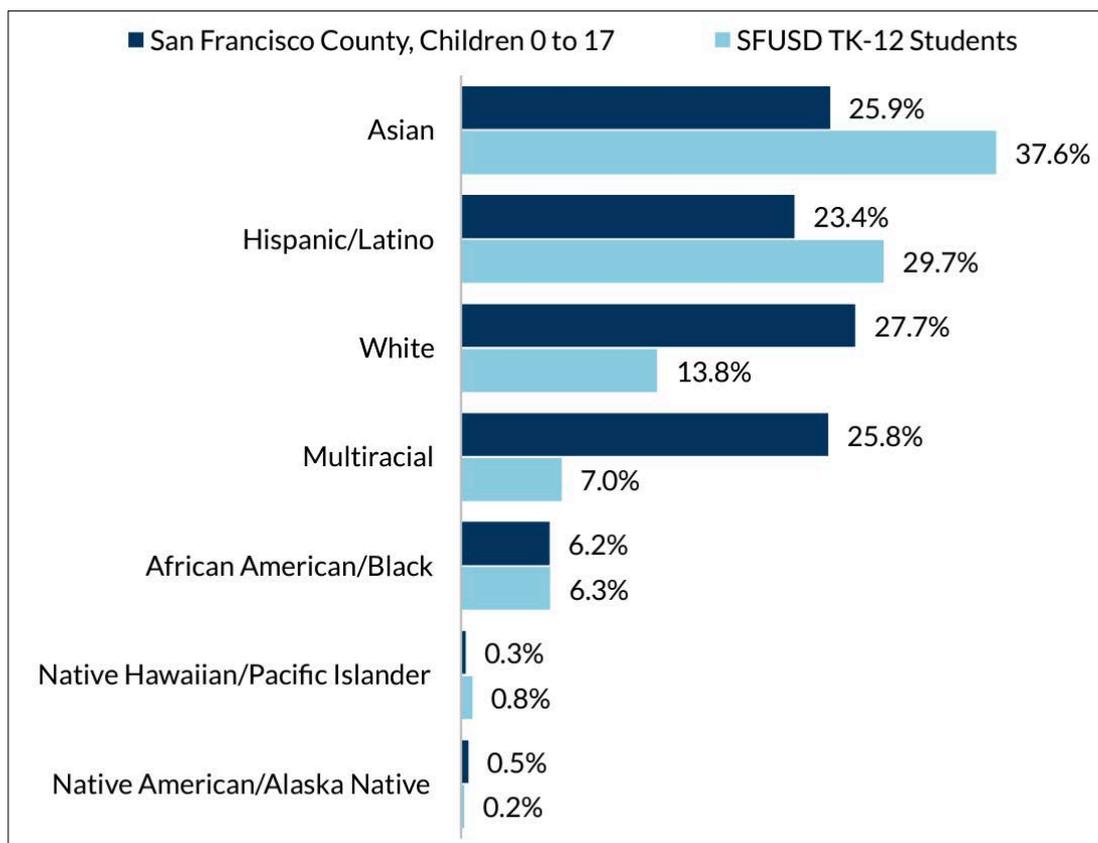


Figura 166. Demografia Comparativa por Composição Racial. Fonte: Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023 sobre dados do Departamento de Censo dos Estados Unidos, Estimativas do American Community Survey de 2021 de 1 ano, e Departamento de Educação da Califórnia. Observação: O Censo reporta etnia separadamente da raça, portanto, as porcentagens somam mais de 100%.

Além disso, chama a atenção o fato de que a composição racial dos estudantes no SFUSD difere consideravelmente da composição racial da população infantil no condado. Enquanto estudantes asiáticos e latinos compõem a maior parte do total de matrículas, estudantes brancos constituem uma proporção relativamente pequena do corpo discente. Isso indica a existência de desigualdades étnicas e raciais na distribuição demográfica dos alunos nas escolas públicas da cidade

Reiterando o uso da Figura 158, que ilustra a disposição geográfica das escolas em relação aos bairros observados, quando a comparamos com a Figura 165, que representa a composição racial e étnica desses bairros, é possível constatar que as escolas estudadas estão situadas em regiões com uma significativa concentração de populações de origens diversas, incluindo ascendência asiática, hispânica e multirracial. É importante notar que a população afro-americana, concentra-se predominantemente na zona sudeste da cidade, uma área que não foi abordada durante o mapeamento das escolas. Com base nessa composição racial e étnica, apresentamos três escolas nas quais, por meio do edifício escolar, foi possível observar a conexão com suas respectivas comunidades. Essa ligação se manifesta por meio de murais, elementos ornamentais, placas informativas ou desenhos presentes nos edifícios escolares.

Escola Rosa Park Elementary

Construída em 1924 seguindo o modelo de tipologia de pátio (figura 167 e 168), a Escola Rosa Parks Elementary se destaca pelas suas imponentes fachadas adornadas com murais que retratam tanto a história da mulher que empresta seu nome à instituição quanto a história da comunidade local (fig. 169 e 170). Situada em um dos poucos bairros da região central de São Francisco com uma significativa concentração de população afro-americana, a escola também está nas proximidades do Japantown, um bairro notável pela sua expressiva comunidade de origem asiática, retomando a figura 165.

Ao analisar a composição étnico-racial dos estudantes matriculados na escola (conforme ilustrado na figura 171), torna-se evidente que essa comunidade escolar se destaca pela sua autêntica diversidade racial e étnica. Observa-se uma distribuição equitativa de alunos afro-americanos, asiáticos ou de ascendência asiática, e hispânicos/latinos. Esse retrato demográfico reflete a riqueza da diversidade étnica presente nos bairros circundantes que a escola abrange em seu ambiente educacional.



Figura 167. Escola Rosa Park Elementary. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.

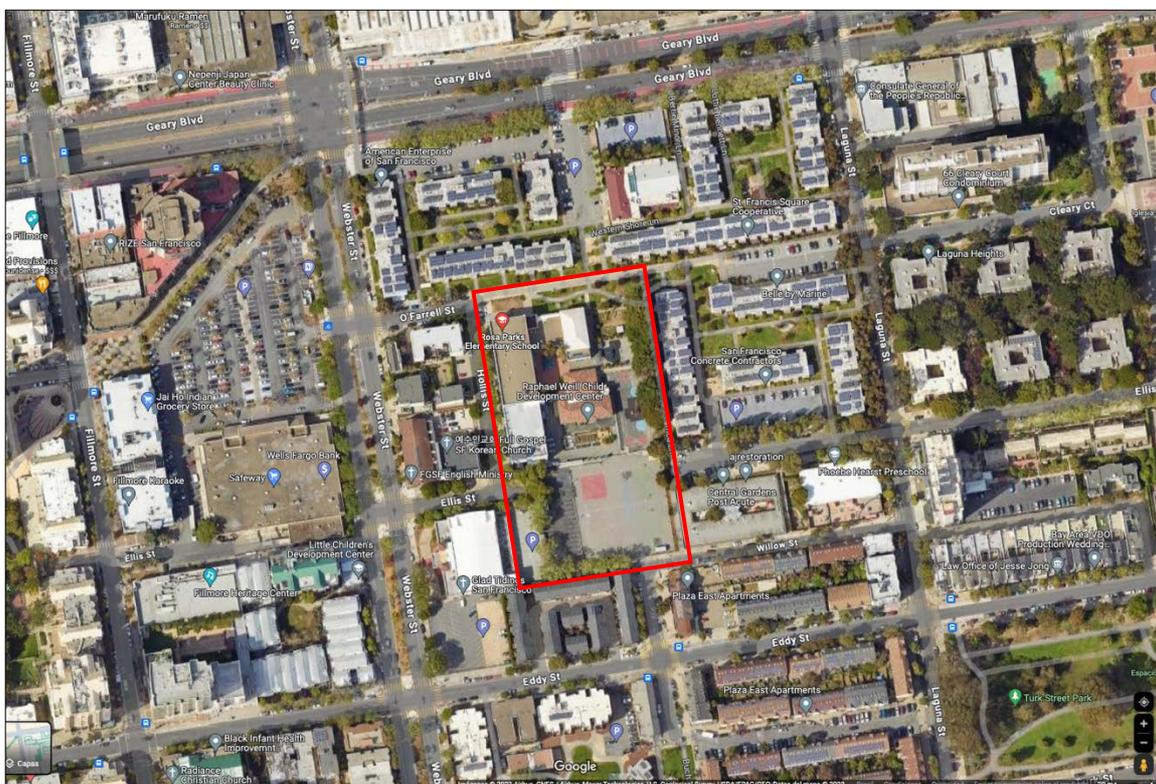


Figura 168. Mapa de localização da Escola Rosa Park Elementary. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023.

Tabela 05. Dados técnicos da Escola Rosa Park Elementary.

| Nome | Ano de construção | Área terreno (m2) | Área construída (m2) | Salas de aula | Matrícula | Capacidade Matrícula |
|------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------|-----------|----------------------|
| Rosa Parks Elementary School | 1924 | 12.500 | 6.238 | 30 | 380 | 460 |

Fonte: realizada pelo autor, sobre Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023.



Figura 169. Fachada e mural da Escola Rosa Park Elementary. Fonte: realizada pelo autor 2022.



Figura 170. Fachada e mural da Escola Rosa Park Elementary. Fonte: realizada pelo autor 2022.

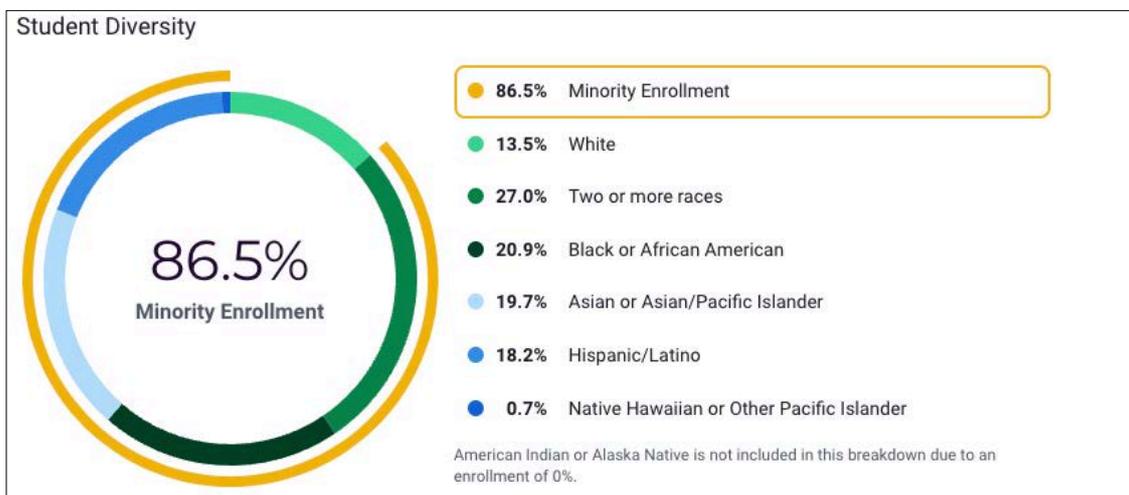


Figura 171. Diversidade discente na Escola Rosa Park Elementary. Fonte: SFUSD, 2023.

Essa localização geográfica peculiar se reflete no plano pedagógico da escola, que inclui não apenas o Programa STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e Educação Especial (SpEd), mas também o Programa Bilíngue e Bicultural Japonês (JBBP). Isso se traduz, segundo a administração da escola, em uma comunidade acadêmica vibrante e unificada, que compartilha valores de sucesso para todos os alunos (SFUSD, 2023). Um depoimento disponibilizado em 2021 por um responsável de uma criança matriculada, disponível no site Realtor.com⁹², destaca:

Minha filha está no segundo ano do JBBP (Programa Bilíngue e Bicultural Japonês) e ela adora a escola! Concordo plenamente com os comentários de outros pais de que a Rosa Parks é uma comunidade muito inclusiva e solidária, verdadeiramente diversificada. A justiça social é um dos valores-chave que eles ensinam (você pode perceber pelo nome da escola) e, mesmo na pré-escola, as crianças aprendem sobre vários aspectos disso. Além disso, recomendo muito o JBBP da Rosa Parks para famílias japonesas. Quando estávamos procurando escola para minha filha, o JBBP da Rosa Parks nos impressionou! (membro da comunidade escolar, 2021, tradução nossa).

A escola também mantém uma parceria com a organização Community Grows para oferecer uma hora comunitária (figura 172 e 173). Conforme expresso em uma placa encontrado na entrada da escola, eles compartilham a visão de que todos os jovens têm a capacidade de se beneficiar com a alegria e o poder de cura da educação ao ar livre baseada na natureza, desenvolvendo as ferramentas, a confiança e os recursos necessários para enfrentar e desafiar as injustiças estruturais (2022, tradução nossa).

A figura 173 mostra uma placa que indica a participação da escola no programa "Share Schoolyard Project Community Initiative" ("Iniciativa Comunitária Compartilhe o Pátio Escolar" em português), uma iniciativa comunitária na cidade de San Francisco. Essa iniciativa tem como principal objetivo transformar os espaços escolares em áreas abertas

⁹² O site Realtor.com é amplamente reconhecido como uma das principais ferramentas online para a busca de propriedades nos Estados Unidos. Sua plataforma abrange informações detalhadas sobre imóveis disponíveis para venda e aluguel, além de fornecer análises e perspectivas abrangentes sobre o mercado de imóveis. No contexto desta pesquisa, o Realtor.com foi citado para destacar a correlação entre a percepção das escolas e seu desempenho, e como esses fatores podem influenciar as opiniões e decisões de compra de possíveis adquirentes de imóveis na região da escola, tornando a escola um elemento adicional a ser considerado no mercado imobiliário estadunidense.

ao público nos fins de semana. Isso envolve a abertura dos playgrounds e campos de escolas públicas da cidade (figura 175) para a comunidade durante os horários em que as escolas não estão em funcionamento, como nos finais de semana e durante as férias escolares (SFUSD, 2023, tradução nossa).

Em resumo, a Escola Rosa Parks Elementary é um exemplo notável de como a história, localização geográfica e diversidade étnica podem influenciar e moldar o espaço físico de uma instituição educacional. Nesse ambiente, são cultivados valores de inclusão, justiça social e sucesso para todos os alunos, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora e comprometida com o futuro das comunidades a que serve.



Figura 172. Placa na entrada da horta comunitária. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 173. Placa indicando o uso comunitário do pátio. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 174. Horta comunitária da Escola Rosa Park Elementary. Fonte: realizada pelo autor 2022.

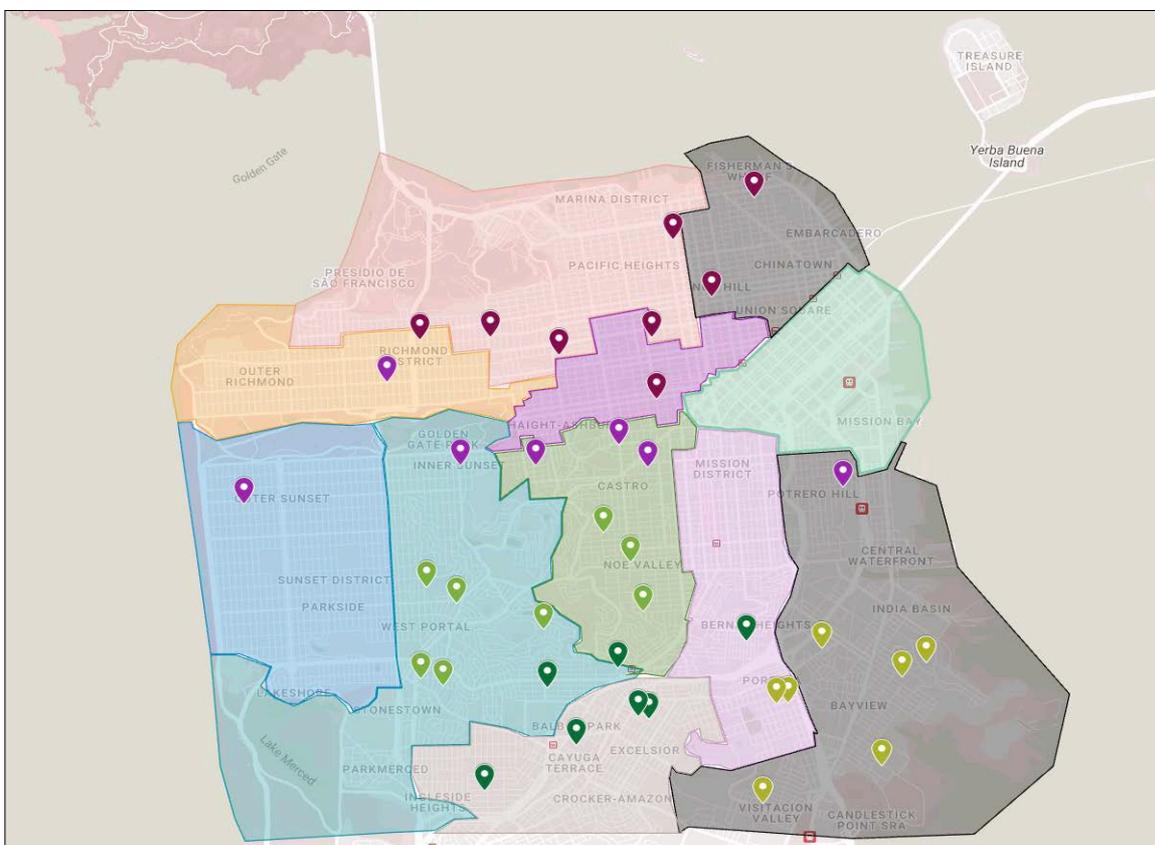


Figura 175. Mapa localizando os pátios escolares comunitários na cidade de San Francisco. Fonte: SFUSD, 2023.

Escola Gordon J. Lau Elementary School

Situada no bairro de Chinatown e construída em 1914 com uma tipologia compacta (Figuras 176 e 177), a Escola Gordon J. Lau Elementary é composta por dois edifícios interligados por pontes fechadas: um edifício de quatro andares com 8.733 metros quadrados, construído em 1914, e um edifício de um andar com 3.716 metros quadrados, erguido em 1953, passando por uma modernização em 2012.

Na fachada do edifício mais recente, destaca-se o nome da escola escrito em cantonês, como um elemento permanente da estrutura (Figuras 179 e 180). No pátio, que passou por modernizações como parte do “2011 Bond Program” (detalhado posteriormente), encontra-se um letreiro feito à mão na parede de boas-vindas aos alunos, com inscrições tanto em inglês quanto em cantonês (Figura 181). Além disso, na Figura 182, pode-se observar um cartaz feito à mão anunciando a suspensão das atividades acadêmicas em uma segunda-feira, com inscrições em ambas as línguas, inglês e cantonês.

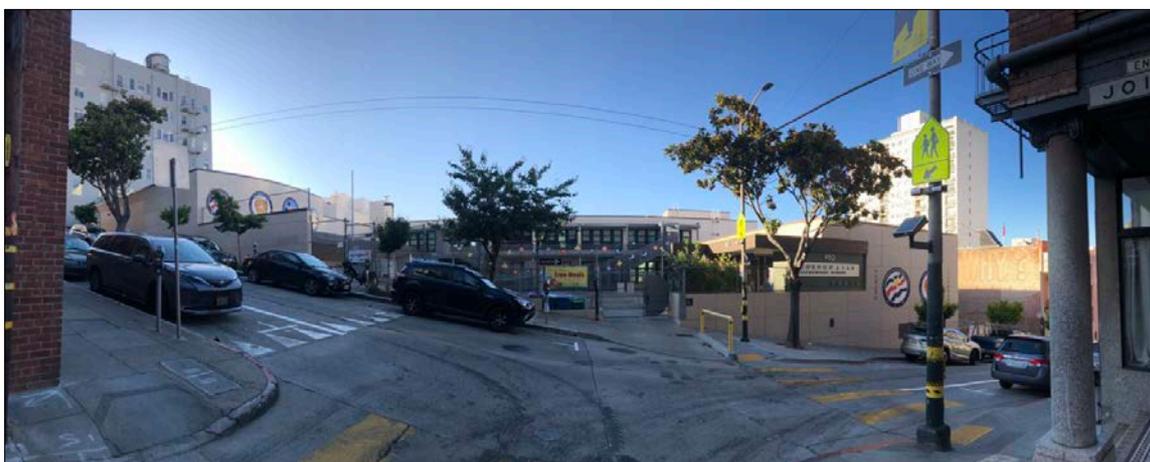


Figura 176. Escola Gordon J. Lau Elementary School. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.

Tabela 06. Dados técnicos da Escola Gordon J. Lau Elementary School

| Nome | Ano de construção | Área terreno (m ²) | Área construída (m ²) | Salas de aula | Matrícula | Capacidade de Matrícula |
|---------------------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------|
| Gordon J. Lau Elementary School | 1914 | 6.398 | 12.449 | 31 | 700 | 734 |

Fonte: realizada pelo autor, sobre Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023.



Figura 177. Mapa de localização da Escola Gordon J. Lau Elementary School. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023

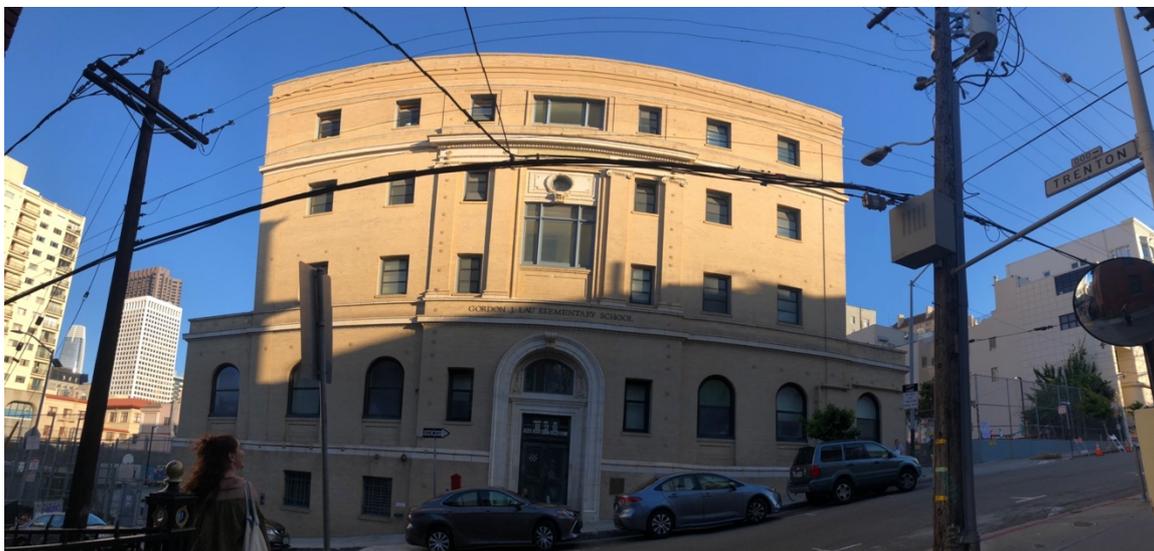


Figura 178. Fachada norte da Gordon J. Lau Elementary School. Fonte: realizada pelo autor 2022.



Figura 179. Fachada sul da Gordon J. Lau Elementary School. Fonte: realizada pelo autor 2022.



Figura 180. Detalhe de fachada Fonte: Flandes, 2022.



Figura 181. Vista do pátio. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 182. Placa na entrada da escola Fonte: Flandes, 2022.



Figura 183. Mural na entrada da escola. Fonte: Flandes, 2022.

A análise da composição racial e étnica dos bairros, conforme ilustrado na Figura 165, revela que o bairro onde a Escola Gordon J. Lau Elementary está localizada apresenta uma notável concentração de população de origem asiática, representando 84% da comunidade. Ao examinar a composição étnico-racial dos estudantes matriculados na escola (figura 184), observamos uma predominância significativa de crianças de ascendência asiática ou ilhas do Pacífico asiáticas, compreendendo 82,2% do corpo discente, seguido por estudantes de duas ou mais raças, representando 10,8% do total. A administração da escola reconhece essa realidade e se orgulha de sua longa tradição de advocacia e serviço à comunidade de Chinatown, conforme depoimento disponível em seu site.

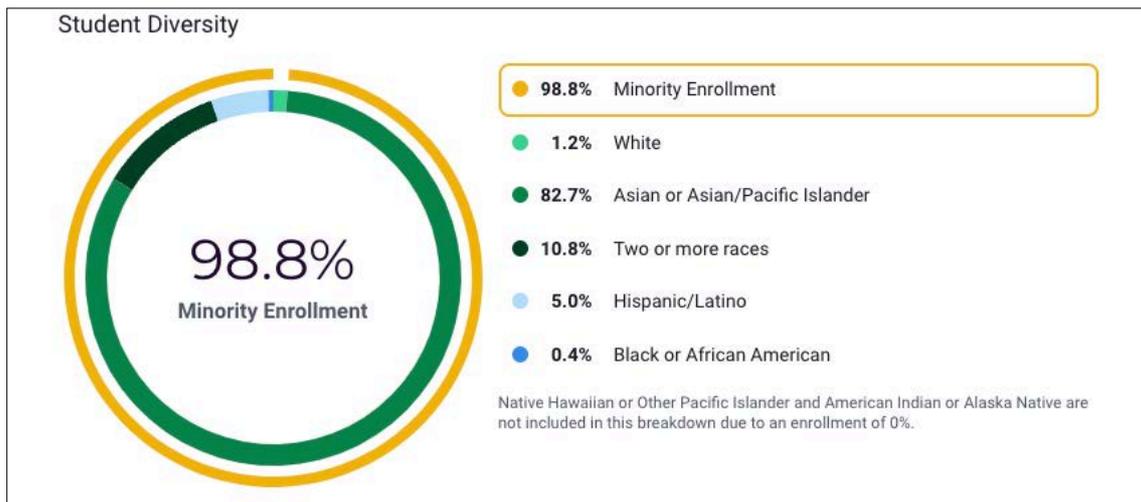


Figura 184. Diversidade discente na Gordon J. Lau Elementary School. Fonte: SFUSD, 2023.

A Escola Primária Gordon J. Lau desempenha um papel fundamental na comunidade ao oferecer a todos os alunos um currículo relevante e alinhado com os padrões, desafiando-os a pensar, questionar e se preparar para o sucesso no ensino médio e além. Sua localização central em Chinatown a torna essencial para receber recém-chegados e famílias de aprendizes de inglês à medida que fazem a transição para uma nova cultura (SFUSD, 2023).

O depoimento fornecido em 2021 por um responsável de uma criança matriculada, disponível no site Realtor.com, destaca a presença de excelentes programas extracurriculares. Todos esses programas estão a uma curta distância a pé da escola e incluem organizações como a Cameron House, YMCA e escolas chinesas como Cumberland e Nam Kue. O depoimento também menciona que esses programas oferecem a comodidade de enviar funcionários para buscar as crianças, eliminando a necessidade de caminhadas adicionais. Além disso, alguns desses programas são gratuitos, tornando-os acessíveis a um público mais amplo. Essa colaboração entre a escola e várias organizações da comunidade demonstra o compromisso em oferecer oportunidades valiosas aos alunos após o horário escolar, enriquecendo ainda mais sua experiência educacional.

Além disso, vale ressaltar que o projeto de modernização da escola enfrentou desafios consideráveis devido à sua localização adjacente a um projeto de metrô central de vários bilhões de dólares. O acesso à Rua Washington (fig. 176) estava restrito apenas a entregas de materiais de construção para os projetos adjacentes de expansão hospitalar e

construção da estação de metrô (VANIR, 2023). O escritório responsável pela gestão do projeto, VANIR, mencionou em seu site como buscou estabelecer relações de confiança com as equipes responsáveis pelos projetos vizinhos, o que permitiu que a VANIR se tornasse um parceiro igual e concluísse o projeto de modernização da escola dentro do prazo estipulado.

Em síntese, a Escola Gordon J. Lau Elementary, com sua conexão intrínseca com a comunidade de Chinatown e sua infraestrutura adaptada às necessidades específicas dessa população, exemplifica como a localização geográfica e a composição demográfica de uma escola podem moldar sua identidade e abordagem educacional. Além disso, o projeto de modernização da escola, superando desafios logísticos significativos, destaca a importância do planejamento cuidadoso e da colaboração entre várias partes interessadas para melhorar as instalações educacionais e atender às necessidades da comunidade.

Este exemplo ilustra como as escolas podem servir como centros de conexão e celebração das diversas culturas presentes em suas áreas de influência, enriquecendo assim a experiência educacional de seus estudantes e promovendo a compreensão intercultural. Isso ressalta a relevância de uma abordagem educacional sensível à diversidade, que não apenas reconhece, mas também valoriza as diferentes origens culturais, enriquecendo o aprendizado e fortalecendo os laços dentro da comunidade escolar.

Escola Cesar Chavez Elementary School

Uma das quatro escolas localizadas no bairro de Mission District, a Cesar Chavez Elementary School, construída em 1940 e modernizada em 2014, é um verdadeiro testemunho da fusão entre a arquitetura e a expressão artística (fig. 185 e 186). Suas fachadas frontal e traseira abrigam dois esplêndidos murais que evocam a influência da arte muralista mexicana das décadas de 1930 e 1940. Cada segmento dessas fachadas narra uma história única por meio de pinturas magníficas, permitindo uma apreciação tanto em detalhes separados quanto como um todo harmonioso (fig. 187– 188).



Figura 185. Escola Cesar Chavez Elementary School. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.



Figura 186. Pátio da Cesar Chavez Elementary School. Fonte: LAC, 2022

Tabela 07. Dados técnicos Cesar Chavez Elementary School

| Nome | Ano de construção | Área terreno (m2) | Área construída (m2) | Salas de aula | Matrícula | Capacidade de Matrícula |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------|-----------|-------------------------|
| Cesar Chavez Elementary School | 1940 | 6.460 | 5.010 | 29 | 443 | 463 |

Fonte: realizada pelo autor, sobre Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023



Figura 187. Detalhe de fachada. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 188. Detalhe de fachada. Fonte: Flandes, 2022.

O dia em que visitei a escola coincidiu com uma votação pública que ocorria em suas instalações, já que a escola servia como local de votação. Ao entrar, deparei-me com um hall de entrada tão vívido em cores quanto as fachadas externas, criando uma experiência imersiva que orientava o visitante desde a rua até a entrada principal (fig.189).

Como membro da comunidade latina e, mais especificamente, da comunidade mexicana, a descoberta desta escola nos Estados Unidos foi uma revelação emocionante. Fiquei encantado ao perceber o profundo respeito e valorização da rica herança cultural e estética das diversas comunidades hispânicas. A experiência ao visitar este lugar evocou lembranças dos espetaculares murais criados por renomados artistas como Siqueiros e Diego Rivera na Cidade do México.



Figura 189. Hall de entrada da Escola Cesar Chavez Elementary School. Fonte: LCA, 2023.

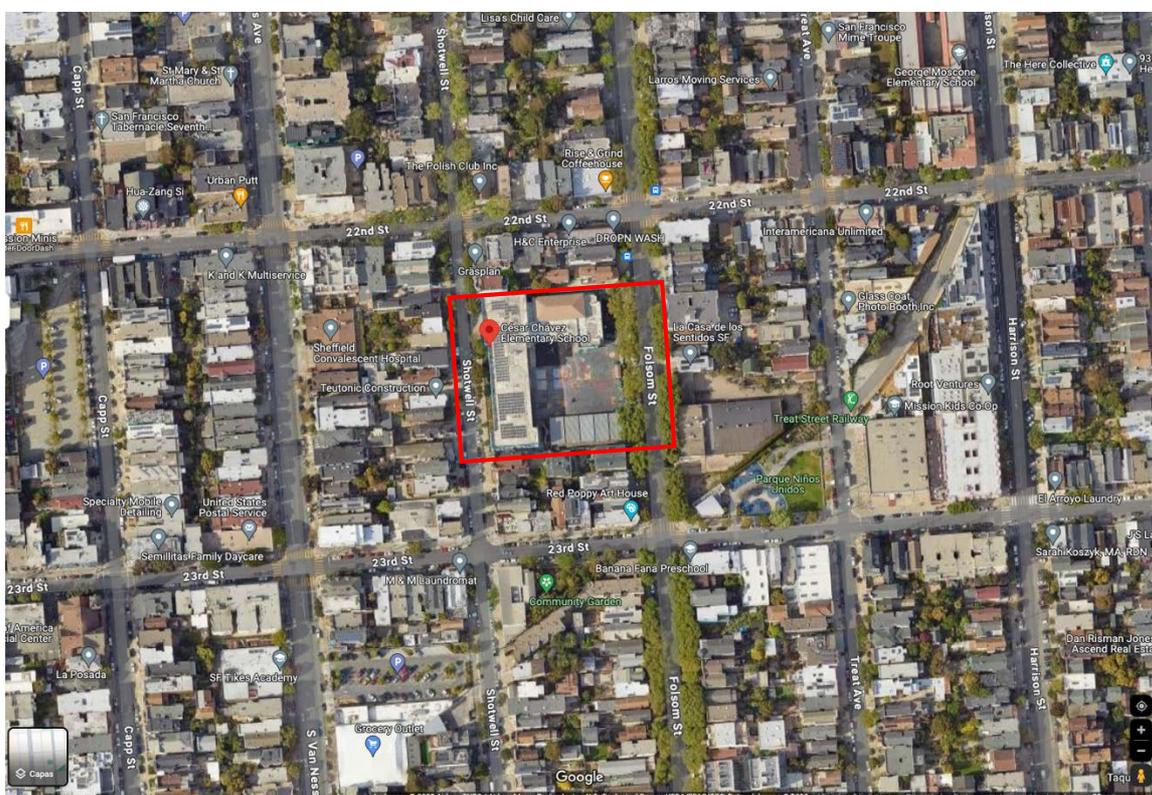


Figura 190. Mapa de localização da Cesar Chavez Elementary School. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023

Da mesma forma que nas escolas anteriores, a análise da composição racial e étnica dos bairros, conforme representada na Figura 165, revela que a área que abriga a Escola Gordon J. Lau Elementary School apresenta uma notável concentração de população de origem hispânica, totalizando 84%. Os dados retratados na Figura 191 indicam que a composição estudantil é predominantemente composta por 83% de estudantes

hispânicos/latinos, enquanto outros grupos étnicos possuem representações mínimas em termos de matrículas. Nesse contexto, não pude deixar de observar uma placa localizada na entrada da horta comunitária da escola, a qual estava redigida em espanhol. Essa placa fazia um apelo por materiais e doações para apoiar a construção da horta (Figura 122).

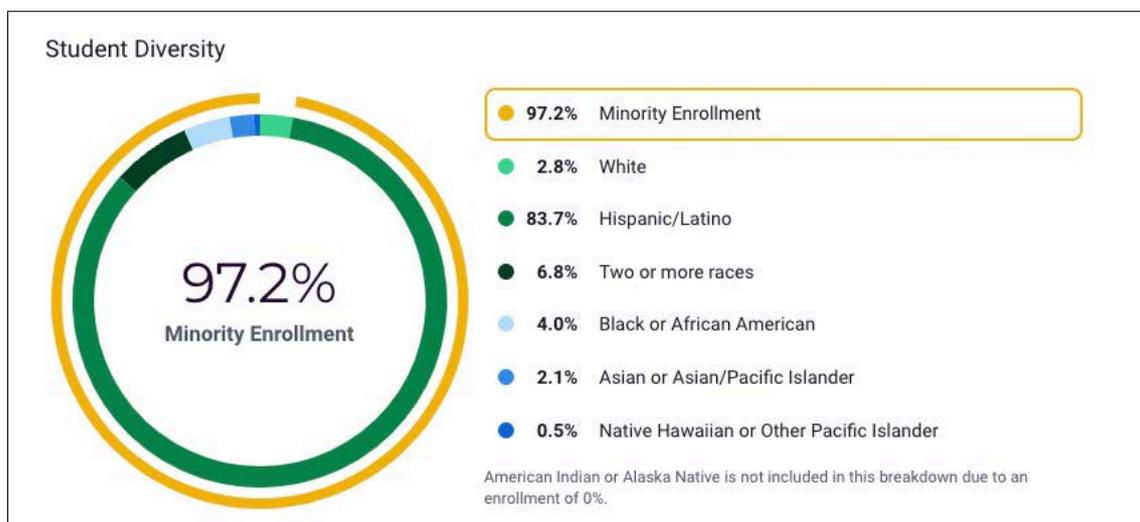


Figura 191. Diversidade na Cesar Chavez Elementary School. Fonte: SFUSD, 2023

Além disso, ao investigar no site da escola, destaca-se a presença de um Programa Bilíngue em Espanhol, que abrange desde o jardim de infância até o quinto ano. O objetivo desse programa é que os alunos que concluem a Cesar Chavez Elementary School se tornem completamente bilíngues e biculturais, com uma forte compreensão de sua identidade e orgulho pessoal até o final do quinto ano letivo (SFUSD, 2023).

A Figura 193 mostra que do lado de fora da escola, a rua foi sinalizada como uma "slow street" (rua lenta), parte do programa da San Francisco Municipal Transportation Agency (SFMTA) (Figura 194). Este programa visa criar um ambiente viário mais seguro e convidativo para os pedestres e ciclistas, apoiando assim os objetivos de São Francisco de promover o transporte ativo e reduzir acidentes graves relacionados ao trânsito.

Em síntese, a escola, além de ser um espaço educacional, é uma expressão da importância da arte e da cultura na construção de identidades e na promoção da diversidade. Esta experiência foi inspiradora e reforçou a compreensão do poder da arte e da arquitetura na criação de ambientes educacionais enriquecedores e culturalmente inclusivos.



Figura 192. Placa na entrada da horta comunitária. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 193. Placa indicando "slow street". Fonte: Flandes, 2022.

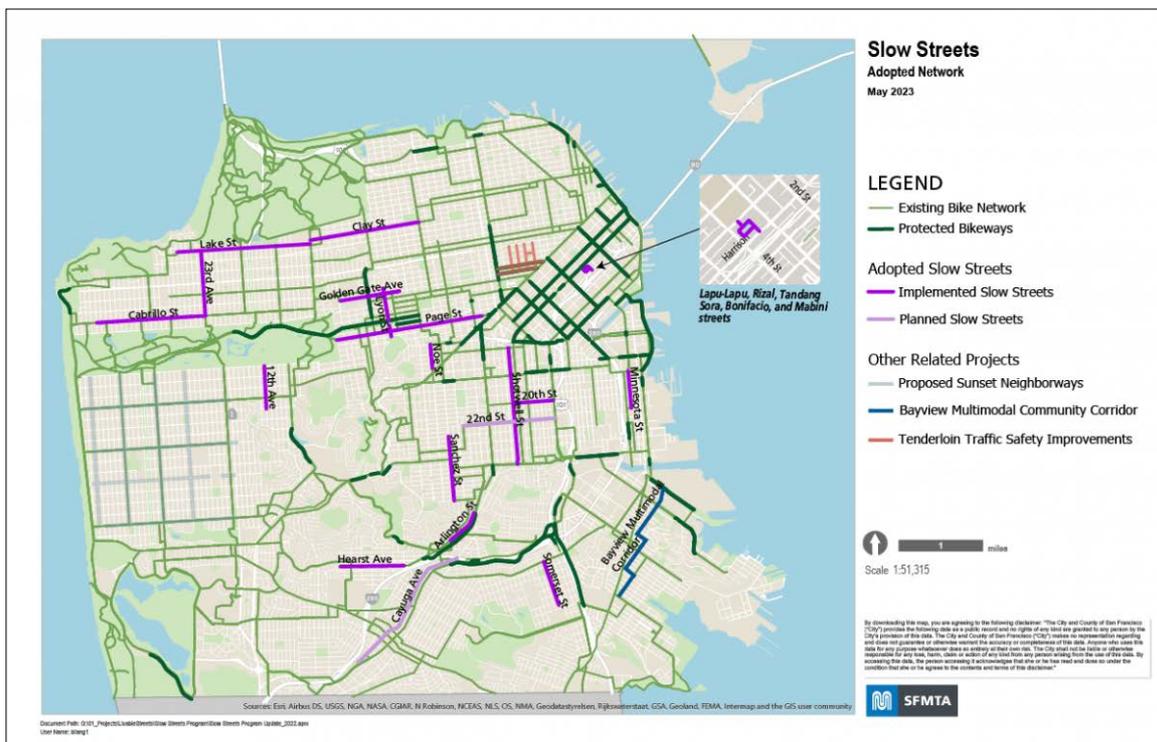


Figura 194. Mapa das "Slow Steets de cidade de San Francisco. Fonte: SFMTA, 2023

As escolas que exploramos anteriormente pintam um quadro vívido do conceito que McKoy, Bierbaum e Vincent (2009) descrevem como "Escolas como Centros da Comunidade". Nesta abordagem de planejamento, as escolas são cuidadosamente situadas nos bairros, tecendo-os em uma malha acessível, desempenhando papéis centrais como praças públicas para eventos e espaços de edificação comunitária. Em sua essência, esta visão se entrelaça harmoniosamente com o conceito de "território educativo" promovido pelos grupos GAE, SEL-RJ e PROLUGAR, pois demonstra como a prática de planejamento e desenvolvimento comunitário abraça cada vez mais as complexas e recíprocas conexões entre o ambiente construído e as oportunidades de aprendizado (McKoy, Bierbaum e Vincent, 2009, tradução nossa).

6.5.1.2 Educação além dos desafios do fenômeno social *homelessness*

Uma situação marcante de San Francisco, identificada durante o mapeamento das escolas, é a presença significativa de uma população em situação de rua. De acordo com a Figura 195, a cidade ocupa o segundo lugar entre os nove condados da Área da Baía em termos de população em situação de rua, com cerca de 6,9 mil pessoas vivendo nas ruas, o que representa aproximadamente 24% da população em situação de rua na região da Baía.

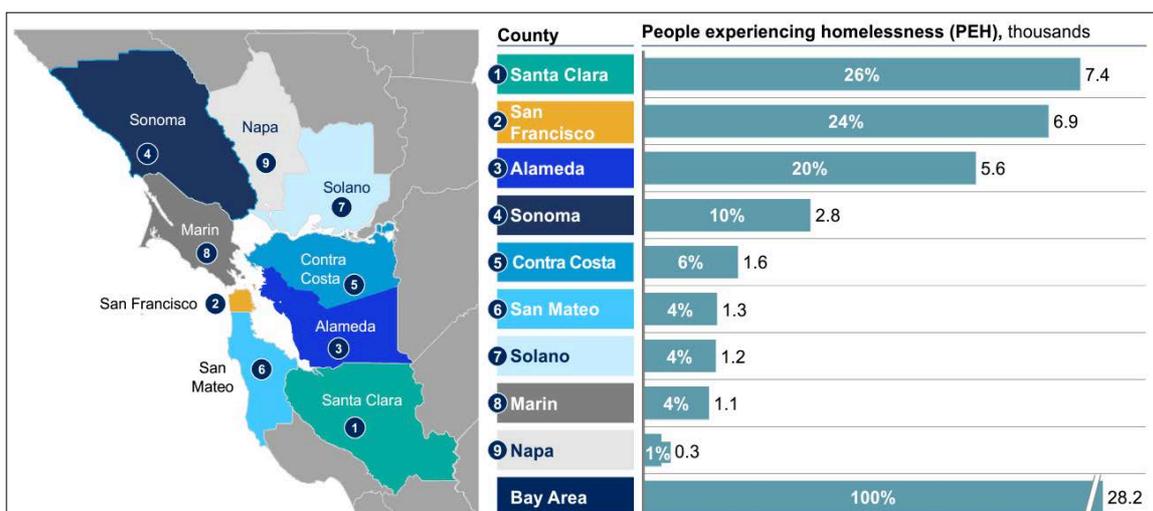


Figura 195. Mapa de população em situação de rua na Área da Baía. Fonte: Statistical Atlas sobre US Census Bureau 2019, 2023.

Essa situação tem repercussões profundas nas políticas públicas, especialmente nos setores de educação e assistência social. A considerável presença de pessoas em situação de rua na cidade impõe uma série de desafios, exigindo abordagens específicas em termos de ensino e suporte social, especialmente direcionadas a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. O objetivo é garantir que esses indivíduos tenham acesso à educação e às oportunidades necessárias para melhorar suas condições de vida.

Conforme destacado por McKoy, Eppley e Buss (2022), quando os bairros se tornam segregados com base em raça e renda, isso tende a resultar na frequência de crianças em escolas segregadas, o que, por sua vez, limita suas perspectivas de vida e desenvolvimento. Nesse contexto, é crucial que as políticas públicas busquem mitigar essas desigualdades, promovendo a integração e a equidade educacional, independentemente das condições de vida ou do contexto socioeconômico dos alunos. Isso exige um esforço conjunto das autoridades e da comunidade para garantir que cada criança tenha acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua situação de moradia ou outras adversidades.

De acordo com Jung (2021), a análise da Figura 196 revela que o bairro South of Market (SOMA) consistentemente abriga algumas das maiores concentrações de barracas e estruturas entre os bairros de São Francisco utilizadas pela população em situação de rua. Em novembro de 2021, o SOMA registrou o maior número de barracas e estruturas, totalizando 130. Os bairros de Tenderloin e Mission também geralmente apresentam um grande número de barracas e estruturas. Dodge (2021) acrescentou que acampamentos maiores tendem a se localizar em áreas próximas a provedores de serviços.

Conforme afirmado por Jung (2022), a contagem de barracas, estruturas e veículos realizada pela cidade não tem a intenção de proporcionar uma visão abrangente da situação de pessoas em situação de rua em São Francisco, mas sim de oferecer informações sobre as áreas onde a assistência é mais necessária. Essa prática, conforme mencionado por Dodge (2022) do Centro de Operações para Ruas Saudáveis (Healthy Streets Operations Center, em inglês), foi desenvolvida há bastante tempo como uma medida de vigilância contínua para compreender a natureza dos desafios enfrentados e assegurar a equidade na alocação de recursos.

O mapeamento de escolas proporcionou uma compreensão do fenômeno do "homelessness" do ponto de vista da sua integração com as instituições de ensino na cidade. O propósito desta seção surgiu para examinar como as escolas situadas em bairros com altos níveis de pessoas em situação de rua abordam e atendem às demandas particulares de comunidades vulneráveis. Com base nisso e a Figura 196, uma escola dentro do mapeamento foi selecionada no bairro de Tenderloin.

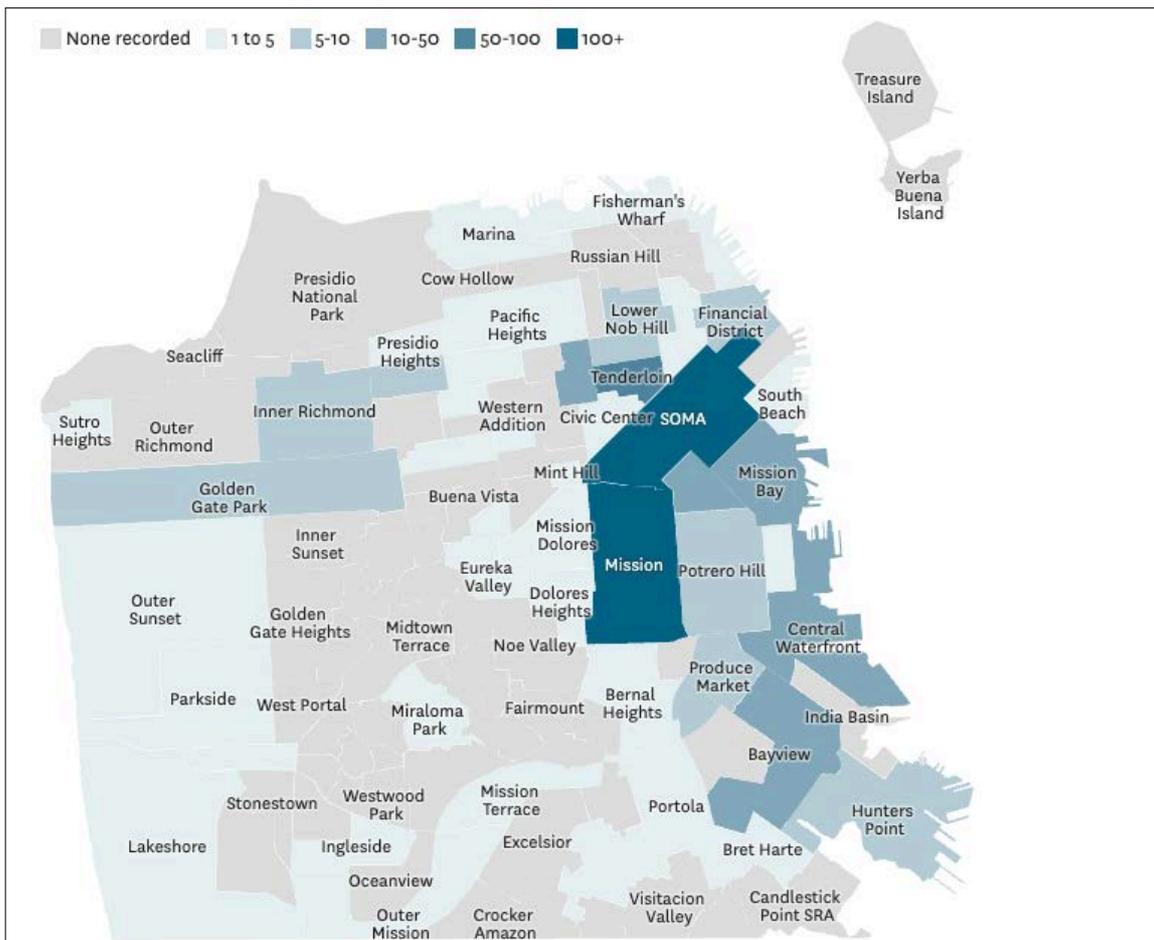


Figura 196. Mapa de barracas e estruturas nos bairros de São Francisco. Fonte: JUNG 2021 sobre San Francisco Healthy Streets Operations Center, 2021.

Escola Tenderloin Community School

"A Escola Comunitária de Tenderloin é perfeita? Claro que não, porque nenhuma escola o é. No entanto, tem sido um ótimo lugar para minha filha aprender e uma comunidade maravilhosa para fazer parte" (membro comunidade escolar, 2018, tradução nossa).

Ao chegar em frente à Tenderloin Community School, nos deparamos com um edifício imponente que, paradoxalmente, emana uma atmosfera amigável. Este projeto educacional, concebido desde o início como projeto participativo, incorporou uma série de recursos essenciais à comunidade, incluindo um centro de recursos familiares, um centro de saúde, salas de aconselhamento, um centro de educação de adultos, uma garagem e um centro de desenvolvimento infantil pré-escolar (Bingler, Quinn, Sullivan, 2003, p.24).

As paredes externas amarelas do prédio, adornadas com azulejos coloridos pintados por crianças (figura 197 a 200), iluminam a calçada que, momentos antes, nos apresentou um cenário onde pessoas, por diversas razões, transformaram as calçadas em seus lares. Como evidenciado na figura 196, essa área da cidade abriga mais de 100 barracas e estruturas ocupadas por pessoas em situação de rua. Essa situação evoca uma reação comovente de B.J., um aluno do quinto ano da Tenderloin Community Elementary School, que, em uma matéria da ABC News de 2022, expressou: "Me sinto mal por eles terem que passar por todas essas coisas". Seu pai também compartilhou preocupações, destacando que, como moradores da região, seus filhos testemunharam pessoas sofrendo overdose na calçada a caminho da escola.

É importante considerar que a inauguração da Tenderloin Community School em 1998 marcou o fim de um longo período em que o Tenderloin era o único bairro de São Francisco sem uma escola de ensino fundamental (Bingler, Quinn, Sullivan, 2003, p.24). Isso foi resultado dos esforços comunitários da Bay Area Women's and Children's Center (BAWCC), uma organização comunitária no coração do Tenderloin, que desempenhou um papel fundamental na resolução desse problema. A BAWCC reuniu uma série de organizações e indivíduos para convencer o Distrito Escolar Unificado de São Francisco de que uma escola de bairro era necessária (fig. 201).

Tabela 08. Dados técnicos Tenderloin Community School

| Nome | Ano de construção | Área terreno (m ²) | Área construída (m ²) | Salas de aula | Matrícula | Capacidade de Matrícula |
|-----------------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------|
| Tenderloin Community School | 1998 | 2.972 | 7.533 | 24 | 300 | 359 |

Fonte: realizada pelo autor, sobre Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023.



Figura 197. Escola Tenderloin Community School. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.

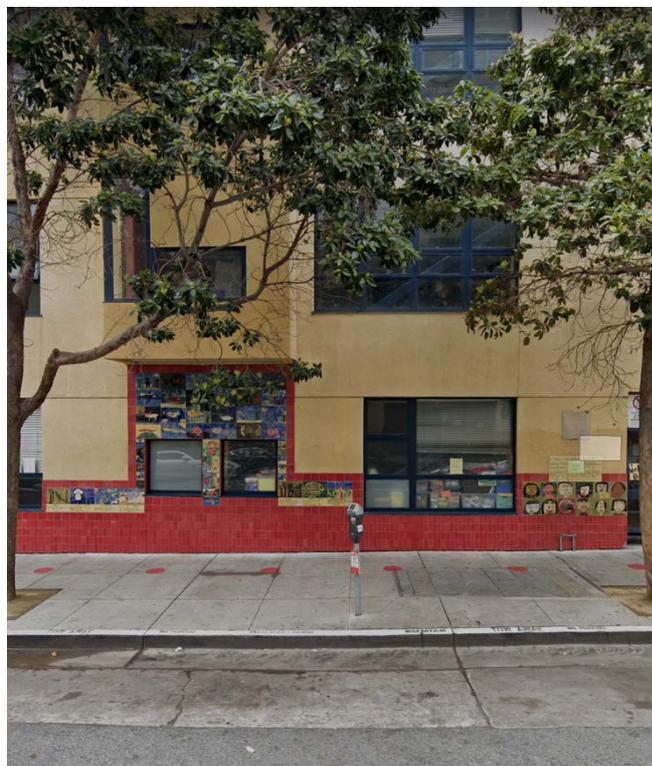


Figura 198. Detalhe de fachada. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 199. Detalhe de fachada. Fonte: Flandes, 2022.



Figura 200. Entrada da Tenderloin Community School. Fonte: Flandes, 2022.

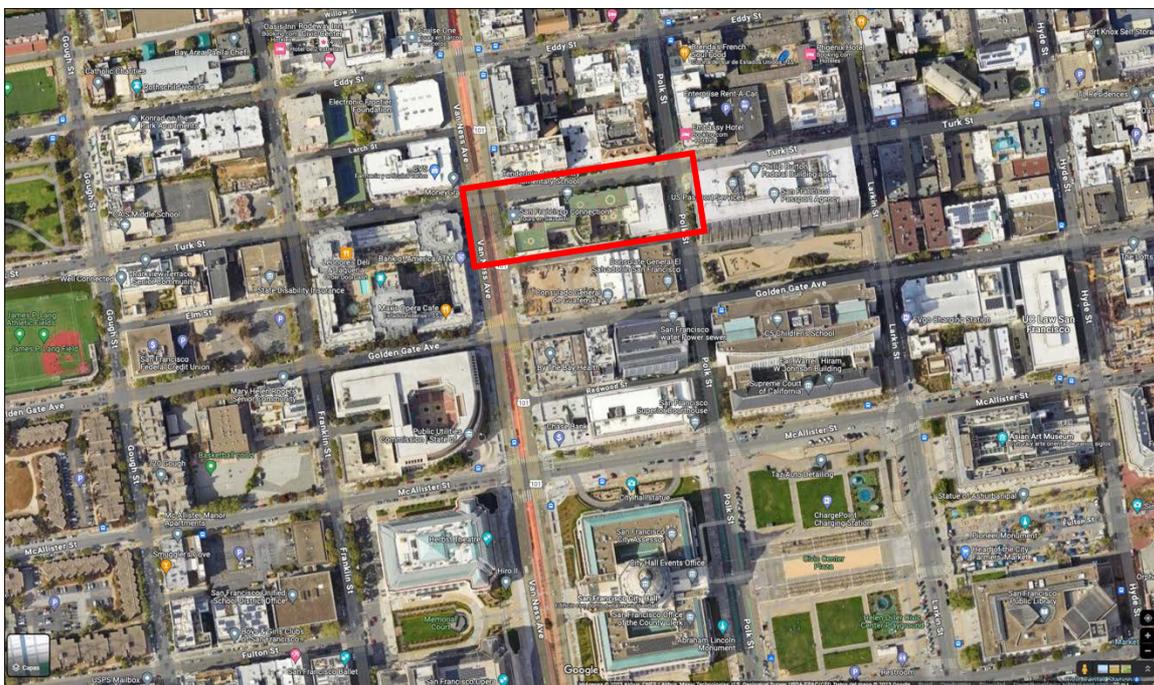


Figura 201. Mapa de localização da Tenderloin Community School. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023

Durante sua concepção, como um projeto que materializa o conceito de "Escolas como Centros da Comunidade"⁹³, Jennifer Devlin (2003), uma das arquitetas envolvidas na concepção do projeto, lembra-se de participar de reuniões iniciais de planejamento. "O distrito escolar nos informou sobre o número de salas de aula necessárias e a metragem quadrada exigida", disse Devlin. "Mas foram os vizinhos, com a ajuda de tradutores, que nos falaram sobre o valor das crianças poderem ir a pé para a escola, o desejo dos pais de se envolverem mais na educação de seus filhos, a necessidade de acesso a serviços sociais como cuidados de saúde e creche no mesmo prédio, os benefícios de um jardim comunitário no telhado e o desejo de um lugar que parecesse um lar" (Devlin, 2003, tradução nossa).

Tais desejos se observam na planta térrea do projeto (figura 202). Percebe-se sua natureza articuladora com dois acessos distintos, um pela rua Tuck St. e outro pela Elm St. O pátio aberto para a rua Elm St (fig. 203). representa um espaço que transmite sensação de abertura e segurança. Durante minha visita, não tive a oportunidade de observar a quadra na cobertura. No entanto, ao analisar a figura 205, podemos perceber o jogo de terraços que proporciona espaços livres para a comunidade, uma solução valiosa em uma área de alta densidade populacional.

⁹³ Conforme Bingler, Quinn e Sullivan (2003), em 1998, um grupo de educadores, planejadores de instalações, arquitetos, líderes governamentais e cidadãos interessados foi convidado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos para discutir maneiras de planejar e projetar escolas que atendessem melhor às necessidades dos alunos e de suas comunidades. A partir dessa reunião, surgiram seis princípios para o projeto de ambientes de aprendizado mais eficazes: (1) aprimorar o ensino e a aprendizagem e atender às necessidades de todos os alunos; (2) servir como centro da comunidade; (3) resultar de um processo de planejamento e design que envolva todos os interesses da comunidade; (4) garantir saúde, segurança e proteção; (5) fazer uso eficaz dos recursos disponíveis; e (6) ser flexível e adaptável.

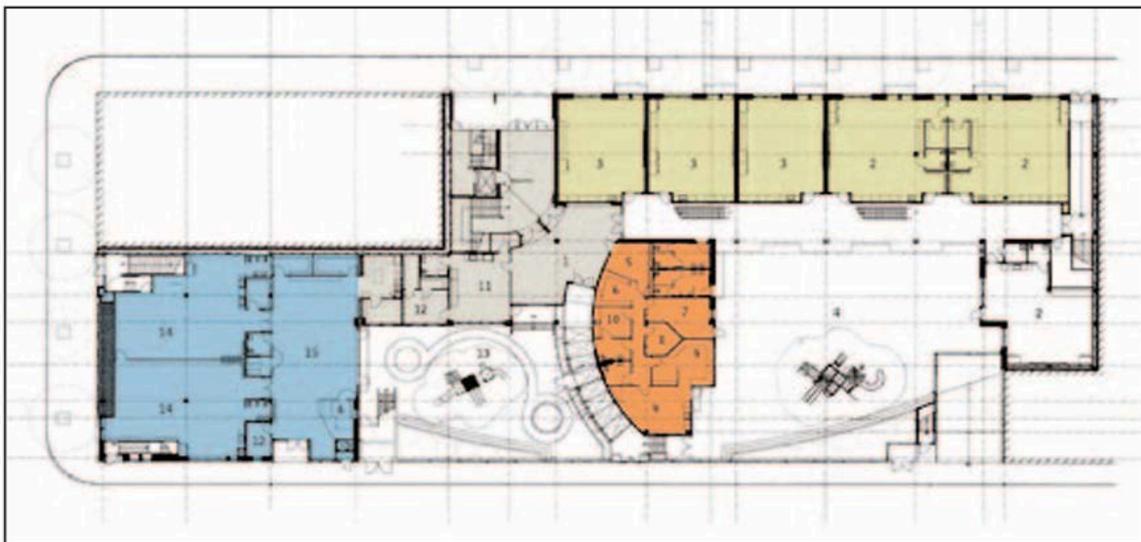


Figura 202. Planta térreo da Tenderloin Community School. Fonte: Bingler, Quinn, Sullivan, 2003.



Figura 203. Fachada posterior da Escola Tenderloin Community School. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.



Figura 204. Relação da Escola Tenderloin Community School e seu entorno imediato. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.

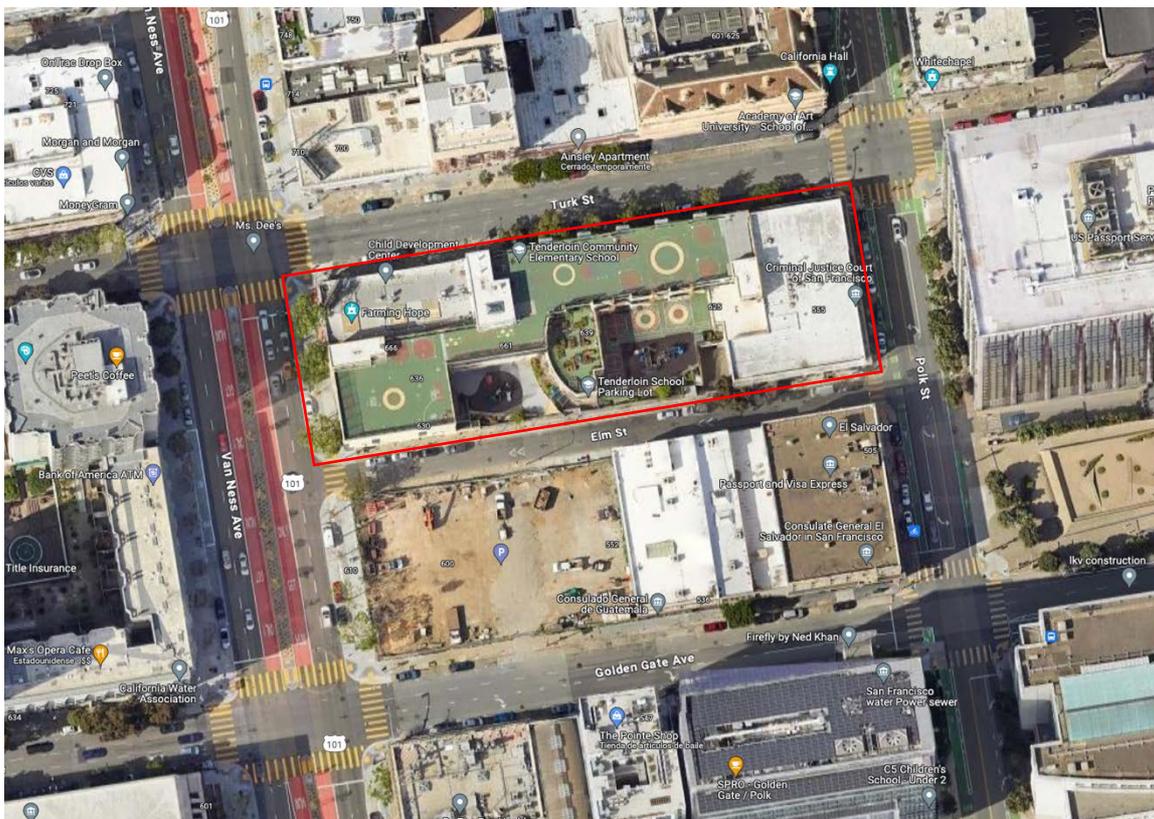


Figura 205. Planta de situação da Tenderloin Community School. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023

Atualmente, a composição étnico-racial da escola, conforme mostrado na figura 206, revela que quase 40% dos alunos têm origem hispânica/latina, 19% são asiáticos ou de ilhas do Pacífico asiáticas, e 15% são negros ou afro-americanos. Essa composição étnica tem mudado pouco ao longo de duas décadas, quando comparada à descrição feita por Bingler, Quinn e Sullivan (2003) durante o registro do processo projetual. Na época, muitas das famílias residentes atendidas pela escola eram imigrantes recentes do Sudeste Asiático, América Central e do Sul. Dois terços da população estudantil eram classificados como "limitados em proficiência em inglês", com idiomas nativos incluindo cantonês, espanhol, vietnamita, tagalo e russo, além do inglês (2003, p.24). Hoje, de acordo com dados do SFUSD de 2023, 81% dos alunos são considerados economicamente desfavorecidos.

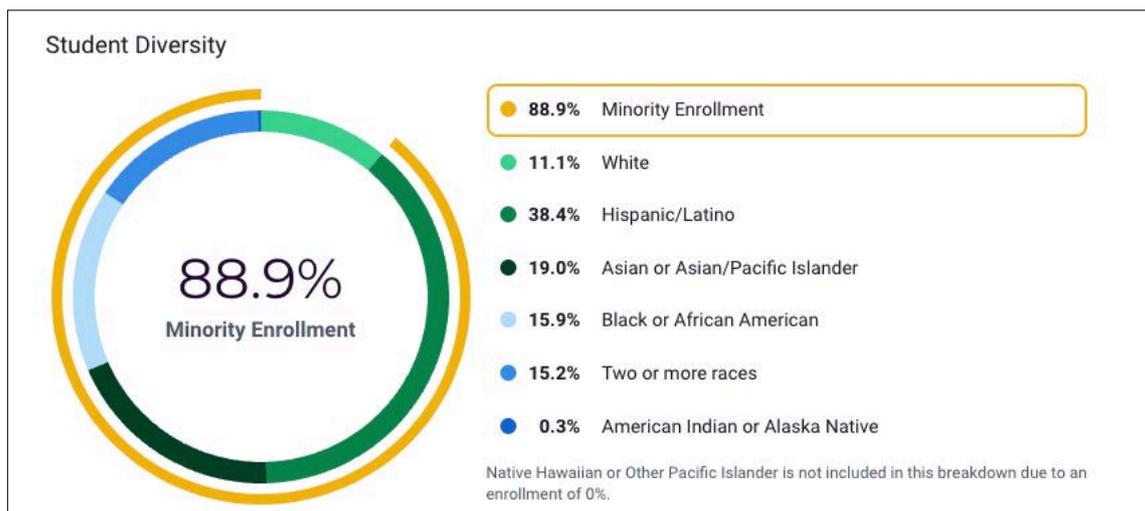


Figura 206. Diversidade discente na Tenderloin Community School. Fonte: SFUSD, 2023

Com o propósito de aprofundar nossa compreensão de uma dimensão mais afetiva da escola, compartilho as palavras de um membro da comunidade escolar, registrado no site Realtor.com em 2018, que expressou sua opinião sobre a Tenderloin Community School (TCS):

"Minha filha frequentou a TCS desde o pré-escolar e agora está no quarto ano. Eu participei do conselho da escola e de painéis de entrevistas para as posições de diretor e vice-diretor. A Escola Comunitária Tenderloin oferece um ambiente positivo para todos os alunos, tanto educacional quanto socialmente. Como uma escola comunitária, ela não apenas oferece educação em sala de aula, mas também um banco de alimentos, uma clínica dentária, clubes após a escola e suporte para ajudar as famílias a se conectarem com serviços sociais. Existem reuniões mensais com a diretora para pais/cuidadores e conversas regulares sobre parentalidade/saúde. Existem dois funcionários de ligação com as famílias, um dos quais é bilíngue em inglês/espanhol. Estou ciente do "sinal preocupante" das notas da escola, mas elas não são "causadas" pelos professores, pelos alunos ou pelo ambiente escolar. Notas abaixo da média em exames padronizados não são "contagiosas", mas são o resultado de segregação e outros fatores sociais complexos. Embora o corpo docente e a equipe ofereçam educação de qualidade a todos os alunos, os maiores desafios enfrentados pela TCS não são questões acadêmicas. São questões sociais e econômicas. Mais da metade dos alunos são aprendizes de inglês, muitos experimentaram traumas significativos e quase todos vivem na pobreza. Como a maioria das escolas públicas na Califórnia, a TCS não recebe financiamento adequado. E essa escola não tem o luxo da riqueza para fornecer centenas de milhares de dólares para a Associação de Pais e Mestres (PTA). A escola recebe apoio financeiro significativo do Centro de Mulheres e Crianças da Área da Baía. A BAWCC financia um segundo bibliotecário, o programa de tecnologia (incluindo iPads, Chromebooks e funcionários), tempo de atividade estruturada (oferecido em vez de educação física e recreio como um meio eficaz de reduzir o bullying), clubes de arte após a escola, clubes de tarefas de casa, culinária, tecnologia, dança e jornal/ano, e a clínica dentária. Eles também consistentemente advogam pelo bem-estar da comunidade, tanto na escola quanto fora dela. A Escola Comunitária Tenderloin é perfeita? Claro que não, porque nenhuma escola é. No entanto, tem sido um ótimo lugar para minha filha aprender e uma comunidade maravilhosa da qual fazer parte" (tradução nossa).

O relato anterior ilustra a importância de defender o planejamento de cidades justas e alegres, que promovam investimentos e regulamentações visando resultados equitativos, em vez de favorecer aqueles que já estão em boas condições (McKoy, Eppley e Buss, 2022). Como destacado pelas pesquisadoras, as escolas públicas nos Estados Unidos são as únicas instituições encarregadas de servir a todos os membros da sociedade, independentemente de raça, classe, renda ou gênero, entre as idades de 5 e 16. A Tenderloin Community School⁹⁴ exemplifica como a posição das escolas como centros comunitários oferece uma oportunidade significativa para superar divisões históricas persistentes e alcançar jovens de maneira equitativa (p. 37).

Um exemplo de estratégia de política pública para concretizar os objetivos mencionados são os "Programas Pós-Escola" (After School Programs, em inglês). O San Francisco Unified School District (SFUSD) oferece uma gama diversificada de programas com a finalidade de proporcionar oportunidades adicionais de aprendizado, suporte acadêmico, atividades extracurriculares e desenvolvimento pessoal para os alunos fora do horário escolar regular (SFUSD, 2023).

A Tenderloin Community School (TCS) colabora com vários parceiros locais em seu território, incluindo o centro YMCA (Shih Yu-Lang Central), Up on Top, Salvation Army Kroc Center, Glide After School Program, Cross Cultural Family Center, Boys & Girls Club, Bay Area Women's & Children's Center After School Clubs e o SFUSD Early Education Department Out of School Time Program. Esses parceiros, juntamente com outros espaços não oficiais e áreas públicas, como ilustrado na figura 191 e 192, compõem o território educativo da Tenderloin Community School. É importante destacar que esse território transcende os limites administrativos do bairro Tenderloin, abrangendo também os bairros vizinhos de Civic Center e Cathedral Hill.

Essa concepção reconhece que as crianças são sujeitos de direitos à cidade e que suas experiências espaciais, incluindo seus deslocamentos entre casa e escola, o uso de espaços

⁹⁴ O projeto em questão foi laureado com os seguintes prêmios: o "Award of Merit" em 1997 pela AIA CC/Coalition for Adequate School Housing, o "Merit Award" em 1999 pela AIA/Committee on Architecture for Education, o "Honor Award for Architecture" em 2000 pela AIA San Francisco, e o "Beautification Award" em 2000 concedido pela organização San Francisco Beautiful.

públicos e suas interações na escola, desempenham um papel fundamental em sua formação educacional e social. Esse território educativo é caracterizado como um espaço dinâmico, em constante evolução, onde as ações, experiências e a resignificação ocorrem de forma contínua e imprevisível por parte daqueles que o vivenciam (AZEVEDO, 2022, p. 23).

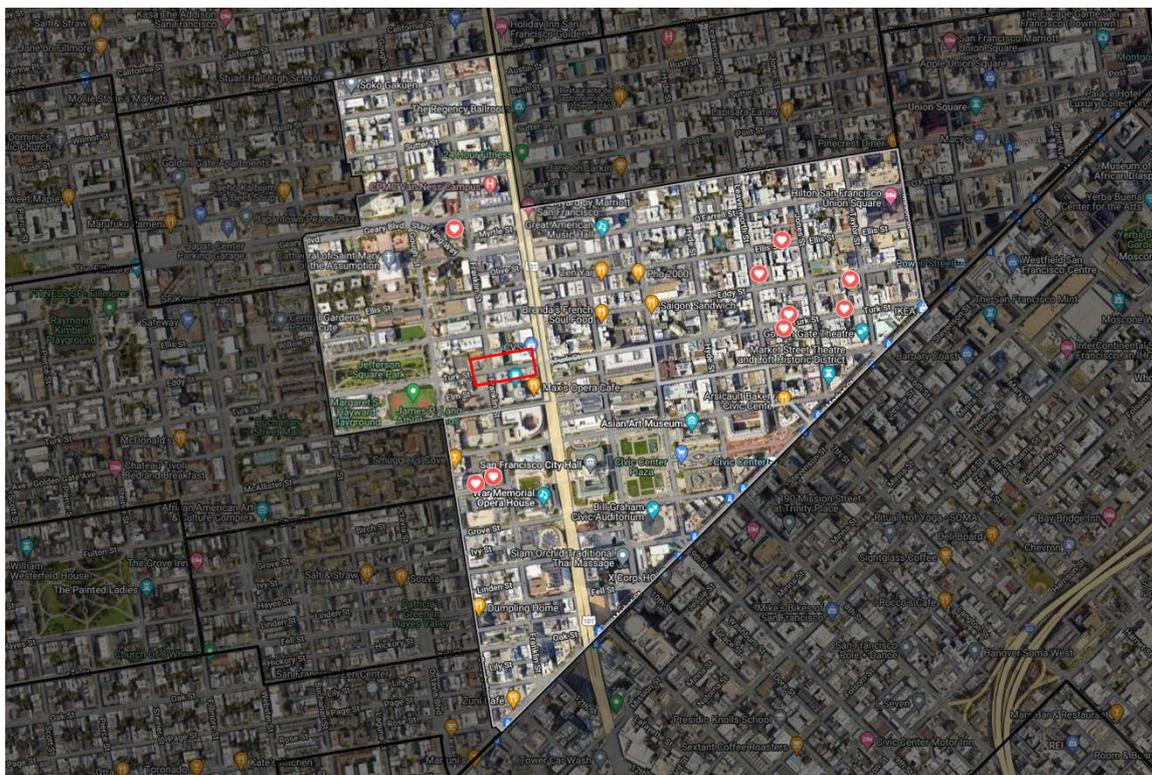


Figura 207. Mapa indicando os parceiros do "After School Programs" da TCS. Fonte: elaborado pelo autor sobre Google Maps com dados do SFUSD, 2023.



Figura 208. Vista do parceiro Tenderloin Museum do território educativo da TCS. Fonte: SFUSD, 2023.

6.5.1.3 Impacto da regulamentação e relações na construção escolar nos Estados Unidos

A construção e manutenção de escolas são aspectos fundamentais do sistema educacional em qualquer nação. No contexto dos Estados Unidos, a construção de escolas é influenciada por uma série de regulamentações estaduais e relacionamentos complexos entre distritos escolares⁹⁵ e autoridades locais.

O estudo conduzido por Vincent e McKoy (2008), que envolveu a análise de quase 3.000 projetos de construção escolar em todo os Estados Unidos, ressalta a natureza intrinsecamente "pessoal" das escolas dentro das comunidades. Como resultado, as percepções locais sobre essas instituições são influenciadas por uma ampla gama de preocupações e crenças que vão desde preferências pedagógicas e afinidades individuais até questões relacionadas a impostos e gastos públicos. Segundo os autores, essas diversas preocupações públicas se interligam de várias maneiras, principalmente devido à necessidade de considerável envolvimento da comunidade nas várias fases do planejamento escolar, abrangendo desde as decisões tomadas pelos conselhos escolares até as escolhas relacionadas ao design das próprias escolas.

Além disso, os pesquisadores observaram que, frequentemente, uma estrutura de tomada de decisão idiossincrática conduz o processo de planejamento local das escolas. Adicionalmente, a busca por flexibilidade nas questões de localização e design muitas vezes entra em conflito com regulamentações e preocupações de eficiência de custos (VINCENT, MCKOY, 2008, tradução nossa). Esse contexto demonstra a complexidade envolvida no desenvolvimento e planejamento das escolas nos Estados Unidos, destacando a necessidade de considerar múltiplos fatores e perspectivas para uma abordagem bem-sucedida na construção e gestão dessas instituições dentro das comunidades.

⁹⁵ De acordo com Frankenberg (2022) o conceito de "distrito escolar" refere-se a uma unidade administrativa responsável por fornecer serviços educacionais em uma determinada área geográfica. Nos Estados Unidos, os distritos escolares desempenham um papel crucial na organização e na gestão das escolas públicas. Eles são responsáveis por tomar decisões sobre orçamentos, currículos, contratação de pessoal e políticas educacionais em sua jurisdição.

Através de uma análise comparativa das políticas estaduais nos Estados Unidos, Vincent e McKoy (2008) obtiveram informações mais aprofundadas acerca das políticas estatais em vigor na Califórnia e em sete estados de referência, conforme evidenciado na tabela 09.

Tabela 09. Comparação de Políticas Estaduais relacionadas a construção de escolas nos EUA.

| | CA | AZ | FL | MI | NJ* | OH | TX | VA | NATIONALLY |
|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|------------|
| Had successful school facilities litigation | Y | Y | Y | N | Y | Y | Y | N | 29 |
| Has state school building program | Y | Y | Y | N | Y | Y | N | N | 28 |
| Funds school construction | Y | Y | Y | N | Y | Y | Y | N | 35 |
| Requires District master plan approval | N | N | N | N | Y | N | N | N | n/a |
| Has site size recommendations (R) / standards (S) | Y(R) | N | Y(R) | Y(S) | N | Y(S) | Y(S) | N | n/a |
| Requires site selection approval | Y | Y | N | N | N | N | N | N | 32 |
| Has environmental site review regulations | Y | N | N | N | Y | Y | N | N | n/a |
| Has school design guidelines | Y | Y | Y | Y | Y | Y | N | N | n/a |
| Requires construction document approval | Y | Y | Y | Y | Y | Y | N | N | n/a |
| Requires construction contract approval | N | N | N | Y | Y | Y | N | N | n/a |
| Has prevailing wage law for school construction | Y | N | N | Y | Y | N | Y | N | 26 |
| Has higher structural requirements | Y | N | Y | N | Y | N | N | N | n/a |
| Has own ADA standards** | Y | N | Y | Y | Y | N | Y | N | n/a |
| Funds charter school facilities | Y | N | Y | N | N | N | N | N | n/a |
| TOTAL | 12 | 6 | 9 | 6 | 11 | 8 | 5 | 0 | |

Fontes: VINCENT E MCKOY (2008 sobre entrevistas com especialistas nacionais e estaduais; Beaumont 2003; Serviços Legais de Rhode Island 2005; ACCESS Network 2007; Associação de Construtores e Empreiteiros 2007; Filardo 2007; Centro de Direito Educacional de Nova Jersey 2007.

Um dos principais resultados do estudo de Vincent e McKoy (2008) é a variabilidade das regulamentações estaduais que afetam os distritos escolares em diferentes estados. O estudo revela que os distritos escolares na Califórnia e em Nova Jersey enfrentam um nível mais elevado de regulamentação em comparação com os distritos em outros estados analisados. Nova Jersey, em particular, é mencionada como tendo o maior número de agências principais com jurisdição regulatória sobre melhoria e construção escolar. Essa descoberta ressalta a complexidade das regulamentações que os distritos escolares devem enfrentar e a necessidade de considerar essas diferenças ao planejar e executar projetos de construção escolar.

Outro aspecto abordado no estudo é o uso conjunto de escolas, uma prática incentivada em todos os estados estudados. A Califórnia se destaca por ter um programa financiado de uso conjunto. Isso indica uma tendência crescente em direção a uma abordagem mais

holística no uso de instalações escolares, reconhecendo que esses edifícios podem servir a múltiplas finalidades e beneficiar a comunidade em geral (VINCENT E MCKOY, 2008, p 13).

Além disso, o estudo destaca que alguns estados impõem requisitos estruturais adicionais às escolas, além dos códigos de construção padrão. A Califórnia é citada como exemplo, com o "Field Act" ⁹⁶ que regula especificamente as escolas. Esses requisitos adicionais refletem a ênfase na segurança e na qualidade das instalações escolares.

A relação entre distritos escolares, municipalidades locais e o processo de planejamento de uso da terra é uma questão complexa discutida no estudo. Os resultados indicam que a colaboração eficaz entre essas entidades pode economizar dinheiro para os distritos escolares, mas essa colaboração é raramente realizada de maneira ideal. Questões políticas locais, pressões e a visão das escolas como geradoras de receita de impostos desafiam a integração eficaz no processo de planejamento de uso da terra.

Em resumo, os resultados obtidos pela pesquisa mencionada auxiliam a situar o mapeamento das escolas sob uma perspectiva dos marcos regulatórios. Como concluído pelos pesquisadores, a estrutura regulatória estadual que abrange o planejamento, o design e o financiamento de instalações escolares exerce influência sobre os custos associados à construção escolar de diversas maneiras. Durante os grupos de foco e entrevistas conduzidos no estudo, variações dessa afirmação foram frequentemente repetidas:

As regulamentações e os requisitos de políticas [na Califórnia] estão orientando o design das escolas - não os objetivos educacionais - e isso está resultando em consequências não intencionais, especialmente no que diz respeito aos custos (VINCENT, MCKOY, 2008, p.16).

⁹⁶ O impactante Terremoto de Long Beach de 1933, com uma magnitude significativa de 6.3, ocasionou danos severos em várias escolas da região e desencadeou a implementação da "Field Act" - Seções 1 e 2 do Título 24 do Código de Regulamentos da Califórnia. Essa legislação estabeleceu a exigência de que todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio (K-12) e as faculdades comunitárias fossem submetidas a aprovação, garantindo que atendessem a rigorosos padrões de segurança estrutural estabelecidos pelo estado.

Construção escolar e planejamento urbano: um olhar sobre a colaboração

Como parte dessa estrutura de regulamentação governamental, o Distrito Escolar é uma unidade administrativa de governança educacional utilizada nos Estados Unidos, sendo responsável por fornecer serviços educacionais em uma área geográfica específica (US, 2021). Este modelo de organização, conforme discutido por Meyer, Scott e Strang (1987), abrange várias variáveis ambientais e organizacionais que podem influenciar o desempenho educacional em escolas do distrito. Essas variáveis são categorizadas em condições ambientais (variáveis exógenas) e atributos organizacionais (variáveis interventoras), conforme ilustrado na figura 209.

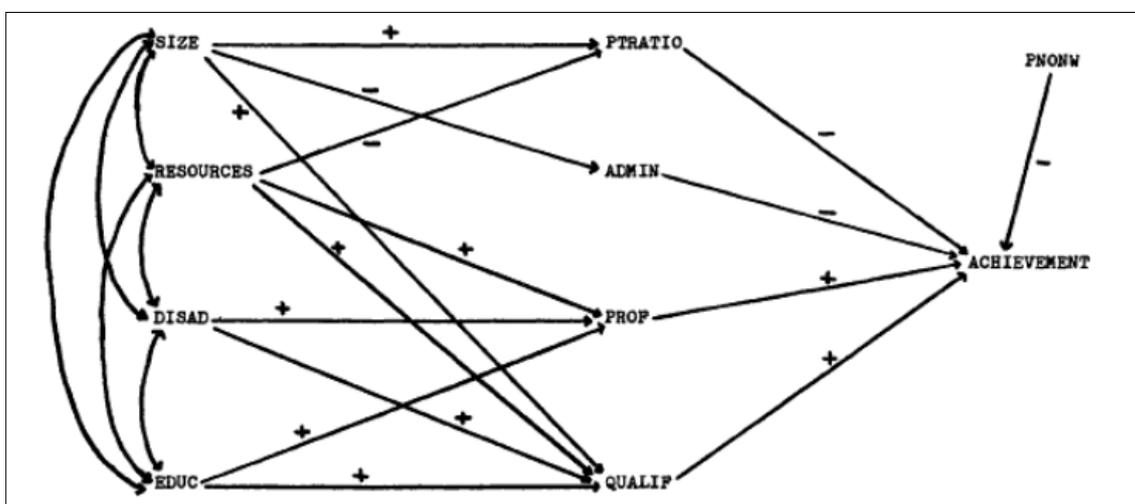


Figura 209. Modelo de organização de distrito escolar e desempenho do aluno. Fonte: MEYER, SCOTT E STRANG, 1987.

O mencionado modelo é utilizado nesta tese com o intuito de aprofundar a compreensão das diversas condições ambientais e sociais que podem impactar o desempenho acadêmico (ACHIEVEMENT) nos distritos escolares. Os autores abordaram uma série de variáveis, incluindo a avaliação do tamanho do distrito (SIZE), representado pela média diária de alunos presentes. Além disso, eles investigaram os recursos financeiros (RESOURCES) disponíveis para cada distrito, que envolvem a soma de todas as receitas locais, estaduais e federais, dividida pelo número médio diário de alunos para fins de padronização. Também examinaram a porcentagem de estudantes em situação de desvantagem (DISAD), oriundos de famílias com renda inferior ao nível de pobreza nacional. Adicionalmente, analisaram a porcentagem de adultos no distrito que haviam completado

pelo menos quatro anos de educação secundária, bem como a proporção de não brancos na população do distrito, de acordo com as definições do censo (EDUC).

Quanto às características organizacionais, foram considerados aspectos como a relação aluno-professor (PRATIO), que representa a quantidade de alunos na média diária de presença dividida pelo número de professores em sala de aula. A intensidade administrativa (ADM) foi avaliada por meio da relação entre administradores e professores em sala de aula. Adicionalmente, foi analisado o componente de suporte profissional (PROF), traduzido na relação entre a equipe de apoio profissional e os professores em sala de aula. Por fim, examinou-se a qualificação do corpo docente (QUALIF), expressa pela porcentagem de professores que possuem pelo menos um diploma de mestrado (MEYER, SCOTT E STRANG, 1987, p.59-60, tradução nossa).

Mais especificamente, o uso deste modelo descritivo da organização dos Distritos Escolares contribui para a abordagem desta tese nesta seção, particularmente ao focalizar a condição de "Recursos" ao investigar o "Programa de Emissão de Títulos" do Distrito Escolar Unificado de São Francisco (SFUSD). Conforme explicado por Meyer, Scott e Strang (1987), o financiamento dos distritos escolares nos Estados Unidos passou por mudanças significativas ao longo deste século. Partindo de uma situação em que praticamente todo o financiamento e controle estavam exclusivamente nas mãos da comunidade local, o papel tanto dos governos estaduais quanto do governo nacional gradualmente aumentou (p. 55, 1987, tradução nossa). Por isso, de acordo com Anderson (2003), as pesquisas sobre o tema consideraram relevante o papel desempenhado pelos distritos no apoio à implementação de programas e práticas específicas patrocinados pelo governo e pelo próprio distrito (p. 01, tradução nossa).

No contexto dos Estados Unidos, como argumentado por Saiger (2010), a educação desempenha um papel singular e fundamental na vida pública. A escolarização não é um bem público local comum; ela representa a instituição principal da sociedade para a socialização das crianças, a preservação da cultura e o fomento da cidadania democrática (p. 62, 2010, tradução nossa). Essa importância atribuída à educação foi observada durante o processo de mapeamento das escolas, refletindo-se na alta qualidade dos espaços e territórios visitados. Isso suscitou questionamentos sobre como o Distrito

Escolar Unificado de San Francisco (SFUSD) conduz seus programas e projetos de manutenção e modernização dos edifícios e pátios escolares.

Conforme disponibilizado pelo SFUSD (2023), o Distrito, através de seus “Bond Programs” (Programas de Financiamento, em português) emitiu títulos de dívida de responsabilidade geral em conformidade com a aprovação da Proposição A em novembro de 2006 (autorizando a emissão de US\$ 450.000.000 em títulos, aproximadamente 2,3 bilhões de reais brasileiros), a aprovação da Proposição A em novembro de 2011 (autorizando a emissão de US\$ 531.000.000 em títulos, aproximadamente 2,7 bilhões de reais brasileiros) e a aprovação da Proposição A em novembro de 2016 (autorizando a emissão de US\$ 744.250.000 em títulos, aproximadamente 3,8 bilhões de reais brasileiros). As emissões de títulos de dívida de responsabilidade geral geram recursos para novos projetos de instalações, conforme descrito nas respectivas medidas de títulos aprovadas pelos eleitores. Não há mais autorização disponível em nenhuma das autorizações de eleição da Proposição A, e o Distrito propõe buscar a aprovação de uma nova medida de títulos de dívida de responsabilidade geral na Eleição Primária Presidencial a ser realizada em 5 de março de 2024, para atender a necessidades adicionais de instalações e apoiar programas estudantis (SFUSD, 2023, tradução nossa).

Conforme informações disponibilizadas pelo SFUSD (2023) dentro dos “bonds programs” são contemplados “Projetos de construção escolar” (destinados a financiar reparos e manutenção das instalações do SFUSD, bem como permitir a construção de novas escolas e a realização de melhorias sísmicas nas instalações existentes) e “Projetos de aprimoramento de pátios escolares” (com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizado ao ar livre nos pátios das escolas do SFUSD, sendo que espaços para reuniões ao ar livre, áreas sombreadas, paisagismo e oportunidades de interação com a natureza são prioridades de destaque)⁹⁷.

⁹⁷ Em 2007, o SFUSD estabeleceu uma parceria com entidades governamentais e criou o Departamento de Sustentabilidade (DS), supervisionando melhorias em instalações escolares, incluindo pátios verdes. Desde 2003, mais de US\$ 20 milhões foram investidos nesses espaços, resultando em 90% das escolas com ambientes ao ar livre. Em 2021, a Junta de Educação do SFUSD realocou até US\$ 14 milhões dos Títulos de Dívida de 2016 para expandir oportunidades de aprendizado ao ar livre (SFUSD, 2023).

Das escolas observadas, 11 foram modernizadas no âmbito do "2006 Bond Program", 7 no "2011 Bond Program", 4 no "2016 Bond Program", e 16 das restantes não foram incluídas (Figura 210). No que diz respeito aos "Projetos de Aprimoramento de Pátios Escolares", 14 das escolas observadas passaram por melhorias no programa de 2006, 10 no programa de 2011, 5 no programa de 2016, e 11 não foram contempladas (Figura 211).

De maneira ilustrativa, conforme apresentado na Figura 212, é possível visualizar a alocação dos recursos destinados ao programa de investimento no ano de 2016, distribuídos por código postal da cidade. É notável que a região central da cidade recebeu uma proporção menor desse investimento, ao passo que as áreas localizadas ao sul, sudeste e oeste apresentaram uma alocação significativamente maior de recursos. Destaca-se que a região identificada pelo código postal 94158 foi beneficiada com uma alocação substancial de fundos, totalizando USD\$115,000,000. Esse investimento foi direcionado, em parte, para o projeto de construção da Mission Bay School, cuja data de inauguração está prevista para agosto de 2025.

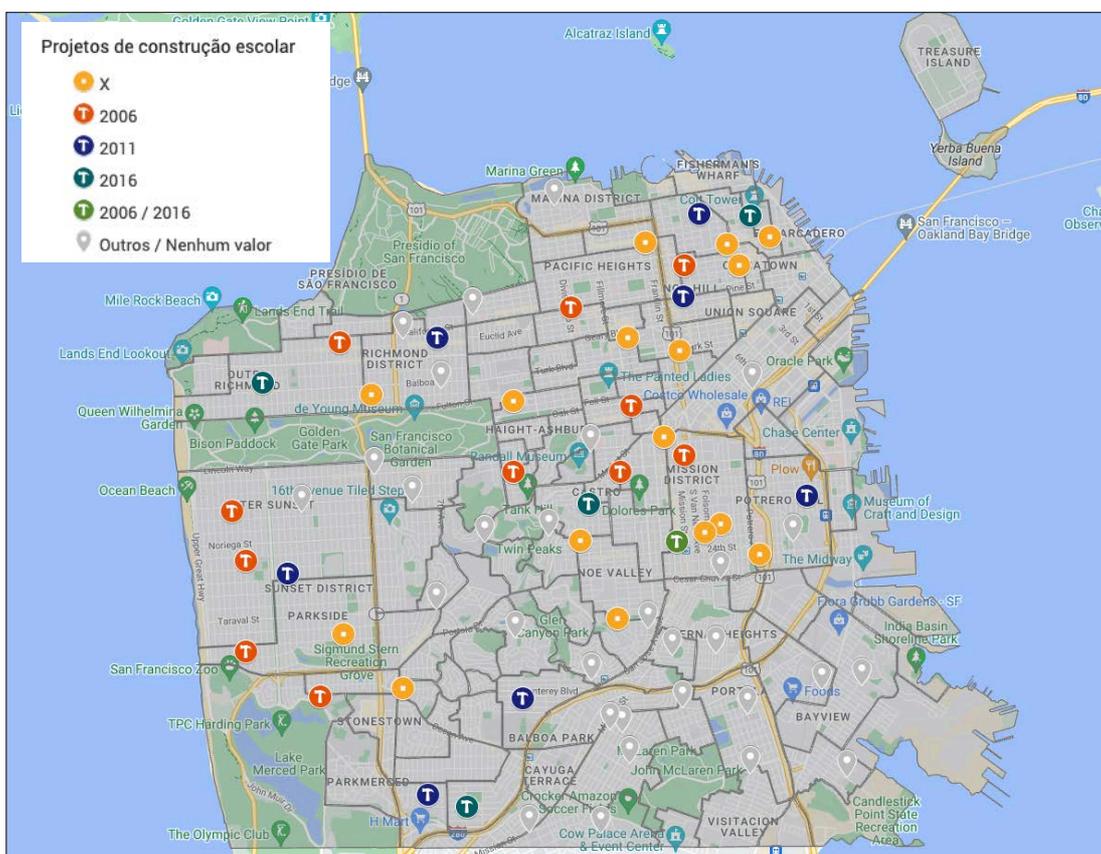


Figura 210. Mapa de "Projetos de construção escolar" das escolas observadas no mapeamento. Fonte: elaborado pelo autor, 2023, sobre dados de SFUSD, 2023.



Figura 211. Mapa de “Projetos de aprimoramento de pátios escolares” das escolas observadas no mapeamento. Fonte: elaborado pelo autor, 2023, sobre dados de SFUSD, 2023.

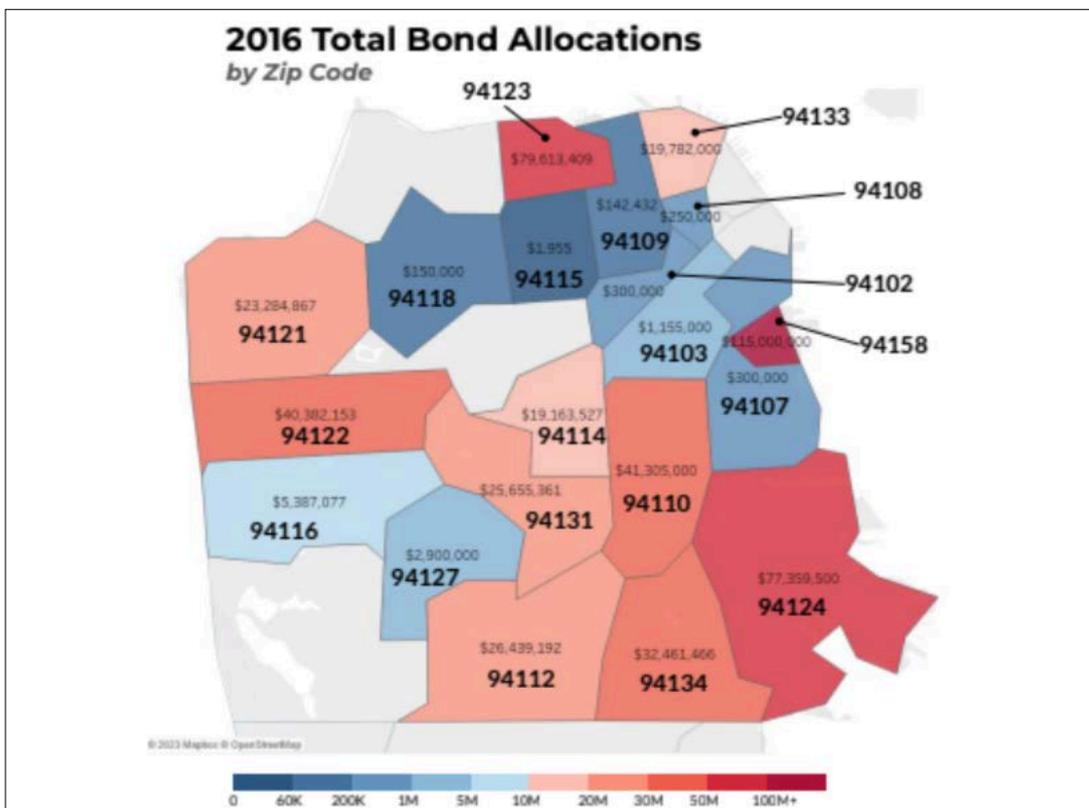


Figura 212. Mapa de distribuição de investimento no 2016 Bond Program. Fonte: SFUSD, 2016.

Para uma compreensão mais aprofundada da influência das relações entre distritos escolares e suas respectivas municipalidades locais, bem como do processo de planejamento do uso da terra local e regional, sobre os custos de construção escolar, as contribuições de Vincent, Filardo, Klein e McKoy (2010) são notáveis. Eles indicam que as municipalidades locais podem economizar recursos dos distritos escolares ao planejar zonas de uso da terra adequadas. No entanto, destacam que a colaboração conjunta na escolha de novos locais para escolas é uma prática pouco comum, apesar do potencial benefício mútuo, devido à histórica separação institucional entre as partes envolvidas (p.27, 2010, tradução nossa).

Adicionalmente, Saiger (2010) ressalta a relevância das fronteiras dos distritos escolares na questão da equidade educacional nos Estados Unidos. Ele argumenta que as normas legais que delimitam essas fronteiras como semipermeáveis, permitindo a circulação de alguns recursos e oportunidades educacionais enquanto restringem ou bloqueiam outros, contribuíram significativamente para a perpetuação da desigualdade educacional no país.

Por fim, no contexto desta investigação sobre a participação das infâncias, comunidades escolares e governos, dois exemplos de escolas no SFUSD que adotaram processos participativos em projetos de modernização de edifícios escolares são apresentados. Esses casos ilustram como a colaboração entre diversas partes interessadas pode integrar efetivamente a escola nos processos locais de planejamento do uso da terra. Nesse cenário, a escola não apenas impulsiona o desenvolvimento, mas também fornece serviços essenciais, desempenhando um papel vital na infraestrutura comunitária e aproveitando eficientemente a infraestrutura existente.

Escola Daniel Webler Elementary – 2011 Bond Program

Conforme relato da S Meek Architecture (2023), um dos escritórios envolvidos no projeto de modernização, a Escola Primária Daniel Webler apresentava originalmente um edifício de salas de aula com um layout educacional modular da década de 1970. Nesse layout, cada sala de aula era acessada por escadas exteriores, e apenas as salas de aula localizadas no centro tinham acesso aos banheiros (ver figura 213 e 214). Como parte do projeto de modernização, foi implementado um novo corredor interno dedicado, o que

resultou em melhorias significativas na orientação e segurança das instalações. Além disso, a expansão do espaço destinado à cozinha de aquecimento, localizada na parte posterior do auditório, possibilitou acomodar os equipamentos de forma organizada, ao invés de mantê-los dispersos nas bordas do espaço público, contribuindo para o restabelecimento da dignidade no principal espaço de reunião pública da escola.



Figura 213. Fachada frontal anterior Daniel Webster Elementary em 2009. Fonte: Google Maps, 2023.



Figura 214. Fachada posterior da Escola Daniel Webster Elementary em 2009. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023.

As melhorias realizadas como parte desse projeto de modernização abrangem a renovação do edifício das salas de aula existente, do edifício da administração e do edifício do auditório. Destacam-se as melhorias significativas em acessibilidade, incluindo a instalação de um novo elevador com 2 paradas, um novo corredor interno para atender aos dois níveis do edifício principal de salas de aula, a criação de novas rampas e escadas, bem como a implementação de novos banheiros (fig. 215 – 218). O escopo do projeto compreendeu, mas não se limitou a construção exterior e interior dos edifícios, o cumprimento das normas de segurança vigentes, a atualização dos sistemas prediais

(HVAC, elétrico, telecomunicações, alarme, sistema de sprinklers contra incêndio, segurança, hidrossanitário), a substituição de revestimentos internos, incluindo isolamento, e melhorias no entorno do edifício.



Figura 215. Detalhe de fachada. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 216. Detalhe de banheiros. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 217. Detalhe do novo hall. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 218. Detalhe de fachada. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 219. Escola Daniel Weblor Elementary. Fonte: foto realizada pelo autor, 2022.

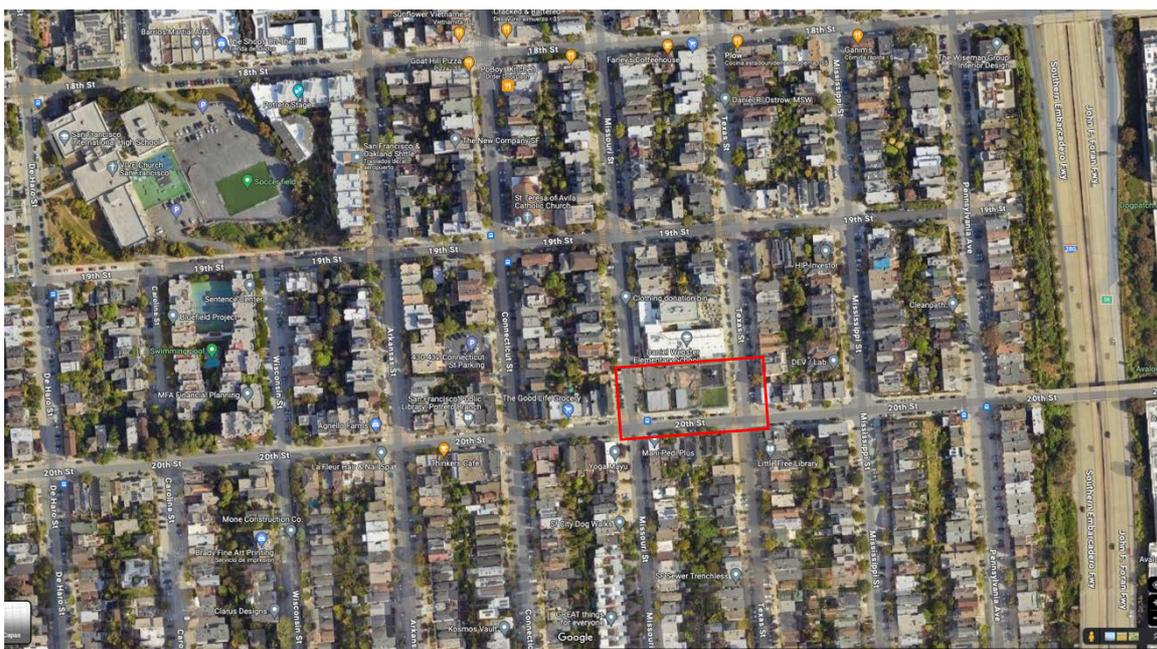


Figura 220. Mapa de localização Escola Daniel Weblor Elementary. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023

Tabela 10. Dados técnicos Escola Daniel Weblor Elementary.

| Nome | Ano de construção | Área terreno (m2) | Área construída (m2) | Salas de aula | Matrícula | Capacidade de Matrícula |
|--------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------|-----------|-------------------------|
| Daniel Weblor Elementary | 1924 | 5.109 | 3.973 | 20 | 341 | 382 |

Fonte: realizada pelo autor, sobre Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023.

Durante a pesquisa documental para obter informações detalhadas sobre este projeto, não foi possível encontrar documentação abrangente sobre o processo de projeto. No entanto, é importante notar que o escritório responsável por este projeto, NOL&TAM Architects, possui uma extensa experiência em projetos participativos, não apenas na área educacional, mas em várias outras áreas também. Como afirmado pelo próprio escritório, "Temos paixão pela arquitetura e um profundo senso de empatia. Não se pode possuir ambos sem dedicação ao design sustentável. As coisas que valorizamos e desfrutamos nos conectam aos nossos parceiros e comunidades. Elas inspiram designs que nos tornam completos" (2023, tradução nossa).

O magnífico painel que adorna a fachada principal, como pode ser apreciado na Figura 221, foi acrescentado em 2008 e cuidadosamente mantido durante o processo de modernização em 2012, conforme declarado pelos arquitetos responsáveis: "Nosso trabalho modernizou a escola, ao mesmo tempo em que preservou elementos essenciais do campus, incluindo o extenso mosaico de azulejos na entrada" (2023, tradução nossa). Esse adorno arquitetônico não só emprestou beleza à escola, mas também serviu como um testemunho vivo do compromisso em manter viva a rica herança cultural do local.



Figura 221. Fachada frontal modernizada Daniel Webler Elementary. Fonte: realizada pelo autor, 2022.

Quando se trata do projeto do pátio escolar (fig. 222), encontramos um conjunto mais substancial de informações dedicadas ao processo participativo das áreas externas. De acordo com o Bay Tree Design (BTD), o escritório responsável pelo projeto, sua filosofia de design abraça a ideia de que "Nas fases iniciais do projeto, a observação do local, a

pesquisa do programa, a participação da comunidade e a interpretação criativa servem como o ímpeto para o conceito de design" (2023, tradução nossa).



Figura 222. Fachada posterior da Daniel Webler Elementary em 2009. Fonte: SFUSD, 2023.

O projeto do pátio escolar da Escola Primária Daniel Webler está integrado ao plano mestre do SFUSD para implementar seu Programa de Espaços Escolares Verdes (Green Schoolyard Program)⁹⁸, o que representa uma mudança paradigmática fundamental na abordagem do distrito escolar em relação ao design, desenvolvimento e gestão dos espaços escolares. Segundo BDT (2003) os vinte e nove planos mestres de espaços escolares verdes que o escritório projetou para o programa tiveram a intenção de servir como modelos de design urbano sustentável, fornecer recursos práticos para o ensino ao ar livre e oferecer uma variedade de oportunidades recreativas que promovessem o envolvimento, a alegria, riscos benéficos e admiração.

Os princípios fundadores da BTD, Sharon Danks e Lisa Howard, colaboraram com o distrito escolar para desenvolver o programa de pátios escolares verdes e envolveram os administradores escolares, gerentes de projetos e comunidades escolares do SFUSD (adultos e crianças) na ideia de tornar os espaços escolares mais verdes.

⁹⁸ Entre o crescente número de programas de arborização de pátios escolares nos Estados Unidos estão o Natural Learning Initiative (NLI) na Carolina do Norte (NLI, 2009), o Edible Schoolyard (Waters, 2008) e o Collective Roots (2014) na Califórnia, e o programa National Wildlife Foundation (NWF) Schoolyard Habitats (NWF, 2014). A fim de ampliar o alcance dos espaços naturais de brincadeira, a NWF e o NLI recentemente publicaram diretrizes nacionais para a arborização de áreas escolares e outros locais destinados ao jogo e aprendizado infantil (Moore e Cooper, 2014).

Essa colaboração alinha-se com o que Derr e Rigolon (2015) identificam como crucial para a saúde e o bem-estar das crianças, ou seja, o papel fundamental do jogo informal na natureza, que proporciona benefícios físicos, sociais e psicológicos. No entanto, é importante destacar que crianças que vivem em ambientes urbanos frequentemente enfrentam dificuldades no acesso a espaços naturais para brincadeiras livres (FERNANDEZ, 2017). Nesse contexto, o planejamento participativo desempenha um papel importante em diversas áreas, contribuindo para o bem-estar das crianças.

A importância dos espaços escolares verdes é amplamente respaldada por pesquisas, sendo reconhecida como uma fonte significativa de oportunidades para brincadeiras informais, o que, por sua vez, contribui para promover o acesso equitativo à saúde e ao bem-estar (DERR e RIGOLON, 2015).

Os estudos destacam a conexão entre a saúde e o bem-estar infantil e a capacidade de locomoção independente (CARROLL et al., 2013; TRANTER, 2006), o acesso a atividades lúdicas não estruturadas em ambientes naturais (WELLS, 2014) e a oportunidade de participar ativamente na comunidade e fazer contribuições significativas à sociedade (CHAWLA e HEFT, 2002; DRISKELL, 2002; MALONE e HARTUNG, 2010).

A disponibilidade de áreas de lazer informais em ambientes naturais desempenha um papel fundamental na restauração mental das crianças (WELLS, 2014), na promoção de interações sociais positivas e criativas (BUNDY et al., 2013), na promoção de atividade física e saúde (DYMENT et al., 2009) e no desenvolvimento de uma consciência ambiental e habilidades relacionadas (CHAWLA e DERR, 2012). É importante salientar que a brincadeira informal, em particular, é valiosa, pois oferece às crianças a oportunidade de explorar de forma independente (REED, 1996).

Através da brincadeira espontânea na natureza, as crianças podem se conectar com os ciclos naturais, satisfazer sua curiosidade e desenvolver uma compreensão mais profunda de suas próprias capacidades em relação ao ambiente natural, promovendo assim um senso de conexão e pertencimento (CHAWLA e DERR, 2012; DERR, 2006; TRANTER, 2006).

É importante observar que as próprias crianças reconhecem a importância de elementos naturais para suas atividades de brincadeira e aprendizado (CHAWLA et al., 2014). Em processos de planejamento participativo, é comum que as crianças solicitem a inclusão de elementos naturais, como corpos d'água, habitats de animais e espaços que permitam o contato com a vida selvagem (CHAWLA, 2002; FRANCIS e LORENZO, 2006; MALONE, 2013; MOORE e WONG, 1997; RIGOLON et al., 2015).

No caso da Escola Daniel Webler Elementary, ao utilizar técnicas de participação comunitária e aproveitando as diretrizes crescentes do SFUSD para tornar as escolas mais verdes, a BAY TREE DESIGN colaborou com a comunidade escolar para concretizar suas visões para os pátios escolares (fig.223 - 227). A implementação da área verde na escola ocorreu após o trabalho de modernização e envolveu a concepção de um desenvolvimento completo de cada pátio, com construção estratégica para a estruturação dos principais elementos de arborização inicial (fig. 228 – 230).



Figura 223. Processo participativo. Fonte: BTB, 2023.



Figura 224. Processo participativo. Fonte: BTB, 2023.

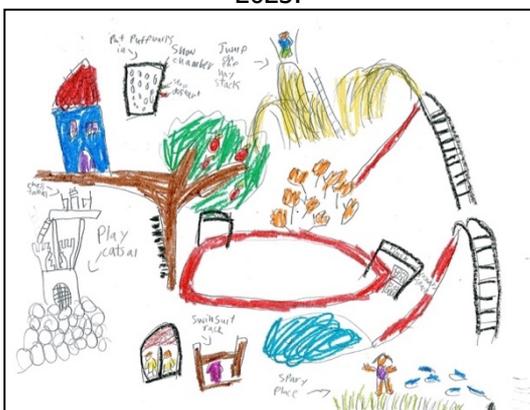


Figura 226. Desenho de criança em processo participativo. Fonte: BTB, 2023.



Figura 227. Render de projeto final. Fonte: BTB, 2023.

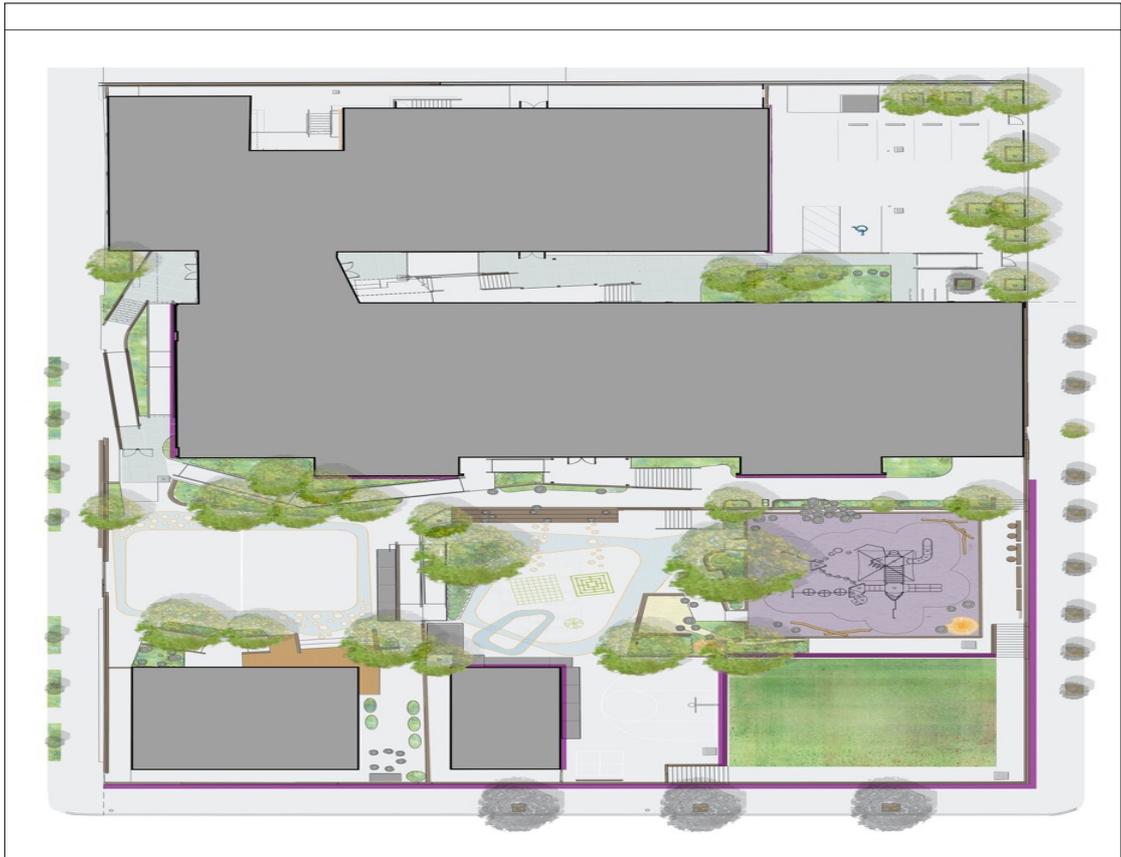


Figura 228. Planta de projeto para pátio da Escola Daniel Webler Elementary. Fonte: BTB, 2023.



Figura 229. Processo participativo. Fonte: BTB, 2023.



Figura 230. Processo participativo. Fonte: BTB, 2023.



Figura 231. Vista aérea da Escola Daniel Webster Elementary. Fonte: SFUSD, 2023

O caso da Escola Daniel Webster Elementary ilustra como a participação ativa das crianças pode influenciar positivamente o processo de planejamento arquitetônico e paisagístico. Como observam Chawla e Heft (2002), a participação das crianças em atividades de design pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de sua competência e autoestima. Imagine uma criança que faz parte do processo de decisão sobre como o pátio da escola será projetado. Ela contribui com suas ideias, discute com outros alunos e, eventualmente, vê suas sugestões sendo incorporadas ao projeto final. Isso não apenas a faz sentir-se competente, mas também aumenta sua autoestima e autoconfiança.

Além disso, conforme destacado por Malone e Hartung (2010), a participação das crianças pode ajudá-las a desenvolver resiliência na superação de obstáculos. Participar ativamente de um processo de design muitas vezes envolve enfrentar desafios e tomar decisões. Quando as crianças experimentam o sucesso ao superar esses desafios, isso contribui para sua resiliência e capacidade de lidar com situações difíceis.

Outro aspecto relevante, mencionado por Sutton e Kemp (2002), é a capacidade de comunicação que as crianças desenvolvem por meio da participação. Participar ativamente de discussões e apresentar ideias a adultos e colegas exige habilidades de comunicação

eficazes. Esse processo pode ajudar as crianças a se expressarem melhor e a compreenderem a importância de suas vozes.

Além disso, como argumenta Chawla (2002), a participação das crianças em atividades de design pode prepará-las para se tornarem cidadãs ativas em uma sociedade democrática. Ao fazer parte do processo de decisão sobre o ambiente em que vivem, as crianças aprendem sobre a importância da participação cívica e do comprometimento com o bem-estar da comunidade. Em resumo, o envolvimento das crianças no processo de planejamento arquitetônico e paisagístico, como exemplificado pelo caso da Escola Daniel Webler Elementary, não apenas contribui para seu desenvolvimento pessoal, mas também promove valores democráticos e habilidades essenciais para a vida adulta. É um testemunho do potencial transformador da participação infantil.

Diante desse cenário, a equipe de Bond & Facilities do Distrito Escolar Unificado de São Francisco (SFUSD) está atualmente engajada em um processo de escuta ativa em colaboração com os principais interessados e líderes das escolas. Esse esforço é parte integrante da contínua implementação das fases subsequentes de investimento nos espaços ao ar livre por meio do Bond Program-2024, conforme documentado no relatório de 2023 do SFUSD. Nesse contexto, diversas prioridades emergem com destaque, entre as quais se incluem a concepção de espaços destinados a reuniões ao ar livre, a instalação de áreas sombreadas, o desenvolvimento de paisagens e a criação de oportunidades para interação com a natureza (SFUSD, 2023).

Os projetos de design e construção associados ao "Programa de Aprendizado ao Ar Livre do Programa de Bond do SFUSD" têm como objetivo central priorizar, avaliar e abordar essas prioridades com base em um enfoque de equidade. Isso significa que há um compromisso explícito em assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou localização, tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizado ao ar livre e participação em atividades recreativas (fig. 232). Esse compromisso reflete uma compreensão crescente dos benefícios substanciais que tais espaços proporcionam, não apenas para o desenvolvimento educacional, mas também para o bem-estar geral e a qualidade de vida das crianças.



Figura 232. Estudantes da Daniel Webler Elementary em atividades de aprendizado ao ar livre. Fonte: SFUSD, 2023.

A figura 233 representa uma iniciativa empreendida pelo escritório de arquitetura 450 Architects, o qual concebeu um mapa de fácil interpretação destinado a exibir a localização das escolas públicas e dos espaços livres públicos na cidade. Esse mapeamento visa, segundo o próprio escritório, oferecer suporte tanto ao Distrito Escolar Unificado de São Francisco (SFUSD), quanto ao Departamento de Recreação e Parques de São Francisco e outras partes interessadas, com o propósito de proporcionar uma visão clara da proximidade entre as escolas e os potenciais áreas ao ar livre destinadas ao aprendizado. O mapa em questão abrange uma ampla gama de locais, incluindo estabelecimentos de ensino públicos (como escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e médio técnico), bem como áreas públicas livres de âmbito federal, estadual e municipal.

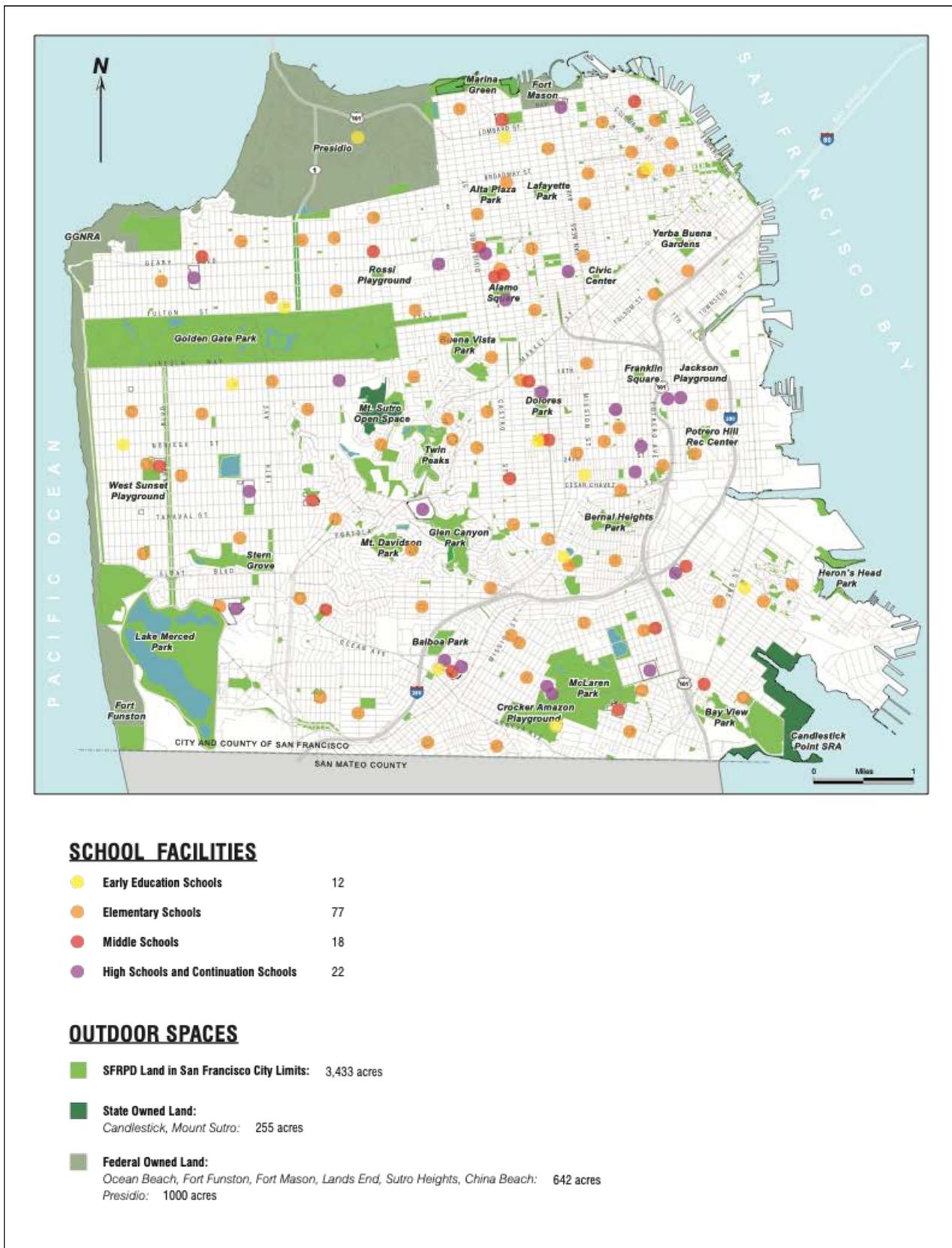


Figura 233. Mapa de oportunidades para aprendizado ao ar livre. Fonte: 450 ARCHITECTS, sobre SFUSD e Recreation and OpenSpace, an Element of the San Francisco general Plan, 2020.

A relevância desse esforço colaborativo é sublinhada pela Associação Green Schoolyard America (2023), que sustenta que iniciativas dessa natureza contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre a sociedade civil e o governo municipal. Um dos principais benefícios apontados é que o mapa facilita a identificação das áreas da cidade que carecem de acesso a espaços livres apropriados em uma distância percorrida a pé em menos de cinco minutos a partir de uma escola pública. Esse tipo de informação é particularmente valioso para as autoridades públicas, uma vez que fornece uma representação visual das regiões da cidade que necessitam de uma maior oferta de áreas ao ar livre próximas às escolas públicas.

Portanto, esse mapa não apenas presta um serviço valioso às partes envolvidas no planejamento educacional e urbano de São Francisco, mas também representa um exemplo concreto de como a colaboração entre atores diversos pode resultar em soluções práticas que promovem o acesso equitativo à educação e ao aprendizado ao ar livre.

Em síntese, o caso da Escola Daniel Webler Elementary e suas parcerias estabelecidas com várias entidades públicas, organizações sociais e a comunidade escolar oferecem uma ilustração concreta do impacto benéfico da incorporação de elementos naturais no ambiente cotidiano das crianças. As pesquisas de Czalczyńska-Podolska (2014), Danks (2010), Malone e Tranter (2003), Fernandez (2023) corroboram de forma consistente que as crianças rotineiramente se envolvem em atividades lúdicas que incorporam elementos da natureza, como plantas, galhos, flores, frutas, água e lama (DERR E LANCE, 2012; MOORE E WONG, 1997; MOORE E MARCUS, 2008).

Adicionalmente, essas pesquisas também destacam que as crianças exploram diversos tipos de espaços, incluindo áreas arborizadas, espaços abertos e colinas ondulantes que permitem atividades como corridas, escorregadas e rolagens, bem como arbustos ou gramíneas mais altas que proporcionam locais propícios para brincadeiras mais reservadas (Derr e Lance, 2012). Essa interação com elementos naturais e a variedade de espaços de jogo e exploração que eles oferecem têm consistentemente demonstrado fomentar as

brincadeiras informais das crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral.

Num cenário de crescente urbanização, a relevância de oferecer essas chances de interação com a natureza, especialmente à luz das lições aprendidas durante uma pandemia, não deve ser minimizada. Garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem ou localização, tenham acesso igualitário a esses ambientes ricos em elementos naturais é fundamental para promover seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Além disso, as parcerias entre instituições públicas, organizações da sociedade civil e a comunidade escolar, como evidenciado neste estudo de caso, desempenham um papel fundamental no fortalecimento dos laços sociais e no engajamento cívico.

Em última análise, esses esforços colaborativos e a ênfase na importância dos elementos naturais no cotidiano das crianças apontam para um futuro mais saudável, sustentável e enriquecedor. Investir na criação e manutenção de ambientes verdes e naturais nas escolas não é apenas benéfico para o desenvolvimento infantil, mas também contribui para o bem-estar de toda a comunidade. Portanto, é essencial continuar promovendo e apoiando iniciativas que fortaleçam o vínculo entre as crianças e a natureza, proporcionando-lhes um ambiente que estimule sua curiosidade, criatividade e crescimento integral.

Escola Buena Vista Horace Mann K-8 – 2006 e 2016 Bond Program

A Escola Buena Vista Horace Mann K-8 (BVHM), localizada no coração do bairro Mission District (fig.234) e vizinha da Escola Cesar Chavez Elementary, que foi analisada anteriormente, foi incorporada aos "Projetos de Construção Escolar" e ao "Programa de Espaços Escolares Verdes" do Bond Program em 2006. O projeto de criação de um espaço escolar verde, como ilustrado na figura 238, foi resultado de um processo de participação comunitária semelhante ao discutido anteriormente na Escola Daniel Webler Elementary. Nesta seção da pesquisa, nossa análise se concentra especificamente no processo relacionado ao Bond Program de 2016, que está atualmente em andamento.

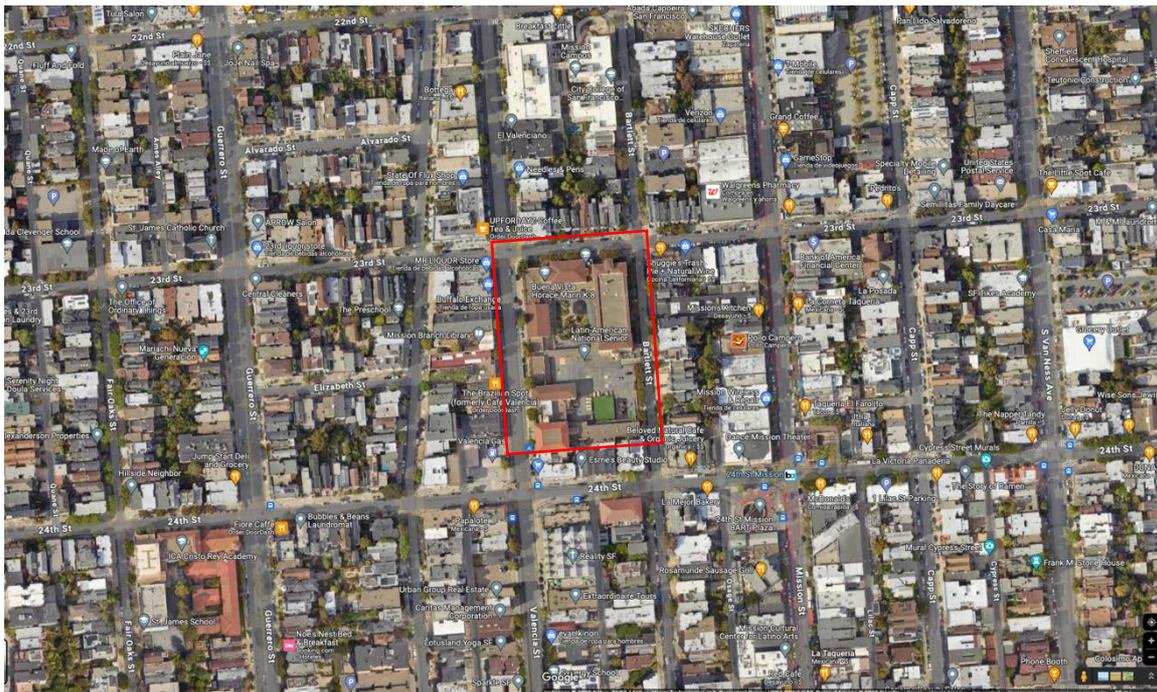


Figura 237. Mapa de localização Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: realizada pelo autor, sobre Google Maps, 2023

Tabela 11. Dados técnicos Escola Buena Vista Horace Mann K-8.

| Nome | Ano de construção | Área terreno (m2) | Área construída (m2) | Salas de aula | Matrícula | Capacidade de Matrícula |
|------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------|-----------|-------------------------|
| Buena Vista Elementary | 1950 | 10.361 | 10.364 | 37 | 591 | 618 |

Fonte: realizada pelo autor, sobre Plano Mestre das Escolas Públicas de San Francisco para 2023.



Figura 238. Green School Yard da Escola Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: SFUSD, 2023.

A BVHM, fundada em 1950, desempenhou um papel vital na história do Mission District, criando laços profundos com as várias gerações de comunidades que a frequentaram ao longo dos anos. Essa história rica e centenária se entrelaça com as memórias e narrativas do próprio Mission District, e é essa profunda conexão que permeia os processos participativos de modernização que serão abordados neste item da pesquisa.

Conforme os registros do SFUSD (2023), em novembro de 2021, o conselho escolar do SFUSD aprovou um ambicioso projeto de modernização para a Escola Buena Vista Horace Mann K-8 (BVHM). O objetivo primordial desse projeto era aprimorar as estruturas quase centenárias da escola, que testemunharam décadas de educação e interação comunitária.

As melhorias planejadas foram abrangentes e incluíram a repintura tanto do exterior quanto do interior do edifício, a substituição dos telhados em todos os edifícios, a instalação de novas janelas ou a renovação das existentes, a atualização dos sistemas de iluminação e revestimento, a substituição de todos os sistemas de aquecimento/refrigeração elétricos, a implementação de sistemas de ventilação dutados, a criação de banheiros de gênero neutro, a realização de melhorias estruturais, a atualização do sistema de alarme de incêndio e a substituição do cabeamento elétrico e de dados (SFUSD, 2023), como ilustrado pelas figuras 239 e 240.



Figura 239. Escola Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 240. Escola Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: SFUSD, 2023.

Essas melhorias refletiram um compromisso substancial em revitalizar a infraestrutura da BVHM, com a intenção de proporcionar um ambiente mais seguro e atualizado para a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, esse empreendimento buscou preservar a rica história da escola e seu papel vital no bairro Mission District ao longo das décadas

O SFUSD deu início ao processo de design em janeiro de 2022, o qual incorporou um processo de participação comunitária envolvendo a comunidade da BVHM. Conforme ilustrado na Figura 240, que apresenta o cronograma do projeto de modernização, o material discutido nesta seção está associado à fase de "Avaliação do Projeto" (Project Assessment Phase), a qual foi concluída em julho de 2022. No entanto, como destacado na figura 242, essa fase compreende várias subfases que se desenrolaram desde a aprovação do projeto em 2021. Com base em documentos de acesso público disponíveis nos sites do SFUSD e da BVHM, examinaremos especificamente o período de "Engajamento Comunitário" (Community Engagement), que ocorreu nos meses de abril e maio de 2022.



Figura 241. Cronograma de projeto de modernização da Escola Buena Vista Horace Mann. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 242. Cronograma de projeto de modernização da Escola Buena Vista Horace Mann. Fonte: SFUSD, 2023.

No período de abril e maio de 2022, em parceria com a organização local de participação comunitária En2action⁹⁹, foram conduzidos mais de 20 eventos e atividades distintos com o propósito de coletar os comentários, ideias e sugestões da comunidade em relação à modernização da Escola Buena Vista Horace Mann K-8 (BVHM), segundo dados do SFUSD (2023). Como ilustrado na figura 243, durante esses meses foram realizados encontros com membros da equipe escolar, estudantes, famílias e diversos grupos comunitários, incluindo os serviços comunitários de Jamestown e Dolores Street.

⁹⁹ De acordo com as informações disponíveis em seu próprio site, a organização En2action é uma entidade sediada em São Francisco que tem como missão envolver, capacitar e inspirar ações destinadas a promover crescimento equitativo, construir comunidades resilientes e alcançar benefícios sociais transformadores. Fundada em 2019, a En2action é liderada por pessoas negras e mulheres, e sua missão é engajar, capacitar e inspirar ações que visem promover o crescimento equitativo, construir comunidades resilientes e alcançar benefícios sociais transformadores. Seu trabalho é orientado por três valores essenciais: o reconhecimento da importância das pessoas, a necessidade de dar voz às comunidades e a promoção da colaboração.



Figura 243. Linha do tempo do "Engajamento Comunitário" da Escola Daniel Webler Elementary. Fonte: SFUSD, 2023.

É de significativa relevância ressaltar a participação ativa de mais de duzentos membros da comunidade que prontamente compartilharam suas perspectivas durante os eventos realizados e, ademais, contribuíram preenchendo a pesquisa de feedback associada ao processo de modernização. Conforme enfatizado por representantes da En2action e do SFUSD, o engajamento efetivo desses indivíduos evidencia um compromisso inestimável com o projeto em questão e desempenha um papel fundamental na sua configuração e desenvolvimento.

Através de aplicação de diversos dispositivos de participação, como ilustrado nas fig. 243 a 248, o processo de modernização da BVHM demonstra semelhanças com a metodologia de pesquisa-ação, caracterizada por um ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão contínuo e retroalimentado (LEWIN, 1965). Seguindo a definição de Lima e Pinheiro (2019), a pesquisa-ação participativa se destaca por promover a "participação social como um direito ao exercício de influência" (SARMENTO, 2012). Esse enfoque encontra pontos de convergência com os trabalhos realizados pelos grupos de pesquisa como GAE, SEL - RJ, PROLUGAR (UFRJ), além do Center for Cities and School (CCS – UC Berkeley) e seu programa Y-PLAN discutidos ao longo deste capítulo.



Figura 243. Processo participativo-ação na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 244. Processo participativo-ação BVHM. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 245. Processo participativo-ação na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 246. Processo participativo-ação na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 247. Processo participativo-ação na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023.



Figura 248. Processo participativo-ação na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023.

De acordo com os índices de avaliação do SFUSD¹⁰⁰, especificamente o índice de condição das instalações (FCI) e o índice de condição dos sistemas (SCI) ¹⁰¹, que são utilizados como indicadores de condição para identificar áreas de necessidade em todo o Distrito, a Escola VBHM recebeu uma avaliação que varia entre 0,30 e 0,60. Essa classificação coloca a escola em uma situação considerada insatisfatória em comparação com outras instituições educacionais da cidade, conforme ilustrado na Figura 249.

Nesse contexto, o caso da Escola VBHM, exemplifica de maneira notável a relevância da participação no contexto da promoção do bem-estar e saúde infantil em diversas dimensões. Ao trazer as crianças e jovens nesse processo participativo de remodelização do lugar que eles frequentam, contribui para o aumento da sensação de competência, autoestima, autoconfiança, resiliência na superação de obstáculos e habilidade de comunicação das crianças (CHAWLA E HEFT, 2002; MALONE E HARTUNG, 2010; SUTTON E KEMP, 2002).

Ademais, como Hart (1997) ressalta é fundamental notar que a participação desempenha um papel crucial no fortalecimento do senso de comunidade entre as crianças, à medida que elas colaboram em esforços conjuntos com outros indivíduos. Essa dimensão do envolvimento é claramente refletida nos resultados obtidos por meio do processo de pesquisa-ação participativa na Escola VBHM. Quando indagados sobre o significado da escola para a comunidade, a resposta foi enfática: "Significa que é um lugar para todas as famílias, onde TODOS podem aprender e pertencer" (En2action, 2023). Essa afirmação ressoa com a importância de criar espaços inclusivos e acolhedores para todas as partes interessadas na comunidade escolar.

¹⁰⁰ Em 2022, o SFUSD realizou avaliações no local de suas 147 instalações (Avaliações de Condição das Instalações). Essas avaliações examinaram as condições de todos os sistemas (por exemplo, aquecimento, ventilação e ar-condicionado [HVAC], elétricos, hidráulicos, telhado, etc), o interior e o exterior de cada edifício, e áreas abertas. Com base na condição, cada sistema foi avaliado para substituição ou reparo e recebeu um custo estimado.

¹⁰¹ O índice de condição da instalação (FCI) e o índice de condição do sistema (SCI) são utilizados como indicadores de condição para destacar áreas de necessidade em todo o Distrito, de acordo com padrões consistentes da indústria. Isso permite que o Distrito planeje e priorize investimentos em suas instalações e sistemas.

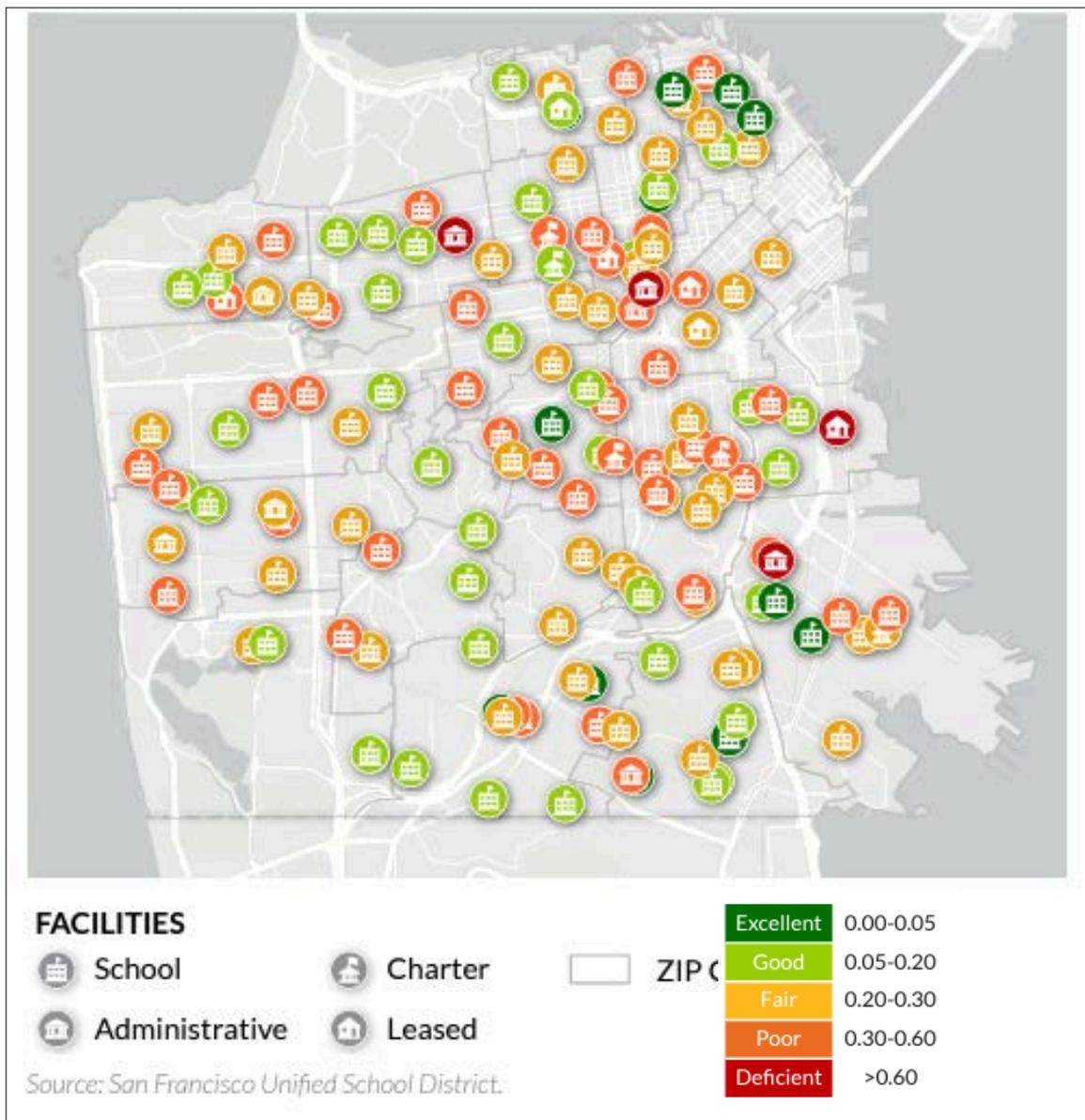


Figura 249. Mapa de Escolas por geografia e índice FCI. Fonte: SFUSD, 2022.

Ao explorarmos as percepções dos participantes sobre o que torna sua escola única e especial, a figura 250 revela uma camada profunda de afetividade em relação à instituição escolar e ao entorno. A análise da nuvem de palavras presente na figura nos conduz a conceitos e expressões como "comunidade", "afeto", "cuidado", "estudantes", "pessoas", "jardins" e "arte", sugerindo que a participação desempenha um papel crucial na construção de lugares de significado para as crianças (HART, 1997; RIGOLON, 2011).

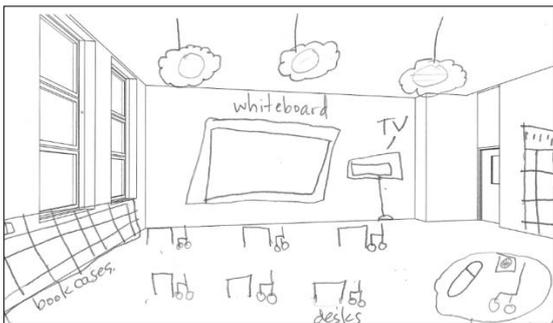


Figura 251. Desenho do processo participativo na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023

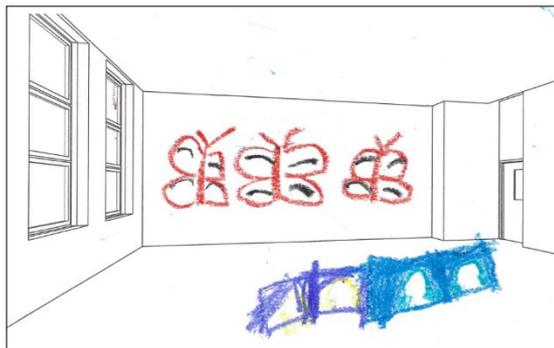


Figura 252. Desenho do processo participativo na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023

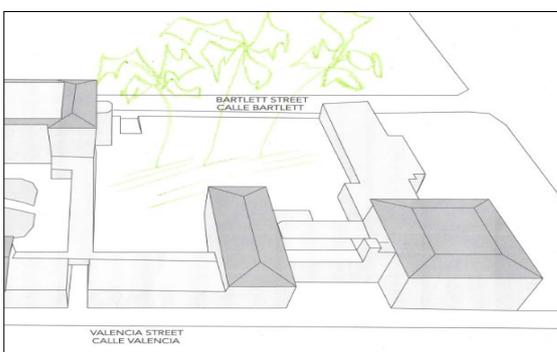


Figura 253. Desenho do processo participativo na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023

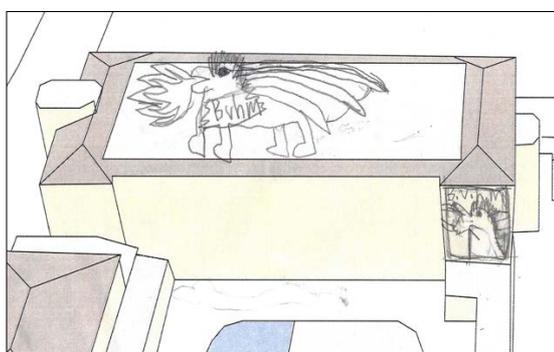


Figura 254. Desenho do processo participativo na BVHM. Fonte: SFUSD, 2023

A importância de permitir que as crianças influenciem a configuração de seus ambientes cotidianos não pode ser subestimada. Quando as crianças têm a oportunidade de desempenhar um papel na formatação desses espaços, eles adquirem um significado profundo e se tornam locais aos quais se apegam com carinho (DERR E RIGOLON, 2006; RIGOLON, 2011).

Esse envolvimento ativo na criação dos lugares é essencial, pois estudos demonstraram que as pessoas têm uma maior probabilidade de usar e cuidar dos lugares que ajudaram a criar (CHAWLA E DERR, 2012). Especificamente em relação às crianças, o processo participativo destacou que elas têm um desejo intrínseco de zelar e gerir ativamente os lugares, especialmente aqueles em que desempenharam um papel na concepção ou construção (DERR, 2006; MALONE, 2013; MOORE E WONG, 1997; RIGOLON ET AL., 2015).

A capacidade de transformar esses espaços é significativa tanto para o brincar informal das crianças quanto para o processo participativo em si. Isso contribui para a criação de ambientes acolhedores que as pessoas se sentem compelidas a proteger e manter (ASTBURY, 2013; DERR, 2006; HART, 2002; RIGOLON, 2011). O resultado é não apenas a formação de lugares físicos, mas também a construção de laços emocionais e um senso de comunidade que é essencial para o bem-estar e a saúde de todos os envolvidos.

Portanto, com a conclusão do processo participativo relativo à reconfiguração da Escola BVHM, o escritório de arquitetura incumbido do projeto está agora munido dos elementos necessários para conceber ambientes internos e externos que se harmonizem com as necessidades e aspirações da comunidade escolar. A participação ativa das crianças e de todos os envolvidos neste processo desponta como um elemento fundamental na promoção do bem-estar das crianças e jovens em diversas dimensões, já que a promoção do bem-estar infantil não se limita apenas à qualidade física dos ambientes, mas também à sensação de pertencimento, autonomia e participação ativa das crianças na criação e manutenção de seus espaços. Essa abordagem não apenas melhora o ambiente escolar, mas também fortalece a comunidade educacional como um todo.

À medida que as propostas de intervenção avançam para a próxima fase (fig.255 a 257) é crucial que a comunidade escolar continue a desempenhar um papel ativo na revisão e refinamento desses projetos, garantindo que eles realmente atendam às suas necessidades e desejos. O caso da Escola BVHM serve como um exemplo de como a participação efetiva pode enriquecer a qualidade dos espaços educacionais e, em última instância, contribuir para o bem-estar e o sucesso das crianças. Portanto, é recomendável que processos semelhantes sejam adotados em instituições educacionais, promovendo uma abordagem centrada no aluno e na comunidade na construção e renovação de escolas.



Figura 255. Proposta de remodelação para a Escola Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: SFUSD, 2022.

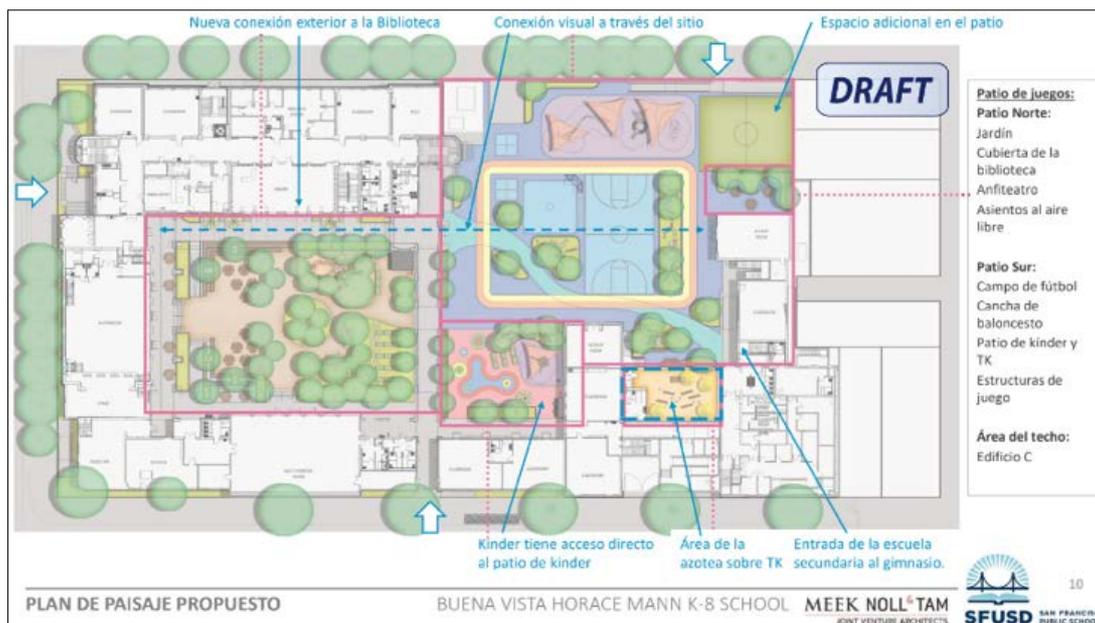


Figura 256. Escola Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: SFUSD, 2022.



Figura 257. Escola Buena Vista Horace Mann K-8. Fonte: SFUSD, 2022.

6.6 Mapeando a cidade com as infâncias: reflexões sobre a participação na tomada de decisões urbanas

Neste capítulo, realizamos uma investigação sobre a participação ativa de crianças e adolescentes nas decisões que moldam as cidades. Essa análise abrangeu a implementação de atividades em diversas localidades, incluindo o Rio de Janeiro, no Brasil, e as cidades de Sacramento, Oakland e San Francisco, nos Estados Unidos. O propósito central dessas atividades foi proporcionar às crianças e adolescentes a oportunidade de contribuir eficazmente com dados e perspectivas relevantes no âmbito do planejamento urbano e na elaboração de políticas públicas.

Na primeira parte, durante o "Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro", examinamos as implicações desse processo participativo e como ele pode se transformar em uma ação propositiva. Aqui, os estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro atuaram como agentes de mudança efetivos na cidade. Essa abordagem não apenas promoveu a corresponsabilidade desses jovens, mas também contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência crítica e sua formação como cidadãos ativos. Esta abordagem transdisciplinar integrou conhecimentos de arquitetura e urbanismo com educação.

Discutimos detalhadamente a importância dos processos de comunicação, nos quais a fala e a escuta desempenharam um papel crucial na representação desses jovens na esfera pública. Destacamos enfaticamente como seus desejos e demandas podem ser concretizados, enfatizando que a qualidade de vida diária das crianças e jovens na cidade não deve ser determinada unicamente por adultos, gestores e especialistas que presumem saber o que esses grupos necessitam. Embora no caso do Rio de Janeiro o processo de concretização dos desejos coletados no âmbito do projeto MARJ-19, apesar dos esforços em movimentos de participação social, continue a ser um desafio, a autêntica contribuição desses jovens para a sociedade deve ser plenamente reconhecida e valorizada.

A segunda atividade, parte integral do meu programa de doutoramento no Center for Cities & Schools da University of California, Berkeley (CCS / UC Berkeley), proporcionou-me a oportunidade de mergulhar na análise e modelagem de dados no contexto do projeto MARJ-19. Essa experiência ocorreu em um ambiente multidisciplinar, onde colaborei ativamente com pesquisadores e educadores dedicados à promoção da participação de crianças na formulação de políticas urbanas.

O CCS desempenhou um papel de extrema relevância ao estabelecer conexões fundamentais entre a minha pesquisa e a metodologia Y-PLAN, que envolve jovens estudantes em projetos práticos de planejamento urbano. Essa experiência destacou a importância crucial da educação de alta qualidade como um componente essencial das políticas urbanas abrangentes. Além disso, evidenciou que o fortalecimento da educação pública e a revitalização das comunidades urbanas podem ser objetivos interconectados e alcançáveis.

A terceira atividade, denominada "Mapeamento de Escolas do Distrito Escolar Unificado de San Francisco", resultou na criação de um mosaico abrangente de edifícios educativos entrelaçados com políticas e programas relacionados ao uso urbano. Essa atividade suscitou uma série de reflexões e questionamentos cruciais em relação a várias dimensões da participação comunitária e da interseção entre educação, comunidades vulneráveis, espaços escolares verdes e a utilização do território para fins educacionais: territórios educativos.

As atividades realizadas, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, proporcionaram uma visão diversificada das cidades, cada uma influenciada por experiências pessoais que moldam sensibilidades, habilidades e perspectivas éticas e políticas únicas. A corresponsabilidade de crianças e jovens em assuntos urbanos visa fortalecer a capacidade dos líderes cívicos de aproveitar a percepção dos jovens para criar planos, políticas e ambientes mais saudáveis, sustentáveis e felizes para todos.

Ao considerar crianças e jovens como agentes transformadores da cidade, nossa intenção é contribuir com metodologias que reconheçam a complexidade dos territórios e de seus habitantes. Evitamos a simplificação excessiva dos dados coletados e, em vez disso, os enxergamos como lentes multifacetadas para entender as cidades. Ao analisá-los em conjunto, esses dados podem revelar a complexidade prismática de uma cidade e estimular várias maneiras de concebê-la e gerenciá-la.

Dessa forma, concluímos este capítulo com a convicção de que a participação ativa de crianças e adolescentes na configuração das cidades é não apenas desejável, mas também essencial para promover sociedades urbanas mais justas, inclusivas e sustentáveis. A continuidade dessas investigações e abordagens participativas pode abrir caminho para uma cidade onde todas as vozes são ouvidas e onde a qualidade de vida urbana é enriquecida pela diversidade de perspectivas e experiências.

7. Considerações finais: Cidade(s) Maravilhosa(s) para com as infâncias

A pesquisa aqui apresentada teve seu início em uma simples e cativante pergunta: "Cidade maravilhosa pra quem?" Essa questão, formulada por uma criança residente na zona oeste do Rio de Janeiro, durante o primeiro Mapeamento Afetivo em 2019, não apenas serviu como ponto de partida para esta pesquisa, mas também revelou-se como um ponto de inflexão em nossa compreensão da cidade, da infância e de como ambas se entrelaçam.

A partir da perspectiva de um pesquisador-arquiteto, esta pesquisa mergulhou na análise das práticas socioespaciais das infâncias na cidade do Rio de Janeiro com base nos dados do "Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro - 2019". Reconhecendo que as infâncias como uma categoria complexa e multifacetada que transcende as dimensões sociais e culturais (PROUT, 2004, QVORTRUP 2007, SARMENTO, 2010 e AZEVEDO, 2021), buscamos compreender como as experiências e perspectivas das crianças são moldadas pela cidade e sua dinâmica social.

No cerne dessa pesquisa, emergiu a questão crucial de como as infâncias habitam e interagem com os ambientes urbanos nas culturas latino-americanas. Sabemos que, historicamente, as crianças foram muitas vezes relegadas à invisibilidade, à marginalização e à opressão em nossas cidades. A imagem da criança de rua, por exemplo, tornou-se um símbolo do atraso social na América Latina.

No entanto, à medida que avançamos no século XXI, vemos movimentos sociais e mudanças políticas que reconhecem os direitos das crianças e buscam criar ambientes urbanos mais inclusivos e participativos. Este estudo abraçou a ideia de que a infância não deve ser vista como um apêndice ou como um grupo passivo de beneficiários de políticas públicas, mas sim como agentes ativos na construção de suas próprias realidades.

O conceito de Território Educativo emergiu como uma abordagem fundamental para repensar as relações entre infância e cidade. Este conceito transcende a ideia tradicional de educação formal, reconhecendo que o espaço urbano em si é um ambiente de

aprendizado. Ele enfatiza a importância de ouvir as vozes das crianças, de envolvê-las ativamente no planejamento urbano e de criar espaços que atendam às suas necessidades e interesses.

À medida que analisamos as práticas socioespaciais das infâncias na cidade do Rio de Janeiro, identificamos a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e participativas. Isso implica em superar os discursos focalizadores e compensatórios que frequentemente perpetuam a exclusão e a invisibilidade das crianças.

Os objetivos foram alcançados ao relacionar as imagens sociais das infâncias com a produção do espaço urbano e os marcos legais de educação no Brasil, ao discutir os resultados do dispositivo de participação "Mapeamento Afetivo" e ao propor questionamentos sobre a participação das infâncias na gestão urbana através dos diálogos com outras metodologias participativas do Center for Cities and Schools, da UC – Berkeley e do Distrito Escolar Unificado de San Francisco, na Califórnia. Esse diálogo interdisciplinar enriqueceu nossa compreensão das dinâmicas urbanas e da importância de envolver as crianças na construção de cidades mais inclusivas e acessíveis. As contribuições desta pesquisa para o campo acadêmico e prático são apresentadas a seguir:

I) Um olhar multifacetado ao longo da história e nas ruas da cidade do Rio de Janeiro

No decorrer deste estudo, foi realizada uma análise abrangente das experiências das infâncias em diversos contextos históricos e sociais, com um enfoque particular na urbanidade do Rio de Janeiro. Destacou-se a complexidade das vivências infantis ao longo do tempo, ressaltando como fatores como raça, classe social, localização geográfica e sistema político-econômico desempenham papéis cruciais na construção dessas experiências. Isso enfatizou que as infâncias são um fenômeno social multifacetado que não pode ser compreendido de maneira uniforme.

A interação dinâmica entre crianças e ambientes urbanos emergiu como um tema central, revelando como as cidades podem moldar e serem moldadas pelas experiências infantis. A invisibilidade histórica da infância, especialmente durante eras de escravidão, também foi

discutida, destacando como as representações sociais das infâncias impactaram diretamente a vida das crianças ao longo do tempo. O texto não evitou abordar os desafios sociais enfrentados pelas crianças, como preconceito, discriminação e exploração, enfatizando a necessidade de respostas políticas e sociais adequadas para proteger seu bem-estar e desenvolvimento saudável.

A pesquisa, enriquecida pela abordagem multidisciplinar, contribuiu significativamente para o entendimento das complexidades das infâncias como fenômeno social no contexto histórico brasileiro. Além disso, a evolução do tratamento legal das crianças ao longo do tempo, desde o Império até a era de democratização, destaca a importância da garantia dos direitos das crianças de todas as classes sociais. A trajetória histórica da construção do conceito de infâncias no Rio de Janeiro reflete as transformações sociais, políticas e legais que moldaram sua percepção e proteção, destacando a responsabilidade ética e social de toda a sociedade na promoção do bem-estar infantil.

II) Mapeamento afetivo como dispositivo de transformação urbana

No contexto do século XXI, marcado pelas reverberações da pandemia de COVID-19 e situando-se 33 anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e 32 anos após a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, nossa abordagem foi orientada pelas contribuições de acadêmicos como Prout (2004), Qvortrup (2007), Sarmiento (2010) e Azevedo (2021). Esse contexto impulsionou nossa investigação na exploração da complexidade inerente ao fenômeno social da infância. Nessa perspectiva, as infâncias são concebidas não apenas como indivíduos isolados, mas como integrantes de um intrincado conjunto de variáveis que englobam aspectos econômicos, tecnológicos, culturais e as atitudes da comunidade adulta. Assim, as infâncias se delineiam como uma rede interconectada de entidades que participam de debates e interações de natureza complexa, demonstrando uma rica diversidade de repertórios utilizados para descrever suas múltiplas dimensões e atividades.

Nossa abordagem interdisciplinar, influenciada pelas teorias do ator-rede (LATOUR, 2008) e pela perspectiva geracional (ALANEN, 2001), buscou compreender as infâncias como uma

confluência de distintas ordens sociais, muitas vezes competitivas e conflituosas. Também reconhecemos a importância de considerar as especificidades locais, desafiando os modelos universais de Infância e potencializando a voz às "outras infâncias" presentes no Sul global. O estudo do "Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro - 2019" desempenhou um papel fundamental ao revelar as vivências infantis no espaço público e a complexidade do ambiente urbano, contribuindo para a discussão das barreiras que as crianças enfrentam na busca por participação ativa, bem-estar e desenvolvimento integral nas cidades contemporâneas.

A análise do MARJ - 2019 não apenas lança luz sobre as complexidades dessas realidades, mas também forneceu insights valiosos para a formulação de estratégias e políticas que busquem promover a realização dos direitos das crianças em ambientes urbanos diversos e heterogêneos. Reconhecemos a importância de escutar a voz das infâncias e de reconhecê-las como uma entidade independente e complexamente interconectada. No entanto, também reconhecemos que as disparidades históricas persistem, mesmo com os avanços legais, e que a interação entre as políticas sociais e o bem-estar das crianças continua influenciando suas trajetórias e oportunidades na sociedade em constante evolução.

Portanto, este estudo enfatiza a necessidade de continuar a pesquisa e o diálogo interdisciplinar sobre as infâncias, buscando uma compreensão mais profunda das realidades infantis em diferentes contextos urbanos e culturais. As infâncias são uma força ativa na configuração do ambiente urbano e das políticas sociais, e é nosso dever dar espaço a essa voz e reconhecer sua importância na construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Essa compreensão aprofundada das experiências infantis em contextos urbanos é fundamental, como foi demonstrado através da análise das 15 categorias delineadas no 'Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro 2019' (MARJ - 2019). Estas categorias analíticas, cuidadosamente elaboradas com base em uma gama de fontes de dados, abrangendo desde respostas coletadas no contexto do MARJ - 2019, referências advindas de obras acadêmicas dos Novos Estudos da Infância e, igualmente, disposições legais pertinentes, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da

Cidade, forneceram um alicerce sólido para a realização de uma análise das vivências infantis no âmbito das zonas urbanas, com enfoque na cidade do Rio de Janeiro.

Estas categorias de análise proporcionaram um embasamento compreensivo para a apreensão das experiências infantis no contexto urbano, sublinhando a imperatividade da criação de ambientes urbanos inclusivos, sustentáveis, seguros e acolhedores para as crianças. Através desta análise, pôde-se abordar as nuances inerentes às vivências infantis na cidade do Rio de Janeiro, bem como extrapolar tais entendimentos para outras localidades urbanas globalmente. Dessa forma, esta pesquisa reforça a importância da abordagem holística no tratamento da experiência infantil nas zonas urbanas, contemplando um espectro diversificado de considerações que abrangem desde questões de acessibilidade até medidas de salvaguarda e prevenção da violência.

Ao considerar o papel essencial desempenhado pelos estatutos legais, notadamente o Estatuto da Cidade e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como balizadores para o planejamento urbano e orientação das políticas públicas destinadas às crianças, torna-se evidente a importância de explorar e compreender as dinâmicas complexas relacionadas à infância no contexto urbano.

Na investigação, utilizamos os resultados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro (MARJ - 2019) como uma lente para analisar como esses estatutos se traduzem na prática e afetam o cotidiano das crianças na cidade. As categorias de análise e subcategorias específicas que empregamos nesse estudo atuaram como dispositivos de tradução (LIMA E PINHEIROS, 2019), permitindo-nos ilustrar não apenas como as políticas se refletem na experiência das crianças, mas também como a própria noção das infâncias é moldada pela diversidade de contextos urbanos. Assim, nossa abordagem considera as infâncias não como um conceito estático, mas como uma experiência fluida, profundamente enraizada no contexto social em constante mutação

III) Diversidade de territórios das infâncias no Rio de Janeiro

O MARJ - 2019 revelou diferentes territórios das infâncias no Rio de Janeiro, evidenciando a interseção de marcadores sociais como raça, gênero e classe social. Isso vai além do conceito tradicional de Infância e de cidadania construído no cerne da modernidade.

Embora as disposições legais enfatizem a necessidade de ambientes urbanos inclusivos, a análise mostrou que os marcadores sociais podem estabelecer hierarquias entre grupos, levando à marginalização e exclusão de alguns.

A pesquisa também destacou a importância de considerar a voz das crianças e dos jovens nos processos de planejamento urbano. Ao aplicar critérios de análise que permitiram compreender suas percepções e experiências cotidianas, pudemos perceber como eles podem desempenhar um papel ativo como coautores na construção de ambientes urbanos mais justos e inclusivos. Essa abordagem também nos levou a identificar disparidades sociais, particularmente em relação à renda e raça, que influenciam significativamente as experiências de cidadania infantil na cidade.

A análise realizada por Fernandez (2023) mostrou a relação entre renda e composição racial, destacando como regiões com rendas mais baixas tendem a abrigar uma proporção maior de indivíduos pretos e pardos. Isso ressalta a influência da segregação espacial na estruturação das disparidades raciais na cidade.

O MARJ - 2019 surgiu como um esforço colaborativo para fortalecer a cidadania infantil, reconhecendo os desafios e injustiças decorrentes da urbanização e das divisões sociais. Conforme enfatizado por Trevisan (2014), a cidadania representa o "direito a ter direitos," e as crianças podem desempenhar um papel fundamental na construção dessa cidadania urbana. Ao envolver crianças e jovens no processo de coleta de dados e na expressão de suas visões para a cidade, o MARJ - 2019 exemplifica a importância de proporcionar-lhes condições para aplicar seu senso de justiça e participar ativamente na formulação de políticas públicas. Isso também está alinhado com a noção de pertencimento, que reconhece as crianças como participantes politicamente relevantes e promove a expressão delas no âmbito político.

As escolas desempenharam um papel crucial como "instituições intermediárias" na conexão entre crianças, comunidade escolar e planejamento urbano. O MARJ - 2019 mostrou como as escolas e as crianças podem contribuir para a construção de ambientes urbanos mais justos, equitativos e inclusivos, empoderando os estudantes a agir e influenciar positivamente seus contextos.

O MARJ - 2019, focado nas ações das crianças no trajeto entre suas casas e a escola, oferece uma perspectiva única sobre o papel ativo e influente das crianças nesse contexto. Uma das metas fundamentais do mapeamento era alcançar a visibilidade teórica e prática dessas ações, e isso implica em reconhecer que as crianças são capazes de manifestar competências e tomar decisões que têm implicações políticas. No entanto, como observado por Trevisan (2014), essas competências muitas vezes são obstruídas pelas estruturas institucionais e pela falta de oportunidades formais de participação. O MARJ - 2019 abriu uma janela para examinar as competências políticas das crianças, especialmente em questões que afetam suas vidas nas comunidades e nas políticas urbanas.

A pesquisa também destaca a importância de empoderar as crianças, cultivando nelas um senso intrínseco de agência. Isso implica em fornecer apoio social, cultural e estrutural, bem como desafiar as estruturas que perpetuam desigualdades. Dessa forma, as crianças podem se tornar contribuintes significativos para a tomada de decisões colaborativas relacionadas a escolas e cidades, mesmo diante das restrições políticas e sociais que enfrentam. O MARJ - 2019 alinha-se com essa perspectiva, reconhecendo não apenas as limitações impostas às crianças, mas também suas capacidades latentes para influenciar positivamente o ambiente em que vivem.

Além disso, a pesquisa ilustra a importância de considerar a diversidade das infâncias no contexto urbano. As crianças não são um grupo homogêneo; suas vivências e padrões de participação variam amplamente de acordo com fatores como raça, classe social e renda. A inclusão de crianças de diferentes origens é essencial para criar uma "cidade para todos". O MARJ - 2019 demonstra que é possível envolver crianças de diferentes grupos étnico-raciais e níveis de renda em processos de participação urbana.

Ao adotar uma abordagem que considera suas complexidades e diversidades, o MARJ - 2019 destaca a importância de potencializar a voz e visibilidade às infâncias no planejamento urbano e na tomada de decisões políticas. Essa abordagem mais inclusiva e participativa é fundamental para construir cidades mais justas e acolhedoras para todas as gerações, independentemente de idade, raça ou origem socioeconômica.

IV) Infâncias, Território Educativo e Participação

O MARJ - 2019, ao ser interpretado como um mapa que revela a cidade sob a perspectiva das crianças, permite uma exploração aprofundada das dinâmicas subjacentes à experiência infantil no ambiente urbano. Isso se alinha à ideia de que as crianças não sabem menos, mas sim algo diferente, como ressaltado por Cohn (2005). Suas vozes nos proporcionam uma visão alternativa da cidade, desafiando noções preconcebidas e abrindo espaço para uma reavaliação crítica das ideias tidas como certas sobre o território da cidade do Rio de Janeiro.

A análise das percepções e aspirações das crianças pertencentes às 3ª, 4ª, 5ª e 6ª Coordenações Regionais de Educação (CREs) revelou insights sobre como essas infâncias se relacionam com o espaço urbano em seus deslocamentos diários entre casa e escola. A interseção dessas análises permite uma visão mais completa das características urbanas e sociais dos territórios que essas crianças habitam e atravessam. É evidente que, apesar das diferenças contextuais, existem temas recorrentes que podem ser identificados e correlacionados.

Sete tópicos cruciais emergem dessa análise interdisciplinar, a seguir, apresentaremos uma síntese das principais conclusões e implicações:

1. **Elementos recorrentes nas percepções:** Ficou evidente que os elementos da paisagem urbana, como edificações baixas, escolas, comércio local, ruas, árvores e vegetação, desempenham um papel central nas percepções das crianças em todas as CREs analisadas. Esses elementos são essenciais para entender como as crianças observam e se relacionam com o ambiente urbano em seu cotidiano.
2. **Violência urbana e insegurança:** A violência urbana emergiu como uma preocupação comum entre os participantes do estudo. Relatos de bandidos, armas, drogas, tiroteios, assédio sexual e conflitos interpessoais nas vias públicas revelam a sensação de insegurança vivenciada pelas crianças e jovens. Essa insegurança está intrinsecamente ligada à fragmentação do tecido urbano e às disparidades socioeconômicas e raciais.

3. **Desejos por melhoria e qualidade de vida:** As crianças expressaram aspirações por melhorias nos espaços urbanos e na qualidade de vida ao longo de seus trajetos. Esses desejos incluíram aprimoramento da limpeza urbana, aumento da arborização, reforço na segurança, criação de espaços de lazer e convivência, infraestrutura adequada e sinalização para pedestres. Suas vozes refletem a necessidade de envolver os jovens na elaboração de políticas urbanas mais inclusivas.
4. **Reflexões sobre intervenções urbanas e Territórios Educativos:** O estudo destaca a importância de considerar as percepções e desejos das crianças ao planejar intervenções urbanas. O conceito de "território educativo" se mostra promissor como uma abordagem que busca incorporar as vozes, identidades e práticas socioespaciais das crianças e jovens no processo de planejamento urbano. Além disso, a criação de espaços de diálogo e participação efetiva dos jovens pode contribuir para uma cidade mais justa, segura e alegre.
5. **Relações sociais e interpessoais:** emergiram como temas relevantes, enfatizando a importância das interações com familiares e amigos para seu bem-estar e segurança, além da necessidade de promover ambientes urbanos que favoreçam a convivência harmoniosa. O brincar na rua emergiu como um elemento central no desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças autonomia e oportunidades de aprendizado. No entanto, também foi observada uma restrição das opções das crianças para brincar, muitas vezes limitadas a espaços como residências e escolas, negligenciando o valor da rua como um ambiente rico para o desenvolvimento da subjetividade.
6. **Desigualdades espaciais e socioeconômicas:** A análise revelou disparidades substanciais entre as CREs e seus territórios educativos em relação à qualidade dos espaços públicos, acessibilidade a serviços e segurança. As crianças que vivem em áreas mais empobrecidas enfrentam desafios significativos em comparação com aquelas de áreas mais privilegiadas. Isso reforça a necessidade de abordagens de planejamento urbano que busquem reduzir essas desigualdades e garantir que todas as crianças tenham acesso a espaços seguros e de qualidade.

- 7. Variedade de representações:** escolhidas pelas crianças, como desenhos, mapas e descrições de texto, evidenciou a profundidade e complexidade de suas perspectivas. O MARJ - 2019 desempenhou um papel importante ao proporcionar um espaço para que suas vozes fossem ouvidas e traduzidas de maneira sensível, revelando complexas relações entre os sujeitos e o ambiente que habitam, permitindo que suas vozes sejam levadas em consideração no planejamento urbano.

Em uma análise mais ampla, embora o Estatuto das Cidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente não abordem diretamente os conceitos de cidade, território e política urbana em relação à infância e à educação pública, suas disposições estabelecem bases sólidas para a interseção dessas temáticas. Reconhecendo a importância de um ambiente urbano propício para o pleno desenvolvimento das crianças, é viável integrar ações e políticas que considerem as particularidades locais, promovendo o acesso à educação pública de qualidade, a participação da comunidade e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. A interação dessas leis com os a participação das infâncias e juventude é essencial para a construção de cidades inclusivas, sustentáveis e orientadas para o bem-estar e o desenvolvimento integral das infâncias.

V) Inspirando mudanças: crianças e jovens no centro do planejamento urbano

A experiência em UC - Berkeley proporcionou diálogos frutíferos sobre a participação infantil e a interação das crianças com o espaço urbano. A metodologia Y-PLAN (Youth - Plan, Learn, Act, Now) foi destacada como uma abordagem inovadora que envolve jovens em projetos de planejamento urbano. Isso permitiu a exploração de como as crianças podem contribuir ativamente para a tomada de decisões e solução de problemas em suas comunidades.

Essa experiência instigou uma reflexão crítica sobre princípios de nossos métodos participativos e a formulação de políticas públicas. Embora o mapeamento tenha se mostrado uma ferramenta valiosa para a realização de diagnósticos abrangentes, tornou-

se evidente a necessidade de direcionar o foco para a implementação de ações em menor escala, que desempenham um papel fundamental na resolução de problemas. Esse novo olhar ressalta a importância de engajar crianças e jovens como agentes ativos e co-responsáveis nesse processo de transformação, reconhecendo sua contribuição vital para a promoção do bem-estar geral e a construção de comunidades mais inclusivas e resilientes.

A colaboração entre o Y-PLAN e as escolas públicas de Oakland demonstrou que os jovens podem desempenhar um papel ativo no planejamento urbano e contribuir para a resolução de problemas complexos. Os estudantes envolvidos no programa mostraram um alto nível de criatividade e pensamento crítico, destacando a importância de envolver jovens em processos de tomada de decisão.

A experiência também ressaltou a necessidade de abordar as desigualdades no contexto urbano e criar oportunidades para que as crianças e jovens participem ativamente na construção de comunidades mais justas e equitativas. O período em UC-Berkeley permitiu uma visão inspiradora das possibilidades de participação das crianças no planejamento urbano e da importância de motivá-las a serem agentes de transformação em suas próprias comunidades.

A colaboração com a Escola de Profissões de Saúde Arthur A. Benjamin em Sacramento, Califórnia, proporcionou uma abordagem interdisciplinar à pesquisa, destacando a aplicabilidade das metodologias de envolvimento de jovens em contextos diversos. A parceria entre as professoras Mckoy e Meltvedt, com suas experiências no Y-PLAN e no Projeto de Saúde Global, forneceu uma base sólida para a exploração de temas relacionados à sustentabilidade, saúde pública e engajamento cívico. O Projeto de Saúde Global do 10º ano da Escola Arthur A. Benjamin se destacou como uma iniciativa que capacitou os alunos a abordar desafios de saúde pública em escala global, promovendo uma compreensão aprofundada das percepções dos jovens sobre questões globais de saúde e enfatizando a importância do envolvimento cívico e da busca por soluções práticas.

A experiência de visitar a escola em Sacramento, especialmente a jornada pelo trajeto do trem Capitol Corridor, proporcionou uma visão única da cidade e de suas complexidades.

Observando as diferentes paisagens urbanas, étnicas e socioeconômicas ao longo do caminho, foi possível compreender como esses fatores afetam as percepções e propostas dos estudantes. A experiência também ressaltou a necessidade de considerar a diversidade das juventudes em processos de tomada de decisão relacionados à cidade.

O "Dia do Projeto de Saúde Global" foi uma oportunidade para interagir diretamente com os alunos e avaliar suas propostas. As apresentações dos estudantes refletiram suas preocupações comunitárias e proporcionaram uma visão das soluções que eles propuseram para problemas de saúde pública. A colaboração entre os líderes cívicos e os jovens demonstrou o potencial desses últimos para contribuir ativamente para a criação de futuros mais justos e sustentáveis. O aprendizado adquirido e as experiências compartilhadas com os estudantes da Escola Arthur A. Benjamin em Sacramento enriqueceram significativamente a pesquisa e contribuíram para um maior entendimento das dinâmicas urbanas e da participação juvenil.

As experiências vividas durante a terceira etapa do estudo, que envolveu o mapeamento de 36 escolas públicas no Distrito Escolar Unificado de San Francisco (SFUSD), revelaram aspectos significativos da relação entre a comunidade e as instituições de ensino. A cidade de San Francisco, com sua diversidade de bairros e comunidades, ofereceu um cenário rico para a análise dessas escolas, destacando a importância de compreender as conexões entre educação, comunidade e ambiente físico. Neste contexto, três tópicos se destacaram como áreas de grande relevância:

a) Desafios e oportunidades da composição racial, étnica e socioeconômica

As escolas públicas de San Francisco são um reflexo vívido da diversidade étnica, racial e socioeconômica que permeia essa cidade. Este estudo analisou a complexa interação entre geografia urbana, demografia diversificada e experiência educacional em sete escolas públicas de San Francisco, refletindo a diversidade étnica, racial e socioeconômica da cidade. Ele destacou desafios como a mobilidade e o acesso às escolas, que estão intrinsecamente relacionados às divisões de raça, etnia e classe social na cidade. Enquanto as escolas abraçam a diversidade por meio de práticas inclusivas e culturalmente sensíveis, questões persistentes, como a mobilidade de crianças e a distribuição desigual

de recursos, geram debates e desafios políticos. O estudo enfatizou o papel central das escolas como centros culturais e comunitários na promoção da inclusão, justiça social e compreensão intercultural, destacando a importância de considerar o ambiente circundante no aprimoramento dos sistemas educacionais em ambientes urbanos complexos como San Francisco.

b) Escolas em bairros com população em situação de rua

A presença de bairros com altos índices de população em situação de rua cria desafios singulares para as escolas locais. A Tenderloin Community School (TCS) é um exemplo inspirador de uma escola que desempenha um papel fundamental em sua comunidade, abordando não apenas as necessidades educacionais, mas também as carências sociais e econômicas dos alunos e suas famílias. A TCS oferece uma ampla variedade de recursos, incluindo um centro de recursos familiares, uma clínica de saúde, aconselhamento, educação de adultos e outros serviços essenciais. Além disso, a escola atende a uma população diversificada, enfrentando desafios sociais e econômicos substanciais.

Embora enfrente desafios em relação às notas dos alunos em exames padronizados, destacamos a importância de políticas públicas equitativas que abordem essas questões complexas de forma abrangente, em vez de atribuir exclusivamente às escolas a responsabilidade pelos resultados acadêmicos. A TCS também demonstra a eficácia dos "Programas Pós-Escola" e a colaboração com parceiros locais, enriquecendo a experiência educacional e contribuindo para uma educação equitativa e inclusiva. Em resumo, a TCS ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a equidade e a justiça em todas as áreas da vida das crianças, independentemente de sua origem ou situação socioeconômica.

c) Análise de processos participativos em projetos de modernização e construção escolar

O envolvimento da comunidade em projetos de modernização e construção de escolas desempenha um papel fundamental na criação de espaços educacionais eficazes.

Compreender como a participação da comunidade é incentivada e integrada a esses projetos pode servir como um modelo para o desenvolvimento de territórios educativos em outras cidades.

A importância dos espaços escolares verdes e do acesso equitativo a oportunidades de aprendizado ao ar livre foi enfatizada. Esses espaços não apenas promovem o desenvolvimento educacional, mas também contribuem para o bem-estar geral e a qualidade de vida das crianças. Portanto, iniciativas que visam criar espaços ao ar livre próximos às escolas são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a essas oportunidades.

A colaboração entre o SFUSD, o Departamento de Recreação e Parques de São Francisco e outras partes interessadas, exemplificada pelo mapa que identifica áreas carentes de espaços livres próximos às escolas, demonstra como a cooperação entre diferentes entidades pode levar a soluções práticas que promovem o acesso equitativo à educação e ao aprendizado ao ar livre.

Este estudo ressalta a importância da colaboração, do planejamento cuidadoso e do investimento em espaços educacionais de qualidade para promover o desenvolvimento integral das crianças e o fortalecimento da sociedade como um todo. A educação é um pilar fundamental da nossa sociedade, e seu planejamento e construção devem ser abordados com seriedade e compromisso com a equidade e o bem-estar de todos os estudantes.

O processo participativo espelhou os princípios da pesquisa-ação participativa, enfatizando o planejamento contínuo, ação, observação e reflexão. Ele destacou o poder da participação da comunidade na criação de espaços significativos, fomentando um senso de pertencimento, autonomia e envolvimento ativo entre os estudantes. O envolvimento das crianças na formatação de seu ambiente foi crucial, promovendo laços emocionais e um senso de comunidade essencial para o bem-estar.

Os insights obtidos durante essa pesquisa têm implicações significativas para os grupos GAE, SEL-RJ e PROLUGAR, que buscam desenvolver estratégias de planejamento e criação de territórios educativos no Rio de Janeiro. Ao discutir e implementar abordagens

semelhantes às encontradas em San Francisco, levando em consideração as complexas identidades culturais das comunidades locais, esses grupos podem contribuir para melhorar a qualidade da educação e promover a inclusão em sua região.

Portanto, o estudo realizado no Distrito Escolar Unificado de San Francisco não apenas enriqueceu nosso entendimento das escolas e comunidades locais, mas também ofereceu valiosas lições que podem ser discutidas em contextos educacionais ao redor do mundo. A cidade de São Francisco, com sua diversidade e energia única, continuará a servir como um exemplo inspirador de como a participação comunitária pode moldar o fazer da educação.

E agora...

Chegamos ao término de nossa exploração das cidades, percorrendo suas ruas, escolas e parques. Após uma longa jornada, torna-se evidente como os mapeamentos, sejam eles afetivos ou não, emergem como territórios que ecoam as vozes das camadas jovens da sociedade, enfatizando elementos de profunda relevância em suas narrativas, tais como a importância do lar, a profundidade dos laços com o ambiente local e a coesão dos vínculos sociais que fortalecem suas comunidades. Este entendimento é respaldado por um corpo substancial de pesquisas acadêmicas, representadas por dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas por pesquisadores vinculados aos grupos GAE, SEL-RJ e ProLugar (PROARQ-FAU-UFRJ). Estas investigações, desenvolvidas ao longo de diferentes anos (MATIELLO, 2019; GOMES, 2020; BRUNO, 2020; GERSON, 2021; LOPES, 2021; PEREIRA, 2022; FERNANDEZ, 2023), adentram nas complexas realidades dos trajetos entre casa e escola em diversos contextos urbanos. Além disso, exploram os anseios e aspirações das crianças perante a cidade e seu próprio futuro. Esta abordagem multidisciplinar e robusta fornece uma base sólida e embasada para a elaboração de políticas urbanas mais inclusivas e participativas, que estejam em consonância com as necessidades e perspectivas da infância e da juventude, contribuindo, assim, para a construção de cidades mais justas e acolhedoras.

Todavia, é fundamental reconhecer as limitações inerentes a esta pesquisa, as quais derivam tanto da abrangência deste estudo quanto da intrincada natureza das questões

exploradas. Portanto, sugere-se que investigações futuras possam se aprofundar na análise das interações entre as crianças e os diversos elementos urbanos, levando em consideração fatores como as dinâmicas socioeconômicas e culturais que moldam tais relações. Adicionalmente, a promoção do desenvolvimento de abordagens práticas e políticas públicas que incorporem ativamente as vozes da juventude nas tomadas de decisão urbanas se mostra de extrema importância. Algumas possibilidades podem incluir:

1. Conselhos municipais de juventude e infância para consulta e participação direta.
2. Programas de mentoria entre jovens e líderes políticos locais, incluindo representantes das infâncias.
3. Orçamentos participativos destinados à juventude e infância.
4. Espaços públicos e culturais criativos, cogerenciado por jovens e crianças.
5. Incentivo ao envolvimento da juventude e infância em processos de planejamento urbano.
6. Educação cívica e participação política nas escolas, adaptada para jovens e crianças.
7. Aplicativos e plataformas digitais para coleta de ideias e opiniões dos jovens e das crianças.
8. Subsídios para projetos comunitários liderados por jovens e crianças.
9. Fóruns regulares de diálogo entre jovens, crianças e autoridades locais.
10. Fortalecimento de observatórios da infância e juventude, incluindo o mapeamento afetivo da cidade do Rio de Janeiro como dispositivo gerador de dados e diagnóstico.

Tal empreendimento pode representar um avanço significativo em direção a cidades verdadeiramente inclusivas e democráticas, onde a perspectiva das crianças e jovens seja integrada de forma intrínseca no planejamento urbano e na criação de ambientes que promovam seu bem-estar e pleno desenvolvimento. Assim, este estudo não somente marca o ápice de nossa jornada, mas também estabelece as bases para pesquisas subsequentes que têm o potencial de ampliar e enriquecer nossa compreensão das complexas relações entre infância e cidade.

Iniciamos nossa jornada com uma indagação fundamental, uma pergunta que, ao longo deste trabalho, demonstrou possuir múltiplas respostas. No vasto cenário urbano,

encontramos inúmeras "cidades maravilhosas", cada uma delas habitada por diversas infâncias, cada uma com suas histórias, sonhos e perspectivas singulares. É por isso que a resposta à questão "Para quem é esta cidade?" deve permanecer em constante abertura, um convite para que sejamos cativados pelas percepções e desejos tanto individuais quanto coletivos.

Nossas cidades, vibrantes e diversas, abrigam uma tapeçaria única de experiências infantis, oferecendo uma ampla gama de identidades e contextos culturais. Ao mantermos a resposta a essa pergunta flexível, estamos reconhecendo que cada criança, cada comunidade, tem sua própria maneira de vivenciar e reivindicar o espaço urbano. É através dessas perspectivas que podemos vislumbrar um caminho para a transformação dos nossos lugares comuns em locais mais afetivos, equitativos, justos e alegres.

Contudo, vale ressaltar que essa jornada não está isenta de desafios. A complexidade das infâncias e das cidades nos apresenta questões que ainda precisam ser exploradas e compreendidas de maneira mais profunda. Devemos reconhecer que nosso trabalho é apenas um ponto de partida, e muitos tópicos continuam esperando pesquisas futuras. Como podemos garantir que todas as vozes das infâncias sejam ouvidas e valorizadas? Como podemos criar ambientes urbanos que promovam a igualdade e a inclusão para todas as crianças? Como podemos manter o equilíbrio entre a tradição e a inovação na forma como abordamos a relação entre infâncias e cidades?

À medida que seguimos adiante, lembramos que nossa busca por respostas é, em si mesma, um ato de cuidado e comprometimento com presente e futuro mais inclusivo para as infâncias urbanas. As cidades são espaços vivos, em constante evolução, e as infâncias que nelas habitam merecem não apenas um lugar, mas um lugar que as celebre em toda a sua diversidade e potencial. Portanto, que nossa pergunta continue a nos guiar, a nos inspirar e a nos lembrar de que, nas cidades do mundo, sempre haverá espaço para as muitas respostas que as infâncias têm a oferecer. E agora, finalmente, Cidades Maravilhosas pra quem?

8. Referências

ABC7NEWS. Disponível em: <<https://abc7news.com/tenderloin-sf-san-francisco-crime/11609614/>>. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 23 de setembro de 2023].

ARANTES, Esther Maria de M. De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine*, vol. 1, nº 0, p. 162-164, 2004.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori & ARANTES, Paulo Eduardo. Um ponto cego no projeto moderno de Jurgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ARAÚJO, Ana Lucia Castilhano de. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. *Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista*, Ano X, n. 16, p. 107-127, 2016.rio

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias, cidade e relações intergeracionais na vida cotidiana. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 01, jul. 2020, pp. 01 – 26. ISSN 1984-5987.

ARAUJO, Sônia Maria da Silva. Educação republicana sob a ótica de José Veríssimo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 303-318, 2010. Editora UFPR.

ARC GIS. Children’s Engagement in Outdoor Learning: Mapping the Green Schoolyards of the San Francisco Unified School District. Disponível em: <https://storymaps.arcgis.com/stories/52ff6fcf1fbf41eeaca989ebf927dc45>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.

ARC GIS. Green Schoolyards in San Francisco: Opportunities for Outdoor Learning. Disponível em: <https://storymaps.arcgis.com/stories/b383221f37274ebaa4909f2ee5c84e43>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.

ARIÈS, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

ARIÈS, P. (1994) *História da vida privada*. v. 2. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

ARIÈS, P. (1997) *História da vida privada*. v. 3. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

ARIÈS, P. et al. (1998) *História da vida privada*. v.1. 13 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. *Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação*. 2010. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS.

ASTBURY, J. *Interactive Urban Landscapes for Well-being and Sustainability*. In:

Ataol, Ö., Krishnamurthy, S., & van Wesemael, P. (2019). Children's Participation in Urban Planning and Design: A Systematic Review. *Children, Youth and Environments*, 29(2), 27-50.

AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 5. ed. Tradução Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus, 2005. Originalmente publicado em 1992.

AZEVEDO, G. A. N.; TANGARI, V. R. ; GÓMEZ, A. F. . O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. *DESIDADES - REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE*, v. 28, p. 111-126, 2020.

AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; GOULART, A. B (2016) Do espaço escolar ao território educativo: um olhar ampliado sobre o lugar pedagógico da educação integral IN Rheingantz, P. A; Pedro, R. M; Szapiro, A.M (Orgs.). *Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades*. Rio de Janeiro: Meridional, pp. 344-368.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen (Org.). Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Arquitetura Escolar e Educação: Um Modelo Conceitual de Abordagem Interacionista. COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

BARROS, Surya Pombo de. "Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX." *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BARROSO, Liberado. A Instrução Pública no Brasil. Rio de Janeiro, Livraria Garnier, 1867.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. O debate sobre a educação no Segundo Reinado e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BAUDELAIRE, Charles. Sobre a Modernidade. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BECHER, F. (2011). Os "menores" e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

BECHTEL, Robert B. Environment & Behavior – an introduction. Thousand Oaks: SAGE, 1997.

BENEVOLO, Leonardo. História da arquitetura moderna. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BERKELEY. Bringing Our Dreams to Life: Youth Participatory Action Research in Berkeley Unified School District. Disponível em: <https://citiesandschools.berkeley.edu/blog/bringing-our-dreams-to-life/>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.

BERKELEY. Cities & Schools Blog. Disponível em: <https://citiesandschools.berkeley.edu/blog/>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.

BERKELEY. Y-PLAN: Youth - Plan, Learn, Act, Now!. Disponível em: <https://citiesandschools.berkeley.edu/major-initiatives/y-plan/>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

Bidwell, Charles E.; Kasarda, John D. School District Organization and Student Achievement. *American Sociological Review*, v. 40, n. 1, p. 55–70, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2094447>. Acesso em: 22 set. 2023.

BIERBAUM, A. H.; VINCENT, J. M.; MCKOY, D. L. Putting Schools on the Map: Linking Transit-Oriented Development, Families, and Schools in the San Francisco Bay Area. UC Berkeley: Center for Cities and Schools, 2010. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/0t52k01p>. Acesso em: [24 de julho de 2023].

BIERBAUM, A. H.; VINCENT, J. M.; MCKOY, D. L. The Mechanics of City-School Initiatives: Transforming Neighborhoods of Distress & Despair into Neighborhoods of Choice & Promise. UC Berkeley: Center for Cities and Schools, 2009. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/8pj7n6hv>. Acesso em: [23 de agosto de 2023].

Bingler, S., Quinn, L., & Sullivan, K. (2003). Schools as centers of community: A citizen's guide for planning and design (2nd ed.). National Clearinghouse for Educational Facilities.

BITTAR, Marisa e BITTAR Mariluce, *Historia da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Departamento de Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012. 12 p.

BoardDocs. (2022, June 27). BVHM Presentation to BOE B+G Committee. [PDF document]. URL

BRASIL. Constituição Federal de Outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 44205 de 08 de janeiro de 2018. Diário Oficial [do] Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 09 jan. 2018. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal 8.069 de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Lei Complementar n.º 111, de 1º de fevereiro de 2011. Dispõe sobre a Política Urbana e Ambiental do Município, institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 2 fev. 2011. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3678296/4353007/PlanoDiretorLC111_2011.PDF. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850.

BRASIL. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850.

BRASIL. Município de Rio de Janeiro. Lei Municipal nº6.362, de 28 de maio de 2018 Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Autor: Poder Executivo. Rio de Janeiro.

BRIGEL, Breno M. Movimentos sociais na era global. Petrópolis: editora Vozes. 2012

BRUAND, Yves. Arquitetura contemporânea no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRUNNER, J.J. Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la

BRUNO, Guilherme Rodrigues. As formas e a formas de pensar e a constituição de territórios educativos. Tese (Doutorado em Arquitetura) - PROARQ/FAU/UFRJ, Junho de 2020.

BUNDY, A. C. et al. The Sydney Playground Project: Popping the bubble wrap - unleashing the power of play: A cluster randomized controlled trial of a primary school playground-based intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. BMC Public Health, v. 11, n. 1, p. 680, 2013. doi:10.1186/1471-2458-11-680.

Caderno MAIS! São Paulo: 13 de abril de 1997.

CALLINICOS, Alex. Postmodernism, Post-Struturalism, Post-Marxism? Cambridge: Theory, Culture and Society. 1985.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Estatísticas sanitárias e interdependência social na Primeira República. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.10071035.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARMO, R. do, Bicalho, E. B., & Miranda, M. G. de. (2017). Festa da Penha e o Samba: Patrimônios do Rio de Janeiro. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 160-174, jul./dez. 2017.

CARROLL, P.; ASIASIGA, L.; TAVA'E, N.; WITTEN, K. Kids in the city: Differing perceptions of one neighborhood in Aotearoa/New Zealand. In: COLES, R.; MILLMAN, Z. (Eds.). *Landscape, wellbeing and environment*. Abington: Routledge, 2013. p. 129–146.

Carvalho, D. S. (2019). Quando o Estado bate à porta - faces do Estado e narrativas sobre a juventude no atendimento socioeducativo na Zona Sul da São Paulo [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo].

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. Além dos Muros da Escola: uso de espaços extraescolares na experiência do Programa Escola Integrada/PEI - o caso do Parque Lagoa do Nado em Belo Horizonte/MG. Belo Horizonte: UFMG Instituto de Geociências/IGC Faculdade de Educação/FaE, 2011.

CAVALIERE, Ana María. GONÇALVES, Antonio Jorge. Educação Pública no Rio de Janeiro novas questões à vista. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

CHAWLA, L.; DERR, V. The development of conservation behaviors in childhood and youth. In: CLAYTON, S. D. (Ed.). *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 527–555.

CHAWLA, L.; HEFT, H. Children's Competence and the Ecology of Communities: A Functional Approach to the Evaluation of Participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 201–216, 2002. doi: 10.1006/jevp.2002.0244.

CHAWLA, L.; HEFT, H. Children's competence and the ecology of communities: A functional approach to the evaluation of participation. *Journal of Environmental Psychology*, v. 22, n. 1-2, p. 201–216, 2002. doi:10.1006/jevp.2002.0244.

CLAVAL, Paul. L'Analyse des Paysages. In *Geographie et Cultures*, v.4, nº 13, 1994, pp.55-74.

COLES, R.; MILLMAN, Z. (Eds.). *Landscape, Well-being and Environment* (pp. 72–86). Abington: Routledge, 2013.

Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna: Introdução às Teorias do Contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

CONRAD, Robert. *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil, 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CORTÉS, José Miguel G. *Políticas del espacio: arquitectura, género y control social*. Barcelona: IAAC, 2006.

COX, C. SHCHWARTZMAN, S. Políticas Educativas y Cohesión social en América Latina. Chile. Ed: uqbar, 2009.

CULLEN, Gordon. Paisagem Urbana. Tradução Isabel Correia e Carlos de Macedo. Lisboa: Edições 70, 1996. Originalmente publicado em 1971.

De, A. M. L.; De Schueler, A. F. M. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial. Revista HISTEDBR Online, Campinas, v. 15, n. 63, p. 1-16, dez. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/63/art05_63.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022

DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. Mil Platôs (vol. 1 – 5) São Paulo: Editora 34, 2006.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: Chatelet, F. História da Filosofia – século XX- Volume 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

DERR, V. Sometimes Birds Sound Like Fish: Perspectives on Children's Place Experiences. In: SPENCER, C.; FRANCIS, M. (Eds.). Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces (pp. 108–123). Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DERR, Victoria L.; RIGOLON, Alessandro. Participatory Schoolyard Design for Health and Well-Being: Policies that Support Play in Urban Green Spaces. In: FREEMAN, C. et al. (Eds.). Risk, Protection, Provision and Policy, Geographies of Children and Young People 12. Springer Science+Business Media Singapore, 2015. DOI: 10.1007/978-981-4585-99-6_21-1.

DERRIDA, Jacques, L'écriture et la difference. Paris: Seuil, 1967.

Dias, M. S., & Ferreira, B. R. (2015). Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 17(3), 118-133.

Dias, M. S., & Ramos Ferreira, B. (2015). Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 17(3), 118-133.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. "A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação." *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Editora UFPR.

DRISKELL, D. Creating better cities for children and youth: A manual for participation. London: Earthscan Publications, 2002.

DUARTE, Cristiane Rose. RHEINGANTZ, Paulo Afonso. AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. BRONSTEIN, Lais (orgs.) O Lugar do Projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2007.

DUARTE, Fabio. Crise das matrizes espaciais. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DUTRA, Vânia. Nietzsche: Filosofia e Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

DYMENT, J. E.; BELL, A. C.; LUCAS, A. J. The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies*, v. 7, n. 3, p. 261–276, 2009. doi:10.1080/14733280903024423.

En2action. (n.d.). Workshops. <https://www.en2action.org/workshops>

FACEBOOK. <https://www.facebook.com/DanielWebsterElementarySanFrancisco/photos>. Acesso em: 11 set. 2023.

FERNANDES, Noemia Lucia Barradas. "ARQUITETURA ESCOLAR CARIOCA: edificações construídas entre 1930 e 1960." Dissertação no Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Março/2006.

FILARDO, M.; VINCENT, J. M.; ALLEN, M.; FRANKLIN, J. Joint Use of Public Schools: A Framework for a New Social Contract. UC Berkeley: Center for Cities and Schools, 2010. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/44m449tp>. Acesso em: [24 de agosto de 2023].

FLANDES, L. Alain. A Escola e seu território educativo: estudo de caso Ilha do Governador. RJ. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2017.

FLANDES, L. Alain. et al. Aula para la equidad. 1. ed. Cidade do México: Consejo Nacional do Fomento Educativo, 2012. v. 1. 139p.

FOUCALT, Michael. A arqueología do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCALT, Michael. As palavras e as coisas. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

FOUCALT, Michael. Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. México: Ed: Siglo XXI, 1975.

FRAMPTON, Kenneth. História crítica da arquitetura moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRANCIS, M.; LORENZO, R. Children and city design: Proactive process and the renewal of childhood. In: SPENCER, C.; BLADES, M. (Eds.). Children and their environments: Learning, using and designing spaces. London: Cambridge University Press, 2006. p. 217–237.

Frankenberg, E. (2022). NEPC review: Priced out of public schools: District lines, housing access, and inequitable educational options. Boulder, CO: National Education

Policy Center. Disponível em <http://nepc.colorado.edu/thinktank/housing>. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 23 de setembro de 2023].

FREEMAN, C.; TRANTER, P. Children and their Urban Environment: Changing Worlds. London: Earthscan Publications, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIDMAN, F. (2011). Cartografia fluminense no Brasil imperial. Universidade Federal do Rio de Janeiro. In Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica, Paraty, 10 a 13 de maio de 2011.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. (5ed.) São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Carlos. Ciudad Hojaldre: visiones urbanas del siglo XXI. Barcelona: Gustavo Gili, 2004.

GERSON, Giselle Cerise. Territórios educativos e infâncias: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola. Tese (Doutorado em Arquitetura) - PROARQ/FAU/UFRJ, Julho de 2021.

GHIRARDO, Diane. Arquitetura contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GHON, Maria da Glória. História dos Movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1997.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Gilbert, D. (2011). *The American class structure in an age of growing inequality* (8th ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press

global. In: *Folha de São Paulo* –

GODOY, Vanessa Ferraz; SILVA, Alessandra Ferraz Godoy da; MENEZES, Paulo Márcio Leal de. Cartografia Histórica e navegação virtual do centro do Rio de Janeiro. Universidade Federal de Minas Gerais. Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. A Condição Urbana: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, Rafael Ferreira Diniz. Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os Territórios Educativos. Tese (Doutorado em Arquitetura) - PROARQ/FAU/UFRJ, Maio de 2020.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez . Educarse en la era digital. Madrid: Morata, 2012.

GREENSCHOOLYARDS. <https://www.greenschoolyards.org/>. Acesso em: 11 set. 2023.

- GURGEL, E. O aprendizado da cidade: limiares e poéticas do urbano. São Paulo: AnnaBlume, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HART, R. A. Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan, UNICEF, 1997.
- HART, R. A. Containing Children: Some Lessons on Planning for Play from New York City. *Environment & Urbanization*, 14(2), 135–148, 2002. doi: 10.1177/095624780201400211.
- HAWKING, S. Uma breve história do tempo. São Paulo: Intrínseca. 2015.
- HEIDEGGER, Martins Ser e tempo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- Información. Santiago de Chile: PREAL, núm. 16, 2000.
- JACOBS, Jane. Morte e vida de grandes cidades. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JAMESON, Fredric. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E.A (org.) O mal-estar no pós modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- JOVINO, I. S. (2015). Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 189-225.
- KIEFER, Marcelo, Poéticas do lugar, Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- KNEE DEEP TIMES. Skyline Students Propose Green Solution to Oakland's Road Blight. Disponível em: <https://www.kneedeep.com/skyline-students-propose-green-solution-to-oaklands-road-blight/>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.
- KOOLHAS, Rem & MAU, Bruce. S, M, L, XL. Londres: The Monacelli Press, 1998.
- LAMAS, José M. R. G. Morfologia urbana e o desenho da cidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1992.
- LAMOUNIER, A. A. (2017). Atmosferas de preferência na "Cidade Maravilhosa". Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.
- LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; NASCIMENTO, H. Maria Livia do. Infância e Cidade: inventar espaços e modos de viver. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 2, p. 257-265, maio-ago. 2016.

LIMA, Flávia Schmidt de Andrade. Criar em rede: Dispositivos de fronteira e repertório de controvérsias no projeto colaborativo de uma escola viva de educação infantil.* Tese (Doutorado em Arquitetura) - PROARQ/FAU/UFRJ, Dezembro de 2021.

LIMA, Flávia; PINHEIRO, Denise (2019). Fronteiras semânticas e pragmáticas na concepção participativa: dispositivos de superação IN AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen (Org). Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: Riobooks, pp. 254 – 271.

LIMA, Mayumi Sousa. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader J. M.; Vasconcellos, Tânia de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

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

LYNCH, Kevin. Where Learning Happens IN T. Banerje e M. Southworth (Orgs.). *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*. Cambridge: MIT Press, pp. 418 - 429

MALONE, K. The future lies in our hands: Children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighborhood. *Local Environment*, v. 18, n. 3, p. 372–395, 2013. doi:10.1080/13549839.2012.719020.

MALONE, K.; HARTUNG, C. Challenges of participatory practice with children. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (Eds.). *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010. p. 24–38.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. A proibição do tráfico atlântico e a manutenção da escravidão. In GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs.). *O Brasil Imperial*, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MARQUES, Jucinato de Sequeira. O FIO E OS RASTROS DA ESCOLARIZAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (1890-1906). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Marquês, S. A. V. (2009). Educabilidade e construção de laços intergeracionais. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (p. [Páginas]). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1.

MASSCHELEIN, Jan; Simons, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASTROLOCA, Vicente. Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro. São Paulo: Edição do autor, 2012.

MATIELLO, Alexandre Maurício. Infância e cidade: Dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos. Tese (Doutorado em Arquitetura) - PROARQ/FAU/UFRJ, Dezembro de 2019.

MATTOS, Ilmar R. O Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial São Paulo, Ed. Hucitec, Prêmio Literário Nacional, 1986.

McKoy, D., & Vincent, J. (2005). The Center for Cities & Schools: Connecting Research and Policy Agendas. *Berkeley Planning Journal*, 18(1). DOI: 10.5070/BP318111501.

McKoy, Deborah. Apostila da disciplina CP 268/190 Spring 2022 Community Development Studio Description Participatory Planning with Young People & Schools: Y-PLAN. Berkeley. UC – Berkeley, 2022.

MEC. Educação Integral e Integrada: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília: MEC, 2011.

MELO, C. S, IVASHITA. S.B, RODRIGUES: POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da Infância. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2009. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 311-316, set.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/res02_35.pdf>.

MENDONÇA, Karla J. R. de; PIRES, Flávia Ferreira. "A gente vinha porque queria e não porque era pressionado": crianças e direitos de participação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e237794, 2020.

MERLEU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIRANDA, Francisco. La infraestructura escolar de México frente al siglo XXI. Revista de educación y cultura. México, janeiro 2011. Disponível em:

MISSE, Michel. Cinco Teses Equivocadas sobre a Criminalidade Urbana no Brasil - Uma Abordagem Crítica, Acompanhada de Sugestões para uma Agenda de Pesquisas. In: "Crime e violência no Brasil contemporâneo. Estudos de sociologia do crime e da violência urbana no Brasil." Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

MOLLI, J., Ponce, B. J., Ronca, A. C. C., & Soares, J. N. O. (2020). Escola Pública Brasileira e Educação Integral: Desafios e Possibilidades. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 2095-2111, out./dez. 2020.

MONNET J. (2000). Les dimensions symboliques de la centralité. Cahiers de Geographie du

MONTANER, Josep Maria. A modernidade superada. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

MONTANER, Josep Maria. Depois do movimento moderno. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

MOORE, R.; COOPER, A. Nature Play and Learning Spaces: National Guidelines for Creating and Managing Spaces Where Children Engage with Nature. Natural Learning Initiative,

National Wildlife Federation, United States Forest Service. Disponível em: <http://www.nwf.org/What-We-Do/Kids-and-Nature/Programs/Nature-Play-Spaces-Guide.aspx>. Acesso em: 5 setembro de 2023.

MOORE, R.; WONG, H. H. Natural Learning: The Life History of an Environmental Schoolyard. Berkeley: MIG Communications, 1997.

MOORE, R.; WONG, H. H. Natural learning: The life history of an environmental schoolyard. Berkeley: MIG Communications, 1997.

Morais, Ana Maria. "Basil Bernstein: Sociologia para a Educação." In: Teodoro, A., & Torres, C. (Orgs.). Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004

MOREIRA, L. V. S. (2013). Formação do espaço social suburbano no Rio de Janeiro do início do século XX nas páginas do jornal O Subúrbio. Revista Confluências Culturais, 2(2), 43-55.

Mota, F. T. de S. (2012). Tensões e representações da infância na literatura infantil entre 1937 e 1945. Anais do III Seminário Internacional História e Historiografia. X Seminário de Pesquisa do Departamento de História - UFC. Fortaleza, 01 a 03 de outubro de 2012.

Najjar, J., Mocarzel, M., & Morgan, K. (2020). Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(109), 1033-1053.

NESBITT, Kate (org.) Uma nova agenda para a arquitetura. São Paulo: Cosac&Naify, 2006.

NOLL&TAM ARCHITECTS.
https://www.nollandtam.com/portfolio/k_12/daniel_webster_elementary_school_modernization. Acesso em: 11 set. 2023.

NOLL&TAM ARCHITECTS. <https://www.nollandtam.com/whoweare/firm>. Acesso em: 11 set. 2023.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: Educação no Brasil (4ª ed) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

Oliveira, C. M., Lopes, D., & Sousa, I. C. N. (2018). Direito à participação nas políticas urbanísticas: avanços após 15 anos de estatuto da cidade. Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management), 10(2), 322-334.

OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. Redes técnicas e urbanização: a influência da Light and Power no desenvolvimento urbano e industrial do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: Simposio Internacional Globalización, innovación y construcción de redes técnicas urbanas en América y Europa, 1890-1930: Brazilian Traction, Barcelona Traction y otros conglomerados financieros y técnicos. Universidad de Barcelona, 2012.

OLIVEIRA, J. S. (2003). "Brasil mostra a tua cara": imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas.

ORNSTEIN, S.W.; ROMERO, M (colaborador). Avaliação Pós-Ocupação do ambiente construído. São Paulo: Studio Nobel, EDUSP, 1992.

Pasche, A. M. L., & Nascimento, F. A. (Ano de publicação). Públicos escolares na capital do império brasileiro (1850-1880). Revista IRICE, número 26, páginas 91-116. Disponível em: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice>. ISSN: 0327-392X.

San Francisco Unified School District. (n.d.). Buena Vista Horace Mann Modernization. <https://www.sfusd.edu/bond/modernization/bvhm>

Paula, R. N. de. (Ano II, Nº III, Vol I). Semente de Favela: Jornalistas e o Espaço Urbano da Capital Federal nos Primeiros Anos da República – O Caso do Cabeça de Porco. Cantareira, ISSN 1677-7794.

PAULILO, André Luiz; SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 127-143, jan./abr. 2012.

PINTO, Suzana Teixeira. Reordenamento da Instrução Pública na Primeira República: o caso da Reforma Benjamin Constant (1890). Rio de Janeiro, agosto de 2015. Trabalho de Conclusão do Curso.

PIORSKY, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

Pires, G. B. (2018). Institucionalização do Conselho Tutelar na garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes: um estudo sobre os marcos na gestão municipal da Cidade do Rio de Janeiro (1996–2016) (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC-Rio). Rio de Janeiro.

PIRES, Glaucia Bezerra. Institucionalização do Conselho Tutelar na garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes: um estudo sobre os marcos na gestão municipal da Cidade do Rio de Janeiro (1996–2016). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, julho de 2018.

PORTOGHESI, Paolo. Depois da arquitetura moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da Infância. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRINZ, Dieter. Projetos Urbanos & Configuração Urbana. Lisboa: Editorial Presença, 1984

Quebec. Quebec. P.399-418.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M. S. (2009). The Palgrave handbook of childhood studies (Cap. 1, p. 21-23). Macmillan Publishers Limited.

Qvortrup, Jens. "Infância e política." *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

Qvortrup, Jens. "Visibilidades das crianças e da infância." Tradução de Bruna Breda. Revisão técnica de Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAMONET, I. Pensamiento crítico vs. Pensamiento único, *Le Monde Diplomatique*. Madrid: Ed. Debate, 1998.

Realtor.com. (n.d.). Buena Vista Horace Mann K-8 School. <https://www.realtor.com/local/schools/Buena-Vista-Horace-Mann-K-8-078662831>

Rezende, V. L. F. M. (2014). Planos, regulação urbanística e intervenções no Rio de Janeiro: diferenças entre pensar e produzir a cidade. III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo: arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva, São Paulo.

REZENDE, V. L. F. M. (2015). Planos, regulação urbanística e intervenções urbanas no Rio de Janeiro: diferenças entre pensar e produzir a cidade. *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, 2015.1, 62.

REZENDE, V. L. F. M. O planejamento de cidades nos anos 60: uma reflexão a partir do Plano Doxiadis para o Estado da Guanabara. In: III ENANPARQ, 2014, São Paulo. Anais do. v.1. p.1 –

REZENDE, Vera Lucia Ferreira Motta. O planejamento de cidades nos anos 60: uma reflexão a partir do Plano Doxiadis para o Estado da Guanabara. In: III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo: arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva. São Paulo, 2014.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Apostila da disciplina de Projeto de Arquitetura 3. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009.

RIBEIRO, Claudia. Som de preto e favelado: o funk e a constituição de identidades juvenis no contexto escolar. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Relações étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ. Rio de Janeiro, Julho de 2017.

RIGOLON, A. A Space with Meaning: Children's Involvement in Participatory Design Processes. *Design Principles and Practices*, 5(2), 151–163, 2011.

RIGOLON, A.; DERR, V.; CHAWLA, L. Green grounds for play and learning: Synergies in design between schools and park systems. In: SINNETT, D.; BURGESS, S.; SMITH, N.

(Eds.). Handbook on green infrastructure: Planning, design and implementation. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Rizzini, I., & Pilotti, F. (Eds.). (2011). A Arte de Governar Crianças: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil (3a ed.). São Paulo: Cortez.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, p. [561-584], jul.-set. 2014.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, p. [561-584], jul.-set. 2014.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, p. [561-584], jul.-set. 2014.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins; Mello, Juliana Oakim Bandeira de. "As reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro: uma história de contrastes." Acervo, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 19-53, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, Guilherme do Nascimento. "Reflexões sobre a relação entre planejamento urbano e política: a região portuária nos planos Agache e Doxiadis." In: Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território, 2014.

RODRIGUES, Helena da Silva; CASTRO, Jorge Azevedo de; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Matriz de descobertas: uma ferramenta para avaliação pós-ocupação. Anais do NUTAU 2004, São Paulo: FAUUSP, 2004.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 14, n. 16, p. 16-33, jan./jun. 2017. Disponível em: <revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP>. Acesso em: 16 de setembro de 2023.

ROSSI, Aldo. A arquitetura da cidade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Rossi, E. R. (2017). Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 39(3), 317-325. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i3.38493>.

ROWE, Colin; KOETTER, Fred. Collage City. Massachusetts: MIT Press, 1978.

SALGADO, Mônica Santos. RHEINGANTZ Paulo Afonso. AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. SILVOSO, Marcos Martinez (orgs.) Projetos complexos e seus impactos na cidade e na paisagem. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2012.

San Francisco Unified School District. (2023, March 7). SFUSD Releases Draft Facilities Master Plan. <https://www.sfusd.edu/about-sfusd/sfusd-news/press-releases/2023-03-07-sfusd-releases-draft-facilities-master-plan>

San Francisco Unified School District. (n.d.). Schoolyard Improvements. <https://www.sfusd.edu/bond/overview/2006-bond-program/schoolyard-improvements>

SAN FRANCISCO UNIFIED SCHOOL DISTRICT. <https://www.sfusd.edu/bond/programs/2011/2011-bond-school-construction/daniel-webster-elementary-school>. Acesso em: 11 set. 2023.

SANNOFF, H. Integrating Programming, Evaluation and Participation in Design – A Theory Z Approach. Raleigh: Henry Sanoff, 1992.

SANNOFF, H. Visual research methods in design. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

Santos, A. M. S. P., & Motta, M. S. da. (2003). O "bota-abaixo" revisitado: o Executivo municipal e as reformas urbanas no Rio de Janeiro (1903-2003). Revista Rio de Janeiro, (10), 6.

Santos, Lucíola Licínio de C. P. "Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões." Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 15-49, novembro/2003.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção.

SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: Editora Nobel, 1988.

SANTOS, Milton. O meio técnico-científico-informacional, as redes e a cidade

Sarmento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. Porto Alegre, 41(2), 232-240. ISSN 1981-2582.

SCHLEE; NUNES; REGO; RHEINGANTZ; DIAS; TÂNGARI. Sistemas de espaços livres nas cidades brasileiras – um debate conceitual. In Paisagem e ambiente: ensaios. vol. 26, 2009, p. 225-247.

Schueler, A. F. M. de, & Rizzini, I. (2019). Entre becos, morros e trilhos: expansão da escola primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1906). Cadernos de História da Educação, 18(1), 160-175. ISSN: 1982-7806 (Online). DOI: 10.14393/che-v18n1-2019-9.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de; RIZZINI, Irma. Entre becos, morros e trilhos: expansão da escola primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1906). Cadernos de História da Educação, v. 18, n. 1, p. 160-175, jan./abr. 2019.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de; Teixeira, Giselle Baptista. "Civilizar a infância: moral em lições no livro escolar de Guilhermina de Azambuja Neves (Corte imperial, 1883)." Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 563-577, set./dez. 2008.

SEGRE, R. América Latina en su arquitectura. México. Ed: Siglo XXI, 2007.

SENNET. Richard. O Artífice. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERRANO, Sónia. Mulheres Viajantes. Lisboa: Tinta da China, 2017.

SFCHRONICLE. Disponível em: <<https://www.sfchronicle.com/sf/article/One-data-source-shows-signs-that-homelessness-is-16830483.php>>. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 23 de setembro de 2023].

SFUSD. Disponível em: <<https://www.sfusd.edu/about-sfusd/sfusd-news/press-releases/2023-03-07-sfusd-releases-draft-facilities-master-plan>>. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 23 de setembro de 2023].

Siegel, A. (2011). Exclusion and Access in San Francisco Unified School District. *Berkeley Undergraduate Journal*, 24(2). DOI: 10.5070/B3242011674. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/5mx429dh>.

SILVA, Débora Teodoro da. "A infância e o direito à cidadania: o reconhecimento da criança como sujeito histórico pela legislação brasileira - ECA/1990 e LDB/1996." Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2022.

SILVA, José Cláudio Sooma. "Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações." *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 127-143, jan./abr. 2012.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, v. 39, n. 01, p. 117693, 2023.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. A (não) Educação da Primeira Infância Periférica para a Cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2022.

GERSON, Giselle Cerise. Territórios educativos e infâncias: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Rio de Janeiro, Julho de 2021.

SOARES, A. L., & Silva, E. B. (2006). A Revolução do Haiti: Um Estudo de Caso (1791-1804). *Ameríndia*, ano 1, vol. 1, pp. 1-9.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação, Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Soja, Edward W. (1993). Geografias Pós-Modernas: A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SOLÀ-MORALES, Ignasi. Liquid architecture. Cambridge: MIT Press, 1997.

SOLÀ-MORALES, Ignasi. Presente y futuros. La arquitectura en las ciudades. Barcelona: 1996.

Souza, D. B., & Alcântara, A. B. (2017). Conselhos Municipais de Educação: monitoramento e avaliação de Planos Municipais de Educação relativos ao PNE 2014-2024. Revista Contrapontos - Eletrônica, 17(3).

SOUZA, L. M. de. (2010). A tradição na modernidade: a Festa da Penha pelas letras de Olavo Bilac. In: Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO - "Memória e Patrimônio", Rio de Janeiro, 19 a 23 de julho de 2010.

SOUZA, Marcelo. José Lopes de. O território; sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Paulo Cesar da Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). *Geografia*

SUTTON, S. E.; KEMP, S. P. Children as Partners in Neighborhood Place Making: Lessons from Intergenerational Design Charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 171–189, 2002. doi: 10.1006/jevp.2001.0251.

TÂNGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Apostila da disciplina de Projeto de Arquitetura 3. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009.

TÂNGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Apostila da disciplina de Projeto de Arquitetura 3. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009.

TÂNGARI, Vera. Sistemas de Espaços Livres: o cotidiano, apropriações e ausências, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TEJADA FERNANDES, José. La Educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. In *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2000.

TENDERLOIN COMMUNITY ELEMENTARY SCHOOL. Disponível em: <<https://www.sfusd.edu/school/tenderloin-community-elementary-school>>. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 20 de setembro de 2023].

Tong, P., & Wang, S. (2016). Landscape Serving Education—Inspirations from Green School Yard in San Francisco. In 2016 5th International Conference on Materials Engineering for Advanced Technologies (ICMEAT 2016). ISBN: 978-1-60595-373-1

TONUCCI, Francesco. Ciudades a la escala humana: la ciudad de los niños. Espanha: Revista Educación, número extraordinário, 2009.

TRANTER, P. Overcoming social traps: A key to creating child-friendly cities. In: GLEESON, B.; SIPE, N. (Eds.). *Creating child-friendly cities: Reinstating kids in the city*. London: Routledge, 2006. p. 121–135.

TREVISAN, Gabriela de Pina. "Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de co-decisão das crianças na escola e na cidade." Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, março de 2014.

TREVISAN, Gabriela de Pina. "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós." Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Instituto de Educação, março de 2014.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar – a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.

U.S. Census Bureau. American Community Survey. Disponível em: <<https://data.census.gov/table?q=population+san+francisco&tid=ACSST1Y2022.S0101>>. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 10 de setembro de 2023].

U.S. News & World Report. (n.d.). Buena Vista Horace Mann K-8. <https://www.usnews.com/education/k12/california/buena-vista-horace-mann-k-8-231533>

Valério, C. P. F. (2022). Participação social das crianças nos espaços públicos das cidades: Um estudo a partir da proposta do projeto "Cidade das Crianças" de Francesco Tonucci. Universidade Federal do Paraná.

VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*, Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VENTURI, Robert. *Complexidade e contradição em arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Vincent, J. M, Filardo, M., Klein, J., & McKoy, D. L. (2010). San Francisco's Public School Facilities as Public Assets: A Shared Understanding and Policy Recommendations for the Community Use of Schools. *UC Berkeley: Center for Cities and Schools*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/8w60b8r8>

VINCENT, J. M. California's K-12 Educational Infrastructure Investments: Leveraging the State's Role for Quality School Facilities in Sustainable Communities. Center for Cities & Schools. Center for Cities & Schools Publication, v. 1, n. 1, p. 1-75, 2012. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/1pf008sn>. Acesso em: [20 de agosto de 2023]

VINCENT, J. M.; FILARDO, M.; KLEIN, J.; MCKOY, D. L. San Francisco's Public School Facilities as Public Assets: A Shared Understanding and Policy Recommendations for the

Community Use of Schools. UC Berkeley: Center for Cities and Schools, 2010. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/8w60b8r8>. Acesso em: [17 de agosto de 2023].

VINCENT, J. M.; MCKOY, D. The Complex and Multi-Faceted Nature of School Construction Costs: Factors Affecting California. A Report to the American Institute of Architects California Council. UC Berkeley: Center for Cities and Schools, 2008. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/7hp8820v>. Acesso em: [02 de setembro de 2023].

VON DER WEID, E. (2003). A reforma urbana e a Light: uma revolução na cidade - Rio de Janeiro - início do século XX. *História Econômica & História de Empresas* VI.1, 65-85.

WALL, A. (1999) "Programming Urban Surface" IN CORNER, J (Org.). *Recovering landscape: essays in contemporary landscape architecture*. New York: Princeton Architectural Press, pp. 233-249.

Warhol, R. R. (1999). Making "Gay" and "Lesbian" into Household Words: How Serial Form Works in Armistead Maupin's "Tales of the City." *Contemporary Literature*, 40(3), 378-402. DOI: <https://doi.org/10.2307/1208883>.

WELLS, N. M. The role of nature in children's resilience: Cognitive and social processes. In: TIDBALL, K. G.; KRASNY, M. E. (Eds.). *Greening in the red zone: Disaster, resilience and community greening*. Dordrecht: Springer, 2014. p. 95-109.

ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.