PROARQ
FAU
UFRJ

UFRJ

FAU

PROARQ

ProLUGAR

2021

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E INFÂNCIAS:
vivências das crianças nos percursos entre casa e escola

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E INFÂNCIAS:
vivências das crianças nos percursos entre casa e escola

Giselle Cerise Gerson

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

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E INFÂNCIAS: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola.

Giselle Cerise Gerson

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 à obtenção do título de Doutor em Ciências da Arquitetura, Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora:
Profª. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
(PROARQ/FAU/UFRJ)

Coorientador:
Prof. Dr. Paulo Afonso Rheingantz
(PROARQ/FAU/UFRJ)

Rio de Janeiro
Julho. 2021

Gerson, Giselle Cerise
G382t Territórios educativos e infâncias: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola. / Giselle Cerise Gerson. -- Rio de Janeiro, 2021.
307 f.

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo.
Coorientador: Paulo Afonso Rheingantz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2021.

1. território educativo. 2. caminhabilidade. 3. infâncias. 4. cidadania. I. Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen , orient. II. Rheingantz, Paulo Afonso , coorient. III. Título.

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

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E INFÂNCIAS: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola.

Giselle Cerise Gerson
Orientadora: Profa. Dra. Giselle
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Afonso Rheingantz

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 da Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído. Aprovada por:

Presidente, Profa. Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo (Orientadora)
(PROARQ-FAU/UFRJ)

Prof. Dr. Paulo Afonso Rheingantz (coorientador)
(PROARQ-FAU/UFRJ)

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

Profa. Dra. Glaucineide do Nascimento Coelho (DAU/ESDI/UERJ)

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho (PPGE/UFMG)

Profa. Dra. Gleici Virgínia Medeiros de Azambuja Elali (PPGAU/UFRN)

Rio de Janeiro
Julho. 2021

À Vilna, minha querida e saudosa mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois, finalizar essa pesquisa de doutorado durante a pandemia, me desafiou todos os dias a fortalecer minha fé e força.

Ao meu pai, Carlos, bem como ao meu irmão, Gunter, que em nenhum momento desacreditaram dos meus esforços e sonhos. Amo vocês!

Aos meus orientadores, Profa. Giselle Azevedo e Prof. Paulo Rheingantz, a quem agradeço imensamente pelos ensinamentos, carinho, amizade, apoio, dedicação e atenção para com este trabalho. Os admiro muito e aprendo diariamente com vocês!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Arquitetura - PROARQ, em especial Profa. Vera Tângari, a quem eu tenho grande carinho e admiração, como pessoa e profissional que é.

Às funcionárias do apoio administrativo do PROARQ, Maria da Guia e Rita Frazão, pois, são peças essenciais no programa.

Aos queridos colegas do Grupo Ambiente Educação – GAE, principalmente, Rafael Gomes, Alain Flandes, Flora Fernandez, Flávia Lima e Juliana Mara. Aos bolsistas de iniciação científica que me apoiaram com muita dedicação nas imersões e mapeamentos iniciais da área, Júlio César, Daniel Mendonça e Esther Costa. Agradeço também ao pesquisador Felipe Sacramento do Grupo Sistemas de Espaços Livres – SEL-RJ, pelas orientações valiosas no uso do ARQGIs.

Aos participantes do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro, principalmente aos pesquisadores voluntários que se detiveram nos debates e registros das inúmeras planilhas e documentos da 11ª. Coordenadoria Regional de Educação - CRE: Luma Seabra, Ingrid Siqueira, Emanoel Ribeiro e Maria Cavaliere.

Às crianças que com suas alegrias e levezas deram um caminho especial à pesquisa e aos diretores, coordenadores, professores, funcionários e responsáveis que participaram da pesquisa. Que suas vozes ecoem!

Aos amigos que o Rio de Janeiro me trouxe e que tornaram essa jornada mais alegre e empática - Bruna Mota, Daniella Burle, Sarah Oliveira, Viviane Miranda, Kélvia Maia, Elza Costa e Hugo Leonardo.

Aos amigos e familiares de Fortaleza, que me deram grande apoio e torcida nessa trajetória acadêmica.

À CAPES, por todo apoio financeiro ao longo da pesquisa.

Por fim, a todos os estudantes e professores das redes públicas de ensino. Por vocês, seguimos e lutamos por um país onde a educação seja prioridade.

RESUMO

TERRITÓRIO EDUCATIVO E INFÂNCIAS: vivências das crianças nos percursos entre casa e escola.

Giselle Cerise Gerson

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Coorientador: Paulo Afonso Rheingantz

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 Doutora em Ciências em Arquitetura.

As disputas territoriais nas grandes cidades brasileiras estão ancoradas na desigualdade social. Nesse processo, as crianças são as mais prejudicadas pela dificuldade de acesso à rede de oportunidades educativas. Consequentemente, as brincadeiras nas ruas e o livre caminhar se mostram como o propulsor na leitura do território educativo. Nessa pesquisa buscamos analisar a influência e os efeitos da caminhabilidade a partir dos desafios das crianças nas experiências urbanas no percurso entre a casa e a escola. Para tanto, buscamos: enfatizar os processos de interlocução e escuta sensível com as crianças, de modo a contribuir com as políticas públicas e seu protagonismo sobre as decisões na cidade; compreender os aspectos socioambientais que influenciam a experiência urbana das crianças nos percursos entre suas casas e escolas, de forma a identificar as oportunidades educativas no território; analisar a influência e os efeitos da caminhabilidade na leitura do Território Educativo pelos agentes envolvidos na comunidade escolar. A estratégia investigativa foi qualitativa, com Abordagem Experiencial e multimétodos para a coleta de dados. No que se refere a área de estudo, foram usados os entornos das escolas públicas da Ilha do Governador (Rio de Janeiro/RJ). Dentre os principais resultados, apontamos a importância do caminhar autônomo e criativo para o empoderamento infantil e para sua formação cidadã, bem como a contribuição dos professores na leitura das oportunidades educativas, com destaque para as redes de confiança e articulações estabelecidas com os vizinhos. Por fim, consideramos que os percursos das crianças pela cidade podem ser considerados como modo de resistência, de atividade política e de contribuição à redução do adultocentrismo na sociedade.

Palavras-chave: território educativo; caminhabilidade; infâncias e cidadania.

ABSTRACT

EDUCATIONAL TERRITORIES AND CHILDHOOD: children's experiences in the journeys between home and school

Giselle Cerise Gerson

Advisor: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
Co-advisor: Paulo Afonso Rheingantz

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 obtaining the title of Doctor of Science in Architecture.

Territorial disputes in large Brazilian cities are anchored in social inequality. In this process, children are the most affected by the difficulty of accessing the educational opportunities network. Consequently, street games plus free walking are shown as the driving force in the reading of the educational territory. In this research, we seek to analyze the challenges of children in their urban experiences on the way between home and school. Therefore, we seek to: emphasize the processes of dialogue and sensitive listening with children, in order to contribute to public policies and their protagonism in decisions in the city; understand the socio-environmental aspects that influence the urban experience of children in the journeys between their homes and schools, in order to identify educational opportunities in the territory; analyze the influence and the effects of walking in the reading of the Educational Territory by the agents involved in the school community. The investigative strategy was qualitative, with an Experiential Approach and multimethods for data collection. Regarding the study area, the surroundings of public elementary schools on Ilha do Governador (Rio de Janeiro/RJ) were used. Among the main results, we point out the importance of the autonomous and creative walk for children's empowerment and for their citizenship formation, as well as the teachers' contribution in the reading of educational opportunities, with emphasis on the trust networks and articulations established with the neighbors. Finally, we consider that the journeys of children through the city can be considered as a mode of resistance, political activity and a contribution to the reduction of adult centrism in society.

Keywords: educational territory; walkability; childhoods and citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização da Ilha do Governador - Rio de Janeiro. _____ 27

Figura 2 – Menina brincando de boneca em rua de bairro periférico do Recife-PE._____ 41

Figura 3 – Meninos ensaiando desfile de carnaval em rua de bairro periférico do Recife-PE. _____ 41

Figura 4 - Localização CIEP em bairro Humaitá no Rio de Janeiro. _____ 44

Figura 5 - CIEP no bairro Mangueira, na Zona Norte do Rio de Janeiro. _____ 44

Figura 6 - Vista CIEP no bairro Humaitá – Rio de Janeiro. _____ 44

Figura 7 - Vista da comunidade da Mangueira. _____ 44

Figura 8 - Apropriações na frente de escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ._____ 68

Figura 9 - Apropriações em muro de escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ._____ 68

Figura 10 - Apropriações na calçada de escola municipal da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ. ___ 68

Figura 11 - Pichações nos muros de escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro – RJ. _____ 68

Figura 12 - Placa Normativa e guarita no Parque Madureira – Rio de Janeiro._____ 82

Figura 13 - Vigilância policial na praça do Monumento ao Estácio de Sá – Rio de Janeiro. _____ 82

Figura 14 - Manifestação estudantil no centro do Rio de Janeiro. _____ 82

Figura 15 - Rua em Santa Teresa com festa junina ao ar livre e aberta ao público. _____ 82

Figura 16 - Uso de parquinho infantil no Parque Guinle - Rio de Janeiro._____ 85

Figura 17 - Binômio em potencial praça-escola no bairro da Tijuca - Rio de Janeiro._____ 90

Figura 18 - Esquemas gráficos da *Membrana Urbana Escolar.* _____ 91

Figura 19 - Mapeamento do tempo de deslocamentos a pé para escolas de ensino fundamental.__ 94

Figura 20 - Mapeamento do tempo de deslocamentos a pé para escolas de ensino médio. _____ 94

Figura 21 – Aglomeração de estudantes em parada de ônibus em Seropédica – RJ. _____ 96

Figura 22 - Grupo de crianças brincando na saída da escola - Ilha do Governador / Rio de Janeiro. 102

Figura 23 - Grupo de crianças indo à escola em Calcutá-Índia. _____ 106

Figura 24 - Crianças brincando na espera do transporte escolar no Japão. _____ 106

Figura 25 - Ampliação da faixa para circulação de pedestres na Av. Rio Branco – Rio de Janeiro/RJ. 109

Figura 26 – Contemplação de paisagem em *High Line Park* – NY/EUA. _____ 110

Figura 27 - Crianças brincando no espelho d'água no *High Line Park* – NY/EUA. _____ 110

Figura 28 – Espaços para circulação e descanso no *High Line Park* – NY/EUA. _____ 110

Figura 29 - Fonte de água no *Paley Park* – NY/EUA. _____ 111

Figura 30 - Mural artístico no *Paley Park* – NY/EUA. _____ 111

Figura 31 - *Plazuela Vera Cruz* – Santiago no Chile._____ 112

Figura 32 - Praça da Rua Amauri – São Paulo / SP. _____ 112

Figura 33 – Criança pintando faixa de pedestre colorida. _____ 113

Figura 34 – Adulto e criança atravessando faixa de pedestres. 113
Figura 35 – Faixa de pedestres em Madrid com pintura artística 113
Figura 36 – Mulheres atravessando faixa de pedestres. 113
Figura 37 - Crianças pintando o muro da escola. 114
Figura 38 - Crianças observando personagem no muro da escola. 114
Figura 39 – Crianças brincando no retorno da escola – bairro Glória / Rio de Janeiro. 116
Figura 40 – Crianças brincando em cima de árvore. 118
Figura 41 - Desenho de Pawel Kuczynski em crítica ao uso do POKEMON GO. 120
Figura 42 - Desenho de Pawel Kuczynski em crítica à reprodução de comportamentos de adultos. 120
Figura 43 – Imagens do Cortejo Poético em São Paulo – SP. 126
Figura 44 – Grupo de crianças em programa *Walking Bus.* 127
Figura 45 – Grupo de crianças no percurso entre a casa a escola em São Paulo – SP. 127
Figura 46 – Imagens dos percursos com utilização de recursos visuais. 130
Figura 47 – Percurso lúdico com óculos mágicos. 132
Figura 48 – Território Educativo – Centralizado x Descentralizado 134
Figura 49 – Território Educativo – Descentralizado e articulados pelas escolas 134
Figura 50 –Território Educativo – Descentralizado e articulado por outros equipamentos 135
Figura 51 – Localização da Ilha do Governador – RJ e do bairro Pitangueiras. 148
Figura 52 – Mapa de localização das escolas municipais e participação na pesquisa de campo. 153
Figura 53 – Mapa das Áreas de Planejamento do Rio de Janeiro/RJ. 164
Figura 54 – Mapa da divisão administrativa da Ilha do Governador por bairros. 165
Figura 55 – Mapa de Densidade Demográfica (No. de habitantes por km^2). 166
Figura 56 – Gráfico distribuição da população de crianças de 0 a 14 anos por bairro. 166
Figura 57 – Mapa com Índice de alfabetização por bairro (%) das pessoas de 15 anos ou mais. 167
Figura 58 – Mapa renda domiciliar per capita (em reais). 167
Figura 59 – Gráfico IDH por bairro da Ilha do Governador. 168
Figura 60 – Mapa topográfico da Ilha do Governador. 169
Figura 61 – Vista do Morro no bairro Pitangueiras, na saída de escola municipal. 169
Figura 62 - Localização das Área de Proteção Ambiental APARU Jequiá. 170
Figura 63 - Localização das praias e parques da Ilha do Governador. 171
Figura 64 - Vista da praia da Engenhoca – Ribeira - Ilha do Governador. 171
Figura 65 - Mapa de uso do solo da Ilha do Governador. 173
Figura 66 - Localização dos clubes e parque na orla marítima do bairro Jardim Guanabara. 174
Figura 67 – Hierarquia de Sistema viário na Ilha do Governador. 176
Figura 68 - Corredor BRT Transcarioca e sistema cicloviário na Ilha do Governador. 176

Figura 69 - Gráfico Quantidade de escolas de ensino fundamental (%) por CRE - Rio de Janeiro. __ 177
Figura 70 - Mapa de localização dos equipamentos educacionais da Ilha. _____ 178
Figura 71 - Localização da 11ª CRE na zona norte do município do Rio de Janeiro. _____ 179
Figura 72 - Localização das escolas analisadas na Ilha do Governador. _____ 180
Figura 73 - Localização das escolas analisadas e IDHs dos bairros que se localizam. _____ 181
Figura 74 - Gráfico Percepção geral no caminho casa-escola._____ 183
Figura 75 - Gráfico Desejos em geral no caminho casa-escola._____ 183
Figura 76 - Gráfico Percepção sobre a infraestrutura no caminho casa-escola._____ 185
Figura 77 - Gráfico Desejos sobre a infraestrutura no caminho casa-escola. _____ 185
Figura 78 - Percepção e desejo no caminho casa-escola de estudante do 5º. ano da EM-9. _____ 185
Figura 79 - Mapas Percepção problemas de lixo e de esgoto._____ 186
Figura 80 - Mapas Percepção problemas de pavimentação e presença de arborização. _____ 186
Figura 81 - Gráfico Percepção sobre os equipamentos no caminho casa-escola._____ 187
Figura 82 - Gráfico Desejos sobre os equipamentos no caminho casa-escola. _____ 187
Figura 83 - Percepção da igreja no caminho casa-escola de estudante da EM-20._____ 187
Figura 84 - Mapa percepção igrejas no caminho casa-escola._____ 187
Figura 85 - Mapa desejo equipamentos culturais no caminho casa-escola. _____ 187
Figura 86 - Gráfico Percepção sobre os comércios no caminho casa-escola. _____ 188
Figura 87 - Gráfico Desejos sobre os comércios no caminho casa-escola. _____ 188
Figura 88 - Desejo sobre os comércios no caminho casa-escola de estudante da EM-9. _____ 188
Figura 89 - Mapa Percepção comércios locais no caminho casa-escola._____ 189
Figura 90 – Percepção e desejo sobre uso comercial de estudante do 5º. Ano da EM-9. _____ 189
Figura 91 - Gráfico Percepção sobre a acessibilidade no caminho casa-escola._____ 190
Figura 92 - Gráfico Desejos sobre a acessibilidade no caminho casa-escola. _____ 190
Figura 93 - Percepção no caminho casa-escola da estudante do 6º. Ano da EM-06. _____ 191
Figura 94 - Percepção e desejo de travessia no caminho de estudante do 4º. Ano da EM-11. ____ 191
Figura 95 - Mapa percepção problemas de travessias no caminho casa-escola. _____ 191
Figura 96 - Mapa desejo de melhorias nas travessias no caminho casa-escola. _____ 191
Figura 97 - Gráfico Percepção sobre a aspectos urbanísticos no caminho casa-escola. _____ 192
Figura 98 - Gráfico Desejos sobre os aspectos urbanísticos no caminho casa-escola. _____ 192
Figura 99 - Percepção e desejo no caminho casa-escola de estudante do 1º. Ano da EM-18._____ 192
Figura 100 - Fotos de carros parados nas calçadas das proximidades das escolas. _____ 192
Figura 101 - Mapas percepção problemas de sinalização e desordem do espaço público. _____ 193
Figura 102 - Mapas desejos por sinalização e desordem do espaço público. _____ 193
Figura 103 - Gráfico Percepção sobre a recreação e o lazer no caminho casa-escola. _____ 194

Figura 104 - Gráfico Desejos sobre a recreação e o lazer no caminho casa-escola. _____ 194
Figura 105 - Percepção da orla marítima no caminho da estudante do 6º. ano da EM-08. _____ 194
Figura 106 - Percepção de ambiente contemplativo da estudante do 6º. ano da EM-08. _____ 194
Figura 107 - Mapa desejo por diversão no percurso casa-escola._____ 195
Figura 108 - Mapa desejo por jogar no caminho casa-escola._____ 195
Figura 109 - Gráfico Percepção sobre o conforto ambiental no caminho casa-escola._____ 196
Figura 110 - Gráfico Desejos sobre o conforto ambiental no caminho casa-escola._____ 196
Figura 111 - Mapas percepção do calor e de cheiros desagradáveis no percurso casa-escola. ____ 197
Figura 112 - Mapas desejos por melhorias no tempo de deslocamento e nas áreas sombreadas. _ 197
Figura 113 - Gráfico Percepção sobre as mudanças climáticas no caminho casa-escola._____ 198
Figura 114 - Gráfico Desejos sobre as mudanças climáticas no caminho casa-escola. _____ 198
Figura 115 – Mapa percepção da qualidade hídrica no percurso casa-escola. _____ 198
Figura 116 – Mapa desejos de melhoria na qualidade do ar no caminho casa-escola._____ 198
Figura 117 - Gráfico Percepção sobre a segurança e a violência no caminho casa-escola._____ 199
Figura 118 - Gráfico Desejos sobre a segurança e a violência no caminho casa-escola._____ 199
Figura 119 – Percepção da presença de usuários de drogas pela estudante do 5º. ano da EM-3.__ 200
Figura 120 – Percepção da presença de traficantes pelo estudante do 6º. ano da EM-10. _____ 200
Figura 121 – Mapa percepção da segurança e a violência (vendas e usuários de drogas)._____ 201
Figura 122 – Mapa percepção da segurança e a violência (criminosos, ações criminosas). _____ 202
Figura 123 – Percepção ponto de vendas de drogas pela estudante do 4º. Ano da EM-03._____ 202
Figura 124 – Desejos para o caminho casa-escola pela estudante do 4º. Ano da EM-03. _____ 202
Figura 125 - Mapa sobre a percepção da segurança e a violência (Assédios). _____ 203
Figura 126 - Gráfico percepção dos aspectos sociais, econômicos e culturais._____ 204
Figura 127 - Gráfico desejos dos aspectos sociais, econômicos e culturais. _____ 204
Figura 128 – Percepção do racismo pela estudante do 5º. ano da EM-01._____ 204
Figura 129 – Desejos pela melhoria das relações sociais pela estudante do 5º. ano da EM-01.____ 204
Figura 130 – Mapa percepção da interação social no caminho casa-escola. _____ 205
Figura 131 – Mapa da percepção dos animais abandonados no caminho casa-escola. _____ 206
Figura 132 - Gráfico percepção sobre os espaços livres no caminho casa-escola._____ 207
Figura 133 - Gráfico desejos sobre os espaços livres no caminho casa-escola._____ 207
Figura 134 – Mapa percepção da praia no percurso casa-escola (por CREs) – Rio de Janeiro._____ 207
Figura 135 – Mapa percepção praias no percurso casa-escola. _____ 208
Figura 136 – Mapa percepção 'outros espaços livres' – distribuídas por CREs. _____ 208
Figura 137 – Mapa percepção 'outros espaços livres' no percurso casa-escola. _____ 209
Figura 138 – Percepção dos espaços livres por uma estudante do 7º. ano da EM-08._____ 209

Figura 139 – Percepção dos espaços livres por uma estudante do 5º. ano da EM-08. 209
Figura 140 – Colônia de pescadores e espaços livres indicados pelos estudantes da escola EM-08. 210
Figura 141 – Mapas percepção praças e rios no percurso casa-escola. 211
Figura 142 – Mapas percepção campos e quadras no percurso casa-escola. 211
Figura 143 - Gráfico Percepção sobre a mobilidade urbana no caminho casa-escola. 212
Figura 144 - Gráfico Desejos sobre a mobilidade urbana no caminho casa-escola. 212
Figura 145 – Mapa desejo mobilidade por bicicletas no percurso casa-escola. 212
Figura 146 – Mapa desejo outros tipos de mobilidade no percurso casa-escola. 212
Figura 147 - Gráfico Percepção sobre o conforto afetivo/cognitivo no caminho casa-escola. 213
Figura 148 - Gráfico Desejos sobre o conforto afetivo/cognitivo no caminho casa-escola. 213
Figura 149 – Mapa sobre a percepção das emoções no caminho casa-escola. 214
Figura 150 - Gráfico Percepção no deslocamento de van ou kombi x Categorias Mencionadas (%). 216
Figura 151 - Gráfico Percepção no deslocamento peatonal x Categorias Mencionadas (%). 217
Figura 152 - Gráfico Percepção no deslocamento por ônibus x Categorias Mencionadas (%). 218
Figura 153 - Gráfico Percepção no deslocamento de carro x Categorias Mencionadas (%). 218
Figura 154 - Gráfico Síntese da percepção (por modais) no caminho casa-escola. 219
Figura 155 - Gráfico Síntese dos desejos (por modais) no caminho casa-escola. 220
Figura 156 - Gráfico Síntese Percepção (por gênero) no caminho casa-escola. 221
Figura 157 - Gráfico Síntese percepção deslocamento peatonal (por gênero) 222
Figura 158 – Gráfico Síntese desejos (por gênero) no caminho casa-escola. 222
Figura 159 – Localização do bairro Pitangueiras na Ilha do Governador. 224
Figura 160 – Localização da Escola Municipal EM - 07 no bairro Pitangueiras. 224
Figura 161 – Espaços livres nos intramuros e extramuros da Escola Municipal EM-07. 226
Figura 162 – Terreno vizinho à escola. 226
Figura 163 - Parquinho da praça em frente à escola. 226
Figura 164 - Fachada da escola EM-07. 227
Figura 165 - Mapa Cognitivo da escola realizado por criança da EM-07. 227
Figura 166 – Vista da rua principal de acesso à escola e da vizinhança imediata. 228
Figura 167 - Mapa cognitivo da escola, destaque para os portões do muro do vizinho. 228
Figura 168 - Mapa cognitivo de uma estudante de 10 anos da EM-07 229
Figura 169 - Foto do mapete com percurso casa-escola de dois estudantes da EM-07 230
Figura 170 - Momento do *Brainstorm* com grupo de professores. 232
Figura 171 - Painel coletivo dos desafios e potencialidades. 232
Figura 172 – Prática da Implant(Ação) com grupo de professoras para a escola e seu entorno. 234
Figura 173 – Mapeamentos das derivas realizadas na vizinhança escolar. 237

Figura 174 - Vista da comunidade Boogie Woogie. _____ 238
Figura 175 – Subida íngreme no acesso à rua da escola._____ 238
Figura 176 - Calçada com pavimentação quebrada e acúmulo de lixo._____ 238
Figura 177 – Vias com pavimentação em paralelepípedo e casas de alto padrão construtivo. ____ 238
Figura 178 – Via estreita e sinuosa no *Boogie Woogie*. _____ 240
Figura 179 – Largo com Associação e igrejas variadas. _____ 240
Figura 180 – Expansão dos comércios para via._____ 240
Figura 181 – Vias com uso misto._____ 240
Figura 182 – Mapa Comportamental 01 no percurso entre a escola e a casa. _____ 241
Figura 183 – Espera dos pais na calçada da escola. _____ 242
Figura 184 – Trecho realizado pelas crianças na área sombreada. _____ 242
Figura 185 - Calçada ao lado do talude ocupada por veículos em estado de sucata. _____ 242
Figura 186 – Vista da comunidade desde calçada ao lado do talude. _____ 242
Figura 187 – Criança brincando ao lado do guarda-corpo. _____ 243
Figura 188 – Momento de travessia no percurso. _____ 243
Figura 189 – Mapa Comportamental 02 no percurso entre a escola e a casa_____ 244
Figura 190 - Preferências das crianças por caminhar na área gramada. _____ 245
Figura 191 - Declive natural da praça com gramado é atração como desafio de locomoção. _____ 245
Figura 192 - Conflito entre crianças na saída da escola. _____ 246
Figura 193 - Conflito pedestre-veículo na travessia. _____ 246
Figura 194 - Parada em pequeno comércio local. _____ 246
Figura 195 - Parada pra pegar frutas _____ 247
Figura 196 – Aglomeração em calçada estreita. _____ 247
Figura 197 – Nuvem de palavras sobre mudanças de rotina da família – opinião das mães e avós. 251
Figura 198 – Nuvem de palavras sobre mudanças de rotina da criança – opinião das mães e avós. 251
Figura 199 – Aulas durante a pandemia – aspectos negativos apontados pelos professores._____ 252
Figura 200 – Aulas durante a pandemia – aspectos positivos apontados pelos professores._____ 252
Figura 201 - Grafico Modalidades de ensino durante a pandemia._____ 253
Figura 202 - Grafico Convivência da escola com a vizinhança (Diretores). _____ 257
Figura 203 - Grafico Convivência da escola com a vizinhança (Professores). _____ 258
Figura 204 – Relação vizinhança x problemas observados por professores e diretores. _____ 259
Figura 205 – Desejos dos professores da 11ª. CRE para melhoria dos percursos casa-escola. ___ 267
Figura 206 – Desejos dos diretores da 11ª. CRE para melhoria dos percursos casa-escola. _____ 267
Figura 207 – Desejos dos responsáveis da EM-07 para melhoria dos percursos casa-escola. ___ 267
Figura 208 – Desejos dos funcionários da EM-07 para melhoria dos percursos casa-escola. ____ 267

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos Fundamentos _____ 150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modal adotado no caminho casa-escola. _____ 215

GLOSSÁRIO[1]

Abordagem Experiencial *

"Designação alinhada com a abordagem atuacionista da cognição (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) adotada pelo grupo de pesquisa Lugares e Paisagens (ProLUGAR), para caracterizar as observações que se produzem nas interações pessoa-ambiente – relacionadas com a experiência cotidiana do viver (habitar, trabalhar, consumir, lazer, etc.), enriquecendo e conferindo novo significado ao entendimento dos lugares".

Ambiência *

"Qualidade de "vida" ou grau de "acolhimento" produzido no interior do ambiente construído em função do conjunto de atributos e serviços que, em conjunto, influenciam o bem-estar dos ocupantes de um edifício: imageabilidade, sensação de segurança e acolhimento, sinestesia, acessibilidade, conforto aeróbico, paisagem olfativa, paisagem auditiva, paisagem visual (interior e exterior), conforto tátil, qualidade da circulação interna, qualidade dos serviços e da aparência interna. [...]"

Ambiente*

"[...] Palavra mais abrangente e adequada do que espaço, "atualmente mais utilizada, para fazer referência ao espaço sideral interplanetário" (SANTOS, 1997), pois traduz com maior propriedade o meio no qual todos os coletivos compostos por seres humanos e não-humanos estão imersos. Como seu significado inclui o conjunto de condições materiais, históricas, sociais e culturais, o ProLUGAR utiliza a palavra ambiente em lugar de espaço – cuja conotação abstrata ajusta-se perfeitamente para a afirmação dos propósitos e ideais modernistas cuja concepção de futuro separa humanos e não-humanos (LATOUR, 2001) – para traduzir com maior propriedade o espaço significante ou meio no qual todos os coletivos compostos por seres humanos e não-humanos estão imersos".

Comunidade Escolar

Cf. Singer (2015), constitui a comunidade escolar: os estudantes, os pais, funcionários, professores, gestores e parceiros envolvidos nas decisões pedagógicas e administrativas. Contudo, aqui nessa pesquisa, acrescentamos os vizinhos das escolas – sejam moradores ou comerciantes locais - como

[1] Alguns termos foram extraídos do artigo *Glossário de termos de filosofia e de métodos de pesquisa* (RHEINGANTZ, 2020) que foi baseado nos verbetes dos dicionários Novo Aurélio Dicionário Eletrônico Século XXI, v.3.0 (1999), Aulete Digital (s/d) e Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), de apoio para a disciplina Metodologia da Pesquisa. Rio de Janeiro: Proarq/UFRJ, 2000, atualizado em 2016 para a disciplina Teoria e Prática do Ensino de Projeto, ministrada para o Curso de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, PROGRAU/FAUrb-UFPel. DOI: 10.13140/RG.2.2.17668.53127/1.

*** Termos retirados do glossário mencionado acima.**

agentes na produção do entorno escolar. Os interesses e necessidades da comunidade escolar devem estar presentes do projeto político-pedagógico da escola e na gestão democrática da instituição de ensino, como apontam Gadotti (2006) e Singer (2015).

Contexto Escolar

A sociologia da educação aponta a importância de se estudar o meio urbano que a escola está inserida, compreendendo que existam efeitos da vizinhança quanto ao acesso ou não da rede de oportunidades (RIBEIRO et al., 2010). Diante isso, chamamos de contexto escolar, a rede de componentes físicos e socioeconômicos em que o equipamento escolar está circundado. Dentre os aspectos que poderiam ser observados - o uso do solo, potenciais paisagísticos, renda salarial da vizinhança, infraestrutura, transporte, existência de espaços e equipamentos públicos próximos.

Deriva Natural*

Proposição de Maturana e Varela (1995, p. 147) que se contrapõem à "visão popularizada da evolução como um processo em que seres vivos se adaptam progressivamente a um mundo ambiental, otimizando sua exploração." Os autores propõem "que a evolução ocorre como um fenômeno de deriva estrutural sob contínua seleção filogênica, em que não há progresso nem otimização do uso do meio. Há apenas conservação da adaptação e da autopoiese, num processo em que o organismo e meio permanecem em contínuo acoplamento estrutural." (MATURANA; VARELA 1995, p.147).

Interação*

cf. Morin (1996), conjunto de relações, ações e retroações que se efetuam e se realizam em um sistema; Cf. Damásio (1996, p. 255), "o organismo inteiro, e não apenas o corpo ou o cérebro, interage com o meio ambiente ... quando vemos, ouvimos, tocamos, saboreamos ou cheiramos, o corpo e o cérebro participam na interação com o meio ambiente."

Micropaisagem

Esse termo é baseado na menção de Metzger (2001) sobre a importância de análise das microescalas no ambiente urbano. Assim, na paisagem a nível dos usuários de um ambiente que se deslocam a pé, sugerimos aqui o termo micropaisagens – que se configuram de diferentes formas, de acordo com as especificidades e características de cada local.

Paisagem *

"Cf. Schlee et al. (2009), termo que designa múltiplas significações, significados e interfaceamentos entre diversas disciplinas; alguns autores ainda o associam a "uma extensão de território ao alcance da vista, formada pelo conjunto de elementos e formas naturais e construídos pelo ser humano". Estes autores definem paisagem como o "imediatamente visível" passível de ser apreendido como uma

unidade visual pelo olhar. Segundo os autores, o entendimento de paisagem implica a apreensão de uma associação tridimensional produzida nos interfaceamentos entre natureza e sociedade, abrangendo múltiplos aspectos e sentidos, além do visual".

Poder paralelo

Cf. Coelho, Duarte e Vasconcellos (2006, p. 85) se refere a "presença do tráfico dentro de favelas. Muitas vezes esses grupos estabelecem relações assistencialistas junto aos moradores, a fim de obter maior aceitação da população".

Território*

De acordo com Souza (1995 apud 2013, p. 89), território é "um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder".

"Cf. Schlee et al (2009), é o termo que na abordagem psicossocial corresponde a uma delimitação de espaço físico portadora de significados psicológicos, culturais e organizada para determinadas atividades, cuja configuração se estabelece a partir das funções que acolhe; relacionado com os processos econômicos e produtivos que transitam entre as esferas pública, privada e as formas de ocupação urbana e a sua matriz de suporte natural. [...] envolve estratégias de intervenção e de dominação sobre o espaço e seus recursos, que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identificação cultural".

Território Educativo

O território educativo é entendido a partir de Azevedo; Rheingantz; Costa (2016, p. 23) como "um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações, que não é pré-determinado ou limitado aos muros da escola (...)"

Urbanidade

Entendemos o termo urbanidade, a partir da definição de Del Rio (2016, p. 250-251): "Urbanidade é reconhecer e aceitar diferentes pontos de vista na cidade: culturais, políticos e sociais. Ela se encontra na vitalidade e diversidade da cidade e seus espaços (JACOBS, 1961) ou, simplesmente, na dimensão humana da cidade (GEHL, 2010)" e pelo entendimento de Rheingantz (2012), que defende – a partir da Teoria Ator-Rede (ANT) ou Sociologia da Tradução, que a urbanidade pode ser compreendida como uma experiência, produzida da relação e interação entre as pessoas e o ambiente construído.

Usuário/a*

“Aquele que tem o direito de usar ou servir-se de algo. Nas abordagens comportamental e experiencial da avaliação pós-ocupação (APO), designação de todos os humanos que utilizam edifícios ou ambientes construídos. Em função da conotação utilitária, a abordagem experiencial implica em adotar outras designações, como ocupantes, habitantes, sujeitos ou atores, conforme cada contexto”

Vizinhança Escolar

A vizinhança tem um papel fundamental na estruturação da vocação da escola (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2006; CABANELLAS et al, 2018). O termo ‘vizinhança’ passa um diálogo horizontal, onde todos os componentes são importantes na dinâmica urbana, inclusive, a escola.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ____ **22**

1 INTRODUÇÃO ____ **24**

2 O HABITAR DA INFÂNCIA NA CIDADE E NA VIZINHANÇA ESCOLAR ____ **33**

2.1 INFÂNCIA URBANA: INVISIBILIDADE SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA NA VISIBILIDADE INFANTIL ____ 35

2.2 O HABITAR NA VIZINHANÇA ESCOLAR E AS DESIGUALDADES URBANAS ____ 39

2.3 A ESCOLA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS PARA A INFÂNCIA ____ 49

3 O COTIDIANO NO TERRITÓRIO EDUCATIVO ____ **60**

3.1 ENTENDIMENTOS SOBRE TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES ____ 61

3.2 QUANDO O AMBIENTE É EDUCATIVO E INTEGRA UM TERRITÓRIO ____ 70

4 O CAMINHAR DAS CRIANÇAS COMO EXPERIÊNCIA URBANA ____ **78**

4.1 OS ESPAÇOS LIVRES NA CIDADE E NA VIZINHANÇA ESCOLAR ____ 79

4.2 A CAMINHABILIDADE NO DEBATE DA MOBILIDADE URBANA SUSTENTÁVEL ____ 91

4.3 A URBANIDADE (E IMATERIALIDADE) DO CAMINHAR ____ 97

4.4 A DEVOLUÇÃO DAS CIDADES PARA OS PEDESTRES ____ 107

4.5 CAMINHABILIDADE URBANA E SEGURANÇA: DESAFIOS PARA A AUTONOMIA INFANTIL 115

4.6 LENDO E RELENDO O TERRITÓRIO EDUCATIVO A PARTIR DO CAMINHAR NA CIDADE __ 120

5 DO CAMPO ÀS PERGUNTAS: ESTRATÉGIAS PARA UMA PESQUISA ALINHADA COM A ABORDAGEM EXPERIENCIAL ____ **138**

5.1 A ABORDAGEM EXPERIENCIAL E AS ESTRATÉGIAS EM CAMPO ____ 139

5.2 A CARTOGRAFIA E OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS ____ 142

5.3 PESQUISA COM CRIANÇAS ____ 144

5.4 COMPONENTES DA PESQUISA ____ 146

6 A ILHA DO GOVERNADOR E SEUS TERRITÓRIOS ____ **162**

6.1 DADOS GERAIS SOBRE A ILHA DO GOVERNADOR ____ 164

6.2 MAPEAMENTO AFETIVO – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? ____ 179

6.3 PESQUISA DE IMERSÃO – OLHANDO DE DENTRO PRA FORA DA ESCOLA ____ 223

6.4 DERIVAS E OBSERVAÇÕES - OLHANDO DE FORA PARA DENTRO DA ESCOLA ____ 236

6.5 EXPERIÊNCIA REMOTA - O QUE DIZ A COMUNIDADE ESCOLAR? ____ 248

6.6 A CAMINHADA COMO EXPERIÊNCIA E OPORTUNIDADE EDUCATIVA: ENTRELAÇAMENTOS E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS _____ 268

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ 276

REFERÊNCIAS _____ 286

ANEXO I — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA _____ **299**

APENDICE I - LISTA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO MAPEAMENTO AFETIVO _ **300**

APÊNDICE II — MODELO TCLE _____ **302**

APÊNDICE III — MODELO TA _____ **303**

APÊNDICE IV — ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS VIRTUAIS – DIRETORES/COORDENADORES._____ **304**

APÊNDICE V — ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS VIRTUAIS – PROFESSORES. _____ **305**

APÊNDICE VI — ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS VIRTUAIS – FUNCIONÁRIOS._____ **307**

APÊNDICE VII — ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS VIRTUAIS – PAIS/RESPONSÁVEIS. _____ **308**

APRESENTAÇÃO

O encanto por trabalhar com espaços livres em vizinhanças escolares surgiu através das descobertas e curiosidades não saciadas durante as experiências acadêmicas no mestrado, bem como durante atuação como arquiteta e urbanista. Atualmente, venho fazendo descobertas diárias sobre os modos de habitar a cidade pelas crianças. Aqui, nesse trabalho, compartilho o resultado dessas descobertas e demais reflexões.

Primeiramente, o Mestrado em Desenvolvimento Urbano na Universidade Federal do Pernambuco – MDU/UFPE, resultou na dissertação *Percepção, Vivência e Concepção: um estudo sobre os espaços livres coletivos de lazer em áreas de baixa renda do Recife- PE*. Nesse trabalho, explorei formas de imersão em campo para entender as atividades de lazer informal da população, além das preferências ambientais das crianças, adolescentes, adultos e idosos. Situações que evidenciaram a resiliência e a criatividade nas brincadeiras de rua das crianças nos espaços residuais - telhados cerâmicos, becos, canais de drenagem, escadarias, pontes e largos, além da própria rua e calçada, quando existentes.

Posteriormente, atuando como arquiteta da Secretaria de Educação em Pernambuco (Governo do Estado e na Prefeitura da Cidade do Recife), entre 2011-2015, o meu interesse se voltou à compreensão da importância da escola pública na dinâmica urbana, observando que os fluxos de pedestres que se produzem ao redor do equipamento refletem na estruturação da paisagem. Tal dinâmica me parecia questão a ser incluída nos debates sobre o direcionamento dos investimentos públicos. Observei ainda que as implantações das escolas públicas ocorrem em contextos de vulnerabilidade social, econômica e ambiental – muitas vezes, não sendo precedidas de intervenções em melhoria urbana devido à insuficiência de verbas, ou mesmo, por consequência da ausência de compreensão dessa inseparabilidade do habitar urbano e o escolar. Nesses contextos operam, predominantemente, medidas mitigatórias frente as demandas da população, evidenciando, assim, falta de articulação entre os investimentos urbanos e os investimentos na edificação escolar. Com isso, os percursos entre as casas e as escolas são, na maioria das vezes, realizados por vias sem infraestrutura adequada, dificultando e desestimulando as atividades escolares.

Interessada em seguir com os estudos acadêmicos, busquei apoio no Grupo Ambiente-educação do PROARQ/UFRJ, que vêm ampliando o seu olhar para os ambientes e lugares escolares extramuros, nos últimos anos de pesquisa; e no ProLUGAR – Lugares e Paisagens, pela busca incessante em compreender os melhores caminhos de aproximação com os usuários e os seus habitats.

Trabalhar com esse tema ao longo da pesquisa de doutorado tem sido uma experiência enriquecedora e estimulante para a construção de um processo de observação dos ambientes e os efeitos que se produzem nas relações entre as pessoas e os lugares urbanos. As crianças possuem uma busca sensível em sentir o ambiente, coisa que perdemos quanto adultos. Ao resgatar isso, neste trabalho, e levá-lo para as diversas instâncias de atuação como arquiteta, acredito poder contribuir com a construção de cidades mais inclusivas e democráticas e principalmente, sensibilizar os gestores públicos a olharem mais à escola e o seu entorno como organismo poroso, ávido por diálogo, interação e crescimento simultâneo. Além de dar voz e visibilidade à importância da comunidade escolar e seus modos de habitar, considerar ainda o entorno das escolas, pois, compreendê-los no dia a dia, pode apontar os caminhos para potencializar o território educativo.

Espero que após a leitura sobre as minhas curiosidades e descobertas do estreitamento das relações entre as infâncias, territórios e caminhabilidade, a sutileza do olhar da criança que um dia já fomos, possa ser resgatado – no caminhar, no imaginar e no acreditar no fantástico e principalmente em dias melhores.

GISELLE CERISE GERSON

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

As grandes cidades latinoamericanas estão assoladas pela desigualdade social, reflexo da disputa de poder e território, produzindo a favelização e a periferização da população mais pobre (MARICATO, 2000). Nesse processo, as crianças são as mais prejudicadas, seus direitos são desrespeitados, sendo excluídas da sociedade pela dificuldade de acesso à rede de oportunidades (RIBEIRO et al., 2010). Nos tecidos urbanos de áreas de vulnerabilidade socioeconômica, a existência dos espaços livres destinados às atividades infantis tem sido pontual e não planejada. Em alguns casos[2], as escolas públicas representam um dos poucos lugares em que a população dispõe de equipamento de práticas esportivas, como quadra coberta para prática de esportes em períodos não letivos e área para realização de festejos e sociabilizações em geral (AZEVEDO; RHEINGANTZ; TÂNGARI, 2011; GERSON, 2012). Por sua dimensão e simbolismo, a escola pode ser um marco da paisagem urbana (LYNCH, 1997). A exemplo dos templos religiosos, também podem ser consideradas polos geradores de fluxos e de tráfego local. Neste trabalho, a escola será compreendida como ponto focal de atenção, como 'dinamizador urbano de potencial pedagógico', buscando contribuir para maior integração entre a escola e a cidade (GADOTTI, 2006; MOLL, 2008; SINGER, 2015).

Apesar do tratamento desigual dos espaços livres públicos na cidade, as crianças continuam a utilizá-los, adaptá-los, ressignificá-los e apropriá-los com criatividade e espontaneidade, produzindo experimentações, que estimulam a sociabilidade e a autonomia na formação de sua cidadania (TONUCCI, 1996; ALDEROQUI, 2003). Contudo, a estigmatização da vulnerabilidade social a que essas crianças ficam expostas tem resultado em progressiva marginalização e exclusão social, prejudicando a integração desses espaços livres com o restante da cidade. Por outro lado, os espaços livres representados pelas ruas podem ser agentes de interação e de aprendizado para crianças, tão importantes quanto praças ou parques (TRILLA BERNET, 2004; MOLL, 2008). A experiência das crianças na rua, mesmo quando inserida em ambientes de vulnerabilidade socioespacial, possibilita que elas desenvolvam "habilidades de negociação coletiva e plasticidade de uso social do espaço" (CRUZ, 2011, p. 702). Contudo, também importante ressaltar a existência de aspectos que influenciam e ameaçam a sua interação socioespacial, como: violência, influência de estranhos, drogas, atividades ilícitas, entre outros (COTRIM; BICHARA, 2013).

Nesta pesquisa, os espaços livres (ruas, calçadas, praças, terrenos vazios, escadarias entre outros) onde se realizam esses percursos são compreendidos como facilitadores da experiência do

[2] Nas periferias das cidades de Recife foi observada a ausência ou precariedade de ambientes escolares destinados às práticas desportivas, reuniões de associações de moradores e eventos da comunidade em geral. Nesses casos, as escolas públicas próximas buscam atender a essas demandas em horários extraclasses, como também foi apontado por Azevedo, Rheingantz e Costa (2016).

caminhar autônomo e criativo (TONUCCI, 1996; DE BERNARDI, 2012). Também, como libertadores de sujeitos cidadãos (FREIRE, 1996) a partir das suas relações com a cidade e seus lugares. A leitura e a percepção dos elementos de estruturação da paisagem onde os *habitats* estão inseridos e das ações de adaptação e ressignificação realizadas pelas crianças pode produzir sua territorialização e identificação com esses locais.

A partir desse contexto, surgiram **questões norteadoras da pesquisa**, esboçadas, a partir dos problemas e justificativas, como posto abaixo.

- Sob a ótica interdisciplinar entre a arquitetura, pedagogia e sociologia, quais os entendimentos sobre o *habitar* no entorno das escolas públicas? Quais aspectos da habitabilidade em ambiente escolar devem ser considerados nos diferentes contextos urbanos?

- Como é a experiência do caminhar à escola pelas crianças?

- Quais elementos físicos e sociais influenciam a caminhabilidade e a vivência das crianças nos percursos entre suas casas e escolas?

- Quais apropriações e territorializações as crianças produzem ao longo dos espaços livres existentes nos seus percursos casa-escola? (por exemplo, pontos de parada, marcações, denominações, desvios, preferências ambientais e elementos pedagógicos)?

- Quais são os espaços livres públicos de uma vizinhança escolar: de estar/brincar/conversar e, como eles qualificam a experiência urbana quanto à caminhabilidade?

- Qual o papel da caminhabilidade na definição e caracterização do Território Educativo, considerando os múltiplos olhares dos seus agentes (diretores, professores, funcionários, pais/responsáveis e crianças)?

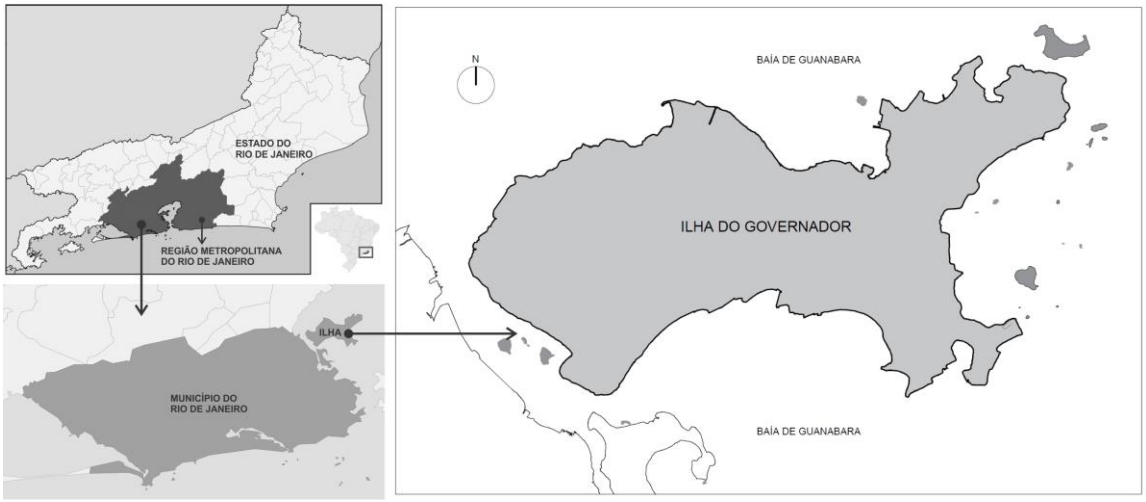
Nessa perspectiva, a experiência urbana das crianças nos espaços livres públicos da vizinhança escolar passa a ser o objeto dessa investigação. A atividade cotidiana do deslocamento peatonal pelos entornos escolares, pode aproximá-las ou afastá-las de uma inclusão social, dependendo de como se dão as interações socioambientais (ALDEROQUI, 2003; TRILLA BERNET, 2004; MOLL, 2008).

Desse modo, **o principal pressuposto** é que o caminhar, a vivência e a brincadeira na rua pelas crianças ao longo do percurso entre a casa e a escola, é um propulsor na leitura do território educativo e um mecanismo de resistência e atividade política. A ampliação dos horizontes e perspectivas sobre os modos como esses ambientes podem ser explorados, ou redefinidos pelas caminhadas, também podem afetar as leituras e apropriações sobre esses territórios pelos agentes da comunidade escolar.

Área de Estudo

A pesquisa foi realizada na Ilha do Governador, selecionada como primeira escala de análise, pois, tem sido o território de ação da pesquisa integrada em andamento: "Do espaço escolar ao território educativo: lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro"[3], desenvolvida no âmbito da parceria entre os grupos Ambiente Educação – GAE, Sistemas de Espaços Livres – SEL-RJ e ProLUGAR - Lugares e Paisagens. A área está localizada na Baia da Guanabara, pertencente à Área de Planejamento 3, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro – RJ (Fig.01).

Figura 1 – Mapa de Localização da Ilha do Governador - Rio de Janeiro.



Fonte: Acervo Autora (2021).

A região tem população de aproximadamente 211 mil habitantes (IBGE, 2012), distribuída em seus 14 bairros. O local possui paisagem diversificada marcada por vários potenciais ambientais como a orla marítima, rio, mangue e grandes áreas de vegetação, porém apresenta processos de degradação ambiental, como a poluição da Baía, devido ao aumento do crescimento desordenado nas últimas décadas, da falta de fiscalização de controle urbano e de aplicação das medidas de conservação ambiental.

Ao observar os contextos urbanos em que se inserem as unidades escolares municipais localizadas na Ilha do Governador - por cartografia aérea e por informações de outros trabalhos acadêmicos produzidos em parceria com os grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura - PROARQ (FARIA, 2016; FERNANDEZ, 2017; FLANDES, 2017; PINHEIRO, 2018), é possível considerá-las enquanto áreas sujeitas à disputa territorial, envolvendo vários agentes de produção do

[3] Pesquisa coordenada pela Profª. Drª. Giselle Arteiro Azevedo, vinculada ao programa de pós-graduação em Arquitetura (PROARQ/UFRJ).

espaço urbano, por exemplo, mercado imobiliário, associações classistas, Estado, forças armadas e os grupos sociais excluídos.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é **analisar os desafios das crianças em suas experiências urbanas no percurso entre a casa e a escola.** Ele se desdobra através de três objetivos específicos.

- Enfatizar os processos de interlocução e escuta sensível com as crianças, de modo a contribuir com as políticas públicas e seu protagonismo sobre as decisões na cidade.

- Compreender os aspectos socioambientais que influenciam a experiência urbana das crianças nos percursos entre suas casas e escolas, de forma a identificar as oportunidades educativas no território.

- Analisar a influência e os efeitos da caminhabilidade na leitura do Território Educativo pelos agentes envolvidos na comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais / responsáveis e crianças).

Materiais e métodos

A estratégia investigativa desta pesquisa é qualitativa, sendo utilizada **Abordagem Experiencial** (RHEINGANTZ et al., 2009) no Estudo de Caso (YIN, 2005) e adotando a observação direta para a imersão no campo. Foram utilizados multimétodos para a coleta de dados, entrelaçando a experiência do pesquisador e a dos usuários, na busca por um entendimento dos efeitos dos espaços livres do entorno das escolas municipais de ensino fundamental na Ilha do Governador (Rio de Janeiro/RJ) e sua influência na caminhabilidade das crianças. A investigação tem caráter interdisciplinar, uma vez que congrega as áreas das Ciências Humanas (pedagogia, sociologia e geografia) com a das Ciências Sociais Aplicadas (arquitetura e urbanismo).

Por se trabalhar com público majoritariamente composto por estudantes do ensino fundamental, crianças de 06 até 12 anos, buscamos dispositivos que fossem de fácil aplicação, com linguagem visual e menos verbal, tais como: mapa visual; mapa cognitivo, poema dos desejos e *walkthough*. Além disso, com os demais participantes da comunidade escolar, foram investigados os aspectos de leitura do território e de que forma a caminhabilidade dos adultos – acompanhando as crianças ou as orientando/incentivando a caminharem sozinhas – afeta a percepção dos mesmos e da imagem do território escolar.

A elaboração da cartografia se deu em várias escalas que procuraram dialogar e se articular constantemente, com o propósito de compreender os aspectos físicos, ambientais, socioculturais que influenciam a caminhabilidade.

Revisão de literatura

A estruturação do arcabouço-teórico buscou compreender a problemática exposta por viés interdisciplinar – e que se apropria e busca entrelaçar conhecimentos da sociologia, geografia e pedagogia aos de arquitetura e urbanismo –, para aproximar o leitor das questões principais dos espaços livres públicos, de sua interação socioespacial pelas crianças e de sua caminhabilidade nas vizinhanças escolares. Isso pode significar tanto uma experiência urbana que contribua para o desenvolvimento da cidadania, como uma cidade mais amigável por possibilitar o brincar e o caminhar. Dentre os eixos que direcionaram a pesquisa, destacamos:

- **A Infância e o seu reconhecimento na sociedade**, onde se apresenta um processo que vai desde a invisibilidade social à superproteção seletiva. Recorremos à Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2014) e a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996), bem como se questionou o papel da 'escola cidadã' perante as necessidades da infância e da sociedade, a partir das considerações de Moacir Gadotti (2006) e Dermeval Saviani (1999).

- **Os espaços livres na vizinhança escolar**, que através das definições e debates no campo da geografia política (GOMES, 2002) e na arquitetura e urbanismo (JACOBS, 2000; MAGNOLI, 2006; MACEDO et al., 2009; TÂNGARI et al., 2009), delinearam-se as possibilidades dos espaços livres públicos no contexto escolar, **enquanto lugares-pedagógicos extramuros**, a serem explorados e construídos pelas experiências das crianças ao longo dos percursos casa-escola.

- **O habitar na vizinhança escolar perante as desigualdades urbanas**, onde discutimos como os diferentes contextos urbanos recebem essa infância, que ainda é pouco compreendida pela sociedade. Para isso, recorreu-se a arquitetura e urbanismo – quantos aos debates sobre os ambientes escolares (LIMA, 1989; HERTZBERGER, 2008); a pedagogia (TONUCCI, 1996; CABANELLAS et al., 2018); a geografia urbana (SANTOS, 2014) e a sociologia da educação (RIBEIRO et al., 2010).

- Outra categoria analisada, refere-se **a caminhabilidade como indicador de vitalidade urbana**, uma vez que pode ser considerada como elemento estruturante e significativo para a qualidade urbana, a partir dos entendimentos dos urbanistas Francesco Careri (2016;2017) e Jan Gehl (2013).

- Sob a ótica da sustentabilidade urbana, a busca pela inserção dos transportes ativos tem o intuito de promover **a devolutiva da cidade para os pedestres**, como é justificada pela engenharia de

tráfego, através dos apontamentos de Eduardo Vasconcellos (2017) e do urbanismo por Jeff Speck (2017).

- **A caminhabilidade sob o desafio da autonomia infantil,** evidencia os medos da sociedade, bem como a necessidade de desconstrução dos mesmos para que as crianças possam exercer a cidadania e cresçam como adultos confiantes e atuantes. Francesco Tonucci (1996), Jane Jacobs (2000) e Tim Gill (2009), apoiam esse debate desafiador.

- A percepção ambiental ao longo do caminhar deve ser investigada **no percurso entre a casa e a escola** e para isso, Kevin Lynch (1997) e Yi-Fu Tuan (2005; 2013) contribuem nesse item.

- **O Caminhar no percurso casa-escola como experiência urbana**, corrobora com as estratégias de desenho urbano que incentivam a devolução das cidades para os pedestres e com as experiências de urbanismo tático que estimulam a caminhada às escolas;

- Foram investigados os conceitos e definições referentes ao território educativo, utilizando Marcelo Lopes de Souza (2013) para compreensão de **território e territorializações**, a partir do olhar da geografia urbana; Giselle Azevedo et al. (2016) e Helena Singer (2015) para aplicabilidade desse conceito em ambientes escolares.

- **A escola durante a pandemia da Covid-19 e os desafios para a infância,** analisamos alguns dos desafios da pandemia para a infância e os impactos nos ambientes domésticos, escolares e urbanos, a partir de Boaventura Santos (2020); Francesco Tonucci (2020a; b); Manoel Sarmento (2020).

Estrutura da tese

Esta tese é composta por sete capítulos, entre os quais a presente introdução que apresenta o tema, os objetivos, materiais e métodos e revisão de literatura. Depois, três capítulos de fundamentação teórica, um capítulo que discorre sobre as estratégias metodológicas, um capítulo que apresenta o estudo de caso e por último, as considerações finais.

O **Capítulo 02 - O habitar da infância na cidade e na vizinhança escolar** trata de explicitar o debate na área da sociologia da infância e da pedagogia crítica, quanto ao modo como a infância é tratada na sociedade, apontando a sua 'privatização' como um dos principais problemas. O diálogo da escola com a cidade também é defendido como ponto fundamental para direcionamento de corresponsabilidades sobre os projetos político-pedagógicos. O espaço livre público é definido pelo campo da geografia política e da arquitetura e urbanismo, sendo destacada sua importância na

vizinhança escolar e debatendo os desafios nas apropriações das crianças, quando presentes em contextos urbanos com desigualdade socioeconômica.

No **Capítulo 03 - O cotidiano no território educativo**, são abordados os diversos entendimentos de território e territorialidades, partindo para o ambiente escolar e buscando compreender como isso acontece com as interações e relações da escola e seu entorno. Foram abordadas questões importantes para compreendermos o território educativo, a partir das demandas da educação integral.

O **Capítulo 04 - O caminhar das crianças como experiência urbana**, debate como o caminhar se apresenta enquanto possibilidade à experiência urbana das crianças na cidade. Discutimos as ameaças e oportunidades no ambiente escolar. O desafio da autonomia infantil é tratado como um dos principais medos da sociedade e que precisa ser desconstruído a fim de que as crianças possam exercer a cidadania. Sendo assim, esse capítulo se encerra com a apresentação de alguns programas de incentivo de caminhada às escolas. Em seguida, é apresentado debate sobre como o caminhar, a vivência e a brincadeira na rua pelas crianças podem dar sentido ao entendimento de território educativo.

O **Capítulo 05 - Do campo às perguntas: Estratégias metodológicas para uma pesquisa alinhada com a Abordagem Experiencial***,* apresenta as etapas da investigação, focando em pesquisas de campo, devido à maior interação com os usuários. Os dispositivos adotados são discutidos e articulados, de acordo com os propósitos investigativos.

O **Capítulo 06 - Ilha do Governador e seus territórios**, trata do estudo de caso e apresenta um panorama desde a escala macro à escala local - sobre a Ilha do Governador e sua rede municipal de ensino fundamental, pontuando os aspectos que podem influenciar a caminhabilidade nas vizinhanças escolares. Na escala local são relatados os resultados da pesquisa-piloto aplicada em escola pública no bairro Pitangueiras e algumas observações dos comportamentos das crianças no percurso observado. Também, são apresentados os resultados do olhar dos diversos agentes da comunidade escolar que cotidianamente estão em contato com as crianças. Ao fim, inclui síntese sobre as articulações entre os fundamentos teóricos e a pesquisa empírica.

O Capítulo 07 – Considerações Finais, que apresenta os resultados esperados com a pesquisa e os desdobramentos futuros. Além disso, seguem para consultas anexo e apêndices referentes aos documentos de aprovação da pesquisa em comitê de ética e os modelos de questionários aplicados.

Desdobramentos Gerais Esperados

Como resultados e desdobramentos, a pesquisa explora a possibilidade de produzir subsídios para retroalimentar o processo de melhoria e ampliação dos programas e das políticas educacionais. Além disso, pretendemos contribuir com material para futuras intervenções que busquem sensibilizar a comunidade escolar (crianças, pais, responsáveis, professores, funcionários, gestores escolares, gestores públicos, vizinhos) para a importância da caminhada como um direito - e uma oportunidade educativa, de extravasar os limites físicos da sala de aula para o extramuros, integrando a escola e cidade.

Essa pesquisa também dialoga com os propósitos do Plano de Desenvolvimento Sustentável da Cidade do Rio de Janeiro[4] e espera se alinhar aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Organização das Nações Unidas - Habitat, especialmente o ODS 3 – saúde e bem-estar; ODS 4 – educação de qualidade e ODS 11 – cidades e comunidades sustentáveis (ONU-Habitat, 2015).

Existem muitas pesquisas na área de psicologia que analisam o comportamento infantil em ambientes internos de creches, escolas, clínicas, habitações e ambientes externos. Com relação aos espaços livres públicos, as pesquisas se concentram nas áreas da geografia, sociologia e educação. Porém, a principal contribuição desta pesquisa está em analisar o ambiente urbano entrelaçando um olhar da arquitetura e urbanismo com outras áreas, ou seja, relacionar a interação e a percepção ambiental dos espaços livres públicos pelas crianças, para compreender o seu comportamento, bem como os aspectos físicos da paisagem urbana que podem influenciá-los e suas preferências ambientais. A observação do que pode ou deve ser incorporado aos projetos urbanísticos e políticas públicas, possibilitaria espaços mais sensíveis, democráticos, onde a escala da criança possa ser o ponto de partida.

[4] Em 2015, 193 Estados-membros da ONU se reuniram em Nova York e se comprometeram a erradicar a pobreza em todas as suas formas e dimensões, compreendendo ser esse o maior desafio para o desenvolvimento sustentável. Esse acordo resultou no documento "Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" (A/70/L.1), a qual a cidade do Rio de Janeiro foi signatária. A Agenda 2030 é um plano de ação que indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas.

2 O HABITAR DA INFÂNCIA NA CIDADE E NA VIZINHANÇA ESCOLAR

No sentido ontológico, o termo *habitar* passa a ser compreendido como a relação mais íntima entre as pessoas e o ambiente que experienciam, assim como o estabelecimento dos laços de afetividade com o local e com os seus habitantes ou frequentadores. Em meio a essas apropriações e territorializações comuns dos modos de ser e habitar as cidades, a escola e seu entorno podem vir a se tornar fortes ativadores urbanos, com destaque para os deslocamentos peatonais das crianças nos percursos entre suas casas e escolas. Em seu perambular pelos espaços livres da vizinhança e da cidade, as crianças podem ter possibilidades de aproximarem-se ou afastarem-se dos processos de inclusão social e cidadania.

Com base nesse entendimento, o presente capítulo está subdividido em três seções. A primeira, *Infância Urbana: Invisibilidade social e o papel da escola na visibilidade infantil,* fundamentado na sociologia da infância (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2014) e na pedagogia crítica (FREIRE, 1996), reforçando a importância de a criança ser compreendida enquanto sujeito ativo da cidade. Na segunda seção, *o habitar na vizinhança escolar e as desigualdades urbanas*, onde discutimos como a infância habita os espaços livres da vizinhança escolar, considerando os diferentes contextos urbanos. Para isso, recorremos à sociologia da educação (RIBEIRO et al., 2010); à arquitetura e urbanismo (LIMA, 1989; HERTZBERGER, 2008); à pedagogia (TONUCCI, 1996; CABANELLAS et al., 2018) e à geografia urbana (SANTOS, 2014). Por último, na seção *A escola durante a pandemia da Covid-19 e os desafios para a infância***,** é apresentada uma análise sobre os impactos visíveis e invisíveis da pandemia na infância e nos ambientes domésticos, escolares e urbanos, a partir de Boaventura Santos (2020); Francesco Tonucci (2020a; b); Manoel Sarmento (2020).

Apesar de alguns desses autores partirem de visões eurocêntricas sobre o tratamento da infância, principalmente quando se observa os modos de vida das famílias brasileiras que habitam em áreas rurais ou nas periferias de centros urbanos, tais autores ainda compõem um panorama dos principais debates sobre a visibilidade/invisibilidade infantil na sociedade. Além disso, recorremos à visão da pedagogia crítica sob à ótica de pedagogos brasileiros, Anísio Teixeira (1989), Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (1999) e Moacir Gadotti (2006), buscando contrapor as realidades existentes quanto à educação pública no país.

2.1 **INFÂNCIA URBANA:** Invisibilidade social e o papel da escola na visibilidade infantil

Na construção de cidades mais inclusivas e democráticas, as crianças precisam ser estimuladas quanto ao desenvolvimento do seu protagonismo na sociedade, nos espaços livres públicos e nas suas escolas. Diante dessa demanda, a abordagem da Sociologia da Infância explora uma maior visibilidade às crianças, considerando-as como sujeitos ativos que agem no mundo, de modo a superar as relações de submissão e controle pelos adultos.

Para Sarmento (2008, p.22-23), apesar do adultocentrismo estar presente na estrutura das instituições como eixo central da "socialização vertical" através da "transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens", as ações das crianças ressignificam constantemente suas relações com os ambientes. Para o autor, seria como um "modo de resistência" num processo de "socialização horizontal" (SARMENTO, 2008, p.23), em que há a busca pelo aprendizado e comunicação intrageracional.

Dessa forma, a infância é defendida pela sociologia como categoria social do tipo geracional devido às suas peculiaridades e especificidades. Diante disso, Sarmento enumera alguns equívocos no **discurso adultocêntrico** sobre as representações da infância como a idade do "não":

> [...] a infância não é a **idade da não-fala:** todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a **idade da não-razão:** para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constróem, designadamente nas interacções entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a **idade do não-trabalho:** todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a **idade da não-infância:** está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005, p. 25, grifo nosso).

As culturas da infância expressam assim os modos diferenciados que as crianças se comunicam, interagem entre si e expressam suas percepções sobre o mundo que as rodeia. Desse modo, a continuidade por debates sobre as mudanças e transformações na sociedade e seus impactos nas diversas infâncias se torna necessária e pode fortalecer a luta pelos direitos das crianças.

Na sociedade contemporânea, com o argumento da proteção e conscientes das demandas e fragilidades das crianças perante os males urbanos - violência, criminalidade, poluição, acidentes, conflitos psicológicos, entre outros - os adultos tentam cerceá-las e afastá-las da vida pública. Sarmento (2008) alerta que as crianças vivem hoje numa espécie de confinamento nos espaços privados, seja dentro das casas sob os cuidados da família, ou com o apoio de instituições sociais (como

as escolas, creches e casas de acolhimento). Nesse sentido, o processo de mudança de responsabilidade redirecionado da sociedade para a família e para as instituições educativas, se desdobra na 'familiarização' e 'institucionalização da infância', como analisa Qvortrup (2014).

> **Familiarização, portanto, na prática, significa manter as crianças escondidas na família, inacessíveis aos olhos do público.** Para as crianças isso pode ser prejudicial. De um ponto de vista cultural, deve ser considerado como uma falha imensa, que, no entanto, parece coerente com o posicionamento econômico e simbólico das crianças na sociedade moderna. (QVORTRUP, 2014, p. 38, grifo nosso).

Diante disso, importante ressaltar que esse processo deixa as crianças em situação prejudicial quanto à interação entre pares, pois podem e devem (re)aprender juntas, desenvolvendo competências sociais, afetivas e expressivas. Além disso, a redução da quantidade de crianças, usufruindo dos espaços públicos, também prejudica a qualidade do ambiente urbano, tornando a cidade menos democrática e inclusiva, por diminuir o convívio entre diferentes gerações.

Ao resguardar as crianças nas casas, longe do convívio com a sociedade, diminuímos a construção de vínculos, de empatia e cidadania, pois o contato com adultos desconhecidos, ou não tão próximos da família e da escola, é importante para o desenvolvimento social das crianças. Quando se deslocam a pé, essas relações sociais tendem a ser ampliadas com a incorporação dos habitantes que vivem ao longo dos percursos realizados, na medida em que se incorporam ao convívio das crianças - tais como a vendedora de doces e pipoca, o jornaleiro de uma banca de revistas e um idoso sentado em um banco na praça.

É importante destacar que as crianças em condições de vulnerabilidade e desigualdade socioeconômica são as que mais vivenciam o espaço livre público de forma autônoma[5], pois, muitas vezes, elas não contam com a supervisão direta dos seus responsáveis, nem com espaço suficiente em suas casas. Essa autonomia "compulsória" evidencia vantagens e desvantagens no desenvolvimento infantil, pois, ao mesmo tempo que lhes deixam expostas aos 'perigos das ruas', podem proporcionar intimidade com o local que habitam, com mais liberdade nas experimentações de relações com a vizinhança.

[5] Em situações extremas de pobreza e abandono afetivo parental, existem questões como a fome e a ausência de abrigo adequado que, somadas com a insegurança, configuram problemas emergenciais a solucionar. Situações que, por direito, as crianças não deveriam passar. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas, em 2015, havia 150 milhões de crianças em situação de rua no mundo. Em função da invisibilização deste triste cenário que aparentemente não tem sido assumido como um problema geral da sociedade, é preciso refletir sobre as prioridades nas gestões públicas.

O papel da escola perante as necessidades das infâncias e da sociedade

Direcionando o olhar aos estudantes de escolas públicas no Brasil consideramos que de modo geral, eles enfrentam a desconexão entre o contexto que vivem e o cotidiano escolar. O uso limitado dos espaços livres do intramuros escolar, muitas vezes, entra em contradição com o modo como as crianças aprendem entre si fora desses ambientes, nos espaços livres do extramuros da vizinhança de suas casas e das escolas. Entendemos que a escola deve permitir a construção dos saberes pela diversidade cultural proporcionada, além de estar inserida nos debates sobre a cidadania ativa e sobre os mecanismos de combate à exclusão social. Assim, essa interação com a cidade se configura como necessidade de permeabilidade de saberes, onde o diálogo e a troca entre culturas pode viabilizar projetos educativos (GADOTTI, 2006; TRILLA BERNET, 2014).

Freire (1996) também questiona esse descompasso:

> Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 16)

A partir daí indagamos: como se dá a influência das manifestações culturais de resistência (samba, afoxé, frevo, maracatu, brega, charme, funk, salsa, hip-hop)[6] nos programas político-pedagógicos das escolas públicas no Brasil? Se nas ruas das áreas periféricas estão os principais locais dessas manifestações, como uma escola pode ignorar isso e trabalhar com um programa alheio à cultura local?

É compreensível que **a valorização e a exploração dos saberes populares e das culturas tradicionais** passem a ser entendidas como elemento fundamental a ser incorporado nos projetos político-pedagógicos para aproximar a escola da comunidade, principalmente quando se busca educação integral[7]. Para Manoel Sarmento (2005, p. 32) a produção desse diálogo só será possível quando a escola se tornar "permeável à influência cultural das suas comunidades de inserção". Nesse sentido, a escola deveria retirar de si própria a concentração da responsabilidade de ação educativa,

[6] Essas manifestações foram observadas durante as andanças em Recife-PE e Rio de Janeiro-RJ. Cidades que possuem histórico de luta popular, com o afastamento das populações mais pobres das áreas centrais, muitas dessas, compostas por população de origem negra, com influências da cultura afro-brasileira.

[7] O entendimento de educação integral que aqui se refere é o relacionado ao do contexto brasileiro, que ganhou força ao final da década de 1990, que se propõe, desde então, a consolidação de políticas e de todas as práticas educativas (escolares, institucionais, familiares, comunitárias) que possibilitam um cenário mais inclusivo e emancipatório aos estudantes.

entendendo o contexto em que está inserida como parte da educação comunitária e interpretando as práticas educativas existentes no seu entorno (CAVALIERE, 2009; SINGER, 2015).

Em *Escola e Democracia,* Dermeval Saviani (1999) apresenta amplo diagnóstico das modalidades das escolas existentes no Brasil, observando as potencialidades e as limitações de cada uma, a partir da busca pelo diálogo com a sociedade. O autor divide as modalidades em: (i) *teorias não críticas* (pedagogia tradicional, escola nova e tecnicista), que estruturam a educação centradas em si mesma e desarticuladas das demandas da sociedade; (ii) *teorias crítico-reprodutivas,* que tratam da educação como modo de reprodução da sociedade. Nessa última, Saviani (1999) destaca a importância da escola em servir aos interesses populares e defende a busca por pedagogia crítica e ativa – baseada na troca de conhecimentos e no empoderamento dos estudantes.

A partir disso, compreendemos que a escola - em vez de ser cobrada por responsabilidade atribuída pela sociedade sobre a proteção infantil, pois é um dever coletivo - deveria ser cobrada pela emancipação política e social dos estudantes. Saviani (1999) atribui à prática pedagógica uma contribuição sobre a democratização da sociedade, alertando que o modo de ensino - autoritário ou democrático - não necessariamente possibilita o efeito de inclusão social dos estudantes. Para o autor, a prática educativa vem repleta de intenções políticas que, dependendo de sua condução em sala de aula, motivam o estudante à sua emancipação como um cidadão ativo ou pode consolidar sua marginalização na sociedade.

Nesse sentido, Anísio Teixeira (1989) critica a escola brasileira por não conseguir estimular o acesso à cultura, nem tecnicamente e nem na prática, se detendo ao papel apenas de apoiar os estudantes na ascensão econômica como se fosse o caminho mais viável ao combate à exclusão social. Esse caráter elitista e aristocrático estruturou o ensino e alijou sua importância cultural como provedor da inclusão. De acordo com o autor, essa restrição de significados da escola básica tinha a missão de especializar a maior parte da população como mão de obra para a classe média ou alta. Portanto, Teixeira defendia a ampliação do ensino público, gratuito e integral, bem como a descentralização em relação ao Poder Federal, como forma de combater medidas autoritárias, considerando que as forças locais conheciam as melhores soluções diante das suas demandas. A regionalização do ensino era considerada, pelo autor, como busca de aproximação com a realidade vivenciada pelos estudantes:

> Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns. (TEIXEIRA, 1989, n.p.)

Contudo, essa **responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes também não deve ser concentrada apenas na escola**, mas expandida para a cidade como um todo, como defende Moacir Gadotti (2006). Para o autor, a formação cidadã pode vir do estímulo de uma escola participativa, que internalize os interesses e as demandas da população, passando de 'lecionadora' para 'gestora'. A voz das crianças é essencial na construção da cidadania ativa e a participação dos estudantes nas suas escolas é um processo de empoderamento geral que pode repercutir na construção do espaço livre público como espaço de debate e representatividade (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, ao prolongar o debate sobre a pedagogia da cidade, Gadotti (2006, p.02) atribui ao **'Movimento pela Escola Cidadã'**, do início dos anos 1990, como o motivo para a escola deixar de ser "um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade" e transformar-se num "novo território de construção de cidadania". A partir desse entendimento, o autor observa que a comunidade educadora ganha protagonismo no discurso político sobre o processo da democratização do acesso à educação e da reconquista da cidade.

A busca por parcerias na comunidade escolar também é importante no processo de combate à exclusão social, se explorada como modo de compreender o contexto sociocultural onde a instituição se insere, possibilitando ações educativas mais eficazes e próximas das realidades. Para Sarmento (2005) essa busca é tão importante que dá sentido ao próprio processo de emancipação, possibilitando que o ambiente escolar se torne um ambiente de diálogo que, além da participação da criança, conte com a participação das diversas instâncias cívicas.

2.2 O HABITAR NA VIZINHANÇA ESCOLAR E AS DESIGUALDADES URBANAS

No entendimento dos contextos das desigualdades socioespaciais, das suas influências nas formas de apropriação do ambiente escolar e nas relações com a vizinhança nas experiências urbanas dos estudantes das escolas públicas, é conveniente atentar para os múltiplos modos de sua convivência cotidiana. Consideramos importante debater sobre como se dá e o que significa a habitabilidade no ambiente escolar, bem como destacar a necessidade em proporcionar mais do que o conforto e a funcionalidade para os que o utilizam.

Alfredo Hoyuelos (2018, p. 174, tradução nossa) considera a escola como um "um espaço dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades das atuações humanas que dão um sentido existencial", que possibilita habitabilidade quando "proporciona os sentimentos de segurança e de pertencimentos necessários para sentir-se integrados na instituição". Cabe destacar que para o autor, o ambiente escolar deve significar "um espaço amigável para todas as pessoas que

o habitam: crianças, funcionários da escola, famílias e cidadãos" (HOYUELOS, 2018, p. 175, tradução nossa).

A partir desse entendimento é possível ampliar a compreensão sobre o contexto urbano e tratar o *habitar* das crianças nos espaços livres públicos das proximidades das suas escolas, considerando o seu potencial educativo, recreativo e social. As relações socioespaciais estabelecidas entre os vizinhos da escola e as crianças ao caminharem, brincarem ou sociabilizarem-se podem possibilitar uma **experiência urbana multissensorial** que dá significado e contribui com as suas formações cidadãs.

Os espaços livres públicos (ruas, calçadas, becos, praças, parques, largos, terrenos baldios, escadarias, passarelas, entre outros) onde se realizam esses caminhos, são compreendidos enquanto ambientes que podem funcionar como suporte para a experiência do caminhar autônomo e criativo das crianças (TONUCCI, 1996), além de libertador na condição de sujeito cidadão (FREIRE, 1996; HOOKS, 2013) a partir da relação com a cidade.

A ressignificação do ambiente vivenciado através do brincar

Apesar da hostilidade que um contexto urbano possa apresentar às crianças habitantes de áreas com vulnerabilidades socioeconômicas, é preciso reconhecer a existência de um espaço por elas percebido, que transforma o "espaço do medo" em "espaço de brincar". Entendemos que a **imageabilidade poética** (BACHELARD, 1993) referente ao ambiente da casa e ao simbolismo de esconderijo das gavetas e armários, também pode ser encontrada nos espaços livres públicos. Nesse sentido, compreendemos que esse processo de ressignificação exista quando as crianças guardam seus segredos e podem refugiar-se dos seus pais, parentes, conhecidos e de outras crianças num terreno abandonado ou no cantinho do muro do vizinho. Desse modo, mesmo que os ambientes vivenciados pelas crianças sejam precários, desprovidos ou com infraestrutura e serviços insuficientes, poderá existir iniciativa, partindo delas, de modificação do ambiente, para se integrarem a ele. A seguir (Figs. 02 e 03) foram postas imagens de crianças brincando nas ruas, com o intuito de exemplificar essa ressignificação do espaço livre público pelo ato de brincar.

Figura 2 – Menina brincando de boneca em rua de bairro periférico do Recife-PE.

Fonte: Acervo Autora (2011).

Figura 3 – Meninos ensaiando desfile de carnaval em rua de bairro periférico do Recife-PE.

Fonte: Acervo Autora (2011).

Sob essa ótica, Duarte et al. (2008, p. 03) utilizam o termo 'ambiência' para designar os espaços que conferem "entidade poética, sensorial e multidirecional". Entre as características das ambiências, as autoras mencionam "a sua capacidade de evocar a memória sensível, a sua participação nos processos de construção identitária, o potencial que permitir a apropriação e uma experiência espacial"; defendem que a experiência espacial "codifica as relações de pertencimento e estrutura vínculos entre o ambiente e usuário (positivamente ou negativamente)". A partir disso, entendemos que os vínculos identitários são fundamentais às experiências urbanas das crianças que, para se motivarem a brincar nos espaços livres públicos, precisam tecer laços de confiança e pertencimento com os locais que vivem.

No momento que uma criança realiza a ação de pegar um caco de telha cerâmica ou tijolo e riscar um jogo de amarelinha no chão, essa atitude não pode ser encarada como um vandalismo. Pelo contrário, evidenciará que o ambiente se tornou convidativo para ela e que a partir dali pode haver um laço afetivo com o local. Quando os ambientes não se mostram alinhados com as demandas das crianças nas brincadeiras, elas buscam, mediante imaginação e criatividade, ressignificar os ambientes e modificá-los para atender aos seus jogos, brincadeiras e ações de sociabilização e experimentação sensorial[8]. De acordo com Mayumi Lima (1989) as marcas da relação da criança com o espaço são tão profundas que mesmo quando adultas, permanecem através das lembranças.

Essa experiência ambiental do brincar (correr, pular, riscar, sentar-se, construir o brinquedo e testar na rua etc.) reforça o caráter motivador e as relações envolvendo a "negociação apropriativa" das crianças com os espaços livres, apontada por Cristiane Duarte et al. (2008) como um dos fatores que contribuem para o reconhecimento.

[8] A experiência sensorial se refere a sensação do ser humano, ao receber estímulos sensoriais enquanto explora um ambiente através de suas ações. Esses estímulos são principalmente visuais, olfativos e táteis.

> Em muitos casos, verificamos que usuários embalados pela ambiência de algumas ruas mostravam atitudes pouco estáticas, sendo o movimento e o deslocamento uma etapa importante da "negociação" apropriativa num processo de construção do seu lugar dentro do ambiente. (DUARTE et al., 2008, p. 04).

Espaços de articulação (e negociação) nas escolas públicas

É preciso ressaltar que a existência de espaços livres para atividades infantis nos tecidos urbanos de áreas de baixa renda tem sido pontual e não planejada. Na maioria dos casos, as escolas públicas representam um dos poucos lugares que a população dispõe de equipamentos de práticas esportivas, como uma quadra coberta para prática de esportes em períodos não letivos e para a realização de festejos e sociabilizações em geral[9]. Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011, p.13) reforçam essa importância: "em áreas densas e carentes verificam-se espaços livres públicos pouco qualificados e mal equipados, fortalecendo uma demanda de utilização dos espaços livres (não-edificados), como é o caso do uso e da apropriação do pátio escolar pela comunidade".

Diante de cenários desiguais de acesso à cultura e educação nas cidades brasileiras, houve alguns esforços do Governo Federal para viabilizar diálogos da escola com a sociedade, como a instituição do **Programa Mais Educação** do Ministério da Educação (MEC) em 2007. O programa buscou impulsionar a educação integral através de parcerias, orientações e financiamentos de projetos político-pedagógicos voltados para a ampliação da jornada escolar e organização curricular, visando ampliar demandas formativas em diversas áreas (culturais, esportivas e tecnológica). De acordo com Natacha Costa (2015), o programa enfrentou dilemas sobre as visões conteudistas da educação no país, pois, estavam expressas de modo quantitativo através dos *rankings* a nível internacional, nacional e local. Apesar disso, a adesão ao programa foi crescendo em todo o país, a partir de 2008 e para suprir a demanda da carga horária de 07 horas diárias, as escolas passaram a estabelecer redes com outros equipamentos para não sobrecarregar o seu funcionamento. Em 2017, o programa já tinha perdido a força, devido à redução dos repasses orçamentários. Foi quando o MEC lançou o **Programa Novo Mais Educação**, com um outro viés, focado na permanência do estudante em ambiente escolar e no ensino-aprendizagem das disciplinas de matemática e português.

Desigualdades urbanas nos contextos escolares

No estudo de uma região, cada contexto escolar é singular e reflete as relações que se estabelecem entre as formas, funções, as organizações e as estruturas: "Estudar uma região significa

[9] Em áreas rurais das cidades de pequeno e médio porte, esse papel centralizador da escola pública é mais evidente, cumprindo papel multifuncional (socio recreativo, apoio ao sistema público de saúde e de organização geral da sociedade).

penetrar num mar de relações, formas, funções, organizações, estruturas etc., com seus mais distintos níveis de interação e contradição" (SANTOS, 2014, p.53). Entre uma escola e sua vizinhança se produz um **processo de osmose***,* envolvendo a porção do exterior que se internaliza e do interior que se externaliza. Nesse processo a história dos lugares e das condições preexistentes devem motivar as investigações.

> Quando trabalho com o mundo, utilizo todas as suas variáveis em um momento dado. Mas nenhum lugar pode acolher nem todas as mesmas variáveis, nem os mesmos elementos, nem as mesmas combinações. Por isso **cada lugar é singular, e uma situação não é semelhante a qualquer outra. Cada lugar combina de maneira particular variáveis que podem, muitas vezes, ser comuns a vários lugares.** (SANTOS, 2014, p.64-65, grifo nosso).

Logo, uma escola com o mesmo programa[10] pode adquirir uma relação completamente diferente com o seu entorno; dependendo de como este se configure, dos usos existentes ao seu redor, do perfil da comunidade, da existência e diversidade dos demais equipamentos socioculturais, da história e evolução urbana do recorte em que se insere.

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs[11], ou Brizolões, como foram chamadas as escolas de ensino integral implantadas no governo do Leonel Brizola[12], na década de 1980 e 1990 no estado do Rio de Janeiro, utilizaram projetos padronizados, porém em diferentes contextos urbanos. A seguir, apresentamos imagens de dois CIEPs na cidade do Rio de Janeiro[13], que possuem aspectos distintos em termos socioeconômicos, culturais, demográficos, ambientais e paisagísticos. Primeiro, o CIEP no Humaitá, situado em bairro da Zona Sul, com o sétimo maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, com renda média mensal de R$ 1.830,65 (IBGE, 2010), com potencial paisagístico decorrente da sua proximidade com a Lagoa Rodrigo de Freitas (Figs. 04 e 06). O segundo, CIEP na Mangueira, bairro na Zona Norte, cercado por favelas com pouquíssimos

[10] Como no caso dos projetos de escolas do FNDE/MEC, cujos projetos-padrão naturalizam as mesmas soluções para diferentes contextos urbanos e rurais, deixando os eventuais ajustes e adaptações a cargo das secretarias municipais ou estaduais, porém centralizando decisões principais projetuais em nível Federal.

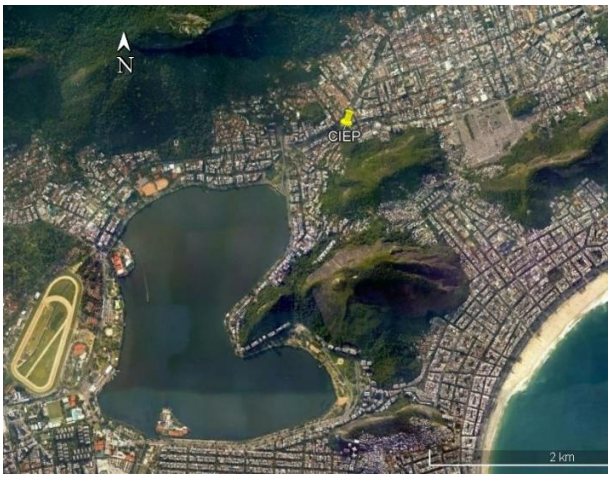
[11] Concebidos por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, utilizando pré-moldados de concreto, com um programa extenso de salas de aulas, ginásio poliesportivo, biblioteca, refeitórios, dormitórios e até piscinas, buscavam atender a uma demanda média de 1000 estudantes por unidade. Marqueiro, Berta & Schmidt (2012) relatam que, além dos 515 CIEPs construídos e reconhecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, existem 2 que não são contabilizados por estarem abandonados, um em Volta Redonda – invadido por bandidos, e onde policiais apreenderam armas e munição – e o outro, em São Gonçalo, que não entrou em funcionamento, mas foi invadido e utilizado como moradia por famílias sem teto. Os autores contabilizam ao todo 16 CIEPs que se encontram desativados ou cedidos à outras instituições e órgãos.

[12] Apesar de outros governos se inspirarem no seu modelo, os CIEPs perderam seu caráter de ensino integral.

[13] Em seu estudo sobre a situação dos CIEPs após 15 anos de sua implantação, Cavaliere e Coelho (2003) informam que houve um forte processo de municipalização da rede, com a existência de 101 CIEPs na cidade do Rio de Janeiro.

espaços livres, um IDH que o coloca em 94º. lugar no *ranking* municipal e renda média mensal[14] de R$ 357,43 (IBGE, 2010), também possui potencial paisagístico pela localização próxima ao parque Quinta da Boa Vista e ao Morro dos Macacos (Figs. 05 e 07).

Figura 4 - Localização CIEP em bairro Humaitá no Rio de Janeiro.



Fonte: adaptado do Google *Earth* (2019) pela autora.

Figura 5 - CIEP no bairro Mangueira, na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Fonte: adaptado do Google *Earth* (2019) pela autora.

Figura 6 - Vista CIEP no bairro Humaitá – Rio de Janeiro.

Fonte: Google *Street View* (2019).

Figura 7 - Vista da comunidade da Mangueira.

Fonte: Google *Street View* (2019).

Nesse sentido, contextos urbanos em que a escola está próxima ou vizinha a uma área com potencial paisagístico – como um rio, lago, morro, parque, praça, rua arborizada, orla marítima – pode interferir negativamente na paisagem (muros altos e pouco permeáveis, sistemas construtivos poluentes, entre outros), ou, pode funcionar como um catalisador da sua conservação e valorização junto à comunidade escolar, dependendo dos modos de abertura e acesso à mesma.

Outra situação de conflito na implantação de escolas é quando estão localizadas próximas às

[14] Dados conferidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da Organização das Nações Unidas (ONU), para o ano de 2010.

linhas férreas ou vias de grande movimento, pois, esses contextos podem expor as crianças a uma maior vulnerabilidade de acidentes de trânsito nos seus percursos casa-escola. Cabe destacar ainda, que nesses casos, também existem efeitos à saúde e ao desempenho escolar provocado por ambientes com poluição ambiental (ar, solo, sonoro, visual). Tais situações são prejudiciais às experiências[15] urbanas das crianças nas vizinhanças de suas escolas.

Por si só, a configuração urbana não define a utilização dos espaços livres do entorno escolar, mas, constitui variável importante na análise das interações que podem ocorrer entre as crianças e o ambiente. Além disso, é preciso compreender o contexto sócio-histórico. Por exemplo, em uma mesma cidade, as escolas implantadas nos morros podem produzir ambiências e apropriações distintas, de acordo com o público que as utilizam, ou, com as articulações entre as gestões escolares e as comunidades, ou, os acessos e visibilidade das escolas. Outros fatores que podem interferir nas dinâmicas locais são: presença de grupos de narcotraficantes, religiosos, manifestações de resistência cultural e de outras atividades (associação de moradores, Organizações Não-Governamentais, instituições filantrópicas, instituições educacionais, de saúde, entre outras).

Segundo Milton Santos (2014), é necessário desconstruir o vício do discurso presente nas análises dos ambientes urbanos estruturadas em dicotomias, que costumam opor binômios cidade/campo, asfalto/morro[16], entre outros. Com a ampliação do acesso à internet e às redes sociotécnicas[17], é possível que estudantes do ambiente rural, tenham acesso às mesmas informações para desenvolver uma pesquisa que um estudante da área central de uma metrópole. Ou, observando os desafios da mobilidade urbana nas grandes cidades, gastem o mesmo tempo de deslocamento para sua escola, considerando dificuldades diferentes de acesso ao sistema de transporte público. Nesse sentido, a ruptura dicotômica deve estar presente na análise dos contextos escolares, possibilitando novas perspectivas aos profissionais da área de gestão escolar e gestão urbana, ao considerarem numa mesma cidade, realidades diferentes.

Na implantação de uma escola, diversas variáveis do contexto urbano precisam ser analisadas para que as estratégias de intervenção contribuam na melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar. Cabe destacar que em diversas cidades brasileiras, principalmente as de grande porte, existem escolas localizadas em favelas que estão inseridas em bairros nobres ou em áreas

[15] Para Tuan (2013), a experiência é uma forma de abranger os diferentes modos pelos quais uma pessoa pode conhecer e construir a realidade a partir da própria vivência.

[16] Essa expressão é muito utilizada na cidade do Rio de Janeiro, 'morro' para designar as favelas e 'asfalto', para designar os bairros próximos a elas com melhores condições de moradia e infraestrutura.

[17] Apesar da designação redes sociais ser mais utilizada, ela é errônea, uma vez que são necessariamente mediadas por dispositivos tecnológicos.

centrais. Nesses casos, apesar de problemas – como falta de iluminação, de esgotamento, de coleta de lixo, entre outros – existem variáveis que podem beneficiar o contexto escolar, como a proximidade aos equipamentos culturais e aos espaços livres públicos em maior quantidade.

Outra questão presente nas cidades brasileiras é a **segregação socioespacial**, que afeta os contextos urbanos que as escolas estão inseridas, podendo ser vista na construção da paisagem urbana. Algumas marcas desse processo poderiam ser atribuídas à presença de muros altos, a ausência de interação visual entre o interior e exterior do ambiente escolar, ou pela ausência de investimentos em seu entorno, o que impacta na experiência do caminhar das crianças à escola. Diante disso, o entrelaçamento de conhecimentos das áreas das ciências sociais e humanas com os da arquitetura e urbanismo possibilita discutir as funções das escolas públicas no país, principalmente as relacionadas com a desigualdade social e valores culturais. Essa problemática está presente no modo de distribuição e alocação de recursos públicos na instalação e na manutenção de equipamentos e espaços livres em bairros "privilegiados"; ou ainda, pelo estigma na sociedade (CHRISTOVÃO; SANTOS, 2010).

A proximidade ou a inserção do equipamento escolar numa favela impõe à escola uma adaptação à informalidade, bem como implica numa organização própria sobre o local, pois "[...] acaba sendo envolvida pela institucionalidade da favela, ou seja, a partir do momento que a escola faz parte do espaço social da favela, incorpora a socialidade própria a tais espaços" (CHRISTOVÃO; SANTOS, 2010, p. 296-297). A violência e o narcotráfico estão dentre os catalisadores apontados por Christovão e Santos (2010) como os principais problemas no ambiente escolar em áreas de favelas, motivos que são evidenciados através dos constantes "acordos" de modificações no calendário, devido aos confrontos com a polícia e entre grupos rivais.

A relação entre **a organização social do território e as oportunidades educacionais** é destacada por André Salata e Maria Sant'Anna (2010), como um dos maiores fatores nas escolhas dos jovens que habitam áreas de vulnerabilidade socioeconômica, ao decidirem entre trabalhar e/ou estudar, ou de não realizar nenhuma das atividades. Sendo assim, o local de moradia, quando numa favela, está entre os principais motivos para o desestímulo nessas decisões, devido aos "efeitos da violência, o estigma em relação aos moradores de favela, a menor valorização do estudo e do trabalho nesses espaços, as menores expectativas em relação às tais jovens, ou mesmo o poder de atração do tráfico de drogas sobre os mesmos" (SALATA; SANT'ANNA, 2010, p.115). Quando se trata do **"efeito bairro"**, os autores apontam que a distância do local de moradia para o Centro da cidade (local com mais oportunidades) também influencia nessas decisões.

A partir dessas considerações sobre o deslocamento dos estudantes de escolas públicas na

cidade do Rio de Janeiro, importante destacar que muitos deles precisam estudar em bairros diferentes dos que moram, devido à falta de vagas nas escolas próximas ou a má fama do funcionamento dessas, ou devido ao medo do seu entorno. Nesse sentido, entendemos o quão desgastantes podem ser esses deslocamentos – considerando a quantidade de modais diferentes e a distância a ser percorrida. Essa situação pode ser observada em cidades, de grande e pequeno porte, bem como nos aglomerados rurais com difícil acesso, longo percurso e carência de transportes públicos.

Ao debaterem a eficácia da escola em promover mobilidade e igualdade social, numa perspectiva sociológica, Luís Ribeiro e Mariane Koslinski (2010) reforçam a necessidade de investigação de efeitos dos contextos sociais extraescolares. Nesse contexto, as dinâmicas urbanas das metrópoles brasileiras, como na cidade do Rio de Janeiro – além da **segmentação e da segregação residencial** nos contextos escolares – também é possível observar a influência da configuração física do ambiente urbano, principalmente quando se investiga a caminhabilidade das crianças, por exemplo: topografia, traçado urbano, existência de vegetação e recursos hídricos de potencial paisagístico, uso do solo, densidade demográfica e a relação espaços privados x públicos.

Conforme afirmam Ribeiro e Koslinski (2010), mediante os vínculos entre a educação, eficácia do ensino e equidade no processo educacional, torna-se possível entender que em um contexto institucional as trocas culturais se tornam propícias. Diante disso, os aspectos sociais referentes, por exemplo, à origem dos estudantes, de suas famílias e condições de moradia e acesso à cultura, impactam fortemente em tais vínculos.

No Rio de Janeiro, uma das maiores redes municipais de escolas públicas da América Latina, a diferenciação na divisão social do território urbano produz uma **"geografia social das oportunidades educacionais"** (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p.128), onde os efeitos dos distanciamentos físico e social incidem sobre a comunidade escolar. Os autores falam das **"fronteiras invisíveis"**, que se constroem e reconstroem, mas que podem dividir a comunidade "do asfalto", referente à área nobre, da comunidade da favela. Nesse contexto de dicotomia cidade-favela, ou de cidade formal x cidade informal, a escola pública, enquanto instituição, poderia ser um meio de interação social de grupos heterogêneos, mas, na realidade, apenas reforça a desigualdade. No Brasil, observamos que a segregação social se reflete na segregação escolar, uma vez que as classes média e alta não costumam se fazer presentes nas escolas públicas e frequentam as escolas particulares.

Considerando as "fronteiras invisíveis" (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010) presentes em tantas áreas da cidade do Rio de Janeiro e outras cidades, surgem algumas indagações: *Como numa área de*

contraste social, a escola pública é percebida pela vizinhança da área nobre e pela vizinhança de área pobre e como isso influencia a experiência do caminhar das crianças? É preciso destacar que na própria rede de escolas públicas existe diferenciação de tratamento, de investimentos públicos e de valorização que expande e reforçam o processo de desigualdade social. De acordo com Ribeiro e Koslinski (2010, p.136): "as escolas públicas se organizam como instituições e organizações que são discriminantes e discriminatórias, especialmente quando frequentadas pelos segmentos das camadas populares".

Ribeiro e Koslinski (2010) consideram o território onde as escolas estão inseridas como zonas intermediárias dos locais de moradia dos estudantes, possibilitando socializações coletivas que também dependem das características do local. Nessa microescala, existem escolas localizadas a até 100 metros de uma favela, que ficam "encapsuladas" em função desses territórios, o que os autores associam como motivo para menor desempenho nos resultados de provas a nível nacional, como a Prova Brasil. Por decorrência da estigmatização dessas escolas, somada com outros fatores sociais, como diferenciações étnico-raciais, passam a ser nomeadas de modo pejorativo como "escolas de favela" ou "escolas de favelados", com um funcionamento e organização diferenciados da "escola do asfalto" e com os ambientes menos propícios ao aprendizado (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p.152). Para diminuir a desigualdade social entre as escolas do asfalto e as da favela é necessário investir em uma investigação multiescalar que considere e articule essas influências.

Ao investigarem o desempenho escolar e construírem o indicador *valor da educação*, Maria Ligia Barbosa e Maria Sant' Anna (2010) incluem e interligam entre as variáveis: a distância do lugar de moradia à escola; a expectativa dos pais em relação ao desempenho dos filhos; o interesse da criança na escola e a realização dos deveres em casa. Em função da violência dos ambientes próximos de suas moradias, a pesquisa das autoras indica que 35% dos pais cariocas[18] escolheram escolas distantes dos seus domicílios. Dados que mudam quando se investiga estudantes que moram nas favelas mais centrais, que favorecem melhores desempenhos escolares (BARBOSA; SANT'ANNA, 2010).

Ao retomar o olhar sob **a macroescala do território escolar**, Sibele Cazelli (2010) explicita a **distribuição desigual e privilegiada dos equipamentos culturais associados com a cultura cultivada** (bibliotecas públicas, livrarias, centro culturais, museus, teatros e cinemas) na cidade do Rio de Janeiro. A autora aponta o contraste entre a maior concentração desses nos bairros habitados e frequentados pela população com maior poder aquisitivo e capital cultural (como o Centro, São Cristóvão, Zona Sul, Tijuca, Vila Isabel e Barra); com a de menor concentração que está nas áreas habitadas e frequentadas

[18] Destacamos que esses tinham maior renda entre os entrevistados, sendo atribuído maior valor à educação.

pela população com menor poder aquisitivo (como Ramos, Meier, Madureira, Ilha, Bangu, Campo Grande, Santa Cruz e Jacarepaguá).

Nessa discussão, vale questionar o significado mais amplo de território educativo, vinculado ao cotidiano e não apenas com a presença de espaços livres e equipamentos públicos. Escolas públicas que levam os estudantes, uma ou duas vezes ao ano, para passeios distantes, realizam esforços administrativos para tal. Apesar de ser uma atividade válida, precisa ser incorporada a outras práticas que auxiliem na leitura das informações recebidas e que se aproximem das suas realidades. Ressaltamos a importância dos espaços livres de circulação e lazer cotidianos enquanto elementos articuladores e estruturadores do território educativo, a serem valorizados e explorados nas práticas pedagógicas.

Cabe destacar a importância que os agentes da comunidade escolar possuem na transformação do ambiente, principalmente os professores, pois interferem na adaptação dos *layouts* para suas aulas, nas solicitações por uso ou desusos dos espaços livres e áreas comuns das escolas - iniciativa como hortas, uso de quadras para festividades e modificações dos corredores. Além disso, a ampliação das ações educativas para o exterior depende do seu olhar sobre o bairro e como compreendem que a estrutura urbana e as relações com a vizinhança podem dar suporte às atividades de sala de aula.

2.3 A ESCOLA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS PARA A INFÂNCIA[19]

A chegada de uma pandemia de abrangência planetária tende a intensificar os múltiplos e complexos problemas (sociais, econômicos e ambientais) que emergem das “zonas de invisibilidade” (SANTOS, 2020), integrando-se a um processo histórico que acentua desigualdades no país. Os efeitos da pandemia potencializam a proliferação da miséria e da pobreza em países imersos em cenários políticos estruturados no neoliberalismo, com fortes expressões de racismo, colonialismo e paternalismo. Um contexto de injustiças e incertezas que exclui, invisibiliza e vulnerabiliza as crianças, sobretudo as que vivem nas periferias urbanas, áreas carentes de recursos, de infraestrutura e de oportunidades (MARICATO, 2000). Com a pandemia da Covid-19 e a dificuldade de acesso às mídias digitais, que praticamente inviabilizam as aulas remotas para a maioria das crianças, o problema se agrava ainda mais. A falta de estímulos e de investimentos, para garantir o amplo acesso à cultura e o

[19] Esse subitem resultou no artigo: GERSON, G. C.; AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A. A pandemia e suas janelas abertas ou fechadas para as infâncias. V!RUS, São Carlos, n. 21, Semestre 2, dezembro, 2020. [online]. Disponível em: http://www.nomads.usp.br/virus/virus21/?sec=4&item=14&lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2021.

combate à exclusão social, evidenciam um processo que estrutura o ensino e desconsidera o seu caráter promotor de uma inclusão equitativa e isonômica.

Desse modo, é importante refletirmos sobre os outros papéis, além dos educacionais, que a escola revelou ter para a sociedade no momento de crise global decorrente da pandemia da Covid-19. Desde o papel assistencial – atribuído pelos provimentos de alimentação[20] e abrigo de crianças, enquanto seus responsáveis trabalham – até a função recreativa, cultural e de organização comunitária. Essa importância social se tornou mais visível pelas ações de adaptação das instalações escolares – subutilizadas com a suspensão das aulas presenciais – para funcionarem como abrigos para as pessoas em situações de rua, expostas ao vírus e para servir de apoio aos precarizados equipamentos de saúde[21]. Esperamos, assim, que tanto durante, quanto após a pandemia, venham a existir iniciativas para ampliar os investimentos nas políticas públicas de melhoria na educação básica, levando-se em conta a necessidade das adaptações dos ambientes escolares aos protocolos de saúde para a segura retomada das aulas presenciais.

Quando as aulas presenciais foram suspensas, a população em geral reconheceu a importância da escola como lugar de convívio e interação das crianças. Agora, longe desse ambiente, as crianças sentem a falta do contato entre pares, brincadeiras, sociabilização e do aprendizado coletivo dos territórios educativos nas imediações de suas escolas. Este deveria ser o verdadeiro sentido da escola em si: "as crianças sentem muito a falta da escola, ou seja, não dos professores e das carteiras e sim a falta dos colegas. A escola era o local em que as crianças podiam se encontrar com outras crianças " (TONUCCI, 2020a, n.p.).

Com a pandemia, a escola enquanto ambiente de encontro e aprendizado coletivo, dá lugar às "janelas"[22] do ensino remoto, submetendo as crianças, agora afastadas do processo de "sociabilização horizontal", a uma possível perda de motivação.

Cabe destacar, que a retomada das aulas presenciais segue num cenário de debates polêmicos, no qual os gestores públicos e escolares sofrem pressão da sociedade pela difusão da vacina e adaptação dos ambientes escolares para um retorno mais seguro; por outro lado, pressão dos pais

[20] O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) criado em 1955 assegura a alimentação dos estudantes de educação básica das escolas públicas. Devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), o projeto de Lei PL Nº. 786/2020, transformado na Lei Ordinária 13987/2020, prevê a distribuição dos alimentos da merenda escolar às famílias dos estudantes que tiveram aulas suspensas do ensino infantil ao ensino médio.

[21] Destacamos a experiência em Manaus-Amazonas relatadas por Gomes e Figueiredo (2020).

[22] Nos referimos às janelas em sentido figurado, proporcionadas pelo espaço de interlocução nas plataformas digitais.

/responsáveis e dos estudantes pelo retorno urgente das aulas a fim de reduzir os danos da defasagem escolar.

O papel da escola e a responsabilidade no cuidado com as crianças na pandemia

A pressão e descompasso entre o retorno gradual dos adultos ao trabalho e o retorno das crianças às aulas presenciais, coloca a questão: *de quem é a responsabilidade pelo cuidado das crianças durante a pandemia e no pós-pandemia da Covid-19?* Nos bairros habitados por populações de baixa renda, parte dos chefes e responsáveis das famílias trabalham em atividades laborais fora de casa, o que os obriga a deixar as crianças sem cuidados diretos[23]. Com isso, elas ampliam contatos com outras crianças nos espaços públicos, aumentando os riscos de possíveis contágios. Além disso, existe a possibilidade das crianças serem assintomáticas, e se ficarem aos cuidados de avós, se tornarem veículos de transmissão. Importante considerar que, nesses bairros, as casas pequenas e sem condicionamento ambiental adequado, inseridas em áreas com saneamento básico insuficiente, somam-se à escassez de espaços livres públicos e privados, o que prejudica o isolamento social de um modo saudável. Essa preocupação sanitarista impacta na saúde das famílias, provocando o debate sobre a autonomia infantil[24] nos espaços públicos na atualidade.

Mas também é possível encontrar crianças em situação de superproteção, que resulta em maior restrição de sua autonomia nos espaços livres públicos. Entendemos que, nesse caso, a "privatização da infância", existente antes da pandemia, discutida por Sarmento (2005; 2008) e Qvortrup (2014), passe de seletiva — quando as famílias optam por proteger as crianças em casas e ambientes institucionais, afastando-as dos possíveis perigos que as ruas representam, como a violência urbana, criminalidade ou acidentes de trânsito — para ser obrigatória, devido à necessidade da quarentena. A tendência dos adultos em superproteger as crianças é um problema cultural em nossa sociedade, agravado durante a pandemia da Covid-19.

> As crianças desejam sair e só podem fazê-lo com um adulto. De modo que é importante que as crianças voltem a sair, dentro e fora do coronavírus. Ficar em casa é uma condição nova, não ser autônomo não é. Espero que as crianças possam nos

[23] Conforme os trabalhos etnográficos de Jacobs (2011), Vogel et al. (2017) sobre a dinâmica urbana nas vias públicas, existem cuidados indiretos da vizinhança que evidenciam a prática de uma responsabilidade compartilhada pelo cuidado das crianças que estimula a autonomia infantil no uso dos espaços livres públicos para circular e recrear.

[24] Entendemos autonomia como a "capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro" (BRASIL, 1998). Consideramos também o pensamento de Freire (1996, p. 67), segundo o qual o sujeito cidadão "vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". A autonomia infantil na cidade é tratada por Tonucci (1996), em relação ao modo como as crianças lidam com paradigmas que envolvem o enfretamento da insegurança urbana (conflitos de trânsito e criminalidade, por exemplo).

> mostrar com a força desse confinamento como precisam de mais autonomia e liberdade (TONUCCI, 2020a, n.p).

Em outra entrevista, ao jornal *El País*, Tonucci trata da subestima das crianças pelos adultos, que as consideram como não aptas a lidarem com a vivência nas ruas sob cuidados sanitários e pede para que confiem nas crianças e as deixem expressar sua criatividade ao lidarem com essa questão urbana: “As crianças de hoje, não tenham dúvidas, saberão inventar soluções, novas brincadeiras, mesmo que de máscaras, mesmo não podendo ter contato. Quando tudo isso acabar, as crianças nos ensinarão algo. Deixem-nas sair, que confiemos neles e aprendamos com seu brincar” (TONUCCI, 2020b, n.p.).

Apesar do esforço de Tonucci (2020a) pela desconstrução do medo dos pais e responsáveis sobre o contato das crianças com os espaços públicos, convém ressaltar que os contextos vivenciados pelas crianças nos países desenvolvidos são bem diferentes dos existentes em países com as desigualdades socioeconômicas do Brasil. Aqui, a pandemia se prolonga por mais tempo, os índices de mortalidade se elevam e, consequentemente, as sequelas psicossociais devem ser mais extensas.

A “familiarização” e a “institucionalização da infância” prejudicam as interações entre as crianças ao restringirem, ou até mesmo eliminarem, a possibilidade de elas (re)aprenderem juntas, desenvolvendo suas competências sociais, afetivas e expressivas. Além disso, a redução do número de crianças usufruindo dos espaços públicos também prejudica a urbanidade (aqui entendida como qualidade das relações que se produzem no ambiente urbano), tornando a cidade menos democrática e inclusiva, por diminuir o convívio entre diferentes gerações (TONUCCI, 1996; JACOBS, 2011). O contato com familiares e outras crianças, ou com adultos, é importante para o desenvolvimento psicossocial das crianças, bem como para a construção de seus vínculos de empatia e cidadania.

A quarentena também reforçou um grave problema social para várias famílias: a violência doméstica. Sarmento alerta sobre a necessidade de o Poder Público tomar iniciativas que aumentem o acolhimento e apoio às pessoas vulnerabilizadas.

> Face ao previsível aumento de crianças vítimas de negligência, maus-tratos e exposição à violência doméstica, torna-se indispensável reforçar e qualificar os institutos do acolhimento familiar, da adoção e do acolhimento residencial, bem como reforçar todos os dispositivos e medidas existentes no âmbito da proteção, da promoção da parentalidade positiva e do apoio às famílias (SARMENTO, 2020, n.p.).

A gravidade do problema também é reconhecida pela Organização das Nações Unidas Brasil - ONU BRASIL (2020, n.p.):

> Com a pandemia do novo coronavírus e as necessárias medidas de isolamento social e confinamento domiciliar, crianças e adolescentes estão sob risco ainda maior de

> sofrer violência física, sexual e psicológica. Quando já acontece violência doméstica, as vulnerabilidades aumentam drasticamente.

Diante do risco de aumento da violência doméstica, importa questionar: *como é possível recomendar que as crianças fiquem isoladas em casa, expostas a esta violência?*

As idiossincrasias da sala de aula virtual

O *bullying*[25]*,* intimidação sistemática, física ou psicológica, também é reflexo das dificuldades de convivência e está presente nos ambientes escolares e de recreação pública entre as crianças e jovens. Com as limitações no convívio provocadas pelo isolamento social, cresce o *cyberbullying*[26]*,* devido ao aumento do uso de telefones celulares e *sites* de redes sociais, estimulados pelas aulas e atividades remotas (BRAUN; SAMPAIO, 2020). Isso evidencia que o espaço físico em si não é a única arena de interações, mas o espaço virtual também.

Nessa problemática, a ampliação dos acessos à Internet se configura como um possível catalisador de mudanças importantes nas infâncias. Não no papel de substituir um tipo de ambiente por outro, mas como complementação, se monitorada conscientemente. A continuidade da utilização das tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem pode trazer ganhos positivos num cenário pós-pandemia, uma vez que tende à diluição entre as fronteiras de atividades que podem ser interconectadas, como a aula, o lazer e o convívio social.

Não adianta a tentativa de afastar as crianças dos equipamentos com acesso à *web*, como um modo de protegê-las das possíveis agressões no ambiente virtual, pois, nesse momento, essa ainda seria uma das formas saudáveis delas se relacionarem sem exposição da contaminação. Outra ação comum dos adultos é o redirecionamento das crianças para as atividades de recreação ao ar livre, como se fossem as únicas fontes de diversão, interação e convívio com outras crianças. É preciso dialogar com elas e buscar opções, tanto no ambiente físico, quanto na expansão das experiências em ambientes virtuais.

Um caso polêmico, que possivelmente produziu impactos na relação entre as crianças e a cidade, foi o fenômeno global da propagação do uso do *Pokémon GO,* um aplicativo desenvolvido em 2016 para *smartphones.* Esse aplicativo de realidade aumentada, alinhado ao Sistema de Posicionamento Global (GPS), informa algumas curiosidades sobre o lugar e estimula seus usuários a

[25] Importante informar que, desde 2015, existe, no Brasil, a Lei Federal Nº. 13.185, que institui, em nível nacional, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

[26] O *cyberbullying* é uma modalidade de agressão que se refere ao compartilhamento de textos, fotos ou vídeos de modo a difamar colegas ou desconhecidos (GILL, 2009; BRAUN; SAMPAIO, 2020).

interagirem e competirem entre si[27]. Grandes quantidades de crianças e adultos percorreram lugares antes inexplorados por eles, em diferentes horários do dia. Apesar do aumento da utilização dos espaços livres públicos (que poderia ser encarado como resgate da qualidade urbana por Jan Gehl e Jane Jacobs), muitos usuários se limitam a interagir uns com os outros apenas durante o jogo.

O uso das tecnologias digitais para fins educacionais poderia ser uma estratégia a continuar sendo explorada em um cenário de pós-pandemia, como um meio para estimular estudantes e professores na retomada das aulas presenciais, incorporando atividades ao ar livre (através da realidade aumentada), melhorando a dinâmica do ensino. Por outro lado, há o aumento da exclusão digital de grandes contingentes de crianças que, por não terem acesso à Internet, sofrem com a condição de excluídos digitais, pois têm dificuldades de acesso às aulas, às atividades remotas, ao compartilhamento de material pedagógico via redes sociais. Assim, quem já estava à margem, pode ficar ainda mais distante da inclusão social. *Seria esse tipo de exclusão mais um motivo para o cyberbullying ou bullying, quando as aulas presenciais forem retomadas?*

O aumento da pobreza urbana e das desigualdades sociais no país

Além das questões comentadas, a pobreza urbana aumenta, pois, a pandemia aumentou o desemprego e "o incremento de carências básicas junto de camadas relativamente vastas de populações" (SARMENTO, 2020, n.p.). Somada aos problemas de emergência sanitária, a emergência alimentar se agrava com a suspensão das aulas presenciais, quando milhares de crianças ficam impossibilitadas de se alimentar nas escolas públicas, que desempenham importante papel no combate à fome das crianças – um dos mais perversos efeitos da pobreza:

> Deve salientar-se que, para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências. [...] É o caso também da emergência alimentar, porque se passa fome nos bairros, e os modos comunitários de a superar (cantinas populares, merendas) colapsam ante o aumento dramático da procura. Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças. (SANTOS, 2020, p. 19).

Aqui há mais uma evidência do processo discriminatório com relação ao cuidado de populações que vivem em situação de vulnerabilidade (desde antes da pandemia), e que continuam negligenciadas por parte do Poder Público. Ao relacionar essa vulnerabilidade com as ações e

[27] Cabe dizer que o interesse pelo uso do aplicativo foi tão intenso que atraiu, no Brasil, um público de cerca de 50 milhões de pessoas em menos de 20 dias (ROSÁRIO, 2016). Alguns espaços culturais, chegaram a proibir a entrada de visitantes por receio da invasão de jogadores. Em algumas cidades, houve diversos acidentes e assaltos aos usuários, devido aos desvios de percepção do ambiente (físicos e virtuais) provocados pela tecnologia da realidade aumentada.

pensamentos das elites dominantes na política, Santos (2020) considera que estamos diante de uma espécie de **"darwinismo social".**

> Quando o surto ocorre, a vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da cidade, aldeias remotas, campos de internamento de refugiados, prisões, etc. Realizam tarefas que envolvem mais riscos, quer porque trabalham em condições que não lhes permitem proteger-se, quer porque são cuidadoras da vida de outros que têm condições para se proteger. Por último, em situações de emergência, as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São, pelo contrário, selectivas. (SANTOS, 2020, p. 27).

A pandemia também produz outras reverberações negativas na vida das crianças, como o luto de familiares, a perda do ano letivo, as angústias e crises psicológicas sobre restrições, além de possíveis dificuldades no restabelecimento das relações sociais nos espaços públicos. Convém salientar que, para as crianças que vivem em instituições de acolhimento, ou as que não contam com o suporte e atenção de pais ou de outros responsáveis, a quarentena pode ser ainda mais dura, especialmente quando somada à suspensão das aulas presenciais. Convém salientar que, para as crianças que vivem em instituições de acolhimento, ou as que não contam com o suporte e atenção de pais ou de outros responsáveis, a quarentena pode ser ainda mais dura, especialmente quando somada com a suspensão das aulas presenciais.

A desigualdade social acentuada pela "janela" da educação remota

A busca por soluções de continuidade das aulas para as crianças por modo remoto, em meio a uma crise epidemiológica, política e econômica, homogeneíza o perfil dos estudantes e reforça uma concepção excludente de ensino por parte do governo. Se, por um lado, as aulas virtuais serviram para evidenciar que a escola transpõe o ambiente físico institucional, contando com os esforços dos professores[28] em tornar essa estratégia possível, por outro lado, na prática, apontaram falhas do ensino, como a desconsideração, pelos gestores públicos, das desigualdades socioeconômicas entre estudantes de uma mesma escola.

A exclusão digital é vivenciada pela maioria dos estudantes e professores da rede pública no país. A pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC-Educação[29]) apresenta

[28] Durante a pandemia, os professores tiveram um aumento das cargas horárias de trabalho e um forçado processo de adaptação ao uso de tecnologias para preparo de aulas virtuais, sem o aumento condizente com seus salários e nem o apoio psicológico para essa sobrecarga e mudança de rotina.

[29] Pesquisa desenvolvida anualmente, desde 2010, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2019) juntamente com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), funcionando como um censo que avalia a inclusão digital nas escolas brasileiras.

periodicamente diagnósticos que evidenciam isso aos órgãos competentes. O último censo realizado pela instituição, em 2018, apontou que nas áreas urbanas quase 40% dos estudantes da rede pública não possuíam computador ou *tablet* em casa e apenas 33% dos professores haviam tido algum tipo de capacitação continuada sobre uso do computador e Internet. Quando se trata dos dados de escolas em áreas rurais, esses índices ficam mais graves.

Importante destacar que na rede escolar pública, no que se refere à educação básica, existem situações que desfavorecem o uso dos ambientes dos laboratórios de informática para pesquisas e atividades educativas, como: superlotação e quantidade insuficiente de equipamentos para os estudantes, falta de manutenção ou; ausência da rede de acesso à Internet. Assim, *como pretender que os estudantes tenham bom desempenho nas aulas remotas, se antes da pandemia seu contato com os recursos digitais era pouco estimulado?* Na escola, é conveniente considerar a possibilidade de existirem condições mais adequadas para o exercício da convivência democrática entre estudantes na sala de aula, incluindo o mobiliário, os livros e suporte docente de modo similar[30]. Mas, nas suas casas, esse exercício de convivência democrática não acontece do mesmo modo. As famílias não possuem as mesmas disponibilidades de recursos, tais como ambiente adequado, equipamentos e tecnologias de acesso à internet. Essa desigualdade também foi apontada por Tonucci (2020b, n.p.):

> Como é possível que crianças fiquem em casa utilizando livros escolares e fazendo tarefas? Em muitas famílias, há somente uma mesa na casa. Imagine que, nesta mesa, a mãe trabalha, o pai cozinha, dois filhos com um só computador. Imagine então nas casas sem conexão! Se são escolas comprometidas com a educação, elas vão pensar nisso!

O processo de escolarização das casas, com a adaptação do ambiente residencial e da dinâmica familiar às atividades pedagógicas, requer maior atenção às crianças nas tarefas escolares e entretenimentos. Durante a pandemia, as famílias adquiriram uma sobrecarga das responsabilidades de proteção e educação, que foram somadas à escolarização das crianças e aos cuidados sanitários. Outra questão apontada por Tonucci (2020a) é a continuidade dos modelos e das práticas escolares tradicionais, pois, mesmo com as aulas no modo remoto, ainda existem professores expondo conteúdo para os estudantes, os quais ficam, muitas vezes, ocultos ou passivos ao processo. O autor sugere que diante de um mundo em continua transformação, a escola também deveria se reinventar, em lugar de seguir reproduzindo, inclusive remotamente, práticas e posturas do ensino tradicional. Contudo,

[30] Os modos de deslocamento até a escola, alimentação e cuidados em casa, bem como estrutura social, cultural e econômica da família, poderiam ser considerados aqui como fatores externos, porém essenciais para um bom desempenho escolar.

também é importante considerar que, aqui no Brasil, os professores enfrentam desafios que vão além de escolhas de estratégias pedagógicas, como trataremos adiante.

> A única preocupação tem sido que a escola possa continuar virtualmente. Na Itália, por exemplo, a grande preocupação é demonstrar que podem continuar da mesma maneira que antes apesar das novas condições, ou seja, fazer quase sem que eles percebam, sentados como estavam na escola, diante de uma lousa tendo aulas e com lições de casa. Muitos não se deram conta de que a escola não funcionava antes, e, nessa situação, se percebe como funcionava pouco. As crianças estão cansadas das lições e para as famílias é uma ajuda porque é o que as deixa ocupadas. (TONUCCI, 2020a, n.p.)

Em meio a esses dilemas impulsionados pelo contexto da pandemia, Bianca Correa e Fernando Cássio (2020) discutem a situação da educação pública no Brasil, considerando os relatos de professoras da educação básica que enfrentam os desafios do ensino remoto. Como principais problemas mencionados pelos docentes, os autores destacam o desconhecimento, por parte dos gestores públicos, sobre a situação de vulnerabilidade socioeconômica das famílias e, a desconsideração da opinião da comunidade escolar sobre os entraves cotidianos na viabilização de um novo sistema de ensino.

As determinações das Secretarias Municipais de Educação sobre o modo como os professores deveriam se comunicar em tempo integral e sobre a extensão das jornadas de trabalho, desconsideram "o conhecimento das educadoras e as especificidades da educação infantil." (CORREA; CASSIO, 2020, n.p.). A sobrecarga de trabalho e a tensão também são debatidas por Angela Coutinho e Valdete Côco (2020), que se preocupam com o modo como a solução do ensino remoto veio sendo adotada indiscriminadamente pelo Poder Público, forçando a "escolarização", de um dia para outro, das casas dos estudantes. Nesse sentido, a soma do desestímulo dos estudantes, que não contam com o ambiente escolar como suporte para seu desenvolvimento, com a ausência do convívio com os colegas de escola, impossibilita o aprendizado coletivo e prejudica seu desempenho. Bell Hooks (2013, p. 17) defende que é na sala de aula que "nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros."

Diante dessas incompatibilidades, ocultar-se na sala de aula virtual seria uma expressão de resistência ao ensino remoto? As "janelas" fechadas, ocultas, ou seja, aquelas em que os participantes estão presentes (online), mas, não se expõem, seriam um modo de indisciplina ou uma expressão da insatisfação ao modo de ensino distante dos colegas, dos professores e do ambiente de ensino? A ação de ligar a câmera durante as aulas e ter que mostrar seu ambiente doméstico com precariedades, alguns inaptos, seria um desestímulo às crianças? Essas são algumas questões que deveriam ser

revistas pelo poder público. Com essa pandemia, as desigualdades na infância se tornam ainda mais evidentes, o que impossibilita que se continue tentando "tapar o sol com a peneira". E indica a necessidade de fazer, deste momento, um grande aprendizado e oportunidade para novas posturas inclusivas.

"Não há mal que sempre dure, nem bem que nunca se acabe"

Ao refletir sobre o distanciamento dos brasileiros de um exercício pleno e democrático de direito à cidade (LEFÈBVRE, 2008) e à cidadania, é necessário buscar medidas de combate à exclusão digital, na remodelação da educação do século XXI, a fim de atender às demandas cotidianas da sociedade. Da mesma forma, é preciso ampliar a discussão sobre o agravamento e a precariedade dos modos de ser e habitar da infância na cidade, provocados pela pandemia. Cabe agora pensar em quais estratégias precisam ser tomadas para a superação da situação existente, tendo o cuidado de não destruir as possibilidades de se produzirem as condições mínimas para garantir que, tanto a infância, quanto a cidade, sejam efetivamente saudáveis.

É desejável que essa série de reclusões, adaptações e privações que se verificam nos ambientes das escolas públicas, sejam resolvidas ou minoradas, de modo a possibilitar que a comunidade escolar avalie e repense o sentido de escolarização propriamente dito, para torná-lo capaz de promover o engajamento da sociedade como um todo. Mas, para que isso aconteça, será necessário ampliar significativamente os investimentos no aumento e melhoria das instalações e da infraestrutura das escolas públicas, de modo a viabilizar as mudanças que possibilitem que elas venham a atender as atuais e futuras demandas da educação básica e os protocolos de saúde pública. Principalmente se observarmos as deficiências da rede escolar pública, que de um modo geral, sofre com superlotações das salas de aula, desobediência dos parâmetros mínimos exigidos por estudante, poucas estratégias que valorizem a ventilação natural, banheiros subdimensionados e os reduzidos espaços livres de uso comum.

Além disso, no momento de retomada das atividades escolares, esperamos que exista uma incorporação e valorização dos espaços livres do extramuros escolar – através das praças, ruas, largos, quadras, campos esportivos e parques públicos (AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ, 2016) –, pois, centralizá-las novamente em ambientes fechados significaria, tanto aumentar as possibilidades de contágio, quanto apontar à continuidade de um sistema tradicional falho, centrado em si mesmo, sem diálogos com a cidade. Entendemos que é preciso, mais que nunca, potencializar o território educativo, para atribuir novo significado à escola. Cabe investigar como as comunidades escolares sentem a dinâmica urbana alterada pela pandemia e como podem superar as dificuldades em âmbitos

educacionais, com o intuito de desenvolverem, colaborativamente, estratégias para um retorno saudável e inclusivo às escolas, praças e ruas, considerando suas demandas, medos e expectativas.

Nessa oportunidade de transformações da escola, é necessário considerar a existência de várias infâncias, e consequentemente, de várias escalas de desigualdade e precariedade a que possam estar submetidas. A escola precisa se (re)conectar com a realidade de seus estudantes e do bairro onde se situa (GADOTTI, 2006) para poder enfrentar os desafios sobre ela lançados, sendo compreendida e retomada como um lugar de primordial convívio às crianças.

O panorama apresentado nesse capítulo buscou explicitar a importância de olhar os desafios das infâncias para além da pandemia, entendendo as crianças como sujeitos completos e com direitos. Esperamos que os debates aqui traçados possam contribuir para o aprofundamento de reflexões e diálogos, para que, em lugar de fechar as “janelas”, elas sejam abertas para inclusão das crianças nas decisões sobre a tão almejada retomada das aulas presenciais e do convívio geral.

3 O COTIDIANO NO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Ao iniciar essa pesquisa de doutoramento, pretendíamos compreender a importância do deslocamento peatonal no percurso casa-escola e sua influência na leitura do território educativo. Porém, com o advento da pandemia (Covid-19) observamos que os territórios também se articulam além dos aspectos físicos, sob redes informacionais, sendo essenciais e dando outros sentidos ao próprio ambiente escolar. Esperamos que com o retorno às aulas presenciais, essas redes estabelecidas continuem a ter destaque e contribuam nas remodelações e adaptações necessárias dos Programas Político-Pedagógicos.

A seguir, serão apresentadas considerações sobre os entendimentos de território e territorialidades a partir do campo da geografia humana (RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 1998; HAESBAERT, 2005; SOUZA, 2013), bem como o significado desse debate no ambiente escolar e suas articulações com o restante da cidade, através da arquitetura e urbanismo (ESLAVA 2018; AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016; GOULART DE FARIA, 2016) e da educação (TONUCCI, 1996; TRILLA BERNET, 2004; MOLL, 2008; CAVALIERE, 2009; HOOKS, 2013; SINGER, 2015; CARVALHO; LANSKY, 2016).

3.1 ENTENDIMENTOS SOBRE TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

Quando se explora as abordagens do campo da geografia humana a respeito do significado de territórios, algumas preocupações se mostram mais presentes, como os entendimentos referentes aos termos e suas categorizações. Por conta disso, compreendemos que os expor e discuti-los possa ser uma contribuição às análises socioespaciais no campo da arquitetura e urbanismo, que mais adiante serão relacionados com a dinâmica escolar e às vivências das crianças nos espaços livres públicos.

Nessa busca, Milton Santos destaca que a leitura do território como uma região precisa ser reconsiderada através de novos recortes que considerem não só as horizontalidades, ou seja, "lugares vizinhos reunidos por uma contiguidade territorial", mas também as verticalidades "formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas de processos sociais" (SANTOS, 1998, p. 16). Importante ressaltar que a identificação dos atores nesses processos sociais[31] pode explicar algumas expressões no território e que, portanto, precisam ser consideradas.

Sobre isso, Raffestin (1993, p. 143) considera ser através do espaço que o território se forma e que está relacionado com as apropriações e leituras dos atores nele. A partir desse entendimento,

[31] Consideremos também que esses processos podem ocorrer por redes intermediadas por tecnologias, através das redes sociotécnicas, ou popularmente chamadas de redes sociais.

consideramos que o desenvolvimento de mapeamentos técnicos ou coparticipativos com diversos atores da sociedade, seja um possível modo de apropriação sob o território, revelando suas "imagens territoriais" (RAFFESTIN, 1993), compreendidas como resultados de expressões de poder sobre aquele local. Com base nisso, quanto maior a participação e o engajamento de diferentes atores, maior será a possibilidade de se obter um processo inclusivo e democrático. Cabe destacar que a voz e a percepção das crianças precisam ser também inseridas e valorizadas nas tomadas das decisões, pois as políticas e planejamentos em suas diferentes escalas – sejam a da escola, do bairro ou da cidade – precisam romper com as gestões urbanas e escolares adultocêntricas[32] (TONUCCI, 1996; SARMENTO, 2005).

> As 'imagens' territoriais revelam as relações de produção e conseqüentemente as relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que 'produzem' o território. [...] Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem 'territórios'. (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

Ainda nessa perspectiva, Marcelo Lopes de Souza (2013, p.78) considera que o território é similar a um "campo de forças". Com base nisso, o autor ressalta que, apesar dessas forças influenciarem as práticas socioambientais, não estão necessariamente vinculadas às suas mudanças físicas, pois funcionam como um suporte para as relações sociais que aí se estabelecem.

Quando se fala em territorialização é importante destacar que esse termo acumulou vários entendimentos diferentes ao longo do tempo, podendo ser considerado:

> abrigo físico, fonte de recursos materiais ou meio de produção; identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (assim como) [...] disciplinarização ou controle através do espaço"; e nas sociedades pós-modernas, uma "construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações) (HAESBAERT, 2005, p.6778).

As práticas socioespaciais estão entre as várias expressões de territorialidades e podem vir a ser configuradas como: "restrições de acesso e locomoção, manuseio de signos inscritos na paisagem e ressignificação de lugares (mediante alteração da toponímia etc.), modificação de fronteiras [...]" (SOUZA, 2013, p.87). Segundo este autor, dentre as práticas, a 'desterritorialização' é a mais traumática, pois pode significar o "[...] desenraizamento de indivíduos e de grupos sociais inteiros; e pode também implicar a privação do acesso a recursos e riquezas [...]" (SOUZA, 2013, p. 101).

Contudo, para Rogério Haesbaert (2005) a desterritorialização é termo reducionista e os termos 'multiterritorialidade' e 'territórios-rede' são mais apropriados, pois, as sociedades estão em

[32] O termo adultocêntrico segue o entendimento da Sociologia da Infância através dos apontamentos de Manoel Sarmento (2005) ao mencionar que os adultos centralizam as decisões e não incluem as crianças nas tomadas de decisões.

constantes transformações com as estratégias nos espaços e territórios. Ao apoiar-se em Lefèbvre (1986), o autor ressalta a necessidade de o espaço ser plural, multifuncional, para evitar que os agentes produtores do espaço o manipulem, pois, o território é "múltiplo, 'diverso e complexo', ao contrário do sentido 'unifuncional' proposto pela lógica capitalista hegemônica" (HAESBAERT, 2005, p.6775).

O território então possui "sentido multi-escalar e multidimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de uma multiterritorialidade" (HAESBAERT, 2005, p. 6790-6791). Diante disso, este autor considera importante fazer diferenciações na análise da multiterritorialidade, principalmente sob aspectos referentes aos: agentes envolvidos (sejam indivíduos, grupos, instituições, Estado ou empresas) e seus objetivos, estratégias e escalas, o caráter e os 'tempos espaciais'.

Na sociedade contemporânea, a experiência socioespacial não acontece necessariamente organizada em áreas, acontece também em redes, pois há uma descontinuidade em relação aos espaços e territórios (HAESBAERT, 2005). Os **territórios-redes** resultam também do uso dos meios e aparatos tecnológicos, pois, há uma ampliação das relações e da multiterritorialidade, influenciando e possibilitando interações de longa distância e a articulação entre eles.

Compreendemos que sobre a articulação dos territórios, o entendimento de Haesbaert (2005) se contrapõe ao de Santos (1998), pois considera que, apesar do 'espaço banal' (espaço cotidiano) fazer parte dos territórios em redes, sua visibilidade é suprimida por não se vincular diretamente aos interesses do mercado financeiro, instituições de fomento e financiamentos.

> As redes[33] constituem uma realidade nova que, de alguma maneira, justifica a expressão verticalidade. Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há **o espaço banal**, o espaço de todos, todo o espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns. (SANTOS, 1998, p. 16, grifo nosso).

> Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalização e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los. Daí o interesse de retomar a noção de espaço banal, isto é, **o território de todos**, freqüentemente contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, **o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns**. Contrapõem-se, assim, o território todo e algumas de suas partes, ou pontos, isto é, as redes. (SANTOS, 1998, p.18, grifo nosso).

Contudo, entendemos que as interações em redes não acontecem apenas nas grandes escalas, entre agentes com alto poder econômico. Durante a pandemia da COVID-19 foi possível

[33] Cabe esclarecer que o entendimento de Milton Santos (1998) sobre redes é diferente do entendimento de redes sociotécnicas explorado em pesquisas recentes do grupo Prolugar – Lugares e Paisagens.

evidenciar as interações em redes nos territórios imersos em áreas de vulnerabilidade socioeconômica e a expansão das relações além de áreas administrativamente delimitadas. Isso foi observado através das iniciativas de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e coletivos, atuantes em campanhas nas redes sociais para arrecadação de recursos financeiros e produtos de primeira necessidade às populações periféricas impactadas pela crise (FABIANI; WOODS, 2020).

Nesse contexto, a necessidade de comunicação virtual, acentuada pelo isolamento social, reforçou a importância dos territórios-redes no espaço banal. Principalmente, quando se referem aos que estão vinculados às escolas, em especial às públicas, pois com a necessidade do ensino remoto em meio à exclusão digital existente no país, a conexão virtual entre as comunidades escolares ampliou as possibilidades de interações durante esse período.

Territórios e suas escalas de análise

A partir do entendimento de Haesbaert (2005) que considera que essa multiplicidade dos territórios requer também **análise multiescalar e multidimensional**, destacamos a importância da redução das escalas na cidade contemporânea, a que Souza (2013) entende como oportunidade de observação. O autor denomina de "nanoterritório" e suas inerentes "resistências cotidianas", as práticas espaciais de produção do espaço urbano contra-hegemônico.

> Dar a devida atenção ao que se passa com o "mundo da vida" (Lebenswelt), ou, em outras palavras, com o quotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais, nos leva a observar e considerar, em matéria de "campos de força" do poder especializado – isto é, em matéria de territórios -, realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais. Isso pode ser, talvez, particularmente bem exemplificado em uma grande cidade contemporânea ao levarmos em conta **a miríade de práticas espaciais que ocorrem em uma escala geográfica muito reduzida (que é aquela que tenho chamado de escala dos "nanoterritório",** em que as "fronteiras" englobam uma rua ou trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol...). Essa é a escala, por excelência, dos oprimidos e de suas táticas, com suas resistências quotidianas inscritas no espaço ou expressas espacialmente, como já assinalara Michel de CERTEAU (1996). (SOUZA, 2013, p. 104-105, grifo nosso).

Essa **proximidade com o cotidiano** é uma das questões deste trabalho, pois está alinhada com a Abordagem Experiencial-AE (RHEINGANTZ et al., 2009), a que compreendemos ser possível quando se reduz a escala de investigação, pois, como questiona Souza (2013, p.104): "Como adentrar os "mundos da vida" sem mergulhar na escala geográfica das casas, das praças, das ruas, das fábricas?". Com isso, o autor observa a importância e riqueza do cotidiano, o que não exclui a necessidade de análise do território em outras escalas mais abrangentes, pelo contrário, considera que é preciso transitar sob várias perspectivas.

> O “olhar distanciado” permite que se ganhe uma perspectiva que é imprescindível e insubstituível: aquela que permite uma “noção de conjunto”, que faculta a apreensão das “grandes linhas” ... aquela, portanto, que permite trabalhar com as escalas da estratégia. O problema reside em entronizar ou mesmo em adotar com exclusividade o “olhar de longe”. E a solução, por conseguinte, não consiste em substituir meramente, de maneira absoluta, o “olhar de longe” pelo “olhar de perto”, pelo “mergulho no quotidiano” que negligenciaria o contexto e as preocupações “macro” e estruturais, mas sim em combinar as escalas (de análise e de ação) de modo a não abrir mão de nenhuma, nem mesmo da dos “nanoterritórios” e dos pequeníssimos lugares quotidianos, tanto quanto combinar os olhares – o de perto e o de longe, aquele que permite “colocar-se de fora” (e a distância) com aquele que exige “estar dentro”. (SOUZA, 2013, p. 104).

A combinação entre as escalas urbanas é uma estratégia de pesquisa sugerida por Souza (2013), que foi adotada aqui, devido ao estudo de caso, nesta tese, tratar da rede escolar municipal de ensino fundamental da Ilha do Governador – Rio de Janeiro/RJ, uma área extensa que requer um olhar multiescalar de modo a compreender seus potenciais e problemáticas.

O cotidiano da escola e os microterritórios

Quando transpomos essas preocupações a respeito da definição de território às análises das práticas cotidianas no ambiente urbano e destacamos as relações estabelecidas na e a partir da escola, observamos o quão o cotidiano escolar é complexo e precisa ser investigado constantemente. Segundo Carlos Martins e Marcos Reigota, essa complexidade possibilita um composto de “microterritórios”, nos quais as afetividades podem se materializar no espaço. Assim como Souza (2013), os autores consideram que o trabalho com a escala do macro, pode deixar de lado alguns aspectos, como “afinidade, de recusa, adesão, amizade, amor, ódio, enfim toda uma gama de afetos que constituem a subjetividade e que operam numa dimensão micro. Ou seja, o próprio cotidiano escolar” (MARTINS; REIGOTA, 2016, p. 192).

Para Stéphanie Panutto e Rafael Straforini (2014, p. 398-399) a escola possui “suas próprias lógicas e cultura escolar convivendo em constantes disputas com outras culturas e lógicas dominantes provindas de outras escalas espaciais e institucionais.” Diante disso, os autores consideram que a análise do cotidiano escolar não esteja desvinculada de outros contextos de origens dos sujeitos.

Entendemos ainda que as mudanças na rotina escolar, causadas pelos intervalos nos períodos letivos, ou por situações de violência urbana, ou até mesmo por uma inesperada pandemia (como a da COVID-19), tendem a modificar as relações socioespaciais, mas, não necessariamente, extinguem os territórios estabelecidos.

> Não podemos concordar, no entanto, que os territórios acabem de um dia para o outro; eles permanecem. Esses territórios desaparecem aos nossos olhares momentaneamente, mas ainda são legitimados pelas relações, por exemplo, a afetividade e o poder que podem ser lembrados pela simples presença de um banco

> da escola, de uma sala de aula, de uma quadra de esportes, da diretoria, do pátio etc. Isso ocorre após o término de um período de aulas. No período seguinte, outros microterritórios no/do espaço escolar serão formados como o foram no dia anterior. Isso prova que não é necessário que os microterritórios estejam sempre ligados ao solo, o que aumenta a sua complexidade, mas não diminui a sua riqueza. (MARTINS; REIGOTA, 2016, p. 197).

A partir disso, questionamos em relação ao isolamento social e à suspensão das aulas presenciais: *Como será a leitura do território educativo após tanto tempo sem o acesso físico à escola? E como serão as territorialidades nas escolas e seus arredores após tantas mudanças no cotidiano?*

Apesar de o foco aqui ser o convívio no extramuros escolar e as experiências urbanas que as crianças conseguem ter em seus percursos diários, como o chegar e sair da escola, algumas considerações nos intramuros podem ser pontuadas como uma interlocução necessária. Nesse contexto, destacamos a importância do **currículo oculto**, compreendido como as interações possíveis no ambiente escolar, além da relação professor-estudante, que pode ter influência na formação dos microterritórios cotidianos, como uma expressão de resistência e de aprendizado coletivo frente aos: "[...] hábitos e normas como 'manter-se sentados em ordem e fileiras retas', 'vestir uniforme'; 'levantar a mão para falar', que são normas implícitas e geralmente não questionadas por nenhuma das partes e passa a ser naturalizada por todos os sujeitos escolares." (PANUTTO; STRAFORINI, 2014, p. 409).

Apesar de o cotidiano escolar ser experienciado por cada agente de um modo diferente, existe um movimento em geral de controle ou pseudocontrole - seja o coordenador e o professor que buscam 'manter a ordem', seja o estudante que tenta 'se esquivar ou resistir à ordem'. Nesse sentido, quando se transpõe essas relações aos extramuros, também é possível expressar o currículo oculto, uma vez que, longe do controle do ambiente institucional, os estudantes podem ainda usufruir do convívio e interação social com os colegas. Porém, nesse caso, apesar da formação dos microterritórios ocorrer com maior liberdade, está sujeita a outras variáveis, como as relacionadas às dinâmicas urbanas e aos territórios controlados pelos adultos.

Jaume Trilla Bernet (2004) aponta que o cotidiano observado nos percursos entre a casa e a escola deveriam ter em consideração que em casa, as crianças são filhos, na escola são estudantes e quando estão a caminho da escola (se não estiverem com a presença de adultos), estariam numa "terra de ninguém". Essa polivalência do papel de filho para estudante (na ida à escola) e de estudante para filho (na volta à casa) tem rituais simbólicos, que relevam a dicotomia e até uma relação antagônica nesses ambientes que:

> Aparecem tanto mais pronunciadas quanto mais fechadas são as duas instituições básicas da infância (família e escola) e maior seja a separação real e simbólica entre elas. Vestir o uniforme (quando houver), despedir-se com um beijo da mãe que lhe

> dá o sanduíche para o recreio, e depois, na escola, apertar a mão da professora, vestir a bata, rezar a oração (se é o caso) ou anteriormente treinar para hastear a bandeira, ouvir o hino ... são alguns dos rituais, respectivamente, de separação e de incorporação que se reproduzem ou reproduziam cada dia letivo (TRILLA BERNET, 2004, p. 308– 309, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, importante considerarmos que esses rituais simbólicos podem ter sofrido modificações, ou venham a ser adaptados no momento de retorno às aulas presenciais, durante e após a pandemia, considerando os cuidados sanitários necessários e as perdas que cada componente da comunidade escolar possa ter sofrido.

Nesse cotidiano escolar, também é preciso falarmos sobre **a evasão e o abandono escolar**, que para Trilla Bernet (2004, p. 313), entre várias questões que possam ser discutidas como motivos, ressalta-se **a importância de se realizar uma análise territorial**, assim como defendem Ribeiro et al. (2010). Desse modo, o autor critica o investimento de tempo na análise dos aspectos relacionados às condições escolares, familiares, sociais e culturais dos estudantes que se ausentam, em detrimento dos reais motivos das suas saídas que deveriam ser aprofundados, ou seja, entender o que acontece nos arredores da escola e que atrai mais a atenção deles.

> Logo, por acumulação de faltas são penalizados e às vezes são expulsos; ou seja, são mandados de volta para a rua: **são punidos com a rua por estarem na rua**. O motivo e a sanção coincidem; é como se o ladrão fosse punido por roubar. [...] aqueles que lhes sobra rua lhes falta escola; e a quem lhes sobra escola lhes falta rua. (TRILLA BERNET, 2004, p. 316, grifo nosso).

A dimensão poética no ambiente escolar abrange relações múltiplas entre dois extremos: interior-exterior; enclausuramento-liberdade e desconectado-conectado com as necessidades. A partir disso, Eslava (2017) trata das metáforas que envolvem o ambiente de sala de aula e destaca que "no fechamento do ambiente, porta e janela são as únicas dobradiças que permitem rotas de fuga – real e psicológica – de um espaço e tempo fortemente limitados. Toca a sirene, está na hora, uma vontade irreprimível de sair nos invade" (ESLAVA, 2017, p.173, tradução nossa).

Nessa relação entre a escola e o seu entorno, Trilla Bernet (2004) pontua ainda dicotomias que podem existir na percepção dos estudantes: interior-exterior; pequeno e escuro x esplêndido e luminoso; território previsível/cotidiano x território de aventura das crianças. Esse entorno (ou arredores) é considerado pelo autor como se tratando do ambiente que é:

> fora da instituição mas vinculado às vivências das crianças diretamente relacionado com seu papel de estudantes. Pode incluir, por exemplo, o trajeto de ir e voltar da escola, os lugares onde ficam um tempo para brincar com os colegas, onde se reúnem quando, mais velhos, são autorizados a sair da escola durante o recreio, aonde vão quando faltam às aulas ou também várias formas de explorar pedagogicamente o ambiente e influenciá-lo a partir da escola. (TRILLA BERNET, 2004, p.307, tradução nossa).

O entorno escolar poderia se referir ao ambiente físico de “dimensões, limites e significações variáveis e, em último lugar, inevitavelmente subjetivos”, que muda de acordo com “a autonomia que a escola e a família cedem aos estudantes ou a que eles mesmos conquistam e, às vezes assumem por conta própria” (TRILLA BERNET, 2004, p.307-308, tradução nossa). Ou seja, **um território marcado pelas possibilidades de autonomia e transgressões.**

Com base nesses contextos múltiplos, destacamos algumas práticas nos entornos das escolas públicas que se tornam recorrentes, como as observadas em imagens do *Google Earth* (2020) no Rio de Janeiro – RJ. Através das Figs. 08 a 11, é possível identificar ressignificação dos limites e das aberturas da escola para o exterior, seja pela expansão da área de convívio pelas calçadas, ou pela transgressão no ato de pular o muro, ou mesmo apenas subir e ver o que ocorre do “outro lado”. Observamos também as pichações nos muros das escolas públicas como práticas e nítidas marcações de territorialidades na vizinhança, que contrastam com as normas e regras impostas pela instituição escolar.

Figura 8 - Apropriações na frente de escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ.

Fonte: Google Earth, 2020.

Figura 9 - Apropriações em muro de escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ.

Fonte: Google Earth, 2020.

Figura 10 - Apropriações na calçada de escola municipal da Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ.

Fonte: Google Earth, 2020.

Figura 11 - Pichações nos muros de escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro – RJ.

Fonte: Google Earth, 2020.

Ao tratar dos limites espaciais de territórios nos ambientes escolares pelas crianças, Isabel Cabanellas (2018) aponta ser preciso considerar a articulação entre: ações; espaços; campos emocionais; finalidades; metáforas corporais; processos; relações sociais; relações com outras manifestações; sequências de ações e sinais indicativos. A autora destaca também a complexidade de se observar as crianças e compreender ações como, por exemplo, a utilização de objetos e do próprio corpo, ou seja, da ação provocada por ele, na definição de espaços, ressignificando e reinterpretando os mesmos.

Ainda na análise da exploração do ambiente pelas crianças e na construção dos seus territórios, Clara Eslava aponta que elas o descobrem na **exploração do ambiente através dos jogos e contos** e, assim, conseguem enriquecer "sua bagagem sensorial, emotiva, contextual...com multiplicidade de formas e matizes" (ESLAVA, 2018, p. 91, tradução nossa). A autora menciona também a importância de se considerar a existência de "subespaços", ou "espaços intersticiais", residuais, que possibilitam o processo criativo das crianças.

O uso desses ambientes pelas crianças que habitam as áreas de favelas, principalmente os becos e as lajes das casas, possibilita a apropriação, a marcação e transformação do território, ao longo das brincadeiras, podendo contribuir para a autoestima e sensação de segurança no lugar (COELHO; DUARTE; VASCONCELLOS, 2006). Outro aspecto observado foi a leitura das crianças sobre o território da Rocinha[34], além dos limites administrativos, provavelmente pela declividade do local e vista privilegiada da região, englobando locais que frequentam e utilizam para brincadeiras (Floresta da Tijuca e Praia de São Conrado). Assim, entendemos que a leitura do território educativo pode estar relacionada à experiência da mobilidade, à paisagem e à atratividade por atividades ao ar livre, em contato com a natureza[35].

Nesse contexto, entendemos que o caminho entre a casa e a escola pode atuar como um estímulo à saída do ambiente adultocêntrico, para um 'ambiente de respiro', no qual os estudantes possam experimentar a autonomia e a cidadania[36]. Em outras situações, a escola funciona como um refúgio do ambiente urbano, ou do ambiente doméstico, violento e repleto de inconstâncias e inconformidades ao bem-estar. Destacamos ainda que esse caminho, em si, possui desafios, inclusive

[34] Favela localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, uma das mais populosas do país. Desde o final da década de 1980, a Rocinha foi delimitada e considerada como bairro através de Decreto Nº. 6011, de 4 de agosto de 1986.

[35] Esse último ponto, as autoras atribuem à situação de moradia dessas crianças, que em sua maioria, habitam locais densos e sem espaços livres suficientes.

[36] Segundo Alderoqui (2003, p. 155) exercer a cidadania é lidar com uma construção conflituosa em sociedade, que precisa vencer os desafios sociais, políticos e urbanos. A autora considera que esses são maiores quando se trata de cidades de grande porte americanas, pois essas se converteram para muitos dos seus habitantes de uma concepção de "espaço signo de identidade" em um "lugar hostil e talvez inimigo da sua vida cotidiana".

de travessia por territórios de criminalidade, dominado pelo poder paralelo, como no caso de algumas periferias do Rio de Janeiro, em que ao se chegar e sair da escola estimula, muitas vezes, medo e tristeza às crianças.

3.2 QUANDO O AMBIENTE É EDUCATIVO E INTEGRA UM TERRITÓRIO

Quando avaliado sobre sua importância pedagógica o ambiente precisa responder à "capacidade e autonomia da criança na própria construção do conhecimento, o que permite o desenvolvimento de suas iniciativas em liberdade" (ESLAVA, 2017, p.158, tradução nossa). Nessa perspectiva, o ambiente também pode ter um papel educador e ser compreendido como "uma membrana de mediação entre a criança e o mundo" (Ibid., p.158).

Alinhada com a filosofia do conhecimento de Edgar Morin e a neurobiologia de Humberto Maturana e Francisco Varella, Eslava (2017) defende que o ambiente educativo é todo aquele possibilita uma consciência sobre si mesmo. Assim, não basta ter um preparo da estrutura física do ambiente, ele também deveria ser capaz de emocionar as crianças e que elas tenham consciência daquele ambiente como parte do seu aprendizado e de seu viver cotidiano.

> Um ambiente educativo reproduz um duplo papel, sua própria constituição e uma visão reflexiva sobre si mesmo como cenário. Um cenário que assume o papel de fazer visíveis certas experiências, relações e transformações, de evidenciá-las e permitir uma tomada de consciência sobre elas. Se um ambiente é educativo, ele deve refletir sobre si mesmo, deve "conhecer o conhecer" e mostrar isso, refleti-lo na sua existência, fazê-lo aflorar até manifestá-lo como uma revelação. (ESLAVA, 2017, p. 159, tradução nossa).

A partir disso, entendemos que **o território educativo deveria ser expressão do cotidiano urbano e escolar** e não somente um delineamento técnico com base no potencial de ambientes que poderiam ser utilizados, mas que ainda não os são e que nem são reconhecidos pela própria comunidade escolar envolvida. É inegável a importância da utilização de equipamentos culturais, educacionais e de lazer como complementações nas formações dos estudantes inseridos em programas de educação integral. Mas também considerar que o acesso e a utilização desses requer organização uma maior da instituição escolar envolvida. Assim, estimular autonomia aos estudantes na utilização do território-rede, ou "rede-coletivo-território educativo", termo sugerido por Azevedo, Rheingantz e Costa (2016, p. 26), possibilitaria um panorama mais amplo sobre as oportunidades.

Ir ao teatro, centros culturais, museus ou ao cinema é algo raro para maioria das crianças e adolescentes que estudam em escolas públicas (RIBEIRO et al., 2010), principalmente para os que não habitam em áreas não centrais ou em áreas nobres. Nesse sentido, a ida com os professores a esses tipos de locais através de passeios guiados, poderia ser considerada uma atividade pouco frequente,

fora do cotidiano. Contudo, se os estudantes recebessem estímulos[37] para um acesso mais autônomo, depois da aula ou aos finais de semana, o território educativo poderia potencializar-se[38]. Compreendemos assim, que uma das demandas de um ambiente educativo é proporcionar autonomia, com o objetivo que o território possa permitir aos sujeitos envolvidos um acesso livre, inclusivo, emancipativo e gratuito.

Desse modo, Eslava questiona sobre qual local pode ser educativo e ideal ao processo de ensino-aprendizagem, pois:

> Se o diálogo ensino-aprendizagem se produz ao longo da vida, qualquer ambiente vivido pode ser educativo? Ou, pelo contrário, devemos considerar ambiente educativo unicamente aquele que propicie um cenário ideal de ensino-aprendizagem? Ou melhor...Existe realmente um ambiente educativo, ou isso é uma construção que nos acompanha e se transforma com a experiência de ensino-aprendizagem? (ESLAVA, 2017, p. 159-160, tradução nossa).

Em alinhamento com o questionamento de Eslava e com o pensamento de Paulo Freire (1996) sobre a **importância da cidadania ativa na formação dos estudantes**, compreendemos que qualquer ambiente possa servir na experiência do ensino-aprendizagem, desde que exista consciência dos sujeitos sobre esse processo. Eslava expõe alguns possíveis cenários que relacionam os ambientes com as ações educativas e avalia a exequibilidade do papel educador e transformador nesses.

> Imaginemos por um momento um ambiente inadmissível por uma razão qualquer e consideremos nele uma ação educativa; esta será possivelmente e com toda certeza mais construtiva do que nunca: podemos então concluir que o ambiente não importa?
>
> Agora vamos imaginar um ambiente o mais neutro possível, cinza, sem intencionalidade nenhuma, absolutamente desprovido de significação, e consideremos nele uma extraordinária equipe docente; a ação educativa será possível e com toda certeza: Podemos então concluir que o ambiente não importa?
>
> Por último, imaginemos um ambiente educacional ideal, pleno em suas potencialidades, coerente e adequado a um projeto pedagógico inovador; mas sem êxito, iludindo o ambiente com uma pedagogia obsoleta e perpetuando modelos do passado: podemos concluir então que o ambiente não importa? (ESLAVA, 2017, p.158, tradução nossa).

Entendemos que o território educativo dependa de muitas variáveis para existir e que uma dessas possa estar relacionada ao êxito no engajamento da instituição escolar na exploração e transformação de um ambiente extramuros, entendendo-o como colaborador do papel educador.

[37] Estímulos aqui se referem desde a amplitude da rede de equipamentos e espaços públicos de potencial educativo, quanto a gratuidade na entrada e até na melhoria dos meios de deslocamentos (acesso ao transporte público, incentivo ao uso de bicicletas compartilhadas, melhoria na infraestrutura peatonal etc.).

[38] Nesse âmbito, o trabalho do Rafael Gomes (2020) no Complexo da Maré-Rio de Janeiro, reforça essa perspectiva e contraria a lógica de muitas outras comunidades periféricas, pois a área conta com uma rede de equipamentos e espaços que, de modo resiliente, estimulam a produção cultural local.

Nesse caso, um ambiente educativo também poderia ter sucesso quando alinhado aos objetivos e leituras do corpo docente sobre os potenciais do bairro e vizinhança que o circunda, principalmente.

As considerações de Eslava (2017) possibilitam entender que o ambiente, mesmo quando adequado com relação à qualidade do ambiente construído, não será capaz de oferecer, sozinho, oportunidades educativas, se não houver iniciativas dos educadores que incentivem e possibilitem ações e aventuras das crianças. Contudo, a comunidade escolar também deve contribuir nesse processo.

Os territórios educativos e a busca pelo atendimento do tempo e formação integral

A educação integral na esfera pública no Brasil passou por experiências importantes como as Escolas-Parque idealizada por Anísio Teixeira, pelos Centro Integrado de Educação Pública - CIEPs de Darcy Ribeiro, os Centros de Educação Unificada - CEUs[39] em São Paulo, que hoje se chamam Territórios CEU, até chegar ao Programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu e ao Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (GOULART, 2016). Para Natacha Costa (2015), além dessas propostas, o Movimento de Cidades Educadoras[40], iniciado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona-Espanha, pode ter influenciado os entendimentos da esfera pública de educação no Brasil, que considera **a escola como centro do território educativo**.

[39] O Centro Educacional Unificado – CEU foi um projeto iniciado em 2001, na cidade de São Paulo na gestão da prefeita Marta Suplicy, inspirado na Escola Parque (em Salvador) idealizada por Anísio Teixeira, no final da década de 1940. Segundo Renato Anelli (2004), a expansão urbana de São Paulo, em 1940, provocou um déficit de vagas nas escolas e como resposta do Poder Público às pressões dos movimentos populares, se fez um convênio para a construção em massa de ambientes educacionais. Diante de tantas demandas, o autor descreve que o CEU reunia ambientes de ensino, administração e recreação, tendo tido como um dos focos do projeto a socialização dos estudantes e o estímulo à aproximação com a comunidade local. A fim de ampliar as oportunidades educativas para além dos intramuros e atender ao Programa de Metas da Cidade de São Paulo, os novos CEUs, denominados de Territórios CEU, buscam a integração entre os programas educacionais e de assistência social e saúde, assim como uma articulação com os equipamentos públicos localizados a um raio de 600 metros. A articulação física entre os equipamentos é proposta através de intervenções urbanísticas de melhoria de infraestrutura viária, iluminação e sinalização.

[40] Esse movimento resultou na proposta inicial da Carta das Cidades Educadoras e que posteriormente, foi revisada e aprovada em 1994 no II Congresso Internacional em Bolonha e em 2004 em Génova, no VIII Congresso. A composição dos seus princípios foi inspirada em outros documentos como: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001). Além disso, o movimento também inspirou a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) que é uma associação sem fins lucrativos a fim de possibilitar a interação, colaboração e apoio entre os governos locais que buscam seguir os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Existem cerca de 500 cidades de 34 países associadas a AICE, dessas 22 estão no Brasil, dentre elas as capitais: Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba, Vitória e Porto Alegre; porém considerando que o país tem mais de 5.000 municípios, essa quantidade ainda é pequena. Compreendemos que a promoção que vem sendo feita de exposições, premiações, assembleias e outros incentivos, possam ampliar os participantes e os debates sobre o tema.

Azevedo; Rheingantz e Costa (2016) consideram o Programa Mais Educação como um marco no movimento da educação integral, que devido à adesão de redes municipais de ensino ao programa, ampliou as atividades formativas dos estudantes das escolas públicas no país. De acordo com os autores, isso é possível quando a instituição escolar, além de proporcionar a qualidade dos ambientes construídos, abrange também o fortalecimento e a articulação da rede constituída pelos atores e aspectos relacionados à educação. Assim, o território educativo ultrapassa os limites físicos da escola e poderia ser definido como "um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações" (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016, p. 23).

Entendemos que a formação integral e cidadã das crianças ultrapassa a responsabilidade dos "processos educativos" para além dos muros da escola e que precise abordar **a cidade como um importante "agente educativo"** (SINGER, 2015, p.06). Por isso, ao lidar com essa consideração e levá-la aos estudos do território educativo, ressaltamos que há necessidade de disponibilizar mecanismos não só para uma educação integral crítica (FREIRE, 1996), como principalmente engajada, corresponsável e protagonista na, com e a partir da cidade (TONUCCI 1996; SARMENTO, 2005; HOOKS, 2013).

Nesse contexto, as ações educativas devem resultar também em situações de diálogo e articulação escola-cidade e contribuir para a consolidação do território educativo. Nesse sentido, os esforços do **Programa Bairro-Escola**[41] propõe-se como uma ferramenta que possibilita colocar em prática os pressupostos do **Movimento de Cidades Educadoras**, aproximando e articulando as comunidades do bairro que a escola está inserida, buscando estratégias de educação integral e contribuindo para a articulação entre a comunidade escolar, apoiada em corresponsabilidades (SINGER, 2015). O programa foi implementado como experiências-piloto em algumas cidades, como Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro[42], Nova Iguaçu e Sorocaba. De acordo com Helena Singer, a concepção da agenda do Bairro-escola propõe o desenvolvimento integral do estudante a partir da:

> [...] integração dos diversos tempos (momentos de estudo, lazer, ação comunitária etc.) agentes (educadores, profissionais da saúde, da assistência social, lideranças comunitárias, artistas, entre outros), recursos, espaços (salões de igreja, clubes, associações comunitárias, residências) e políticas de um território para a garantia do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das pessoas (SINGER, 2015, p.06).

[41] O programa Bairro-Escola foi desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz desde final da década de 1990, a partir de reverberações de uma experiência piloto no bairro Vila Madalena da cidade de São Paulo (COSTA, 2015).

[42] No Rio de Janeiro, o programa apresentou uma abrangência maior, com o envolvimento de 230 unidades escolares (SINGER, 2015), mesmo a cidade comportando projetos de destaque nacional como os CIEPs, que tem o foco em atender ao estudante em período integral.

A estruturação do **Programa Bairro-Escola** tomou como uma das suas bases **a ampliação do tempo escolar**. Para Ana Maria Cavaliere (2009, p.51), no Brasil, esse período significa na prática quando "crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências" e, assim, as justificativas para seu desenvolvimento se dão através de "concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias".

Algumas experiências de ampliação do tempo integral nas escolas brasileiras revelaram para Cavaliere (2009, p.52-53) dois tipos de modelos implantados até 2007 que; ou investiram na **"escola de tempo integral"**, com a reforma na unidade escolar e capacitação de profissionais; ou no modelo **"aluno em tempo integral"**, quando realizadas articulações institucionais para desenvolvimento de atividades nos contraturnos. Para a autora, a corrida do Poder Público em possibilitar o tempo integral na formação dos estudantes[43] considera, na seleção de um modelo, aspectos como as possibilidades políticas e a infraestrutura disponível, assim como a compreensão sobre a responsabilidade da sociedade na educação.

É importante considerar que não basta ter um tempo expandido, ampliado, repleto de ambientes educativos, tanto dentro, quanto fora da escola. Para Cavaliere (2009) é preciso o alinhamento das ações educativas às demandas dos estudantes, para desafiá-los e estimulá-los nas descobertas, pois existem dificuldades na própria aceitação desses e de suas famílias na adesão de um programa integral de educação. Assim, especialmente para as crianças e jovens que habitam a periferia e possuem autonomia no desenvolvimento de diversas atividades cotidianas no bairro e na comunidade, o fato de estarem contidas numa escola por dois turnos é um modo desarticulado de suas demandas.

Muito do aprendizado cidadão se realiza na prática, na experimentação e na constante reinterpretação da urbanidade. Assim, a escola pode e deve fazer parte das transformações na sociedade, permitindo ainda a potencialização dos aspectos positivos do contexto que está inserida.

Reconhecemos a importância de "saltar os muros da escola" na formação integral das crianças e a ampliação das atividades e interações da escola com a cidade. Mas, é preciso chamar atenção para o reconhecimento também das andanças das crianças, vinculadas ao seu cotidiano, como parte do território educativo. Ao compreender esse aspecto como elemento estruturante e não como elemento resultante, seja possível estabelecermos prioridades de intervenção urbana e planejamentos de atividades extramuros.

[43] Atendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

A presença das crianças nas ruas, seja caminhando, observando, conversando ou brincando, é reconhecida por Goulart de Faria (2016, p. 37) como um modo de transformação da cidade num local inclusivo, pois "ao ocupar os espaços públicos, as crianças tornam públicas as suas causas e se tornam, elas mesmas, públicas, vistas, (re) conhecidas." Os percursos e atividades educativas extramuros são importantes e necessárias imersões no bairro, pois possibilitam uma aproximação e diálogo entre os agentes da comunidade escolar.

Para Jaqueline Moll (2008), todos os que vivem na cidade e a experienciam poderiam ser considerados educadores, uma vez que a rua é elemento do território educativo. Contudo, apesar dessa importância, as ações sob ela precisam também desromantizar sua imagem como local de liberdade e aprendizagem contínua, pois conforme Moll (2008, p. 217, tradução nossa), "[...] a rua não é o espaço educativo para os 'sem-abrigo', 'sem família', 'sem escola'. Para eles, grupos ou indivíduos, perdidos e isolados no fluxo das cidades, a rua, geralmente, representa a insegurança, a violência e a criação de guetos".

> A instituição escolar, como espaço privilegiado para a educação das novas gerações, vai perdendo seu monopólio. Cada vez mais nos damos conta de que os indivíduos se educam e são educados em diversos e diferentes espaços sociais. A escola conforma, ainda sem tê-la em consideração, uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, conhecimentos e formas de ser e estar no mundo. A 'rua', ao mesmo tempo que experiencia a não institucionalidade, forma parte desta rede; uma rede invisível para as leituras que insistem em enfoques rígidos. (MOLL, 2008, p. 218, tradução nossa).

Dessa forma, conectar a escola ao bairro é um processo que requer conhecer o contexto em que se está inserido, pois, em algumas situações não se trata sempre de um cenário convidativo:

> Em muitos bairros e subúrbios, os centros educacionais estão localizados em ambientes de marginalização, violência, miséria, criminalidade, insalubridade... Entornos que, de uma forma ou de outra, inevitavelmente se refletirão dentro da escola. [...] Ou seja, há uma correspondência entre a periculosidade das escolas e a periculosidade dos bairros onde estão. (TRILLA BERNET, 2004, p. 320, tradução nossa).

A partir desse entendimento, compreendemos que a porosidade existente na relação simbiótica que se almeja numa cidade educadora, seja como uma "faca de dois gumes", pois quando se trata de territórios vulneráveis dominadas pelo poder paralelo, como acontecem em diversos contextos escolares, é preciso que o enraizamento aconteça de modo crítico e seletivo.

> sair da escola e topar com um bairro inóspito, sujo e violento; nada tem a ver com 'Abrir a escola para a vida', com permitir que nela se penetrem armas e drogas. A função intencionalmente educativa da escola exige que na sua relação com o meio realize uma tarefa de seleção, de triagem: enraizar-se, mas criticamente [...] (TRILLA BERNET, 2004, p. 320, tradução nossa).

Em alguns casos, apesar da escola significar uma espécie de abrigo da rua "perigosa", ou mesmo, o principal *locus* de sociabilidade para os estudantes (TONUCCI, 2020a), ela não detém o privilégio da educação. Diante disso, ainda assim as ruas podem ser vistas pelo seu potencial como "pontes de convivência e aprendizagem e onde a intencionalidade das ações desenvolvidas possa converter a cidade em território educativo e fazer dela uma cidade pedagógica" (MOLL, 2008, p. 226, tradução nossa).

As relações entre política e pedagogia estão estreitamente vinculadas como aponta Sílvia Alderoqui (2003, p. 157, tradução nossa): "Se como tem se falado a política é uma pedagogia e por sua vez, a cidade é política, podemos considerar qualquer estratégia urbana como um projeto educativo". De acordo com a autora, a aplicação desse entendimento pressupõe diversos esforços do governo local, como: tornar os planejamentos urbanos mais didáticos e acessíveis à população; pôr em prática ações que objetivem a popularização do conhecimento sobre a cidade e suas questões urbanas e a incorporação de políticas locais que descentralizem e melhorem o acesso às ofertas educativas e culturais aos seus habitantes. (ALDEROQUI, 2003).

Com base no entendimento de Jaume Trilla Bernet (1997)[44] sobre **as dimensões educativas da cidade**, Alderoqui (2003, p. 157, tradução nossa) considera que explorá-las possa contribuir para a construção de um **"observatório e laboratório para a cidadania"**. Assim, a autora informa que essas podem se expressar, como: (i) "conteúdo educativo" – ao considerar uma educação "sobre a cidade", ou seja, compreender sua estruturação, dinâmica e problematizações; (ii) "contexto ou meio educativo" – a educação se dá "na cidade", ou seja, além das escolas, as redes de instituições podem contribuir com a educação formal, não formal e informal e (iii) "agente educativo" – com a educação "pela cidade", através de encontros com pessoas de faixas etárias, condições econômicas, de mobilidade, etnias, culturas diferentes e que, portanto, proporcionam também ricas experiências urbanas.

Apesar de, muitas vezes, a escola tender a se fechar sobre si mesma e dar as costas para o entorno, Trilla Bernet (2004) indica práticas que poderiam contribuir para uma interação com a comunidade, tais como: abertura dos equipamentos para a comunidade em horários sem aulas; engajamento de membros para trabalhos voluntários; aulas-passeio nos arredores da escola; produção de documentários ou livros sobre o bairro[45], entre outros. Ainda sobre essas possibilidades, o autor

[44] Trilla Bernet (1997) é "um importante teórico do Movimento Cidades Educadoras" (COSTA, 2015, p. 16), tendo influência no campo da pedagogia.

[45] Nesse caso, o autor cita um projeto escolar analisado por Peter Woods em Laxfield, Suffolk, Inglaterra, que teve uma turma de crianças de 8 anos que ao desenvolver o trabalho documentário, aprenderam sobre história e puderam surpreender a comunidade quando apresentaram o filme.

sugere que os estudantes possam ampliar suas experiências no entorno escolar, com participações nas decisões arquitetônicas e urbanísticas, além de: engajamentos como “pequenos guias” turísticos, aprofundando-se sobre diversos aspectos locais; apadrinhamento de um ambiente ou monumento público, em que sua escola ou turma, teriam que conhecer, cuidar e manter; sensibilizações para melhoria urbanística e de segurança viária dos seus caminhos à escola; aplicação de multas de trânsito (simbólicas); atividades intergeracionais e participação na organização de eventos culturais locais.

4 O CAMINHAR DAS CRIANÇAS COMO EXPERIÊNCIA URBANA

Nesse capítulo, será debatida a experiência das crianças na cidade e suas condições de caminhabilidade, apontando possíveis obstáculos, precariedades e oportunidades no percurso entre a casa e a escola. Para essa discussão é preciso compreender o panorama acerca dos espaços livres públicos – quanto às definições, funções e categorias de análise, para posteriormente, compreendê-los no contexto escolar, enquanto lugares-pedagógicos extramuros, que podem ser explorados e reconhecidos através das experiências das crianças durante o seu caminhar na cidade.

Partindo da compreensão que a peatonalidade é um elemento estruturante e significativo para a qualidade urbana, serão explorados os entendimentos de Francesco Careri (2016;2017) e Jan Gehl (2013). Ao ampliarmos esse debate no campo da mobilidade urbana, Eduardo Vasconcellos (2017) e Jeff Speck (2017) irão contribuir quanto ao reconhecimento dessa atividade no campo da sustentabilidade urbana, de modo a promover o resgate da cidade para os pedestres. Em seguida, a caminhabilidade sob o desafio da autonomia infantil é analisada a partir do olhar do Francesco Tonucci (1996) e da Jane Jacobs (2011), com reflexões sobre os medos da sociedade e os possíveis caminhos à sua desconstrução, na busca pela garantia do direito e do acesso à cidade pelas crianças, em defesa de sua formação cidadã. Por fim, as considerações de Tim Gill (2009) complementam esse debate, ao refletir sobre a demanda de as crianças exercerem sua cidadania e crescerem como adultos confiantes e atuantes.

4.1 OS ESPAÇOS LIVRES NA CIDADE E NA VIZINHANÇA ESCOLAR

Nos estudos do meio urbano, dentre os diversos significados de espaço[46] livre, o principal é o de contraposição ao de espaço edificado. **Espaços livres** podem ser tanto públicos quanto privados e os seus vários perfis de propriedade, acessibilidade, uso e funções devem ser considerados no planejamento urbano e nas intervenções urbanísticas. Os Grupos QUAPÁ-SEL e SEL-RJ[47] consideram que os espaços livres se configuram como sistemas e vem se dedicando em investigações sobre seus aspectos e categorizações, bem como procedimentos de análise e diagnósticos que contribuam na gestão urbana (TÂNGARI et al., 2009; QUEIROGA, 2014; MACEDO et al., 2009).

Nessa perspectiva, os espaços edificados e não edificados (espaços livres) relacionam-se com as modificações nas paisagens urbanas, consideradas como expressões físicas dos processos sociais e

[46] Ao se investigar o termo 'espaço', recorremos à leitura geográfica para uma diferenciação em relação ao termo 'lugar'. Assim, a partir da compreensão de Tuan (2013), um ambiente pode se transformar em lugar, a partir do momento que saí do modo indiferenciado e passa a ser dotado de valor. O autor também compara o 'espaço' a um local do movimento – como no caso do caminhar - enquanto 'lugar' se refere à pausa.

[47] Os grupos QUAPÁ-SEL e SEL-RJ pertencem a uma rede nacional de pesquisas sobre os espaços livres nas cidades brasileiras de médio e grande porte. Essa rede é coordenada pelo Laboratório QUAPÁ da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo-FAUUSP.

culturais (MAGNOLI, 2006). A desigualdade socioeconômica é percebida no modo de distribuição dos espaços livres numa cidade, havendo concentração maior nas áreas habitadas por população de alta renda[48]. De um modo geral, os espaços livres intralote, ao redor das edificações, possui papel saudável de transição entre o privado e o público – que apesar de aparentemente residuais, sem função urbana definida – quando observados em escala maior, desencadeiam impacto na paisagem urbana, afetando o caminhar. Por exemplo, uma rua residencial com delimitações de lotes de muros baixos que proporcionam permeabilidade visual e estímulo sensorial aos pedestres ou uma instituição de ensino que apenas possui cercas e grande área arborizada visível.

De acordo com Silvio Macedo et al. (2009), a riqueza de tipos de espaços livres urbanos no Brasil é decorrente das características culturais, socioeconômicas e das condições físicas do sítio, sendo possível se estabelecer padrões comuns de distribuição desses espaços no país. Para os autores, dentre os critérios estabelecidos para isso, estão: constituição dos tecidos urbanos; possibilidade de deslocamento da população; distribuição de renda e acessibilidade à informação, bens culturais e infraestrutura urbana; e o suporte físico e os ecossistemas existentes.

Um ponto criticado por Macedo et al. (2009) é a **ausência de uma visão sistêmica nas gestões urbanas**, que considere os múltiplos papéis[49] e as escalas dos espaços livres na constituição das políticas públicas. De acordo com os autores, os espaços livres constituem um sistema complexo, denominado Sistema de Espaços Livres - SEL, que está inter-relacionado com outros sistemas urbanos e que influenciam as micropaisagens. Dentre os papéis atribuídos, destacam-se: a circulação e a drenagem urbana; as atividades de lazer; o conforto ambiental; a preservação; a conservação; a requalificação ambiental e o convívio social (MACEDO et al., 2009).

Segundo Eugênio Queiroga (2014), desses papéis, o de sistema viário é o mais frequente nas cidades brasileiras, funcionando como conector entre os espaços livres públicos, como os parques, praças e praias. Para o autor, um dos motivos desse protagonismo se deve em função das prioridades das legislações de parcelamento do solo, em relação às porcentagens em maior quantidade para uso de espaços do sistema viário. Contudo, o autor esclarece que não apenas fisicamente se relacionam os espaços livres, como também ambientalmente, e que pode haver complementariedade entre os de uso público e privado.

[48] De acordo com Miranda Magnoli (2006) a concentração de espaços livres nessas áreas é cerca de 10 vezes maior do que nas áreas pobres.

[49] Segundo Magnoli (2006), as diversas funções dos espaços livres se sobrepõem numa ampla variação de escalas e formas. Desses, os espaços livres associados às edificações, ou seja, o espaço cotidiano, é o que mais possui intervenção antrópica, de acordo com a autora.

Mônica Schlee et al. (2009) ressaltam que além do caráter estruturador, transformador e dinamizador da paisagem, os espaços livres podem ser compreendidos como resultado dos conflitos e contradições na má distribuição de renda e de terra no meio urbano e rural. Cabe esclarecermos que esse processo pode ser regido por diversos agentes que produzem o espaço urbano[50] – como o mercado imobiliário, o Estado e os grupos sociais excluídos (CORRÊA, 1995).

A partir disso, entendemos que uma escola que está inserida num território constituído por espaços livres, públicos ou privados, os quais a comunidade escolar tenha acesso físico e/ou visual, pode ter mais chances de usufruir de possibilidades educativas – através de ambientes contemplativos, recreativos, de sociabilização, de contenção térmica, de cultivo ou maior contato com a natureza. Por outro lado, as escolas que não possuem essa interação, podem ter um empobrecimento das suas experiências de diálogos e trocas com a cidade, contendo-se de modo geral, aos intramuros escolares. Importante esclarecer que o acesso a esses ambientes não depende apenas das disponibilidades e parcerias institucionais e intersetoriais, como também das ações e esforços da própria comunidade escolar, em especial dos professores, diretores e coordenadores.

Cabe destacarmos que é no espaço livre público que as crianças podem lidar com as tensões naturais no convívio com pessoas diferentes das que estão acostumadas, em função da vinculação direta com a vida pública. Diante disso, Paulo Gomes (2002) destaca que há dois tipos de espaço público: **o nomoespaço** – onde as práticas sociais são regulamentadas através de disposições formais que as regem e controlam sua dinâmica (ordenamento, controle e vigilância do local) e **o genoespaço** – no qual, o coletivo prevalece sobre o indivíduo e as ações não são distribuídas ordenadamente no espaço, mas vinculadas à uma determinada identificação social. Nesse último caso, o conflito passa a ser natural e é considerado fundamental na construção do ambiente.

A partir desses entendimentos, nas Figuras 12 e 13 estão exemplos de nomoespaços, ou espaços livres públicos normatizados, na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro é o Parque Madureira, no bairro homônimo, situado na Zona Norte, que apesar de toda infraestrutura, de sua grande extensão e da diversidade programática, as atividades são monitoradas por vigilantes e o ambiente é cercado por grades e placas com normas. O segundo é a Praça do Monumento a Estácio de Sá na orla

[50] Sobre essa produção do espaço urbano, Arantes, Vainer e Maricato (2000) alertam sobre o modo como a cidade pós-moderna foi construída e que varia entre: *Cidade-empresa* - pela competitividade urbana que existe nas tomadas de decisão das gestões públicas, favorecendo a produtividade e competitividade entre as demais*; Cidade-espetáculo* – pelo processo de 'gentrificação' de intervenções em áreas urbanas degradadas, em nome de uma renovação urbana com implantação de megaequipamentos culturais; e *Cidade "Oficial" x Não-Cidade* – caracterizada pelo contraste entre uma cidade 'formal' que invisibiliza uma boa parte da cidade que se configura como ocupação ilegal do solo urbano, denominada de *Exclusão Urbanística*. A produção do espaço urbano se dá assim também na atualidade, com a reação de diversos agentes, cada qual com seus interesses e interações. Os espaços livres mal distribuídos nas grandes cidades brasileiras são frutos dessa lógica capitalista.

da Zona Sul, local de referência histórico-militar que conta com vigilância e controle permanente das atividades.

Figura 12 - Placa Normativa e guarita no Parque Madureira – Rio de Janeiro.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2017).

Figura 13 - Vigilância policial na praça do Monumento ao Estácio de Sá – Rio de Janeiro.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2018).

A seguir, nas figuras 14 e 15, exemplos do que pode ser compreendido como sendo o genoespaço, apresentado por Gomes (2002). No primeiro caso, trata-se de uma manifestação realizada, em via pública da área central do Rio de Janeiro, por redução dos cortes de investimentos na educação no 1º. ano do Governo vigente (2019). O segundo exemplo, uma festa junina em largo do bairro de Santa Tereza, aberta ao público e organizada pela própria comunidade local.

Figura 14 - Manifestação estudantil no centro do Rio de Janeiro.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2019).

Figura 15 - Rua em Santa Teresa com festa junina ao ar livre e aberta ao público.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2019).

Nem todo espaço livre público é propício ao atendimento das expressões de autonomia, criatividade e liberdade da população que o utilize. Nesse sentido, Gomes (2002) sugere que se adicione o termo **'de uso coletivo'** quando houver referência aos ambientes onde as relações de vizinhança são fortes e "produzem um agenciamento fragmentado do solo, seguindo uma ordem de tipo orgânica" (GOMES, 2002, p. 78). Cabe destacar que a apropriação socioespacial nos espaços livres públicos se dá de modo privatizado e possibilitam conflitos de usos. Por exemplo, os comerciantes que

colocam suas mercadorias ou placas de promoções expostas nas calçadas para facilitar a atração de consumidores, mas dificultam o fluxo nos percursos dos pedestres.

Segundo Paula Albernaz (2004) a perda parcial dessa condição de interação pode estar relacionada com as possibilidades de desaparecimento de uma sociabilidade de vizinhança e a substituição dessa pela criação imaginária ou efetiva dos "espaços coletivos unitários". Ou seja, a reunião de muitas pessoas num ambiente, não necessariamente lhes possibilitaria convívio, trocas e interação social. Jane Jacobs (2011) reforça a importância da valorização da vida nas calçadas, ruas e em pequenas praças de uso cotidiano, onde o lazer ocorre informalmente, porém repleto de aprendizado e de encontros espontâneos[51].

> A calçada por si só não é nada. É uma abstração. Ela só significa alguma coisa junto com os edifícios e os outros usos limítrofes a ela ou a calçadas próximas. Pode-se dizer o mesmo das ruas, no sentido de servirem a outros fins, além de suportar o trânsito sobre rodas em seu leito. As ruas e as calçadas, principais locais públicos de uma cidade, aqui designados espaços livres públicos, são seus órgãos mais vitais. Ao pensar numa cidade, o que lhe vem à cabeça? Suas ruas. Se as ruas de uma cidade parecem interessantes, a cidade parecerá interessante; se elas parecerem monótonas, a cidade parecerá monótona. (JACOBS, 2011, p.29).

Os relatos de Jacobs (2011) foram baseados na observação do viver cotidiano como modo de descobrir um senso comum do urbano. Nessa perspectiva, Arno Vogel et al. (2017) valorizam a vida comunitária proporcionada nas ruas e calçadas, que podem ser vistas como "palcos" ou "cenários" de diálogos e de exercício da cidadania. A rua é considerada como "o principal espaço de convívio, um universo de múltiplos eventos e relações, local onde a vida social acontece" e "o lugar ideal para atividades como jogos, reuniões, festas, encontros, cerimônias e atividades que se contrapõe às ideias de privacidade e intimidade" (VOGEL et al., 2017, p.13).

Tal como Jacobs (2011), Vogel et al. (2017) alertam sobre a fetichização[52] das áreas de lazer em ambientes fechados como um possível modo de alienar a problemática social do urbano. Ao afastarmo-nos das ruas, comprometemos a vida urbana como um todo, pois a diversidade de pessoas nos espaços livres públicos é um dos principais elementos estruturadores dessa dinâmica. De acordo com os autores, os encontros nas ruas constituem **uma rede de suporte social**, que favorece o estabelecimento de contatos entre a vizinhança e viabiliza a colaboração na vigilância dos adultos

[51] O Arquiteto Bruno Mendonça (2018), pesquisador do SEL-RJ, dedicou sua dissertação à caracterização do subúrbio ferroviário da cidade do Rio de Janeiro, atribuindo a importância das "pracialidades" (QUEIROGA, 2001) à dinâmica urbana local, através da identificação das apropriações e transformações nos espaços livres públicos pela própria população.

[52] Mencionar 'fetichização' no campo da arquitetura e urbanismo tem a ver com o modo atrativo e sedutor dos ambientes - principalmente os de uso comercial, por concentrar pessoas em busca de aparência e conforto. Esse fenômeno, que pode ocorrer em *shoppings*, produz a privatização do convívio social e a propagação do estilo consumista da sociedade contemporânea. Em *O Capital*, Karl Marx (1818-1883) mencionava a 'fetichização da mercadoria', ao alertar para a adoração das pessoas pelos objetos de consumo.

sobre as brincadeiras das crianças nas ruas. Vogel et al. (2017) observam que em função desse potencial, é possível desmitificar que as ruas estejam excluídas das regras de convivência e enfrentar os possíveis riscos que apresentam, tais como: integridade física - atropelamentos – conflitos entre maiores e menores, e integridade moral - como a perversão e maus exemplos dos colegas.

Sobre a desconstrução dessa estigmatização da rua como local perigoso e a valorização no aprendizado das regras e usos vigentes, Jacobs (2011) ressalta a importância das atividades recreativas se darem nos ambientes "informais", ou seja, não planejados para esse fim, como a rua e a calçada, como um modo de estimular a criatividade e a capacidade de interação social.

> Nesses momentos, as crianças dispõem e utilizam de todos os meios para exercitar-se e divertir-se. Batem com os pés em poças d´água, escrevem com giz, pulam corda, patinam, jogam bolas de gude, exibem o que têm, conversam, trocam figurinhas, jogam *stopball*, andam em pernas de pau, enfeitam patinetes feitos de caixa de sabão, desmontam carros de bebê velhos, sobem em grades, correm de um lado para o outro. Não tem sentido valorizar demais essas atividades. Não tem sentido ir a algum lugar formalmente para fazê-las de acordo com um plano formal. Parte do seu atrativo reside na sensação que as acompanha, de liberdade de vaguear para cá e para lá nas calçadas, situação diferente de estar fechado dentro de um espaço. Se for impossível desempenhá-las informal e convenientemente, elas raramente serão realizadas. (JACOBS, 2011, p.94).

Nesse sentido, os espaços livres públicos que são mais utilizados pelas crianças no cotidiano são os encontrados nas proximidades das moradias à semelhança de uma "sala de visitas", onde acontecem as reuniões sociais, as relações entre vizinhos e as brincadeiras infantis. Dentre esses, destacamos as pracinhas, os largos, as calçadas largas e sombreadas (GERSON, 2012).

A presença das crianças andando e brincando sozinhas nas ruas é vista por Francesco Tonucci (1996) como um **indicador urbano positivo da qualidade ambiental**. O autor explica que se há esse movimento é porque aquele ambiente pode ser seguro, saudável e apropriado aos demais. Isso não quer dizer que a ida ao parque ao domingo ou à pracinha próxima à sua casa não apresentem possibilidades educativas, nem recreativas, mas, essas atividades constituem como um programa que depende, em geral, do acompanhamento de adultos e que não tem uma frequência diária (Fig. 16). Portanto, para valorizar sua autonomia e formação cidadã, as crianças precisam ter acesso aos diversos tipos de espaços livres públicos – sejam os próximos do ambiente doméstico (num uso cotidiano) ou os inseridos num ambiente urbano mais amplo, em que possam interagir com pessoas e ambientes fora do uso rotineiro.

Figura 16 - Uso de parquinho infantil no Parque Guinle - Rio de Janeiro.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2018).

Os espaços livres no entorno das escolas públicas podem ser considerados *pontos focais de dinamização urbana*, em função da importância das escolas como marcos na paisagem e na memória afetiva das crianças. O potencial pedagógico desses pode ser considerado maior do que o de outros ambientes urbanos, pela possibilidade de favorecerem territorializações, interações e adaptações para recreação e socialização entre crianças de várias faixas etárias, além da possibilidade de funcionarem como extensão das salas de aula, promovendo o desenclausuramento das crianças (AZEVEDO, 2019). Nesse contexto, Herman Hertzberger (2008) defende que a cidade pode vir a ser considerada uma *macroescola*. O autor confronta esse entendimento com a pouca importância atribuída à recreação infantil nas gestões urbanas, principalmente nas áreas periféricas.

Esse descaso na gestão urbana com os espaços livres públicos de lazer tem como possível causa **a estigmatização das ruas como lugares inseguros e inóspitos**, ao mesmo tempo que os gestores e planejadores urbanos tendem a supervalorizar os parques e praças enquanto ambientes mais adequados para a recreação e convívio. Manuel Delgado (2007) alerta sobre a intervenção arrogante dos urbanistas nas práticas urbanas, ressaltando que não se pode e nem se deve tentar prever como as pessoas têm que se comportar em determinados ambientes, mas deixar a vida urbana fluir de modo mais confortável, agradável, saudável, sem restrições, limites ou barreiras.

Diante da alta velocidade da informação promovida pela tecnologia e pelas consequentes mudanças de identificações, de costumes e de modos de vida, a sociabilidade pulsante nas

experiências das crianças pode se mostrar como **um modo de resiliência urbana**[53] e que deve ser valorizada e conservada. Mesmo em áreas de vulnerabilidade socioeconômica, onde os espaços livres não recebem atenção suficiente dos gestores públicos, as crianças ressignificam e interagem com o ambiente urbano, através de experimentações espontâneas, criativas e que estimulam a sociabilidade na sua formação cidadã.

Como os habitantes das áreas de baixa renda não costumam dispor de espaços livres em suas áreas privadas - jardins ou quintais - os espaços livres públicos passam a ter importância para o convívio social e a qualidade de vida. De modo geral, essas populações têm dificuldade de acesso às atividades de 'lazer de consumo' (clubes, academias, shoppings), motivadas pelo acréscimo nos gastos familiares. Portanto, os espaços livres de lazer nas proximidades da moradia se configuram como essenciais (LAY; REIS, 2002). Entretanto, a precariedade de condições de vida de grande parte da população não exclui, suas vontades de consumir os produtos e espaços criados pelas classes de maior renda (GERSON, 2012). A realização dessas atividades nos espaços livres públicos possibilita uma dinâmica urbana, que apesar de acontecerem sem infraestrutura adequada, fortalecem a organização comunitária e os laços de vizinhança.

O sistema de espaços livres e o impacto nas micropaisagens e lazer infantil

A ecologia de paisagens se baseia em uma visão holística onde as inter-relações dos seres com o ambiente configura um todo, não fragmentável[54]. Partindo dos seus conhecimentos nos campos da ecologia e da biologia, Jean Paul Metzger (2001) analisa os impactos ambientais na paisagem através de visão sistêmica sobre os espaços livres, contribuindo à compreensão de 'mosaico heterogêneo' - que é interativo e pode variar de acordo com a escala, o observador e sua capacidade de locomoção. De acordo com o autor, esse mosaico de paisagens heterogêneas que interagem e que precisam uma da outra para sobreviver, poderia se configurar como algo unificado.

Outro ponto levantado por Metzger (2001) é em relação ao modo de analisar paisagens urbanas em grandes escalas, reforçando a possibilidade de uma leitura errônea do ambiente urbano,

[53] Essa resiliência nos modos de recrear e de produção cultural das áreas periféricas possivelmente contribua para a realização das feiras livres, de festas religiosas e de manifestações culturais populares (festas de padroeiros, festas juninas, blocos de carnaval, desfiles de agremiações), brincadeiras populares de crianças (amarelinha, pular corda, jogo de futebol na rua, empinar pipa/papagaio, jogo de bola de gude etc) e jogos de adultos (carteado, torneios de jogos de tabuleiros) (GERSON, 2012; 2013). Essas atividades que em sua maioria, não possuem local planejado para acontecer, encontram nos passeios, ruas e esquinas das vias, o espaço necessário (ou adaptável) para serem realizadas.

[54] Esta abordagem se assemelha a Teoria Geral dos Sistemas exposta pelos biólogos austríacos Bertalanffy (na década de 1950) e depois por Capra (década de 1980 e 1990), com destaque para os livros: a Teia da Vida e Ponto de Mutação, que conduz o leitor para a educação ecológica.

considerando que a escala seja relativa ao uso e ao deslocamento do observador no espaço. O autor ressalta que a análise das microescalas é fundamental para se compreender as micropaisagens.

> A ecologia de paisagens não pode ser mais considerada como sendo uma ecologia de macroescalas. A escala é definida pelo observador, resultando em análises em micro-escalas ou macro-escalas em função, em particular, do tamanho e da capacidade de deslocamento da(s) espécie(s) considerada(s). (METZGER, 2001, p. 04)

Quando se observa o cotidiano das crianças, principalmente as que habitam em bairros de população de baixa renda, percebemos que elas não possuem muitos modos diferentes de deslocamento, além do peatonal e da bicicleta. Logo, a escolha dos locais de recreação se limita ao entorno de suas casas e das escolas. Ao analisar essa experiência urbana, passa a ser interessante compreender a relação da configuração dos espaços livres públicos nas micropaisagens e as preferências ambientais das crianças nas suas interações.

Essas micropaisagens urbanas, presentes no cotidiano infantil em seus percursos, se configuram de diferentes modos, de acordo com as especificidades e características do ambiente – se localizado em áreas rurais, ou urbanas, nas proximidades de grandes vias de tráfego intenso ou reduzido. Nesse sentido, um território de topografia acentuada apesar de dificultar a caminhada, pode possibilitar a visibilidade da vizinhança, ou dos potenciais naturais, tais como praias, rios e montanhas. É necessário considerar que os espaços de transição, entre o público e o privado, emolduram as vias de circulação e influenciam o modo como as atividades (domésticas, comerciais, institucionais, recreacionais etc.) dialogam entre si – atraindo ou repelindo o olhar dos pequenos transeuntes e brincantes. Edificações residenciais que possuem jardins delimitados por muros baixos, possibilitam que sejam admirados e usufruídos pelos pedestres. Por sua vez, um bairro industrial, com grandes lotes e muros altos não qualifica o percurso feito pelo pedestre.

Francine Sakata (2012) ressalta que a visibilidade de obras públicas em ambientes de alta circulação de pessoas tem sido uma estratégia dos gestores públicos[55], como uma ferramenta de propaganda política, repleta de simbolismos sobre a representação de poder local. A autora também sinaliza que o embelezamento dos bairros nobres é como um componente ideológico, pois, ao receber benfeitorias públicas neles, há um distorcido ganho para a cidade como um todo, considerando que a maioria da população não usufrui desses investimentos. Nessa perspectiva, se esboça o dilema do

[55] Os *pontos de visibilidade*, que Francine Sakata (2012) discute se referem à compreensão da diferença entre qualificação urbana (construção de espaços públicos que não existiam, ou que existiam de modo ilegal, improvisada e que precisam de uma estruturação, exemplo a urbanização de favelas); a requalificação ou reabilitação urbana (trata de uma melhoria ou mudança de imagem de um ambiente sujeito à intervenção, mas que enfrenta desvalorização) e a sobrequalificação (intervenções que representam gastos muitas vezes desnecessários, em função do retrabalho em modificar um espaço de acordo com a mudança de gestão).

Poder Público, que tem que lidar por um lado com a elite[56], ávida por melhorias em ambientes que estão valorizados e, por outro, com o restante da população. Sakata (2012) alerta ainda sobre as intenções dos gestores urbanos na requalificação dos espaços livres públicos como medida mitigatória para amenizar a desigualdade socioeconômica e questiona o papel do arquiteto em planejamentos urbanos setoriais que beneficiem pequenos grupos elitizados. Nesse tratamento diferenciado entre os espaços livres públicos, cabe destacarmos que as crianças são as mais prejudicadas.

Os espaços livres no extramuros escolar - desafios e possibilidades pedagógicas

Os modos de vida das crianças urbanas precisam ser investigados buscando compreender as verdadeiras potencialidades dos ambientes extramuros escolares e aproximar as práticas cotidianas do aprendizado escolar. Complementarmente, a compreensão das causas da diminuição da autonomia infantil nos espaços públicos, como o aumento da criminalidade e da violência urbana, pode contribuir para o enfrentamento do cenário de hostilidade que compromete o modo como as crianças vivenciam a escola e os espaços livres públicos ao seu redor. Sobre isso, Levindo Carvalho e Samy Lansky (2016, p. 51) salientam que "em um contexto de violência e vulnerabilidade, é preciso, para a escola e para a formação de seus educadores, construir a compreensão de que 'colocar crianças nas ruas' é também disputar espaços nesses territórios, que, em alguma medida, são hostis à presença das crianças".

Apesar das fragilidades na compreensão das demandas infantis pelos gestores públicos, mencionada anteriormente, a escola ainda pode significar um porto-seguro para crianças em situação vulnerável. Também pode ser vista como um marco na paisagem urbana (LYNCH, 1997) e como agente de transformação de micropaisagens urbanas (SCHLEE et al., 2009). Esse último, poderia ser atribuído às interações que possibilitam o uso comercial de pequeno porte na vizinhança, a concentração de pais e responsáveis na porta da escola, além do uso recreacional pós-aula na pracinha próxima.

A integração escola-vizinhança é ainda muito limitada nas experiências pontuais, uma vez que, vários centros urbanos mostram a existência de escolas confinadas em terrenos, que mal comportam a quantidade de salas de aula necessárias para abrigar os estudantes. Nesse contexto, o planejamento dos espaços livres no ambiente escolar é colocado em último lugar e o pátio escolar, na maioria das vezes, por exemplo, se configura como um dos poucos ambientes onde é permitido a permanência dos estudantes em horários de intervalo. Embora restrito, esse último aspecto poderia ser considerado uma oposição à supressão e claustro da sala de aula, pela possibilidade de subversão e liberdade (FARIA, 2011).

[56] Compreendemos o termo elite, como designação a uma parte minoritária numa comunidade, sociedade ou grupo, que possuem privilégios sob a maioria, seja pelo poder econômico ou domínio intelectual.

A busca por soluções emergenciais para reintegrar escolas com as cidades não se deve apenas tratar de replicar um ambiente escolar numa praça, como medida mitigatória para suprir a falta de cuidado com os pátios escolares. É necessário compreender o território educativo, a partir de uma rede entre escolas, fluxos e percursos, instituições parceiras, áreas livres, áreas residuais (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016) que possa ser fortalecida com a colaboração e boa convivência entre vizinhos, possibilitando sua interação e construção de laços de pertencimento e identificação.

Em alguns territórios é possível identificar **o binômio praça-escola**, como uma possibilidade de *escola expandida* ou *praça educativa*. Nesse contexto, Fábio Gonçalves e Laís Flores (2011) discutem sobre as funções dos espaços livres nas escolas, que poderiam ser encontradas no extramuros, tais como: *contato social,* referente ao convívio, diálogo e encontros espontâneos entre a comunidade escolar em períodos de entrada e saída no período letivo; *brincar e jogar* - atividades livres ou com regras; as brincadeiras e os jogos sem restrições de faixas etárias, porém que demandam grupos de pessoas; *motricidade e sentidos* – contribuição de atividades para o desenvolvimento motor e sensorial (pular, correr, escalar e subir etc.) que passam a ser mais convidativas quando realizadas ao ar livre; *funções pedagógicas* – como complementação do conteúdo construído em sala de aula, ou até em aulas ao ar livre, de modo a estimular os estudantes e *função ambiental* – aproximação com o meio ambiente e com a possibilidade de uma educação ambiental, considerando o contato com áreas que possuem vegetação, vento e luminosidade natural. Esses aspectos também poderiam ser reconhecidos e explorados nos espaços livres públicos, pois, apesar dos entraves para a realização de inciativas das escolas – como as dificuldades dos professores de locomoção com grande grupo de estudantes e da responsabilização pelos mesmos em um ambiente maior e aberto ao público[57], existem iniciativas das próprias crianças após o horário escolar.

A seguir, imagens de um binômio praça-escola em potencial no bairro da Tijuca – Rio de Janeiro (Fig. 17). A escola pública com pátio árido, sem arborização, desprovido de mobiliário para os estudantes, enquanto a praça em frente à essa apresenta arborização e mobiliários para diversas atividades recreativas que poderiam ser utilizados em horário escolar.

[57] Essas informações foram obtidas através dos resultados com grupo focal de professoras de escola municipal da Ilha do Governador e em conversas informais com outras professores de escolas públicas localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro.

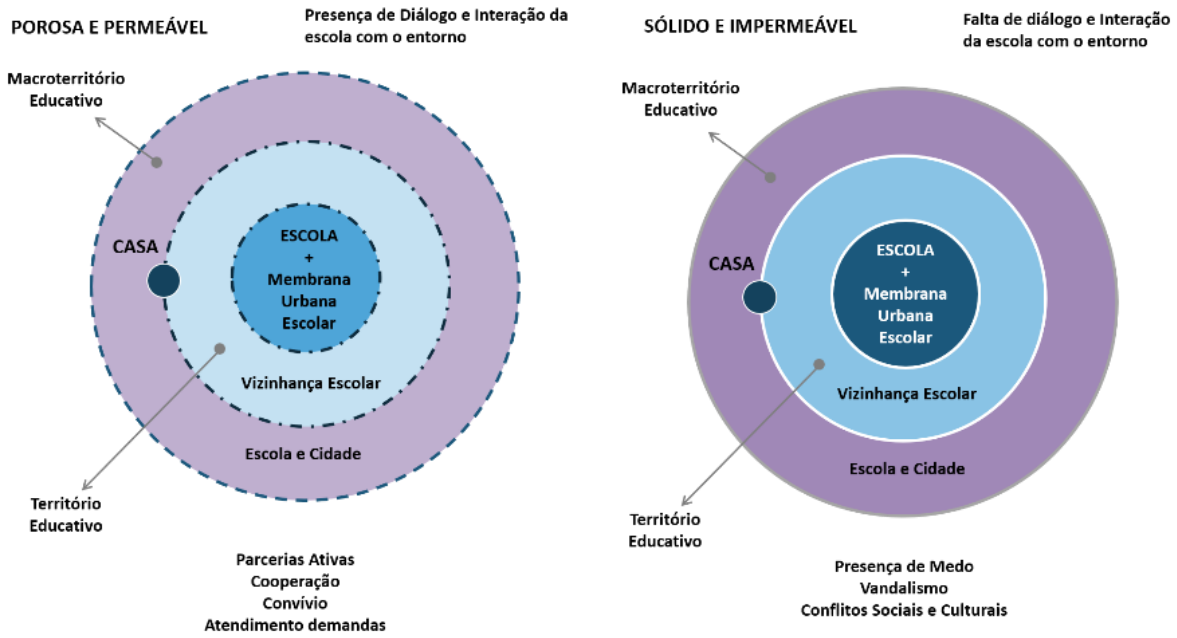
Figura 17 - Binômio em potencial praça-escola no bairro da Tijuca - Rio de Janeiro.

Fonte: Foto Área adaptada do Google Earth (2018) e fotos do acervo da autora (2018).

Nessa perspectiva, os espaços livres públicos na vizinhança escolar – a praça próxima, largo, campinho, ou qualquer que seja o espaço livre existente lindeiro – poderiam ser mais que parceiros, mas também parte da escola. A partir dessa leitura, sugerimos a utilização do termo ***Membrana Urbana Escolar*** – onde os ambientes que existem no entorno da escola e que estão adjacentes à mesma, complementam suas funções educativas, recreativas e sociais, realizando uma transição entre o espaço da casa e da escola. Essa transição se refere também ao sentido de segurança, uma vez que são ambientes que recebem o fluxo dos deslocamentos da comunidade escolar e por conta disso, ainda poderia tratar se de uma área de influência indireta das regras e normas escolares.

Essa área pode ser compreendida de limite variável, elástico, a partir do contexto urbano de cada escola, que pode se apresentar como de caráter *poroso e permeável* – quando há presença de diálogo e interação escola-vizinhança –, havendo parcerias, cooperação e convívio; ou em caráter *sólido e impermeável*, quando falta esse diálogo e interação da escola com seu entorno, o que pode promover situações de medo, expressões de vandalismo, conflitos sociais e culturais. Compreendemos que a caminhabilidade possa significar um modo de *abrir os poros* dessa *membrana*, mostrando-se como uma oportunidade de abertura de espaços de interação visual, social e simbólica, entre o núcleo (escola) e a cidade - *Macroterritório Educativo*. Na sequência estão esquemas gráficos (Fig. 18) com essas possibilidades sobre as áreas do entorno das escolas, com o propósito de elucidar o entendimento. Cabe ainda esclarecermos que são situações mutáveis, reversíveis, passíveis de mudança de acordo com os esforços e demandas de ambas as partes.

Figura 18 - Esquemas gráficos da *Membrana Urbana Escolar.*



Fonte: A autora, 2021.

Dando continuidade, será debatida a experiência das crianças na cidade e suas condições de caminhabilidade, apontando possíveis ameaças e oportunidades no ambiente intersticial entre a casa e a escola.

4.2 A CAMINHABILIDADE NO DEBATE DA MOBILIDADE URBANA SUSTENTÁVEL

O termo **caminhabilidade** (do inglês *walkability*) refere-se ao modo como um ambiente urbano pode favorecer o caminhar pela cidade. Nos centros urbanos de países em desenvolvimento ou não desenvolvidos, esse aspecto passa a ser cada vez mais raro em função das intervenções urbanísticas nos últimos 60 anos, com prioridade ao rodoviarismo urbano (VASCONCELLOS, 2017). Tendo em vista a preparação das cidades para a fluidez no trânsito, os investimentos são voltados, quase que exclusivamente, para abertura de vias, túneis e viadutos, negligenciando a qualidade do ambiente destinado aos pedestres (GEHL, 2013). Logo, o andar pelas vias de pedestres pode ser repleto de desafios: é preciso desviarmos de buracos, nos encolher entre as estreitas larguras, subirmos rampas de inclinação acentuada, circularmos pelas vias de veículos para não pisar ou tropeçarmos em acúmulos de lixos ou de mercadorias dispostas sobre as calçadas.

De acordo com relatório do Sistema de Informações da Mobilidade Urbana da Associação Nacional de Transportes Público - SIMOB/ANTP (2020), em 2018 a mobilidade a pé no Brasil correspondeu a uma média de 39% dos deslocamentos diários, seguido de 30% de transporte individual motorizado, 28% de transporte público e 3% por bicicleta. Quando se analisam esses dados

em cidades menores, o transporte não motorizado (bicicletas e a pé) atinge um total de cerca de 50% dos deslocamentos diários (ANTP, 2020). Para Malatesta (2017), ao incluir os deslocamentos a pé que as pessoas fazem até os meios de transporte coletivo, essas proporções aumentam para um total de 2/3 de todas as viagens diárias nas cidades brasileiras. Dado esse contexto, a exposição dos pedestres aos riscos também precisa ser aferida e discutida quanto à prioridade nas gestões públicas. Os altos índices de óbitos no Brasil estão relacionados com os acidentes por atropelamentos, que apontam a falta de educação no trânsito e as más condições de construção, uso e manutenção das calçadas como causas dos acidentes (MALATESTA, 2017; VASCONCELLOS, 2017).

Nesse sentido, o Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA (2020) reforça que o deslocamento à escola se configura como o segundo maior motivo de viagens diárias (após o deslocamento ao trabalho) e alerta sobre os acidentes com crianças, pois, "as lesões por ocorrências de trânsito estão entre as principais causas de mortes de crianças entre 5 e 14 anos" (IPEA, 2020, p. 17). Apesar desse dado, a **infraestrutura peatonal** ao redor das escolas não é levada em consideração como ponto prioritário nas políticas públicas. Nas áreas mais carentes, a situação para o pedestre piora, pois, a maioria das ruas e acessos estão fora dos padrões formais, com sinalização precária ou inexistente e quantidade insuficiente de calçadas. Desse modo, a circulação de pedestres acontece numa gama de outros espaços livres públicos - escadarias, pontes improvisadas sob canais de drenagem, becos e as próprias vias de veículos.

De um modo geral, nas cidades brasileiras, a falta de fiscalização e a própria determinação que a calçada não é responsabilidade do Poder Público e sim dos proprietários dos lotes, contribuem para uma "terra de ninguém," causando inúmeros acidentes (VASCONCELLOS, 2017, p. 46). Esse descaso com a maioria da população, que se utiliza do deslocamento a pé, se configura como uma construção de cidade menos sustentável (GEHL, 2013). Um exemplo disso é que, enquanto as gestões públicas possuem suas vias mapeadas, para planejamento de novos projetos e intervenções, não se investe em **mapeamentos e monitoramento de calçadas**, de suas condições físicas, interações e conflitos (VASCONCELLOS, 2017). Essa escassez de informações dificulta a compreensão sobre a caminhabilidade nos centros urbanos.

Sob esse contexto, Gehl (2013) observa que o estímulo ao **Transporte Ativo,** referentes aos deslocamentos com atividade física, na qual o corpo precisa movimentar-se com exercícios, não gasta nenhum tipo de combustível ou energia elétrica, e poderia contribuir para uma cidade mais saudável. Nesse meio são consideradas as viagens a pé, de bicicleta, ou com triciclo, patins, patinetes, skate e cadeira de rodas, como estratégias para uma cidade que dialoga e se deixa permear, revelar e transformar continuamente pelo olhar dos que vão devagar, que atravessam, leem e vivenciam a cidade. Existem inúmeros benefícios de uma cidade estimular a sua população no desenvolvimento

deste tipo de mobilidade, mais independente dos empresários dos meios de transporte, contribuindo para a economia e preservação do meio ambiente. Além de uma série de benefícios à saúde, com a diminuição do sedentarismo, dentre os quais: diabetes, hipertensão e obesidade.

Entretanto, os discursos políticos demagogos são construídos em cima de posturas sustentáveis, porém, com foco nas estratégias de *marketing* urbano e competição entre cidades. Nesse contexto, há uma tendência ao processo excludente de usufruto do espaço livre público, onde são implantados projetos de melhoria das calçadas ou abertura de calçadões em áreas nobres e/ou visadas pela exploração turística, mas que não se aplica à população de um modo geral, que permanece desprovida de melhorias em relação à infraestrutura peatonal (MARICATO, 2000; SAKATA, 2012).

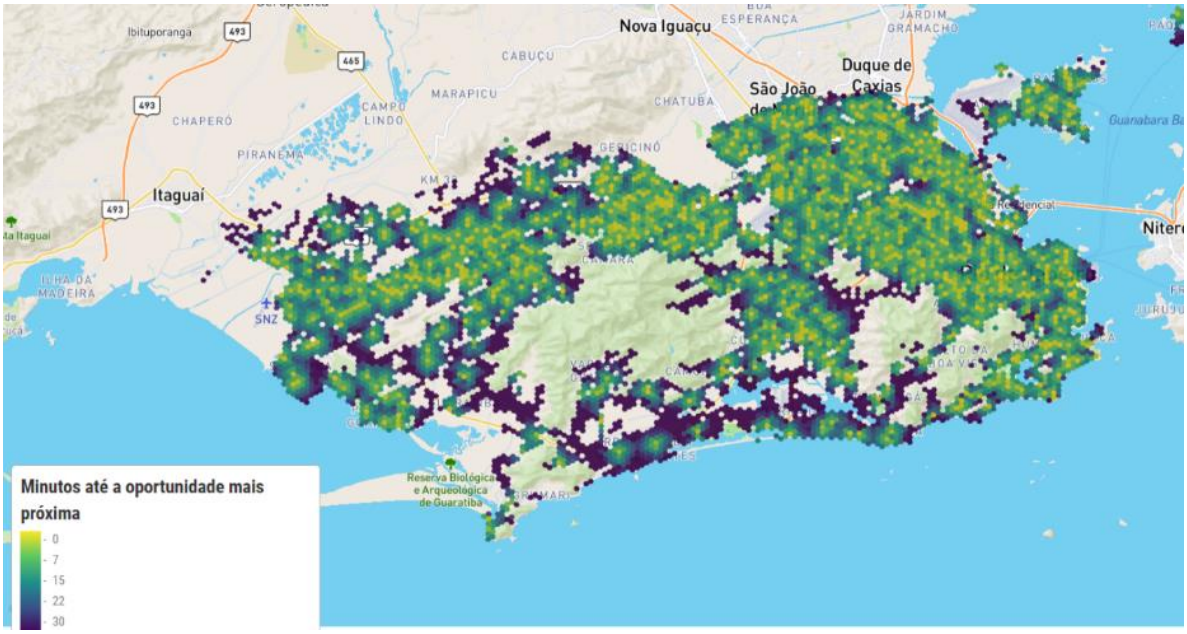
Nessa perspectiva, **as cidades compactas** possibilitam deslocamentos menores para acessar às redes de oportunidades e consequentemente, proporcionam melhor qualidade de vida à população e o desenvolvimento de ambientes mais saudáveis, uma vez que possibilitam reduções do tempo no trânsito, poluição ambiental e desperdício de energia (ROGERS, 2015). Com base nisso, as gestões públicas buscam estratégias para redirecionar o crescimento urbano, procurando diversificar os usos do solo e aumentar a quantidade de oportunidades no território. O IPEA (2020) aponta também que a "cidade de 15 minutos" virou um dos objetivos das novas campanhas políticas, como símbolo de desenvolvimento, qualidade de vida à população.

Com foco nesses tipos de debate, o IPEA (2020), em parceria com o Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento (ITDP-Brasil), analisou o acesso às escolas públicas de ensino infantil e fundamental nas 20 maiores cidades brasileiras com base em dados do *Projeto Acesso a Oportunidades*. Nas imagens a seguir, Figs. 19 e 20, observamos os resultados desse estudo para a cidade do Rio de Janeiro – onde está inserido o estudo de caso desta pesquisa –, apontando o tempo de deslocamento a pé para escolas de ensino fundamental e de ensino médio. A partir de uma comparação entre os mapeamentos, podemos observar que a rede de ensino fundamental se encontra melhor distribuída do que a de ensino médio, decorrente das políticas de democratização do ensino básico nas últimas décadas.

Essa informação reforça a posição da Cidade do Rio de Janeiro como a de maior rede pública de ensino básico da América Latina, mas que precisa de expansão, principalmente, em relação às escolas e creches de ensino infantil e de ensino médio (IPEA, 2020). Sob esse contexto, é possível identificar que muitos dos estudantes de ensino fundamental se deslocam às escolas a pé até 15 minutos, em função da proximidade, em geral, com suas casas. Embora exista um contexto mais favorável a esses, cabe observarmos que nem todas as áreas da cidade possuem escolas suficientes para atender a demanda local. Assim, as manchas escuras, localizadas principalmente na Zona Oeste

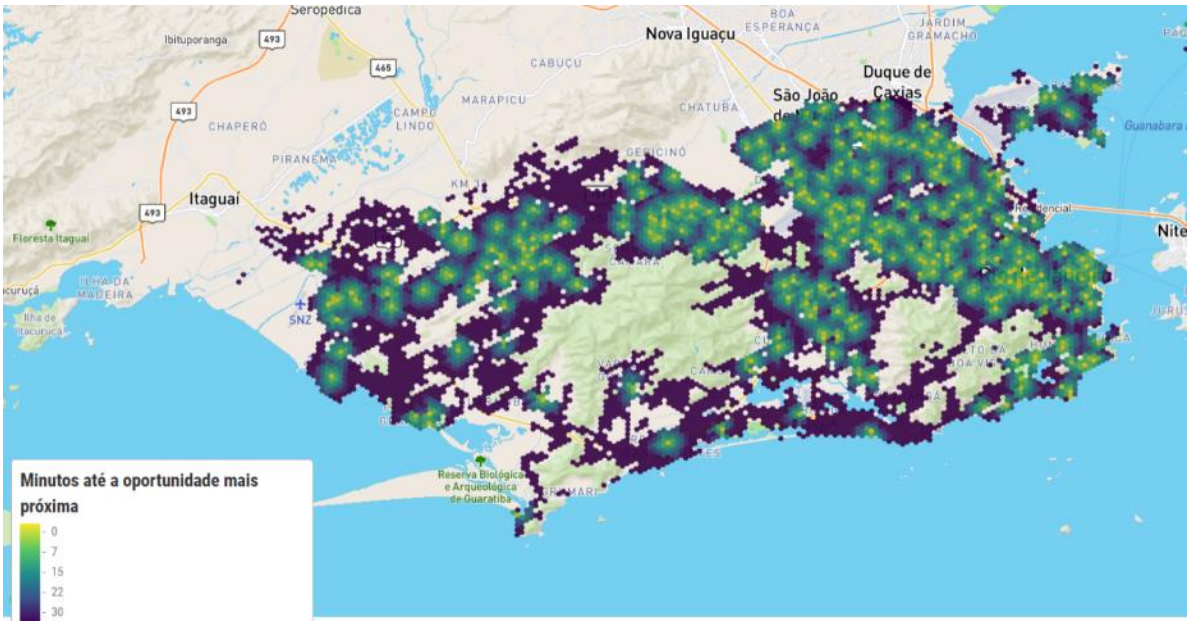
da cidade, referem-se a maior quantidade de tempo de deslocamento dos estudantes que precisam deslocarem-se por meio de transporte público[58].

Figura 19 - Mapeamento do tempo de deslocamentos a pé para escolas de ensino fundamental.



Fonte: IPEA (2020). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/acessooportunidades/mapa/ Acesso em: mar. 2021.

Figura 20 - Mapeamento do tempo de deslocamentos a pé para escolas de ensino médio.



Fonte: IPEA (2020). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/acessooportunidades/mapa/ Acesso em: mar. 2021.

[58] No Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro, a mobilidade urbana foi uma questão tratada com maior ênfase pelos estudantes das escolas da 7ª., 8ª. 9ª. e 10ª. CREs, localizadas na Zona Oeste da cidade. Dentre os principais pedidos de melhoria estavam a melhoria e expansão do serviço gratuito de ônibus escolares, como o projeto "Ônibus da Liberdade" da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. De acordo com site da instituição responsável, esse projeto possui 31 linhas, atendendo cerca de 60 mil estudantes de 164 unidade escolares, através de uma frota de 183 veículos.

Reflexões sobre a caminhabilidade durante a pandemia da Covid-19

A pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades urbanas nas cidades brasileiras, portanto, torna-se necessário considerarmos novos planejamentos estratégicos na mobilidade, principalmente na retomada às aulas presenciais. Os ônibus, transportes alternativos lotados e calçadas estreitas[59] com aglomerações, podem contribuir para a disseminação do vírus entre as crianças e responsáveis a caminho da escola. Portanto, cabe aos gestores públicos buscar estimular o uso e ampliar a infraestrutura referente aos transportes ativos, como meios de **deslocamentos mais saudáveis**, pois ao serem realizados ao ar livre, reduzem a exposição aos riscos sanitários.

A previsão é que a população aumente os deslocamentos a pé, com o propósito de reduzir as possibilidades de contaminação. Assim, os índices do pedestrianismo aumentaram no ano de 2020 e apontam a possibilidade de adoção como modal principal de 41% da população, no pós-pandemia (VILAR; SALGADO, 2020). Nesse contexto, morar próximo à escola e poder ir caminhando ou pedalando[60] pode ser um dos motivos que ajude a reduzir a evasão escolar, acentuada pelos entraves do ensino remoto e a ampliação da exclusão digital.

Em um cenário pós-pandemia, ou de flexibilizações sobre os períodos de quarentena, alguns debates deverão ser aprofundados com relação à demanda pelo retorno seguro às ruas. Algumas medidas precisam ser revistas, como a localização e condições de acesso aos equipamentos, principalmente às escolas e creches, pois, relaciona-se aos fluxos das pessoas, que se não forem planejados com base nos protocolos de saúde, podem contribuir no prolongamento das formas de contaminação (IPEA, 2020).

Nessa perspectiva, passa a ser fundamental ampliar os esforços públicos na melhoria da infraestrutura viária, principalmente em relação à acessibilidade nas calçadas[61], ao conforto do pedestre (arborização, iluminação, espaços de descanso) e à segurança no trânsito, com melhores

[59] Importante destacar que no planejamento das dimensões das calçadas devemos considerar uma divisão em 03 faixas: faixa de acesso (entrada nos imóveis), faixa livre (circulação de pedestres) e faixa de serviço (para colocação de vegetação e mobiliário urbano), com dimensões que irão variar de acordo com a área disponível. Nesse sentido, Vilar e Salgado (2020) reforçam que a maioria das calçadas das cidades brasileiras desobedecem às exigências da Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto aos distanciamentos mínimos entre as pessoas.

[60] De acordo com o IPEA (2020), se o uso da bicicleta fosse mais ampliado, facilitaria o deslocamento dos cuidadores e das crianças maiores. A bicicleta é um transporte ativo e além de reduzir o tempo de deslocamento, permitiria alcançar maiores distâncias, o que reduziria o cansaço dos estudantes, impactando no seu desempenho escolar. O estímulo ao seu uso, facilitaria combater as vias de contaminação no retorno escolar com aulas presenciais. Para isso, poderia haver maiores investimentos na infraestrutura cicloviária e ampliação e gratuidade no uso de bicicletas compartilhadas.

[61] Com base nessa demanda, coletivos e laboratórios acadêmicos de intervenções táticas de urbanismo buscam ampliar o ambiente de circulação dos pedestres, com pinturas de faixas coloridas nas vias, reduzindo a faixa de circulação do veículo e oportunizando uma caminhada mais segura e saudável (VILAR; SALGADO, 2020).

condições de travessias. A seguir, Figura 21, imagem de parada de ônibus próximo à escola pública de ensino médio no município de Seropédica - Rio de Janeiro, com aglomeração de estudantes sem mobiliários suficientes e sem sombreamento para abrigá-los com distanciamento. Embora essa seja uma imagem de 2019, reflete as brechas de uma **mobilidade urbana insustentável.**

Figura 21 – Aglomeração de estudantes em parada de ônibus em Seropédica – RJ.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2019).

Outro ponto importante a ser considerado na análise da mobilidade com foco peatonal é na **desigualdade de gênero e de cor/raça**. A oferta de escolas e creches próximo aos locais de moradia pode comprometer toda a dinâmica familiar, principalmente em relação às mulheres com trabalho reprodutivo, pois, afeta o tempo gasto na caminhada e compromete seu cotidiano e bem-estar. Para Boaventura Santos (2020), as mulheres são as "cuidadoras do mundo", pois cuidam de suas famílias dentro e fora de casa. De acordo com o autor, são as que mais estão sujeitas aos efeitos da pandemia, uma vez que há o acúmulo de papéis e a vulnerabilidade à violência doméstica. Assim, a concepção de cidades mais compactas poderia facilitar seu cotidiano, bem como de suas famílias.

> A persistência de desigualdades de gênero na divisão do trabalho doméstico, por exemplo, obriga muitas mulheres a trabalhar com carga horária reduzida. Elas precisam conciliar a atividade econômica com os cuidados com a casa e da família, como levar filhos para a escola, fazer compras e acompanhar os cuidados da saúde de crianças e idosos. As mulheres cumprem quase oito horas a mais por semana que os homens em trabalhos domésticos e de cuidados, e essa desigualdade se agrava entre mulheres com menor renda. Neste contexto, a localização das escolas é um fator determinante para a circulação de mulheres responsáveis por crianças pequenas e adolescentes que, na prática, precisam diariamente realizar mais viagens pela cidade e para múltiplos destinos. (IPEA, 2020, p. 05).

É preciso debater também sobre a existência do **assédio sexual** ao longo dos caminhos pelas ruas, invisibilizado pela sociedade e que não é combatido como prioridade pelas políticas públicas. As mulheres e meninas, principalmente, sofrem com as consequências de uma sociedade que não

respeita o direito de ir e vir equitativamente, indistintamente. Assim, discutir mobilidade pela perspectiva de gênero também é discutir o **direito à cidade**, buscando entender o quanto às mulheres podem vir a ser prejudicadas nesse afastamento da vivência da rua como local de aprendizado, de convívio social e de arena política. Todas essas considerações são anteriores a pandemia, principalmente em cidades latinoamericanas. Contudo, o esvaziamento das ruas promovido pelo isolamento social, tende a apresentar cenários urbanos mais hostis, com ruas menos movimentadas.

Ao investir em melhoria na mobilidade urbana, as ações do Poder Público repercutem diretamente numa melhor dinâmica familiar para o retorno às aulas. Além de um planejamento urbano voltado à busca por cidades compactas e por intervenções urbanísticas com melhorias à infraestrutura peatonal e cicloviária, repensar o desenho das ruas ajudaria na salubridade dos caminhos à escola. Também, contribuirá na realização de todas as atividades desenvolvidas na pandemia que geram aglomerações e filas nas calçadas e que podem vir a ser necessárias para a sobrevivência da população (como a entrega de auxílios, donativos, remédios, testes, vacinas, entre outras), além das atividades físicas ao ar livre, necessárias à saúde mental e imunológica. Assim, a tendência é que, cada vez mais, as ruas possam ser utilizadas como lugares de suporte social e vida pública.

4.3 A URBANIDADE (E IMATERIALIDADE) DO CAMINHAR

A experiência de caminhar pela cidade possibilita que as pessoas descubram novos elementos e peculiaridades sobre os lugares – pois, munidas de suas memórias afetivas, preferências ambientais e influências sociais e culturais – realizam **o reconhecimento e leitura dos territórios.** Desta forma, é possível perceber a paisagem mapeada ou comunicada através do percorrimento lento de um ambiente[62], como o caminhar, compreendida por Francesco Careri (2017) como uma ação de transformação simbólica, que permite o *habitar* no meio urbano.

Para Jan Gehl o corpo humano está preparado para o caminhar, pois "quando andamos na nossa velocidade normal de 4 a 5 km/h, temos tempo para ver o que ocorre à nossa frente e onde colocamos nossos pés" (GEHL, 2013, p. 43). Assim, o ato de caminhar aparece em passagens bíblicas ou em achados arqueológicos de civilizações primitivas, como uma necessidade vital e um modo de reconhecimento e construção dos eixos de circulação entre pontos de interesse (rituais; recursos hídricos e sinalização de perigos). Para Careri (2017), a separação da humanidade na Bíblia, entre povos

[62] Aqui, utilizamos o termo 'percorrimento de deslocamento lento', para incluir além dos pedestres, as pessoas em cadeiras de rodas (PCR). Nesse caso, também importante destacar que os desafios na mobilidade das pessoas com deficiências (PcD) são bem maiores, pois as barreiras físicas ao longo dos passeios inibem seu deslocamento e inserção na dinâmica urbana, afetando inclusive, o exercício da sua cidadania.

sedentários (responsáveis pela construção física) e nômades (responsáveis pela construção simbólica), traria ao mundo formas diferentes de *habitar*. O autor responsabiliza o nomadismo pelas primeiras experiências do mapeamento do lugar e na construção dos valores simbólicos e estéticos do território.

O *caminhar* como uma ação perceptiva, vivencial e criativa se constitui em experiência de transformação do lugar, da paisagem e dos seus significados, que se realiza através da leitura e registro que as pessoas fazem do território quando o atravessam. Nesse contexto, o ambiente do percurso é cheio de significados, como uma experiência do corpo no espaço, apontando que a arquitetura pode ser compreendida além de sua materialidade (CARERI 2016, 2017). Ao caminhar, se movimentar pelo ambiente, todos os sentidos se aguçam numa busca pela apreensão ambiental. Nesse processo não há uma divisão corpo-ambiente, pois se trata de um **fenômeno integrado** (MATURANA, 2001). A possibilidade de incluir as experiências corporais nas análises do ambiente, pode contribuir para qualificar e ampliar a compreensão dos lugares (RHEINGANTZ et al. 2009; 2016).

O resgate da urbanidade pode estar relacionado ao estímulo de caminhar mais pela cidade, pois, esta ação pode ser capaz de ajudar as pessoas a lidarem com conflitos e diferenças no meio urbano, além de contribuir para desconstruir a percepção de insegurança alimentada pelos meios midiáticos (GILL, 2009; CARERI, 2016).

Ainda sobre o termo 'urbanidade', destacamos o entendimento de Vicente Del Rio (2016, p. 250-251) que o considera como "reconhecer e aceitar diferentes pontos de vista na cidade: culturais, políticos e sociais. Ela se encontra na vitalidade e diversidade da cidade e seus espaços (JACOBS, 1961) ou, simplesmente, na dimensão humana da cidade (GEHL, 2010)" e de Rheingantz (2016), como uma experiência, produzida da relação e interação contínua entre as pessoas e o ambiente construído, que possibilita a existência de "diferentes modos de ser e habitar a cidade" (RHEINGANTZ, 2016, p. 98).

Sob a perspectiva de também desconstruir o entendimento da urbanidade, para além da possibilidade de apenas viver em um ambiente que dispõe de infraestrutura adequada, Luciana Andrade (2012) relata experiências de observação nas ruas da favela da Rocinha no Rio de Janeiro e em bairro central de Berlim-Alemanha. Com isso, a autora explicita que a urbanidade pode ser encontrada em qualquer lugar, mas, que precisa fundamentalmente, da interação e convívio social pulsantes, para poder existir.

Diante dessas considerações, questionamos: *como um ambiente percorrido, que tem suas espacialidades em constante transformação, fluidas, poderia ser definido?* Importante apontar nessa discussão, que o movimento ao longo do percurso só faz sentido porque existem elementos fixos, como a paisagem (natural e construída), e vice-versa, pois, os fluxos que os atravessam, os ressignificam constantemente. Nesse sentido, o caminhar pela cidade indica a ambivalência e

interdependência do material-imaterial, corpo-ambiente, urbano-desurbano[63] e a "espacialidade fluida" que, de acordo com Rheingantz (2016, p. 104-105), poderia estar relacionada com "as coisas que são adaptáveis e assumem a forma de seus contextos", pois, "nada se propaga sem que haja transformação ou reapropriação local" (RHEINGANTZ, 2016, p.98). Sob esse contexto, uma **cartografia do percurso das crianças até a escola** pode revelar diferentes percepções sobre o meio urbano, a partir das preferências e escolhas em seus deslocamentos e do modo como o ambiente também muda ao longo do tempo (GERSON; AZEVEDO, 2018). É possível que as mudanças no ambiente urbano na retomada das aulas presenciais, considerando um cenário pós-pandemia, sejam percebidas de variadas formas pelos estudantes. Sob esse contexto, compreender seus olhares em suas experiências ao caminhar pela cidade, pode ser uma interessante pesquisa.

Sobre isso, cabe consideração em relação as possíveis mudanças no modo como se considera urbanidade, durante as ações de *lockdown*[64] como medida contingencial, pois sem o caminhar pelas ruas, as cidades têm se transformado em locais não convidativos. Sendo assim, *será que haveria uma desurbanidade transitória*? Possivelmente, considerando os intervalos entre os picos da pandemia, onde houve abertura ou flexibilização do isolamento, *poderia também chamar de urbanidade casual?* Se Jan Gehl (2013) observa que a existência de pessoas atrai mais pessoas para um local, *como considerar que há urbanidade num momento que a proximidade entre pessoas é algo evitado, abolido, temido por muitos, como possibilidades de contágios?* Importante considerar que, embora os fluxos de pessoas tenham sido reduzidos, contingenciados, os "olhares" por suas janelas aumentaram e assim, a vitalidade urbana ainda resiste, possivelmente, reconfigurada, mas por enquanto, sob especulações.

A caminhabilidade como indicador de qualidade dos lugares

> O pedestre é uma espécie extremamente frágil, o canário na mina de carvão da habitabilidade urbana (SPECK, 2017, p. 20).

A caminhabilidade contribui para a vitalidade urbana, sendo um importante indicador, a que Jeff Speck (2017) considera que o pedestre tenha o destaque central. Para o autor, o debate em torno da qualidade de vida urbana contrapõe-se à lógica capitalista do espaço, onde as cidades "parecem ter sido feitas e refeitas com a incumbência de derrotar os pedestres", pois, "reduziram muitas das nossas paisagens urbanas a zonas de automóveis, nas quais a vida dos pedestres é apenas uma possibilidade

[63] Termo utilizado por Paulo Afonso Rheingantz (2016) se referindo a uma indissociabilidade na conexão que aponta as tensões naturais no ambiente político que regem o meio urbano e o jogo de interesses entre os atores sociais envolvidos.

[64] Lockdown – termo em inglês, utilizada para nos referirmos à medida de contingência da pandemia da COVID-19, em relação à obrigatoriedade do isolamento social.

teórica" (SPECK, 2017, p.25). Nesse contexto, o autor lista algumas condições para uma caminhada acontecer de modo adequado: *proveitosa,* considerando a proximidade com locais que supram às demandas cotidianas; *segura,* com proteção contra acidentes no trânsito e sensação da segurança dos pedestres; (*confortável, com* espaços de estar ao longo do caminho que atraiam a atenção dos pedestres, como "salas de estar ao ar livre" e *interessante,* com atratividade dos usos lindeiros às vias.

A partir dos aspectos listados por Speck (2017), entendemos que quando tratamos da caminhada da criança, especialmente nos entornos escolares, algumas considerações poderiam ser incluídas: **a escala da criança** – considerando seu campo de visão e mobilidade reduzida (dependendo da faixa etária) – pois, seria preciso uma melhor *legibilidade da sinalização de trânsito* e uma melhor *disposição de espaços de descanso* ao longo dos caminhos escolares (considerando suas limitações em percorrer grandes distâncias); **a utilização de sua antropometria** no desenho de mobiliário urbano; e a sua demanda em exercitar **a ludicidade e a experimentação do corpo** no ambiente – compreendendo todas as possibilidades sensoriais.

Diante das diversas realidades das escolas do país, mencionadas no Capítulo 02, devemos incluir outro aspecto de análise da caminhabilidade: ***a segurança contra a violência urbana***. Isso ampliaria a interdisciplinaridade com as áreas do Direito e do Serviço Social, não no sentido de ampliar a vigilância e o armamento ao redor dos equipamentos, mas de consolidação de laços de confiança na vizinhança e de assistência social – que podem ser mais efetivos nesse enfrentamento.

As crianças, ao caminharem na cidade, mesclam diversas experiências, sendo que algumas são semelhantes às que os adultos experimentam, por exemplo, o deslocar-se, o contemplar e o estar; contudo, adiciona-se a elas o ato de brincar. Essa ação pode ser observada tanto ao longo do caminho, quanto nos momentos de pausa no percurso em locais especificamente concebidos para isso (parquinhos, quadras de esportes, áreas livres em praças e parques), ou em espaços livres residuais próximos às suas casas ou escolas.

Para a arquiteta Luciana Nanya (2016, p.20), a caminhabilidade pode ser avaliada[65] no entorno das escolas de ensino fundamental, públicas e privadas, a partir das seguintes variáveis:

[65] De acordo com o engenheiro civil Roberto Ghidini (2011), a origem da avaliação da caminhabilidade é remetida a Chris Bradshaw, político e empresário canadense, que no início da década de 90, criou uma ferramenta para avaliar a relação da coleta dos impostos dos comerciantes de Ottawa-Canadá, com a melhoria da infraestrutura em frente aos seus estabelecimentos. Os comerciantes questionavam o aumento nos valores das taxas e as comparavam com os valores de mercado. Dentre os aspectos de análise, estão: densidade de pessoas nas calçadas; estacionamento de veículos permitido; disponibilidade e quantidade de bancos (mobiliário urbano); espaços para convívio social; idade das crianças que andam sozinhas pela rua; percepção das mulheres sobre a segurança na rua; sensibilidade do trânsito no local; locais importantes do bairro que os vizinhos consigam identificar; capacidade e localização dos estacionamentos e a condição das calçadas. A partir daí, diversos grupos de pesquisa iniciaram a aplicação e remodelação da ferramenta de Bradshaw em outras cidades, quando foi

funcionais (atributos físicos das vias e rotas – referentes ao tipo e largura das vias, o volume, velocidade e tipo do tráfego), *segurança* (pessoal – como iluminação e vigilância, no tráfego – travessias seguras) e; *ambientais* (arborização, existência de praças, parques e jardins, nível de poluição, diversidade e interesse de paisagens naturais e arquitetura). Contudo, os aspectos sociais também podem vir a ser importantes numa análise ambiental, uma vez que atribuem urbanidade, como foi discutido anteriormente. Para as crianças, um ambiente 'caminhável' é onde ela pode estabelecer suas redes de confiança (TONUCCI, 1996), brincar, encontrar os amigos e deslocar-se de modo legível, seguro e alegre.

Nesse sentido, Gehl (2013) observa que o planejamento urbano voltado para beneficiar cidades de 5km/h, ou seja, que considera a velocidade de pedestres, é possível ser observado quando "os espaços são pequenos, os edifícios mais próximos e a combinação de detalhes, rostos e atividades contribui para uma experiência sensorial rica e intensa" (GEHL, 2013, p. 44). Dado esse contexto, o autor critica as cidades que não foram sujeitas às intervenções nesse âmbito e que reproduzem a "escala dos 60km/h", ou seja, espaços públicos com vias largas, onde "perdemos a oportunidade de observar detalhes e pessoas". Além disso, "os prédios são vistos à distância e somente traços gerais podem ser percebidos. Detalhes e experiências sensoriais multifacetadas desaparecem" (GEHL, 2013, p.44).

Experiências urbanas das crianças: Percepção ambiental e estímulos sensoriais no percurso casa-escola

A experiência corporal das crianças no espaço livre (correr, pular, riscar, adaptar o espaço, sentar-se, construir o brinquedo e testá-lo) produz um **caráter motivador** que as levam a uma **"negociação apropriativa"** entre si, a qual Duarte et al. (2008) atribuem como um dos fatores para o reconhecimento da 'ambiência' ao longo do seu caminhar e deter-se num local.

A seguir, imagem de crianças explorando o declive de praça arborizada próxima à escola, no horário da saída (Fig. 22).

desenvolvido o Índice de Caminhabilidade - I.C. com projeto piloto na área central do Rio de Janeiro – através de dados do Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento (ITDP-Brasil), do Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH) e da colaboração de escritórios de arquitetura. Além de avaliar as condições físicas da infraestrutura destinada ao pedestre, o I.C. também pode operar como um instrumento de monitoramento do impacto das intervenções urbanísticas nos deslocamentos peatonais (ANDRADE et al., 2017).

Figura 22 - Grupo de crianças brincando na saída da escola - Ilha do Governador / Rio de Janeiro.

Fonte: A autora (2019).

É preciso considerar que as crianças ao realizarem um **percurso de modo autônomo** podem enfrentar grandes desafios, tais como: apreender o espaço; fixar o caminho e enfrentar o medo do desconhecido, além de outros possíveis medos trazidos pelos adultos acerca da hostilidade do meio urbano (TONUCCI, 1996; GILL, 2009). De acordo com Yi-Fu Tuan (2013), a criança até 06 anos não consegue desenvolver referenciais suficientes que a possibilite explicar os percursos que realiza sozinha, pois, possui uma restrição na apreensão espacial, por não conseguir visualizar grandes paisagens, quando vistas de cima[66]. Contudo, com a verticalização das cidades e a difusão do uso de mídias com imagens aéreas interativas por aplicativos de celular e jogos, essa percepção pode ter mudado, devendo ser investigada.

Nesse sentido, cabe destacarmos a importância da **imageabilidade e legibilidade dos ambientes urbanos considerando a escala da criança**, para que ela possa criar seus referenciais de locomoção mais facilmente e acolher suas demandas. A imageabilidade, ou formação de imagens, e a legibilidade, em função da facilidade de leitura do ambiente, são essenciais na experiência do caminhar pela cidade. Para Kevin Lynch (1997), os elementos estruturadores da paisagem (marcos, nós, limites, barreiras, vias e manchas de usos homogêneas), construídos através das capacidades sensoriais, permitem aos indivíduos perceber o meio e atribuir significados. O indivíduo é compreendido como membro de um grupo com valores particulares, crenças e formas de entender o mundo. Para Gordon Cullen (1983) e Jan Gehl (2013), a percepção da paisagem urbana deve ser reconhecida por **caminhos convidativos**, nos quais é importante **estimular os sentidos e possibilitar surpresas ao longo do percurso**.

[66] No Grupo Ambiente Educação (GAE/UFRJ) houve experiências de interlocução com crianças através de uso de imagens aéreas, porém, se tratava de crianças maiores que 06 anos de idade (GERSON; AZEVEDO, 2018; AZEVEDO, 2019).

Para as crianças, esses elementos de reconhecimento do lugar, podem facilitar o deslocamento entre a casa, escola e o livre caminhar pelo entorno de sua moradia. A altura das crianças, assim como suas condições de mobilidade, pode influenciar seu campo visual. Ao caminhar pela cidade, detalhes que não são observados pelos adultos podem ser incorporados pelas crianças aos elementos de referência, como os pisos das calçadas, tamanhos e cores dos portões e dos muros, detalhes nas fachadas da escola e das edificações vizinhas, constituindo a "paisagem em trânsito", na qual a ludicidade tem papel fundamental (GERSON; AZEVEDO, 2018).

Cabe destacarmos as contribuições dos **estímulos visuais** ao longo do percurso como atrativos, conforto estético e linguagem da cidade com os pedestres. Nesse sentido, Hans Karssenberg e Jeroen Laven (2015) esclarecem que a experiência urbana tem um significado mais amplo do que a utilização e interação no espaço livre público em si, isso inclui as "fachadas de prédios e tudo que pode ser visto ao nível dos olhos" (KARSSENBERG; LAVEN, 2015, p.15-16). Diante dessa consideração, os autores definem os ***plinths*** como as superfícies mais próximas do campo de visão do pedestre, referentes ao andar térreo das edificações que "pode ocupar somente 10% de um prédio, mas ele determina 90% da contribuição do prédio à experiência do entorno" e justificam:

> Um prédio pode ser feio, porém, com um plinth vibrante, a experiência pode ser positiva. O contrário também é possível: um prédio pode ser muito bonito, porém se o andar térreo é um muro cego, a experiência na rua pouco será positiva. Plinths são cruciais para a experiência e atratividade do espaço urbano, seja em áreas residenciais ou comerciais (KARSSENBERG; LAVEN, 2015, p. 15).

Diante das demandas das crianças, **o estímulo sensorial** tem sido explorado na concepção arquitetônica e paisagística de alguns ambientes de recreação infantil. Através de **jardins e percursos sensoriais**, que podem ser explorados nos arredores das escolas, é possível ativar o tato (textura das plantas, pedrinhas), a audição (sons das fontes de água), visão (cores das plantas) e o olfato (aroma das árvores e ervas). Nas últimas décadas, esses ambientes começaram a ser implementados e a ganhar atenção no Brasil, como o Jardim Sensorial do Jardim Botânico na cidade do Rio de Janeiro.

O estímulo sensorial pode ser explorado em atividades intramuros e extramuros escolar como possibilidade de ação educativa, que através de percursos sensoriais – contato com os pés em canteiros com materiais diferentes ou toque das mãos em painéis texturizados nas paredes – possibilitariam a **experimentação tátil**. Além disso, os **espaços aromáticos** podem ativar impulsos olfativos e com isso, estimular a memória através dos cheiros do ambiente (PALLASMAA, 2011). O contato com a água através de brincadeiras, buscando conhecer o fluxo e a força desse elemento, também contribui para o enriquecimento dessa experiência. Assim, na investigação dos percursos feitos pelas crianças entre a casa e a escola, os elementos que permitem estímulos sensoriais podem

ser considerados como atrativos para a realização de atividades, construção de memórias afetivas e vínculos de identificação com o local.

No filme francês *O fabuloso Destino de Amélie Poulain*[67], aos 06 anos de idade, a personagem caminhava sozinha pelas ruas próximas de sua casa. Nesse percurso, experimentava as sensações das texturas pelo tato, ao explorar com a mão o interior dos sacos de sementes na feira. Esse estímulo sensorial, ao longo do caminhar, passa a ser mais visivelmente explorado pelas crianças, por estarem desenvolvendo o seu sistema cognitivo. Para Tuan, as crianças usam as mãos como modo exploratório do meio ambiente: "Bem antes que os olhos da criança possam se fixar em um pequeno objeto e discriminar sua forma, suas mãos já o apreenderam e conheceram suas propriedades físicas por intermédio do tato" (TUAN, 2013, p. 33).

Diante dessas considerações é possível compreender o caminhar pela cidade como um grande estímulo sensorial, emocional e existencial, que possibilita descobrir lugares e ser descoberto por eles, identificar e ser identificado enquanto ser humano. Nesse sentido, *como uma criança descreveria o ambiente do seu percurso entre a casa e a escola? Quais aspectos lhe transmitem insegurança, medo, desconforto, tristeza e desestímulo, no seu caminhar? ou por outro lado, lhe trazem alegria, empolgação, fantasia, criatividade e vontade de caminhar e experienciar a cidade?* Essa sensibilidade não é exclusividade dos adultos e merece ser investigada e relacionada às buscas por qualidade urbana.

Além do caminhar, o parar e o estar disponível para o encontro, também tornam significativa a experiência urbana e possibilitam a transformação simbólica do local (CARERI, 2016). Em princípio, essa experimentação do ambiente nem sempre é possível nos percursos cotidianos das crianças às escolas, uma vez que elas costumam seguir as escolhas dos seus pais ou responsáveis, no sentido de poupar tempo e guiarem-se por pontos reconhecidos como os mais seguros. Contudo, a possibilidade de poder reinventar um caminho, ou mesmo, permitir-se pequenos desvios ou novos olhares sobre o ambiente habitualmente utilizado, possibilitaria compreender melhor os lugares, complementando o aprendizado cognitivo e a formação cidadã.

Cabe considerarmos que o convívio social ao longo dos percursos pela cidade pode ser diferente para quem vive distante de seu local de estudo ou trabalho[68]. Quando olhamos para as

[67] O filme é uma comédia romântica, de 2001, com roteiro de Guillaume Laurant e direção de Jean-Pierre Jeunet. Por perder sua mãe muito pequena, Amélie passa a ser superprotegida do pai – que é médico e acha que ela possui uma doença cardíaca. Criada distanciada das outras crianças, possui algumas dificuldades de relacionamento e busca através dos estímulos sensoriais um modo de aconchego ou experiência corporal com as ruas da sua cidade, Paris.

[68] Para pessoas que passam muito tempo em transportes coletivos é possível que no interior do próprio modal, construam (micro) comunidades (CARERI, 2016).

distâncias percorridas por estudantes que não estudam nos bairros onde moram – seja por ausência de vagas próximas às suas casas, ou pela busca dos pais por escolas melhores (RIBEIRO et al., 2010) –, é possível verificarmos que suas experiências de deslocamento pela cidade se diferem e poderiam ser investigadas e confrontadas com as experiências dos que estudam nas proximidades de suas casas e se deslocam até elas caminhando.

Nesse sentido, **ao sair de casa para ir à escola, em suas experiências urbanas cotidianas, o estudante relaciona suas preferências ambientais nas escolhas dos caminhos, locais de travessias, desvios e paradas.** Dado esse contexto, Ribeiro (2013, p. 03) ao observar os percursos dos estudantes de duas escolas de periferia do bairro Guamá, cidade de Belém no Pará, destaca que variáveis como classe econômica, perfil étnico-racial e de gênero estão presentes no seu cotidiano e, portanto, podem influenciar a interação socioambiental. Os caminhos pós-escola dos jovens revelaram práticas ao longo deles, como o movimento de evitamento x privilegiamento de ambientes por onde se deslocam, pelo medo da violência das ruas, a infraestrutura das vias e a distância percorrida. Outros fatores estruturantes de escolhas é a rapidez nos deslocamentos e a necessidade de "ver e ser visto" que possibilitam consolidar e fortalecer suas redes de conhecidos.

É no percurso para as escolas que muitas crianças possuem o seu momento mais significativo de relação com a cidade, algumas delas, possuem um dos poucos contatos autônomos com os ambientes próximos de suas moradias. Nesse contexto, em 2013, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO) publicou um livro de fotografias de crianças de todo o mundo, nos seus percursos diários às escolas, chamado "Journeys to School", ou "Os caminhos à escola" (Figs. 23 e 24). Nesse trabalho, é possível observar que independente de climas rigorosos, escassez de recursos, questões e conflitos políticos e/ou religiosos, ausência de transporte público e a existência de desastres naturais, há a necessidade de ultrapassar as dificuldades na busca pelo acesso à educação. As crianças se deslocam às suas escolas por esperança na educação, sozinhas ou em grupos, caminhando, de barco, de ônibus, de bicicletas. Existe assim, uma realidade ainda ignorada pelos gestores, que amplia a compreensão do que se configura como ambiente escolar, que não se trata apenas do ambiente físico referente aos intramuros, mas também aos extramuros.

Figura 23 - Grupo de crianças indo à escola em Calcutá-Índia.

Foto: Alfred Yaghobzadeh. Fonte: UNESCO, 2013.

Figura 24 - Crianças brincando na espera do transporte escolar no Japão.

Foto: Nicolas Datiche. Fonte: UNESCO, 2013.

A qualidade do espaço livre público, vivenciado pelas crianças, deve receber atenção dos gestores públicos e projetistas, uma vez que é no contato com a cidade que elas podem desenvolver ou não, uma boa memória afetiva que as possibilitem tornarem-se cidadãs, sentindo-se parte do meio que vive, construindo e reconstruindo laços com o lugar vivenciado (TONUCCI, 1996). Contudo, cabe ressaltar a hostilidade que o meio urbano pode apresentar às crianças e seus responsáveis. O que poderia ser atribuída entre outros fatores, à precariedade da infraestrutura viária e à escassa sinalização, aos conflitos de uso do solo (mercadorias dos comércios, veículos estacionados em locais indevidos, acúmulo de lixo e entulho de construções, placas de comunicação, entre outros) e ao medo da violência urbana. Por outro lado, o conhecimento prévio do local vivenciado por algumas crianças, que mesmo enfrentando o medo da violência das ruas e a insegurança quanto aos acidentes no trânsito, permite uma familiaridade maior com o bairro, que se reflete na exploração das brincadeiras de rua, nas disputas de território e interações sociais múltiplas (GERSON, 2018). Assim, o planejamento urbano na escala do pedestre, requer uma cidade apta para o caminhar e o brincar de meninos e meninas nas ruas, de modo autônomo e seguro, com uma **convivência intergeracional** e com possibilidades de as crianças poderem crescer mais seguras, em sociedade e liberdade (MONTANER; MUXÍ, 2010).

Uma cidade que atenda às demandas das crianças deve proporcionar cenários inclusivos e democráticos, com o planejamento de espaços livres que permitam modos mais autônomos e seguros de circulação, com ambientes que facilitem as brincadeiras, os encontros, o descanso e a contemplação de paisagens. Nesse sentido, Natália Krysiak (2019) documenta, através de registros de viagens exploratórias, casos de cidades que empreendem esforços nas gestões públicas para a construção de ambientes amigáveis às crianças. Na cidade de Antuérpia - Bélgica, por exemplo, a autora cita intervenções que contribuíram para isso, envolvendo: o aumento de áreas verdes urbanas,

os espaços de recreação mais integrados às paisagens naturais e o estímulo ao transporte ativo. Nessa perspectiva, foram proibidos a circulação de veículos e o estacionamento em vias residenciais durante o dia, porque dessa forma, as crianças poderiam brincar na rua e se deslocarem sem medo, proporcionando ambiente de brincadeira perto de casa. Além dessas medidas, Krysiak (2019) relata que foram realizados consultas e *workshops* com crianças de áreas que receberiam intervenções urbanas – tendo sido realizados mapeamentos de como elas se deslocavam até a escola, onde brincavam e onde encontravam seus amigos. De acordo com a autora, os resultados dessas atividades contribuíram para a construção de um *Play Web*, ou seja, uma rede que conecta as rotas de viagens comuns das crianças e todos os espaços de recreação e escolas do bairro.

No Brasil, o ***Rota Escolar Segura*** no Conjunto Habitacional José Bonifácio em Itaquera - São Paulo, foi um projeto da Companhia de Engenharia de Tráfego da Prefeitura, que buscou empoderar as crianças como pedestres e reduzir acidentes, uma vez que 70% dos estudantes se deslocavam a pé para suas escolas e os índices de acidentes nas ruas estavam altos (CET, 2019). Contudo, apesar desse estudo mostrar a criança por uma visão adultocentrica, ainda despreparada quanto aos aspectos cognitivos (comportamento imprevisível e percepção limitada) ou físicos (baixa estatura, baixa visão periférica) para uma travessia autônoma e segura, suas intervenções buscaram construir áreas com melhor acessibilidade e segurança no entorno das escolas[69]. Sob esse contexto, também é possível apontar o ***Caminho da Primeira Infância*** no bairro Nova Cidade em Boa Vista-Roraima e o ***Criança Pequena em Foco*** no Rio de Janeiro como iniciativas que deram foco às crianças como pedestres mais vulneráveis nos acidentes de trânsito e que realizaram mudanças na segurança viária no entorno das escolas.

4.4 A DEVOLUÇÃO DAS CIDADES PARA OS PEDESTRES

Inúmeras cidades vêm buscando alternativas para a solução do trânsito caótico, compreendendo que os males causados pela indústria automobilística promovem um estilo de vida mais sedentário à população e concentração de investimentos públicos voltados para atender às demandas por fluidez e conectividade viária. Algumas intervenções urbanas[70] foram feitas, buscando

[69] Na ocasião foi realizada pesquisa com pais, professores, estudantes e transportadores. Com base nos dados obtidos, foram realizadas experimentações do ambiente através de urbanismo tático, pinturas no piso, colocação de jardineiras, com o propósito de testar mudanças no desenho urbano. A partir dos resultados, quando positivos, foram incorporados definitivamente a dinâmica local (CET, 2019). Esse tipo de estratégia sob o ambiente urbano permite economizar recursos, verificando a eficácia da ação e adesão dos habitantes, de modo a evitar gastos desnecessários e inviabilidade da proposta.

[70] Dentre essas, a redução da velocidade dos carros, com o propósito de melhorar a segurança ao caminhar, é o objetivo dos conjuntos de estratégias de *traffic calming*, que com o monitoramento do tráfego, atuam como um

inverter a priorização da área de circulação do carro por ambientes destinados ao caminhar e permanecer.

Nova York e Copenhague são cidades que modificaram suas prioridades no desenho urbano, nas quais os ciclistas e pedestres foram incorporados como atores importantes que devem ser atendidos nas ações de redistribuições e remodelações de espaço livre público de circulação. Os investimentos em segurança de trânsito foram graduais, com remoções de faixas destinadas para os carros e redirecionando-os para uso da bicicleta, caminhada, patins, patinete e skates. Nesse contexto, sob um processo a médio e longo prazo, essas modificações estimularam novas formas de deslocamentos, com o aumento na quantidade de ciclistas e pedestres que usam o transporte ativo no seu cotidiano para ir ao trabalho ou às instituições de ensino.

A construção de uma cidade viva, segura, sustentável e saudável se dá pelo respeito ao pedestre, em sua experimentação, vivência e partilha no espaço livre público (GEHL, 2013). Compreender a importância da adoção de um estilo de vida com menos tempo gasto em deslocamentos, onde se possa viver próximo ao local de trabalho, escola, equipamentos socioculturais e aos locais de lazer e recreação, permitiria um ganho para o aumento do convívio social e das relações identitárias com o local habitado.

No Brasil, na última década, a cidade do Rio de Janeiro se destacou com a implementação de estratégias de microacessibilidade, impulsionadas pelos recursos destinados para viabilizar grandes eventos esportivos (Copa do Mundo FIFA 2014 e Jogos Olímpicos 2016), buscando melhorar a caminhabilidade na área central. O projeto do Porto Maravilha é um exemplo disso, pois, buscou requalificar uma área portuária na área central da cidade, com a demolição de viaduto de cerca de 5 km, possibilitando realizar conexões viárias na escala do pedestre, com melhor permeabilidade e conectividade dos espaços livres construídos com os existentes. Essa modificação repercutiu diretamente na modificação de paisagem, atraindo turistas e fazendo com que vários grupos de resistência cultural (vindos de comunidades próximas) pudessem se apropriar e expressar suas manifestações artísticas (ANGOTTI, 2019). Na Figura 25, uma imagem de intervenção na Av. Rio Branco – Centro do Rio de Janeiro, com o fechamento de trecho para veículos e implantação do Veículo Leve sob trilhos – VLT, ampliação das calçadas e de ambientes de estar, equipados com mobiliários urbanos.

modo de reduzir os conflitos pedestre-veículos e evitar acidentes. Desta forma, lombadas eletrônicas, travessias elevadas, mudança no desenho das calçadas - como avanço destas próximas às faixas de pedestres entre outras.

Figura 25 - Ampliação da faixa para circulação de pedestres na Av. Rio Branco – Rio de Janeiro/RJ.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2017).

Nesse contexto, também se pontua *Puerto Madero* em Buenos Aires – Argentina, que buscou a visibilidade e resgate da área central como ponto ativo na cidade. O projeto de requalificação urbana consistiu entre diversas intervenções patrimoniais, num conjunto de ações que favorecem a caminhabilidade no local (calçadões, ponte para pedestres e áreas verdes para descanso e lazer). Desse modo, houve um aumento de fluxo de novos habitantes, turistas e trabalhadores, atração de novos usos recreativos e de serviços (bares, restaurantes, lojas, hotéis) e empresariais.

Apesar dessas reabilitações em centros urbanos atenderem diversas demandas, aproveitando os potenciais existentes, não se observa a escala da criança nas distribuições e desenho dos espaços livres, nem a preocupação pela conexão das intervenções propostas com os seus fluxos pela cidade.

Nem só caminhar é preciso, parar e descansar também - os espaços de estar ao longo dos percursos

Careri (2016) enfatiza que não só o caminhar, mas que o próprio estar, dialogar, trocar experiências e conviver com as outras pessoas, são atividades essenciais para uma construção de urbanidade. Nesse sentido, exemplificamos essa priorização do pedestre através do *High Line Park* no distrito de Manhatann em Nova York – EUA, construído como para evitar a demolição de trilho de trem desativado e que se configura como um parque linear com via elevada para pedestres, com uma extensão de pouco mais de 2km. O ambiente possui espaços para descanso e contemplação, com vegetação e elementos com água, o que confere ar de tranquilidade e bem-estar. A seguir, nas Figs. 26 à 28, é possível observar a utilização por crianças que através da experimentação com o corpo, relacionam-se com o local.

Figura 26 – Contemplação de paisagem em *High Line Park* – NY/EUA.

Fonte: Acervo Paulo Rheingantz (2019).

Figura 27 - Crianças brincando no espelho d'água no *High Line Park* – NY/EUA.

Fonte: Acervo Paulo Rheingantz (2019).

Figura 28 – Espaços para circulação e descanso no *High Line Park* – NY/EUA.

Fonte: Acervo Paulo Rheingantz (2019).

Com esse foco, destacamos a importância dos *pockets parks* ("parques de bolso"), que são pequenos espaços inutilizados, que servem de recantos para convívio social e/ou atividades de descanso e contemplação localizadas em áreas densas, carentes de espaços livres públicos. De acordo com Pereira (2017), pensar em mobiliários flexíveis possibilitam que diversas atividades sejam feitas concomitantemente com liberdade quanto à disposição dos mesmos.

Em Manhattan - Nova York (EUA), o Paley Park tornou-se referência desse tipo de estratégia de desenho urbano, desde o final da década de 1960, em função da presença de fontes de água que ajudam a relaxar, também por causa dos espaços de descanso num local de microclima mais agradável que o restante da vizinhança, com uso predominantemente comercial/empresarial (Figs. 29 e 30). Os *pocket parks* também podem ser encontrados em áreas residenciais, como no caso da *Plazuela* Vera Cruz (Fig. 31), pequena praça cercada, localizada em frente à paróquia homônima, no bairro de

Lastarria, em Santiago do Chile. Equipada com mobiliário de *playground* e bancos, sob árvores, atrai um público de crianças e idosos, em vários horários do dia. Em São Paulo, essas "zonas de respiro" aparecem em locais com grande fluxo de pedestres, tais como: Praça da Amauri (Fig. 32), Pracinha Oscar Freire e *Pocket Park* Moema. O primeiro, possui grande destaque, pois foi projetado em 2002, pelo arquiteto Isay Weinfeld.

Nos Estados Unidos, a partir de 2005, os *parklets* urbanos também se mostraram como uma promissora estratégia de desenho urbano capaz de conciliar espaços de circulação e de estar. Em São Paulo, essa ideia ganhou força e foram implantados alguns, através de parcerias com a iniciativa privada. O *parklet* consiste na destinação de vagas de estacionamento na rua para a expansão das calçadas, seja com o uso de materiais provisórios ou com o mesmo padrão construtivo da calçada lindeira. Em uma média de 20 metros quadrados (correspondentes a cerca de três vagas enfileiradas), o ambiente possibilita espaços de descanso, interação social e podem ter cultivos de áreas verdes, que amenizem o desconforto térmico em dias quentes. Esse tipo de solução poderia ser uma estratégia a ser implantada em frente as entradas das escolas, para dar mais conforto na espera dos pais ou responsáveis, ou dos colegas e irmãos, possibilitando também a fluidez dos demais pedestres da vizinhança.

Figura 29 - Fonte de água no *Paley Park* – NY/EUA.

Fonte: Sampo Siklo via Flickr, *In*: Project for public spaces. Disponível em: https://www.pps.org. Acesso em: 11 de maio de 2019.

Figura 30 - Mural artístico no *Paley Park* – NY/EUA.

Fonte: Mike Boucher via Flickr, In: Project for public spaces. Disponível em: https://www.pps.org. Acesso em: 11 de maio de 2019.

Figura 31 - *Plazuela Vera Cruz* – Santiago no Chile.

Fonte: Acervo Paulo Rheingantz (2019).

Figura 32 - Praça da Rua Amauri – São Paulo / SP.

Fonte: Isay Weinfeld. Disponível em: https://www.isayweinfeld.com. Acesso em: 21 de maio de 2019.

Intervenções artísticas nas ruas – Estímulo à caminhada ou camuflagem dos problemas?

Algumas iniciativas buscam proporcionar segurança à travessia das crianças e possibilitar um momento lúdico ao ato de andar nas ruas. *Cebras por la vida* é uma ONG colombiana que visa diminuir a quantidade de mortes de pedestres no trânsito, e para chamar a atenção dos motoristas, faz pinturas artísticas com a participação da população, acreditando na construção participativa do espaço livre público. Um aspecto positivo é que as crianças ao pintarem a própria faixa de travessia, que até então era apenas uma iniciativa da esfera pública, sensibilizam os motoristas para a importância dela (Figs. 33 e 34). Nessa perspectiva, alguns artistas de rua que trabalham com *grafiti* também se destacam nesse tipo de intervenção, como Christo Guelov[71], em Madrid, Espanha (Figs. 35 e 36), que ao pintar faixas de pedestres possibilita o momento da travessia mais lúdico e interativo, chamando a atenção dos motoristas na redução da velocidade.

[71] Artista búlgaro, que realiza intervenções com trabalhos de pinturas em diversos tipos de espaços livres públicos de circulação – como pequenas travessas e calçadas.

Figura 33 – Criança pintando faixa de pedestre colorida.

Fonte: ONG Cebras por la vida.

Figura 34 – Adulto e criança atravessando faixa de pedestres.

Fonte: ONG Cebras por la vida.

Figura 35 – Faixa de pedestres em Madrid com pintura artística

Fonte: Foto de Rafael Martinez. Disponível em http://christo-guelov.net/ Acesso em: ago. 2019.

Figura 36 – Mulheres atravessando faixa de pedestres.

Fonte: Foto de Rafael Martinez. Disponível em http://christo-guelov.net/ Acesso em: ago. 2019.

Outra proposta de intervenção artística é a realizada por Nayana Brettas no projeto *Foguete Imagina C* que valoriza os espaços de transição entre a escola e o bairro, como as calçadas e os muros. Essa intervenção constitui um trabalho de *placemaking*[72] nos arredores de escolas, que se propõe a contribuir com o estímulo ao pedestrianismo das crianças com poucos gastos, bem como a participação da comunidade escolar na execução das pinturas. Através de metodologia lúdica, utilizando a escuta e o desenho das crianças, se organizam oficinas para a personalização das calçadas e muros das escolas (Figs. 37 e 38).

[72] Segundo Fred Kent e Kathy Madden (2015, p. 26), o *placemaking* "é uma atividade que torna espaços públicos físicos lugares que sustentam interação humana, trocas econômicas e bem-estar". Nesse sentido, os autores defendem que a vizinhança deva se envolver na execução e posteriormente, dar continuidade às ações.

Figura 37 - Crianças pintando o muro da escola.

Fonte: Nascimento, 2019 [instagram @fogueteimaginac. Acesso ago de 2019.

Figura 38 - Crianças observando personagem no muro da escola.

Fonte: Nascimento, 2019 [instagram @fogueteimaginac. Acesso ago de 2019.

Embora essas intervenções artísticas possibilitem interações das crianças, seja na execução ou na apreciação durante a sua caminhada, como **plinths vibrantes**, de caráter lúdico, são iniciativas que não bastam como estratégias diretas de melhoria das condições de mobilidade, acessibilidade, nem de conforto térmico ou ergonômico. Entretanto, a partir delas, pode haver uma atenção às crianças como protagonistas do cenário urbano e podem servir como estímulo para outras estratégias que repercutam diretamente na melhoria da infraestrutura viária e educação no trânsito.

Entre as estratégias que poderiam contribuir para ambientes urbanos no entorno das escolas que facilitassem a caminhabilidade saudável, poderíamos considerar a ampliação e adaptação das calçadas à acessibilidade universal e segurança nas travessias, com a colocação de faixa de pedestres, semáforos, passarelas para pedestres e redução da velocidade dos carros. Nessa perspectiva, a arborização dos passeios, a implantação de áreas de descanso e de encontros também favorecem a caminhada de modo atrativo. Ao favorecer o caminho para as crianças, importante incluir a importância do lúdico, pois a brincadeira e o processo criativo contribuem na apropriação e o sentido de pertencimento do local.

4.5 CAMINHABILIDADE URBANA E SEGURANÇA: DESAFIOS PARA A AUTONOMIA INFANTIL

Conforme apresentado nas seções anteriores, **a gestão e o planejamento urbano ainda são bastante adultocêntricas**, desconsiderando as crianças enquanto sujeitos ativos da cidade que se utilizam e se apropriam dos espaços livres públicos. Segundo Francesco Tonucci (1996), apesar do estímulo dos pedagogos à autonomia infantil na cidade, tratar desse tema implica em lidar com paradigmas que envolvem a insegurança urbana. Esse desafio se refere tanto ao conflito com os veículos, um dos grandes vilões ainda para as crianças, quanto à criminalidade, considerada por Jacobs (2011) como consequência da redução dos "olhos vigilantes" nas ruas, realizada por adultos.

Um local seguro, confortável, acessível e atrativo que permita que as crianças possam ser consideradas cidadãs, ainda se configura como cenário distante na maioria das cidades. Essa **fragilidade da infraestrutura peatonal** pode influenciar diretamente nesse duelo da postura dos pais e responsáveis, entre o "confiar" e o "vigiar", como outro fator que prejudica o empoderamento dos pequenos pedestres.

Em áreas de baixa renda, a autonomia infantil é mais latente, seja no deslocamento de crianças sozinhas ou em grupos, seja também na possibilidade de modificação dos espaços, marcando suas identificações de acordo com suas preferências e territorializações. Dentre os diversos motivos para isso acontecer, o escasso tempo livre dos pais e responsáveis, detidos nas formas de sobrevivência no sistema capitalista, não os possibilita, muitas vezes, acompanhar as crianças à escola ou aos encontros com seus amigos, bem como na busca por espaços de lazer e recreação. Nesse contexto, o ambiente urbano é compartilhado, reconhecido e reinventado pelo imaginário infantil, como modo resiliente de dar continuidade da brincadeira, enriquecida pela experiência sensorial que a criança desenvolve. Nesse momento, o corpo, a mente e o ambiente se fundem ao caminharem com autonomia pela cidade.

Tonucci (1996) defende o empoderamento infantil inclusivo para uma cidade mais viva e segura. Para o autor, ter crianças nas ruas é um indicador positivo para a avaliação da qualidade ambiental de um ambiente. Porém, o que se vê são adultos tomando decisões pelas crianças, desconsiderando sua imaginação e espontaneidade, que são parte fundamental de sua interação e construção de memória afetiva com o lugar. O autor observa que os adultos devem aparecer como apoio, não como agentes indispensáveis, pois, somente assim as crianças conseguiriam desenvolver sua cidadania e criatividade. Nesse momento, todos os elementos "perdidos" no caminho passariam a ser materiais para a criação de brincadeiras e elas poderiam se sentir parte do local em que vivem.

Na Figura 39, crianças brincam no retorno da escola, sob muro baixo, equilibrando-se nas grades, como um desafio em transpor obstáculos ao caminharem de modo autônomo. Mesmo numa calçada estreita com imperfeições na pavimentação, elas ressignificam o espaço livre público.

Figura 39 – Crianças brincando no retorno da escola – bairro Glória / Rio de Janeiro.

Fonte: Giselle Gerson (2019).

Em territórios dominados por grupos criminosos, como algumas favelas[73] do Rio de Janeiro, há a presença de pessoas que carregam armas à luz do dia nas ruas e que invadem às escolas em situação de confronto com a polícia. A incorporação da violência e criminalidade na paisagem urbana fomenta preocupantes sequelas nos significados de compreensão e construção do *habitar* e na saúde das crianças. Situações de violência urbana podem implicar em mortalidade e problemas psicológicos, bem como no comportamento hostil das crianças e adolescentes nas escolas, expressos em atos de vandalismos e agressões aos colegas e professores, com a reprodução de territorializações semelhantes aos grupos de facções presentes no entorno escolar[74].

[73] Além das favelas, também pode se considerar loteamentos, bairros periféricos, conjuntos habitacionais.

[74] Informação com base em relato de gestores de escola pública no bairro da Tijuca – Zona Norte do Rio de Janeiro, em 2017.2. Ao desenvolver pesquisa de campo da disciplina Espaços Livres (PROARQ/UFRJ), a qual resultou em trabalho final de análise: "ESCOLA E PRAÇA – Um cenário para o processo educativo e a vivência infantil no espaço livre público. Estudo de caso no bairro da Tijuca - Rio de Janeiro/RJ". Na ocasião, os mesmos relataram que o principal motivo de conflito no ambiente escolar se deve ao fato da maioria dos estudantes virem de 03 (três) comunidades diferentes: Favelas do Borel, Casa Branca e Formiga.

Sobre essa violência urbana, as médicas pediatras Luciana Phebo e Ana de Moura (2005) reforçam a importância de tratar a temática como caso de saúde pública e apontam a vulnerabilidade que as crianças e os adolescentes estão expostos, principalmente os do sexo masculino[75]:

> Os adolescentes, principalmente os do sexo masculino, estão mais expostos do que as crianças aos conflitos ocorridos fora do ambiente familiar. Enquanto as crianças frequentemente assistem à violência urbana, os adolescentes podem exercer **o papel de testemunhas, vítimas e até mesmo de perpetradores** (PHEBO; DE MOURA, 2005, p. 190, grifo nosso).

Mesmo que as crianças estejam mais passivas nesse cenário violento, ao presenciar e conviver com isso, crescem mais propícios à "naturalização" do crime. Segundo Phebo e De Moura (2005), em alguns casos, há uma perigosa inversão de valores que podem ser transmitidas às crianças e jovens, considerando os traficantes como heróis destemidos e poderosos, referências do que eles poderiam ser quando adultos. As autoras reforçam uma série de implicações na saúde decorrente do convívio com a violência, que pode afetar o desempenho escolar e a autoestima, como, "depressão, ansiedade e agressividade, posturas anti-sociais, tentativas de suicídio e o abuso de álcool e drogas" (PHEBO; DE MOURA, 2005, p. 193). Para as garotas, há um outro tipo de medo predominante sobre a violência, referente ao assédio sexual nas ruas, que lhes limita de circularem, interagirem e brincarem livremente nos espaços públicos.

Onde mora o conflito? A busca pela desconstrução do medo na sociedade

Tim Gill (2009) critica a busca por soluções urbanas de monitoramento das crianças de modo controlador, que influenciam em sua criatividade e liberdade. O autor alerta sobre a perda de liberdade ao longo do tempo - culpando o sensacionalismo provocado pela mídia, como propagadora do medo na sociedade. Sob esse contexto, o medo da criminalidade contribui para **a diminuição do uso dos espaços livres públicos**, somado com a propagação de um estilo de vida atrelado com as culturas digitais e de consumo, que interiorizam a vida familiar em ambientes fechados. O medo da rua revela um ciclo vicioso sem fim sobre a insegurança, debatidos por Jacobs (2011), Gehl (2013) e reforçados por Gill (2009). Essa preocupação, muitas vezes exagerada dos adultos prejudica a vivência das crianças na cidade, não levando em consideração sua capacidade de resiliência e aprendizado acerca dos riscos.

Gill (2009) considera que a preocupação da sociedade com a exposição das crianças aos riscos no ambiente urbano é questionável e fruto de uma ansiedade coletiva, que pode gerar consequências pouco saudáveis às crianças. O autor destaca que, para as famílias que vivem sob estresse emocional

[75] Em pesquisa realizada no Complexo da Maré – Rio de Janeiro, Gomes (2020) também aponta essa diferenciação, relacionada ao medo de andar nas ruas, devido as rivalidades entre facções criminosas que atuam na área.

em função de problemas como pobreza, moradia precária ou conflitos domésticos, passar um tempo fora de casa poderia ser benéfico para as crianças.

Cabe destacarmos que as restrições ao contato das crianças com os riscos menores podem atraí-las ainda em busca de riscos maiores, como a prática de esportes radicais. Apesar da brincadeira ao ar livre possuir riscos para elas, que não conseguiriam ser mensurados de um modo generalizado, esses podem ser importantes na construção de suas personalidades. Ao enfrentar adversidades, em que sabem que podem se machucar ou ter perdas, constroem a confiança em si mesmos, o senso de responsabilidade e aumentam sua autoestima, o que contribui para que se tornem adultos mais autônomos. Contudo, Gill (2009, p.62) recomenda a avaliação da natureza do risco de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento em que se encontrem, num processo de "transferência gradual de poder".

Nesse sentido, os ambientes informais de recreação são atrativos às crianças pelas possibilidades de realizarem desafios que estimulam sua criatividade e autoestima, como a escalada em árvores nos espaços livres públicos, que lhes permitem transpor medos e conectarem-se com a natureza, de modo mais instintivo e espontâneo. A seguir, a Figura 40 mostra a utilização e interação coletiva de uma árvore de médio porte em praça na periferia da cidade de Fortaleza - Ceará.

Figura 40 – Crianças brincando em cima de árvore.

Fonte: Acervo Giselle Gerson (2018).

Quando essas preocupações são direcionadas aos espaços livres públicos da vizinhança escolar, compreendidos como locais com maior possibilidade de experiência urbana infantil, torna-se importante uma riqueza de situações estimulantes e desafiadoras às crianças que caminham até a sua

escola. Essa poderia acontecer por meio de estímulos sensoriais ao longo dos caminhos ou na transposição de níveis e de obstáculos, por exemplo. Desse modo, além dos aspectos físicos, cabe ressaltar que a experiência urbana das crianças, através da caminhabilidade, recebe influências das relações sociais estabelecidas. Contradizendo os adultos que se preocupam com as brigas entre as crianças nas ruas, Gill (2009) ressalta que essas são salutares, pois, através delas, aperfeiçoam algumas habilidades, como a linguagem corporal. O autor trata essa experiência urbana – da disputa de território – como uma possibilidade de compreender códigos cotidianos de comportamento.

Não dá para atribuir que a rua é mais perigosa do que a casa, quando existem mecanismos piores e desprovidos de controle direto à disposição de crianças - como os equipamentos celulares, *tablets* e computadores; ou também, quando existem ameaças de violência doméstica e abuso sexual. Esses assuntos deveriam ter apoio da comunidade escolar, de modo a esclarecer e combater essas ações.

Como debatido no capítulo 02, o acesso indiscriminado às mídias se mostra como um possível propulsor do *cyberbullying*. Os jogos de desafios perigosos, nos quais as crianças recebem mensagens por *whatsapp*, *facebook*, ou por interrupções de vídeos infantis, incitando-as à violência, automutilação e ao suicídio, apontam que o "estranho ruim" não está mais somente na rua, mas pode estar em qualquer lugar.

As Figuras 41 e 42, a seguir, são obras do artista polonês Pawel Kuczynski[76] que explora uma crítica à mudança de estilo de vida das pessoas que usam a internet como condutores dos seus hábitos e se distanciam da interação e do convívio social, como a imagem da esquerda com garoto utilizando o jogo Pokémon GO, e da direita, com as crianças retratando a desigualdade social e a reprodução de comportamentos de adultos. Ambas, podem significar um alerta sobre os rumos preocupantes onde a infância está se direcionando, seja de riscos de alienação ou de perpetuação da exclusão.

[76] O artista também retrata as injustiças do abuso de poder e da exploração da mão de obra barata, como um modo de denunciar a desigualdade socioeconômica no mundo.

Figura 41 - Desenho de Pawel Kuczynski em crítica ao uso do POKEMON GO.

Fonte: Instagram: @pawel_kucynski1. Disponível em:https://www.instagram.com/p/CBBu1pKgPka/?igshid=5uckqcy7k24w. Acesso em: 28 fev. 2021

Figura 42 - Desenho de Pawel Kuczynski em crítica à reprodução de comportamentos de adultos.

Fonte: Instagram: @pawel_kucynski1. Disponível em:https://www.instagram.com/p/BLlzPUDDz49/?igshid=5ujmp9bhrlmb. Acesso em: 28 fev. 2021

4.6 LENDO E RELENDO O TERRITÓRIO EDUCATIVO A PARTIR DO CAMINHAR NA CIDADE

Devido à sua natureza dinâmica e complexa, os territórios educativos fazem parte de um campo de estudos multidisciplinar e em constante construção (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016). Com base nisso, essa seção apresenta algumas considerações que possibilitam a reflexão sobre os caminhos trilhados em pesquisas no meio acadêmico, apontando possíveis contribuições que incluam a caminhabilidade como foco de atenção e de intervenção. O estreitamento da relação escola-cidade pode não só melhorar as oportunidades educativas na educação integral, como a própria urbanidade.

Destacamos ainda que no processo de identificação e fortalecimento do território educativo, o reconhecimento dos percursos das crianças passa a ser fundamental, pois assim é possível "incentivar a leitura da cidade pelas crianças, ampliando sua consciência do espaço urbano ao se apropriar dos elementos da paisagem que o constituem" (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016, p. 25).

A partir dessa perspectiva e recorrendo aos pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2014) compreendemos que as crianças devem ser consideradas sujeitos ativos a serem ouvidos e empoderados como cidadãos. Suas percepções ambientais, vivências e experiências cotidianas nos espaços públicos também podem ser incorporadas nas análises e soluções dos problemas urbanos. Desse modo, os percursos pela cidade devem proporcionar às crianças uma contribuição à formação cidadã, além de enriquecer os mapeamentos e os processos participativos que buscam romper com o adultocentrismo que as invisibiliza (TONUCCI, 1996).

Para Giselle Azevedo as crianças precisam ser pensadas como sujeitos de direito à cidade, coautoras e co-construtoras dos territórios que habitam, pois:

> ao reconhecer a criança como cidadã e sujeito de direitos – com voz, visibilidade e poder de decisão, o projeto introduz uma ação transformadora, onde crianças e adultos discutem os problemas da cidade, refletem sobre suas próprias responsabilidades e viabilizam possibilidades de re-ocupação e ressignificação do espaço público (AZEVEDO, 2019, p.31).

Nesse processo de formação cidadã, Jaqueline Moll também alerta que a criança ou jovem cidadão precisa:

> [...] se entender como parte da cidade, comprometendo-se com seu destino no movimento pedagógico e cultural que permita a todos, na qualidade de potenciais educadores, a construção de outros olhares sobre este grande espelho-território com seus temas e problemas para, reaprendendo-o, atreva-se a reinventá-lo (MOLL, 2008, p. 226, tradução nossa).

A partir dessas considerações, entendemos que o caminhar pela cidade oferece às crianças oportunidades de aprendizado e que ao serem realizadas de modo autônomo, também possibilita saudáveis experiências de transgressão, funcionando como estímulo à criatividade e ao necessário empoderamento no combate às injustiças sociais (HOOKS, 2013; MOLL, 2008). Ao caminhar pelas ruas é possível que as crianças compreendam de perto os problemas urbanos nos quais estão imersas, possibilitando pensar em modos diversos de solucioná-los, pois, conforme Azevedo (2019, p. 26), "a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade".

De acordo com a autora, a cidade é constituída por "territórios em ação", considerando-a ainda como "uma rede de possibilidades educativas" que de modo dinâmico está "sempre inacabada e aberta ao imprevisto, às experiências, ações e contradições" (AZEVEDO, 2019, p. 33-34). Entendemos como importante a continuidade nas investigações sobre os diversos modos de habitar da infância, compreendendo através do ato de caminhar e demais atividades de interações e apropriações vinculadas, suas preferências, percepções, medos e sensações.

Dado esse contexto, **a aprendizagem pelo corpo** é outro aspecto importante sobre o caminhar das crianças pelas ruas, considerada pela arte-educadora Andréia De Bernardi (2012) como uma contraposição ao processo tradicional de ensino-aprendizagem encontrada no ambiente escolar, não só pela estaticidade dos métodos de ensino, sem uso do corpo e conteudista, mas pela desconexão com o modo real que o corpo dos estudantes se relaciona com os espaços fora da sala de aula. Nesse caso, para a autora, nem a aula de educação física atinge esse objetivo, pois quando tratada como "disciplina e treino, não satisfaz à necessidade de experiência, a possibilidade de uma educação do

corpo que permita a expansão e a expressão dos sentidos, do afeto, das subjetividades, de integração corpo-mente, e, ainda, a intersubjetividade" (DE BERNARDI, 2012, p. 128-129).

Desse modo, o deslocamento pela cidade também possibilita amplificar as experiências do "corpo-sujeito", através do aprendizado pela "corporeidade", ou seja, "a combinação entre raciocínio (pensamento/presença), movimento (agilidade pensante) e significação (afetar e afetar-se)" (Ibid., p. 129). De acordo com De Bernardi (2012), as escolhas realizadas ao longo dos percursos vêm repletas de "práticas corporais (olhares, gestos, sensações) como um agenciamento da corporeidade" (Ibid., p. 127).

> A educação dos sentidos, da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar, e suas combinações possíveis (em pares, trios e grupos que geram outros novos sentidos), demandam investimento de tempo: tempo de deitar na grama e prestar atenção no cheiro da terra; de sentir o vento e se perguntar de onde ele vem e para onde vai; de sentir gosto de lágrima; de bater palmas com força; de conhecer sons de risadas diferentes; de tomar chuva. **Por que professores pouco exercem essa educação sensível que faz relacionar corpos, sensações, identidades, memórias?** (DE BERNARDI, 2012, p. 130, grifo nosso).

Ao retomarmos ainda o entendimento de Haesbaert (2005) sobre a multiterritorialidade e a coexistência de diversos territórios que podem dialogar e articular-se por meio de redes, compreendemos que o ambiente educativo pode incluir as expressões, marcações, apropriações socioespaciais que acontecem nas superfícies que tangenciam os caminhos à escola, ou seja, tanto as ruas, quanto muros. Nesse sentido, De Bernardi (2012, p. 132) aponta que possam existir diversas cidades em uma só, como as "imagéticas, imaginadas e imaginantes". Então, a partir daí, considera-se que um território educativo deveria permitir a imaginação dos seus agentes e que o caminhar pelas ruas, poderia operar como um propulsor desse momento, como uma oportunidade para o desenvolvimento da criatividade.

A partir disso, questionamos: *que tipos de cidades estão sendo planejadas como cidades educadoras, aptas a educação integral, se as cidades que os adultos observam, não são as mesmas que as crianças notam? E como falar de cidade para elas, sem caminhar coletivamente, sem dizer que o tempo que elas levam para chegar até a escola não é importante, nem muito menos o que elas veem e o que elas imaginam nesse caminho?*

Por outro lado, também é importante destacar que a cidade educadora deve sair da utopia e idealização de cidade perfeita para as crianças, sem problemas urbanos e sem conflitos, pois, esses existem e devem ser encarados por todos. Para De Bernardi, o aprendizado que se tem nas ruas deve ser valorizado como parte da formação integral.

> A cidade educadora surge como uma cidade ideal, idealizada, utópica – não no sentido da impossibilidade, mas no sentido da ausência, da lacuna entre a cidade que se tem e a cidade que se quer, que existe apenas em potência, virtualmente,

> pois há violência, drogas, acidentes, buracos, obstáculos, poluição, desrespeito, demolição de nossa memória, esgotos a céu aberto. Imaginações da rua e da cidade comumente são acompanhadas de sobressaltos, de experiências pessoais ou de testemunhos do risco que se corre, de manchetes saídas das páginas policiais. A escola, de alguma maneira, alimentou essa representação em relação à cidade, desqualificando os aprendizados "da rua" e acreditando que o que a escola ensina a cidade "des-ensina" (DE BERNARDI, 2012, p. 125).

O percurso entre casa e escola pode ser visto como oportunidade de aprendizado cidadão. Trilla Bernet considera que essa ação se dê num "espaço de socialização horizontal e intergeracional", pois o caminho é realizado conjuntamente com outras crianças, na maioria das vezes, e assim, é possível que essa seja uma "experiência direta no meio".

> Andar com os pares e sem acompanhamento de adulto significa relacionar-se diretamente, sem mediadores, com tudo o que, real e simbolicamente, o ambiente contém: modelos e contramodelos de cidadania, vitrines dos comércios, a hemeroteca a cada dia renovada da banca de jornal, os grafites nas paredes, os outdoors (TRILLA BERNET, 2004, p. 310, trad. nossa).

Outro aprendizado desse "ir e voltar" sozinhos é colocado pelo autor quanto à responsabilidade que as crianças adquirem na própria gestão do tempo e da sua segurança ao longo dos percursos. Trilla Bernet (2004, p. 312, tradução nossa) ressalta que é preciso diferenciar o percurso da "ida" do percurso da "volta", pois mesmo que seja igual, entre eles existiu o "estar na escola" e dá para perceber como foi esse momento na escola, pelo próprio comportamento da criança no caminho, "é como o que dizem a sistêmica e a cibernética que conhecer o *in-put* e o *out-put* pode conjeturar o funcionamento da 'caixa preta'".

A seguir, apresentamos algumas experiências para exemplificar como **o caminhar coletivo pelos arredores da escola pode ser incorporado às ações educativas.** Trata-se de experiências no Brasil que incluíram a exploração da própria **rua como elemento fundamental no território educativo**. Iniciativas de expandir e mostrar a escola pelas ruas, num gesto de articulação, de "expor a cara", como coloca De Bernardi (2012, p. 133): "O movimento da escola que sai às ruas é político, ético e também poético. É um pouco como "colocar um bloco na rua", se dar a ver para a cidade".

A experiência das aulas-passeio em Belo Horizonte – MG

A aula-passeio é um instrumento no ensino e aprendizagem, apoiado na Pedagogia Freinet[77], que tem foco na autonomia, criticidade e empoderamento do estudante, que de acordo com Araújo e

[77] Além das aulas-passeio, outros instrumentos foram propostos por Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, como o jornal-mural e a ficha auto-avaliativa. Para Barros e Vieira (2019, p. 82), Freinet não tinha interesse em desenvolver um método a ser seguido, mas possibilitar um "movimento de vivências enriquecedoras". Araújo e Praxedes (2013, p.247) informam que Freinet denominava os instrumentos de "atividades escolares vivas", as quais objetivavam o desenvolvimento da "criação, organização coletiva e livre expressão dos alunos".

Praxedes (2013, p. 247), entusiasma aos estudantes, pois, "explorando os arredores, percebeu-se a curiosidade pelos acontecimentos extraclasse". Os autores defendem que essa atividade poderia ser uma alternativa à diminuição dos gastos e esforços dos professores considerando que "a simples saída da sala de aula para o entorno escolar pode se constituir nesse instrumento didático, desde que isso aconteça de maneira planejada e com objetivos claros" (ARAÚJO; PRAXEDES, 2013, p. 249).

Contudo, é importante destacarmos que os esforços da comunidade escolar para se organizar com vistas a realização dessa atividade, não devem limitar ou substituir os esforços dos gestores públicos à melhoria e ampliação da quantidade de equipamentos, espaços públicos e do sistema de transporte público e escolar, principalmente quando se trata de escolas em áreas vulneráveis.

Em Belo Horizonte - MG, a implementação das aulas-passeio fez parte do Programa Escola-Integrada (PEI)[78], que realizava as oficinas em ambientes privados ou públicos do território da escola e assim, ao longo do percurso entre a escola e os locais que aconteciam as atividades, as crianças eram estimuladas pelos professores a conhecerem e explorarem os potenciais do bairro (ROSENFELD; GODOY, 2015).

Outra marca desse programa foi o desenvolvimento das artes e da educomunicação (através de rádio, jornal e vídeo) nas escolas e ao longo dos percursos dos estudantes, pois, de acordo com Rosenfeld e Godoy (2015) possibilitou o fortalecimento da comunidade, principalmente na realização das oficinas de rádio comunitária e das atividades de mapeamento participativo[79]. Gradualmente, a escola foi sendo vista pela comunidade como ponto de apoio às suas demandas e não como um equipamento alheio às suas questões.

Carvalho e Lansky (2016) expõem experiências a partir de uma escola pública que aderiu ao Programa Escola Integrada, utilizando-se do potencial educativo do bairro e por conta disso, conseguiu ampliar a jornada diária dos estudantes através de parcerias com outros equipamentos e espaços comunitários. Para os autores, a articulação da escola, através de uma rede, possibilitou às crianças e

[78] De acordo com Rosenfeld e Godoy (2015), o programa iniciou como uma experiência piloto de iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte em 2006, após 01 ano foi implementado com a adesão de 27 unidades escolares e em cinco anos, já contava com 172 UEs e o atendimento de 65 mil crianças. As autoras relatam ainda que a experiência funcionou como inspiração para implementação do Programa Mais Educação, recebendo o apoio do Ministério da Educação – MEC.

[79] O mapeamento participativo permitiu a escola conhecer melhor o contexto urbano que se situa, as demandas da comunidade e a partir disso, surgiram algumas iniciativas como uma agência de notícias que buscou integrar as escolas participantes (ROSENFELD; GODOY, 2015). O protagonismo dos estudantes e demais agentes da comunidade escolar foi muito estimulado nessa iniciativa, pois participavam de todas as etapas, desde o planejamento à realização do mapeamento. Entendemos que esse processo possibilite uma melhor eficácia na aproximação escola-cidade, já que não é uma ação imposta e sim, estimulada.

aos professores caminharem pela comunidade e modificar os modos de sociabilização com ela, constituindo uma "rede socioeducativa". A expansão do território da escola, além dos muros por meio de atividades extraescolares e de percursos, pode ser compreendida como um meio de disputa em contextos urbanos que apresentem hostilidade à comunidade escolar, devido a presença da violência e criminalidade urbana (CARVALHO; LANSKY, 2016). Tal entendimento revela que o território educativo pode funcionar como via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que se utiliza do potencial do seu entorno para formação educativa, também o valoriza frente aos seus moradores. Desse modo, essa articulação com a sociedade possibilita oportunidades de inclusão e reconhecimento do equipamento escolar como elemento motriz do desenvolvimento sociocultural.

As trilhas educativas e os cortejos poéticos em São Paulo /SP

As trilhas educativas são definidas como "caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade" (SARDENBERG, 2011, p. 22). Porém, nesse entendimento, apesar do termo trilha não se referir ao espaço físico, ao trecho caminhado, o movimento do caminhar pelo bairro é estimulado como resultado de algumas ações educativas.

De acordo com Sardenberg (2011), a partir dos interesses e curiosidades surgidas entre os estudantes por temas específicos, desenvolveu-se coletivamente um mapeamento das potencialidades educativas locais e posteriormente, um plano de ação no território educativo. A autora relata o caso de uma escola na Vila Madalena, em São Paulo – SP, que teve um grupo com interesse em reciclagem de materiais e, a partir disso, realizou-se um recorrido pelo bairro que possibilitava o contato dos participantes com cooperativas e entrevistas com moradores da região. Essa experiência resultou no engajamento dos estudantes também na produção de panfletos sobre a coleta de material reciclável, que muitos dos entrevistados desconheciam até então.

Outra ação educativa envolvendo o caminhar das crianças pelo bairro da escola é o cortejo poético que busca articulação com a vizinhança através de desfiles temáticos das crianças, assim como estimula a comunidade escolar na ocupação do território. Goulart de Faria (2016, p. 35) relata a experiência de uma escola em área central de São Paulo que aplicou o dispositivo, organizando um percurso educativo com as "crianças-cortejantes". A autora aponta que a atividade exige muita organização da comunidade escolar e a compreensão da "importância da ocupação do território urbano para a formação das crianças e para a qualidade da relação pedagógica". Além disso, foi relatada a dificuldade nas travessias das vias e a necessidade do acompanhamento da guarda municipal para garantir a segurança dos participantes dos cortejos (Fig. 43).

Figura 43 – Imagens do Cortejo Poético em São Paulo – SP.

Fonte: Portal Cidade Escola Aprendiz (ago. de 2015).[80]

Goulart de Faria (2016) também observa a existência de algumas dificuldades que acontecem na realização do *cortejo-poético* que inibem a adesão como atividade rotineira, principalmente em cidades que não costumam ser amigáveis às crianças, seja pelo adultocentrismo ou pela inadequação da infraestrutura à caminhada segura.

> A dependência de todo esse aparato acaba dificultando muito que essa prática se institua como rotina. Além do que, no Cortejo de 3 horas de duração, onde podem os pequenos beber água, fazer pipi, descansar um pouco para tomar fôlego, ou para desenhar as novidades do caminho? (GOULART DE FARIA, 2016, p. 34-35).

Apesar das dificuldades apontadas, um ponto importante na realização do cortejo-poético é que "ao ocupar os espaços púbicos, as crianças tornam públicas as suas causas e se tornam, elas mesmas, públicas, vistas e (re) conhecidas" (GOULART DE FARIA, 2016, p. 37). Desse modo, entendemos que essa visibilidade possibilite à sociedade em geral engajar-se mais na melhoria dos espaços livres públicos para receber as crianças em suas atividades rotineiras, partindo do entendimento que o seu bem-estar e desenvolvimento enquanto cidadãos, é dever e responsabilidade coletiva.

[80] Imagens disponíveis em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/21/protagonizado-por-criancas-cortejo-poetico-espalha-sorrisos-pelo-centro-de-sao-paulo/ Acesso em: 15 de jan. 2021.

Caminhos assistidos x caminhos não assistidos – A luta constante pela autonomia e segurança

A aproximação entre a escola e o meio que a circunda, através de eventos ou cursos que promovam diálogo com a comunidade, possibilita que se extrapole as atividades pedagógicas para os extramuros escolar e articule o território educativo. Dentro dessas iniciativas, em geral, das Organizações Não-Governamentais (ONGs), ou de escolas particulares, destacam-se as *Walking Bus,* que são programas de intervenção urbana que estimulam as crianças a se deslocarem com a presença de adultos pelas vias dos arredores de suas residências até às suas escolas, e vice-versa, seguindo por rotas pré-estabelecidas (Figs. 44 e 45). Essas, além de empoderarem as crianças que não possuem o hábito de caminharem pelos espaços livres públicos, também ajudam aos responsáveis, quanto a se sentirem mais tranquilos sobre o deslocamento "monitorado" dos pequenos. Dentre as outras vantagens listadas pelas organizações, estão a diminuição no trânsito, aproximação entre a comunidade escolar, cumprimento do horário escolar e a criação de vínculos com o bairro.

Em São Paulo, um programa de incentivo ao caminho a pé para a escola, o "Carona a pé", surgiu em 2015, por iniciativa de uma educadora e funciona através da organização e treinamento de pais ou responsáveis que conduzem as crianças no percurso casa-escola[81]. Esse ainda conta com faixas e coletes refletivos, que ajudam na segurança no trânsito.

Figura 44 – Grupo de crianças em programa *Walking Bus.*

Fonte: Site Programa Bus a Pié. Disponível em: https://educacioambiental.consorcidelaribera.com/bus-a-peu/ Acesso em: 21 de maio de 2019.

Figura 45 – Grupo de crianças no percurso entre a casa a escola em São Paulo – SP.

Fonte: Site Programa Carona a Pé. Disponível em: https:// caronaape.com.br/ Acesso em: 21 maio de 2019.

Em Bogotá e Barranquilla, na Colômbia, existem práticas semelhantes em algumas escolas públicas, iniciativas denominadas *Pedibus*, que objetivam o deslocamento a pé dos estudantes, inclusive, envolvendo professores como parceiros destas ações. Essa mesma instituição promove

[81] Os grupos são conduzidos por 02 ou 03 adultos que guiam o caminho com 06 a 12 crianças que moram próximas.

laboratórios de desenvolvimento de ferramentas de estímulo às crianças e de coleta de dados para análise da qualidade dos percursos realizados por elas para as escolas, entre os instrumentos, destaca-se o *kit detector de obstáculos,* no qual as crianças observam se o percurso que eles fazem possui acessibilidade universal; e o *Bítacora de Passeio*, que ajuda a registrar tudo que eles notam no percurso.

Essas experiências fomentam a caminhada assistida entre as casas dos estudantes e as escolas apontando modos colaborativos de lidar com os medos do meio urbano. Esses tipos de deslocamentos possibilitam o aumento da confiabilidade no bairro como local propício às caminhadas das crianças. Contudo, o que se coloca aqui é que não se observa nesse sistema uma clara intenção de estimular a autonomia das crianças na circulação e apropriação dos espaços livres públicos, que para Tonucci (1996) seria a forma mais saudável e justa das crianças se apresentarem e se fazerem respeitar como cidadãos, protagonistas e sujeitos de direitos. Ao seguirem em grupo, por caminhos estabelecidos pelos adultos, as crianças não são estimuladas a tomarem decisões sobre os melhores locais de travessias, desvios ou paradas para contemplar, recrear e sociabilizar.

Apesar de não ser planejado para isso, entendemos que os caminhos assistidos possam contribuir para a construção de um cenário com melhor relação escola-cidade. Contudo, é preciso planejamento para que, aos poucos, as crianças maiores possam ser condutoras de crianças menores e irem sozinhas também, como acontece por um modo natural em vários casos. Caberia aprofundar pesquisas para investigar os impactos na mobilidade das crianças ao longo do tempo, pois é preciso considerar que a vigilância e o controle podem possibilitar inibição da autonomia, criatividade e ludicidade nos caminhos, que prejudiquem o desenvolvimento infantil.

Experiências do Grupo Ambiente Educação nos percursos com crianças

O Grupo Ambiente Educação – GAE/UFRJ, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura - PROARQ-FAU-UFRJ, em sua trajetória de mais de quinze anos de pesquisa, direciona investigações às relações entre infância, arquitetura, cidade e educação. A escuta e a interlocução com as crianças, assim como a co-criação de projetos, têm sido premissas comuns aos pesquisadores. A atuação em parceria com os grupos Sistema de Espaços Livres – SEL-RJ e Lugares e Paisagens - ProLUGAR[82] tem possibilitado uma maior visibilidade e protagonismo das crianças nas tomadas de

[82] O grupo SEL-RJ se dedica aos estudos sobre os sistemas de espaços livres públicos e privados, em múltiplas escalas, com abordagens socioambientais e morfológicas e o ProLUGAR tem se destacado em pesquisas voltadas à reflexão, desenvolvimento, difusão e aplicação da percepção ambiental e da qualidade do lugar na produção de um ambiente construído mais responsivo e sustentável (AZEVEDO, FLANDES, GERSON, 2020).

decisões na formulação de políticas públicas e no aprofundamento de reflexões sobre a experiência da infância em seu habitar na cidade (AZEVEDO; FLANDES; GERSON, 2020).

Em vista disso, destacamos a seguir os trabalhos desenvolvidos pelo grupo, entre 2016 e 2020, que incluem 'o caminhar pelas ruas' como uma ação que fomenta a interlocução com os participantes. Essas experiências possibilitaram avanços na investigação e discussão sobre o extramuros escolar, como um modo de pôr em prática uma educação integral articulada à sociedade e a cidade. Contudo, é importante tecer algumas reflexões que avaliem as abordagens em campo, considerando os potenciais do dispositivo utilizado - *walkthrough*[83] - não só como parte das primeiras etapas de investigação, mas como elemento principal.

Inicialmente, Rafael Gomes e Felipe Rohen (2016) apresentaram os resultados da realização da Oficina de mapeamento das redes de lugares pedagógicos[84], que foi estruturada com base em percursos nos espaços livres públicos do entorno de uma escola próxima ao Estádio Engenhão, na Tijuca – Zona Norte do Rio de Janeiro/RJ. A atividade foi realizada com participantes do evento, a fim de fomentar a valorização e reconhecimento de potencialidades educativas, como uma iniciativa de sensibilização para a temática. Eles seguiram o percurso sugerido pelas ruas da região, utilizando mapa de apoio (foto aérea) e dispositivos lúdicos[85] (Fig. 46) para expressão da percepção ao longo do caminhar (com molduras coloridas para fotos e indicação de aspectos positivos e negativos). Apesar de não haver sido aplicado com os estudantes, a contribuição dessa atividade ao grupo foi agregar a ludicidade ao *walkthrough* e realizá-la fora da edificação escolar, chamando atenção para o extramuros.

[83] Cf. Rheingantz et al. (2009), percurso-entrevista utilizado para compreensão dos aspectos positivos e negativos de um ambiente em observação. Esse dispositivo pode ser aplicado como uma entrevista ao longo do percurso ou com os usuários do ambiente conduzindo a entrevista.

[84] A oficina fez parte do *I Workshop DO ESPAÇO ESOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: O lugar da arquitetura na conversa com a escola de educação integral com a cidade*, realizado em novembro de 2015, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ.

[85] Mais tarde esses recursos foram sendo aprimorados e revisados, atribuindo-se a denominação de "percurso lúdico" pelo grupo GAE/UFRJ, como um resultado da combinação do *walkthrough* ao mapeamento visual (AZEVEDO, 2019).

Figura 46 – Imagens dos percursos com utilização de recursos visuais.

Fonte: Acervo GAE/UFRJ (2015).

Nesse contexto, Flora Fernandez (2017) também explorou a realização de percursos lúdicos pelas ruas, de modo a obter um mapeamento do território educativo em Tubiacanga (Ilha do Governador - Rio de Janeiro). Na ocasião, essa atividade dialogou com os demais dispositivos (Painel dos Desejos, Mapeamento Afetivo, Jogo da Memória, Baguncidade, Implant(ação) e Jogo das palavras) com o intuito de viabilizar um projeto participativo,[86] voltado para a valorização dos potenciais ambientais, paisagísticos e recreativos da região, buscando também contribuir na inclusão social e fortalecimento das lutas pela permanência no local. O mapeamento buscou incluir no processo o olhar das crianças, somando-o ao olhar dos técnicos e dos moradores adultos. Compreendemos que a abordagem multimétodos possibilitou um projeto alinhado às demandas das crianças, evidenciando que os arquitetos podem e devem insistir no diálogo menos adultocêntrico durante todo o processo projetual.

Em 2019, em Manguinhos, também na Zona Norte do Rio de Janeiro[87], houve outra experiência do grupo na organização e participação de uma oficina de interlocução com adolescentes, buscando compreender os problemas e potencialidades dos territórios vulneráveis (AZEVEDO; FLANDES; GERSON, 2020). O percurso foi traçado pelos pesquisadores e agentes articuladores da comunidade, com passagem por alguns elementos estruturadores da paisagem (rios, vias principais com intervenções urbanísticas, igreja, conjuntos habitacionais, campos e quadras de esportes, equipamentos públicos, entre outros). Desse modo, buscou funcionar como apresentação geral da região aos participantes externos do evento e como pretexto para conversa com moradores do local.

[86] O projeto participativo com os agentes que atuam em Tubiacanga e os pesquisadores tomou como base os resultados da *Oficina de Projeto do Território Educativo em Tubiacanga* realizada entre junho e agosto de 2017, com a parceria dos grupos de pesquisa GAE, ProLUGAR e SEL-RJ (PROARQ/UFRJ) e do *Parsons School for Design* (NY/ EUA).

[87] A oficina fez parte do evento *II Workshop Internacional Desafio de projetos locais: Construindo espaços juntos*.

A experiência funcionou para mostrar que, em territórios vulneráveis, os adolescentes possuem cidadania baseada na solidariedade e na resiliência sobre as questões urbanas[88]. Entendemos o ato de percorrer as ruas possa ter funcionado como um "gatilho" para refletir e posteriormente, agir em relação às questões urbanas em geral.

Nesse mesmo âmbito, o trabalho de Gomes (2020) com os jovens moradores do Complexo da Maré[89], Rio de Janeiro - RJ, também utilizou o percurso nas ruas como dispositivo, buscando compreender como a identificação e utilização das potencialidades educativas no território são influenciadas pelas relações de poder. O autor identificou que a circulação pelas ruas é condicionada pelas disputas de territórios entre grupos das facções criminosas rivais, milicias e a própria polícia, não podendo a escola exercer seu potencial na formação integral e nem o entorno dialogando com a escola. Os relatos dos jovens, professores e demais articuladores sociais que atuam na área evidenciaram como a escola encontra-se desconectada do restante do território que a circunda e está configurada em rede. No mapeamento afetivo realizado com os participantes, foi possível identificar que os jovens reconhecem e utilizam uma série de equipamentos e espaços livres públicos, mas que os professores não costumam caminhar entre esses e por conta disso, não utilizam o seu potencial.

> No entanto, percebe-se que algumas escolas da região ainda atuam de modo muito fechado, enclausurado, encurralado, que não compreendem a linguagem dos jovens e costumam não dialogar com as famílias, com as possíveis instituições parceiras, com o território. Se a escola se posicionar ativamente e politicamente nesses territórios, através de atuação conjunta com as redes educativas, será possível contribuir com a redução dos problemas decorrentes das desigualdades sociais de modo determinante. (GOMES, 2020, p. 24).

Mattiello (2019) buscou esforços na aproximação dos conhecimentos do campo da arquitetura e urbanismo aos da pedagogia, ao propor o Programa "Crianças Arquitetando no Território". A pesquisa foi realizada com crianças entre 10 e 11 anos, estudantes de turma do 5.º ano de ensino integral de escola pública, situada em área de vulnerabilidade socioeconômica, na cidade de Chapecó-SC. Nesta, foram realizadas oficinas[90] de imersão em campo através de temáticas específicas

[88] Ao participarem dos dispositivos propostos como mapeamentos afetivos, assembleias e atividades lúdicas com diversas simulações de intervenções no território, puderam expressar melhor a exclusão que estão acometidos pelo Poder Público e pela sociedade.

[89] O Complexo da Maré é um território urbano configurado por 16 favelas, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, possui cerca de 140 mil moradores que habitam numa extensão territorial de cerca de 800 mil metros quadrados (GOMES, 2020).

[90] De acordo com Mattiello (2019), as oficinas seguiram 4 eixos de interesse de investigação, que se complementam e possibilitam dar voz e autonomia as crianças ao longo do processo, estas são: *aproximar* (como uma receptividade afetiva as crianças); *mapear* (objetiva a construção coletiva de uma cartografia mais subjetiva); *construir* (cenários prospectivos) e *decidir* (momento de interlocução, de estímulo ao diálogo e ao posicionamento como agente político). As etapas possibilitam que os participantes se sintam parte do processo de tomada de decisões e agentes produtores da cidade, funcionando assim bem além do produto, mas como processo de formação da cidadania.

com a visitação em locais com potencialidades educativas, como a rádio comunitária e a associação de catadores. Apesar de os participantes serem estudantes de ensino integral, os mesmos apontaram desconhecer a totalidade do bairro em que a escola estava inserida, bem como o restante da cidade.

> Portanto, há que se entender que o "dar voz às crianças" e, sobretudo, dar-lhe a possibilidade de mapear seus cotidianos, é um fenômeno que traz em si suas contradições. Entendemos que os mapas não podem ser recursos apenas da Geografia ou das Ciências na escola. Podem e devem ser utilizados de maneira combinada entre os conteúdos, sem exclusividade de uma área, e são muito relevantes para **a identificação de territórios educativos, em cartografias elaboradas para os percursos, mas também nos percursos e após os percursos.** (MATTIELLO, 2019, p. 225, grifo nosso).

Ainda na região sul do país, destacamos o trabalho de Bruno (2019), desenvolvido na cidade de Erechim – RS, que também vinculou sua pesquisa de doutorado com projetos de extensão[91]. O autor considera o lúdico como uma linguagem universal necessária a expressão política e cidadã, e com base nisso, incorporou ao percurso com as crianças um artefato, óculos de plástico, aos quais chamou de "óculos mágicos".

> [...] lhes foi proposto que o referido artefato possuía "poderes mágicos", com os quais eles enxergariam detalhes do bairro nunca antes percebidos. Na sequência, os alunos foram levados a um passeio pelas ruas do bairro, até a sede da Associação de Moradores local, trajeto ao qual elas já estavam acostumadas a realizar, pois algumas aulas eram realizadas no ginásio da Associação. (BRUNO, 2019, p. 212).

Entendemos que, ao se permitir imaginar um ambiente cotidiano de modo diferente, através da imaginação, da ludicidade em acreditar nos "poderes mágicos", a criança possa reinventar um cenário mais positivo, com soluções desprovidas dos medos impostos e mesmo dos entraves de problemas de infraestrutura ou próprio desenho urbano (Fig. 47).

Figura 47 – Percurso lúdico com óculos mágicos.

Fonte: Bruno (2019).

[91] As oficinas de interlocução com os estudantes estiveram vinculadas aos projetos de extensão: o *ABC do Habitar* e o projeto de cultura *Ordem e Progresso: Conflitos Socioespaciais em Erechim.*

Além dessas experiências no âmbito da pesquisa e extensão[92], cabe destacar os esforços no âmbito do ensino apresentados por Tângari e Flandes (2016) que possibilitaram resultados de projetos mais conectados com o contexto urbano, ao incorporar o caminhar coletivo como dispositivo de mapeamento com os estudantes da disciplina de Projeto de Arquitetura – 3, do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FAU/UFRJ.

Centralizado x descentralizado – configurações dos Territórios Educativos

Diante do que foi debatido até aqui, compreendemos que possam existir, a princípio, dois **tipos de territórios educativos, um centralizado na escola e outro descentralizado.** Ambos podem coexistir num mesmo recorte urbano, ou mesmo articularem-se entre si. Nesse sentido, o entendimento de território educativo centralizado se dá a partir da consideração de Azevedo; Rheingantz; Costa (2016, p. 23) em relação à escola como "[...] uma centralidade que suscita a formação desses territórios a partir da apropriação de outros ambientes educativos que se expandem além dos limites dos seus muros".

> Nosso pressuposto é que esse conjunto de relações, interações e contradições que envolvem uma diversidade de atores constitui uma rede social composta de "centros irradiadores" (as escolas), de fluxos e percursos, das instituições parceiras, das áreas livres e áreas residuais, enfim, lugares pedagógicos construídos pelo cotidiano da escola e do bairro, e qualificado por valores colaborativos e relações de convivialidade entre vizinhos (VIDAL, 1997). Reconhecer o território como uma rede é compreender quais são os atores que a constitui e como se dão as associações entre eles no sentido de produzir efeitos como apropriação, pertencimento e identidade. (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016, p. 23).

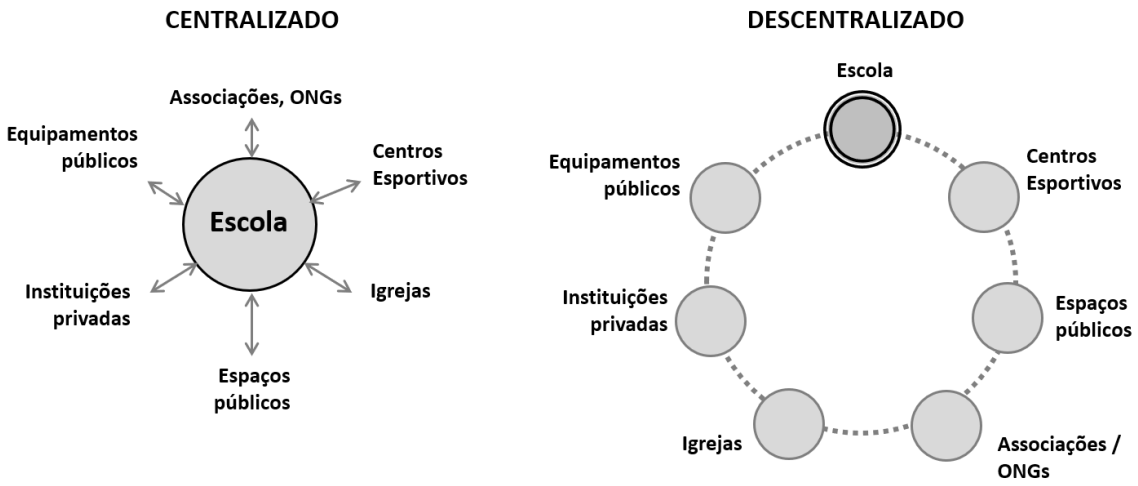
No entanto, cabe considerar ainda que existem situações como as de áreas de vulnerabilidade socioeconômica que não possuem a mesma credibilidade no equipamento escolar como elemento estruturante em sua educação (RIBEIRO et al., 2010; GOMES, 2020). Sendo assim, também devemos destacar a existência de territórios educativos vinculados a outros tipos de organizações e instituições como igrejas, centros religiosos, Organizações Não-Governamentais, clubes, centros culturais, centros esportivos etc.

Desse modo, entendemos que além dos territórios educativos centrados na escola e suas relações com os ambientes ao seu redor (Centralizado), também existam os que têm a escola como um dos equipamentos inseridos em uma rede estruturada na lógica de *produção social do hábitat*, em que predominam a solidariedade e a co-construção de redes colaborativas existentes

[92] Marques (2019) também utilizou o percurso com crianças pelas ruas como um dos dispositivos de interação com os sujeitos de sua pesquisa, porém focou em compreender as relações internas e externas de uma casa de acolhimento para crianças debatendo o sentido de abrigo x acolhimento.

(Descentralizado). A partir disso, na Figura 48, apresentamos esquemas gráficos desses dois entendimentos, na expectativa de contribuir para esse debate.

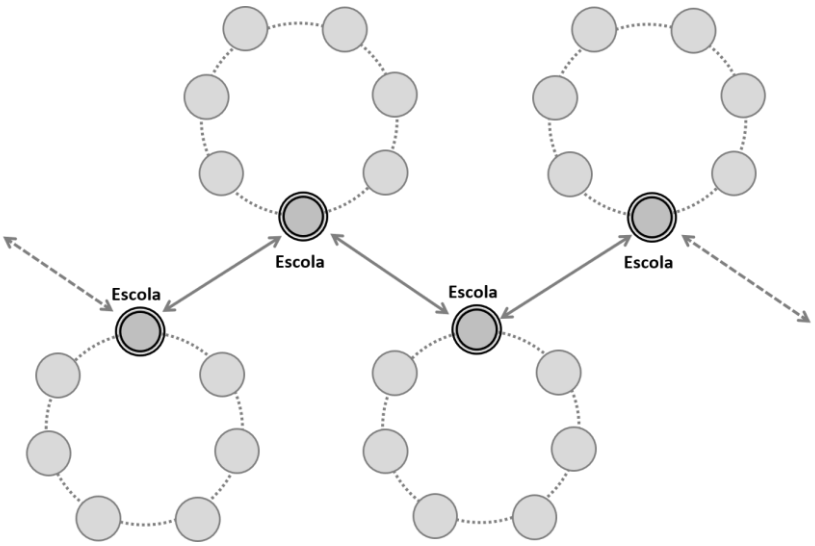
Figura 48 – Território Educativo – Centralizado x Descentralizado



Fonte: A autora (2020).

A escola tem um inegável papel de destaque num território, mesmo numa concepção de modelo descentralizado. Pois, entendemos que o equipamento escolar, inerentemente, seja um elemento de referência na paisagem urbana e que mesmo em situações de precariedade e de descaso dos gestores públicos, existam simbolismos atribuídos pela população – tanto pelas expectativas como uma ferramenta de combate à exclusão social, quanto pela memória de outros equipamentos similares. Importante ainda considerar que os territórios educativos descentralizados podem estar articulados em redes, numa espécie de rizoma (Fig. 49). Desse modo, podem também estar presentes em áreas não vulneráveis, pois há a possibilidade de conexão e alcance com outros territórios urbanos.

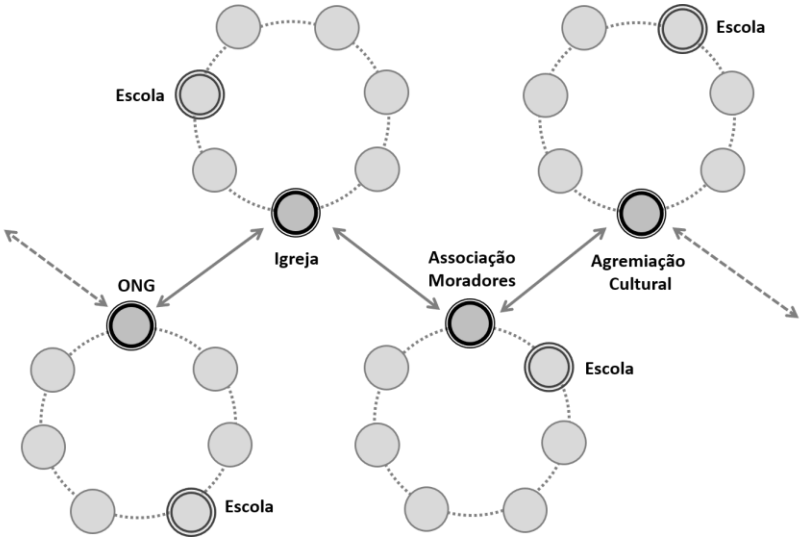
Figura 49 – Território Educativo – Descentralizado e articulados pelas escolas



Fonte: A autora (2020).

Cabe também destacarmos outro possível modo de articulação, a partir dos polos de influência num território que não se referem à escola, mas aos equipamentos e espaços livres públicos – como igrejas, associações, agremiações culturais –, que tenham maior expressividade, domínio de poder e de articulação no local. Nesse caso, uma das características desse território é a capacidade de mobilização e influência na população por meio de redes colaborativas e com isso, proporcionar ações educativas. Nas experiências apresentadas por Gerson (2012, 2013), na periferia da cidade do Recife - PE, os modos de recreação nos espaços livres públicos fomentam e conservam expressões culturais consideradas patrimônios nacionais, que não estão vinculadas com as atividades das escolas. Na imagem a seguir, apresentamos o esquema gráfico sobre esse entendimento (Fig. 50).

Figura 50 –Território Educativo – Descentralizado e articulado por outros equipamentos



Fonte: A autora (2020).

Com base nos casos debatidos, poderíamos arriscar a comparar o território educativo apresentado por Mattiello (2019) como situação próxima ao território educativo centralizado na escola (que poderia estar articulado por redes, mas não é dependente delas); do mesmo modo, ao apresentado por Gomes (2019) que se configuraria como território educativo descentralizado da escola, articulado por redes com equipamentos socioculturais. Nesse último, que se trata do complexo da Maré, essa configuração foi evidenciada na identificação dos diversos fatores significativos na educação dos jovens, além da escola, a partir de suas próprias narrativas. Nesse sentido, os equipamentos culturais e os espaços livres de recreação e sociabilização permitem que a população que aí habita, tenha dinâmica urbana de modo menos dependente do restante da cidade, que os fortalece como comunidade, mas, por outro lado, os isola e os põem alheios às questões urbanas ao nível macro. Apesar de toda a potência social e cultural que a rede de oportunidades educativas nesse

território possui, é prejudicado pela influência e força do poder paralelo, que demarca, limita e intimida as idas e vindas dos jovens.

Os territórios vulneráveis socioeconomicamente têm sua forma própria de leitura, resistência e ressignificação do cotidiano, que são expressas a partir das práticas informais de construir e habitar um ambiente (MARICATO, 2000; COELHO; DUARTE; VASCONCELLOS, 2006; GERSON, 2012). As perspectivas sobre a educação também podem estar incluídas nesse modo de vida e diante disso, perguntamos: *Como se justifica, nessas áreas, a implantação dos projetos de escolas públicas de grande porte com soluções "pasteurizadas", homogeneizadas, padronizadas para um município, estado ou país?* Pois, muitas vezes, a falta de diálogo com os agentes produtores do espaço não viabiliza a eficácia das intervenções.

Com base nessas considerações e no entendimento de Raffestin (1993, p. 144) que o território "se inscreve num campo de poder", destacamos a importância de compreender como os diferentes agentes do ambiente escolar se apropriam e leem o território educativo. Pois, entendemos que um mapeamento das potencialidades e problemas ao redor de escolas pela ótica desses agentes, poderia apontar as convergências e divergências entre os mesmos e funcionar como dispositivo de mediação e busca por soluções alinhadas aos seus objetivos. Nesse contexto, outra crítica cabível é sobre o uso generalizado do termo 'território', que originalmente, pela abordagem da geografia humana, pressupõem relações entre pessoas (RAFFESTIN, 1993), mas, nos campos da pedagogia, da arquitetura e urbanismo, essas relações ficam em segundo plano no uso do termo 'território educativo'. Nesse caso, são priorizadas ampliações dos espaços e tempos integrais.

Atualmente, devido ao enfrentamento da pandemia da Covid-19, o retorno às aulas presenciais no Brasil ainda não ocorreu na rede pública de ensino e vem sendo longamente debatido. Passados cerca de um ano e meio, onde as aulas são dadas pelos docentes através de recursos visuais, é preciso refletir sobre o sentido dos territórios para além dos rebatimentos físicos-espaciais, principalmente nas abordagens no campo da arquitetura sobre os territórios educativos. Os estreitamentos de laços e as interlocuções ampliadas às comunidades escolares, através das redes sociotécnicas (ou popularmente chamadas de redes sociais), possibilitaram outro modo de articulação com o território. Apesar de não haver o incentivo à caminhabilidade, as plataformas virtuais possibilitam o compartilhamento de informações que dão conhecimento aos agentes sobre o que acontece na vizinhança, no bairro e na cidade de modo geral.

Outros modos de habitar a cidade, de leitura e apropriação dos territórios educativos devem ser repensados, pois, nesses há incorporação a cada dia, por novas demandas de comunicação na comunidade escolar e encontram-se sob um acelerado processo de mudança estrutural. Com isso,

perguntamos: *o território educativo agora é virtual ou era assim e agora está mais ampliado?* Entendemos que essas redes, que poderiam ser aqui denominadas **'Território Educativo Virtual'** signifiquem uma importante complementação do existente, mas, não substitui. No ambiente escolar e no ambiente urbano durante o percurso de suas casas à escola as crianças podem ter experiência corporal única que contribui para um aprendizado saudável. Além disso, ao caminharem por esses ambientes, conseguem se aproximar de uma visão crítica sobre as questões urbanas que lhes acometem e que contribuem para reforçar a formação cidadã.

Diante disso, o caminhar coletivo, principalmente com as crianças, deve continuar a ser incentivado como dispositivo de pesquisa em mapeamentos afetivos ou como uma ação educativa. Principalmente, num contexto de pandemia e após a pandemia, pois, caminhar ao ar livre, torna-se um deslocamento mais saudável do que o que ocorre por ônibus, van, kombi ou outros transportes coletivos, sem ventilação adequada, ou distanciamento mínimo recomendado.

Nesse sentido, cada uma das ações apresentadas – trilhas educativas, cortejos poéticos, caminhos assistidos e não assistidos, aulas-passeio e os percursos *walkthrough* – possibilitam a 'caminhada pelas ruas' como uma ferramenta de aproximação e interlocução entre a comunidade escolar e a vizinhança. Assim como um fomento educativo, pois, revelou contribuições necessárias para a formação integral, com foco no fortalecimento da cidadania, da sensorialidade, sociabilidade e 'empatia urbana' (ou seja, uma sensibilidade com às questões e desafios urbanos).

5 DO CAMPO ÀS PERGUNTAS: Estratégias para uma pesquisa alinhada com a Abordagem Experiencial

A busca pela compreensão do papel do arquiteto-pesquisador nas observações das crianças e do meio que habitam, nos colocaram diante de um desafio enquanto adultos, pois, não queríamos exercer pesquisa insensível, hierárquica, que dita os caminhos, olhando as crianças como experimentos; quanto por não sermos insulanos - denominação popular usada pelos moradores da Ilha do Governador - RJ. A partir daí, recorremos à **Abordagem Experiencial** (RHEINGANTZ, 2004; ALCANTARA, 2008; RHEINGANTZ et al., 2009), entendendo que precisávamos conhecer o meio, experienciar o ambiente, de modo aberto e incorporado, saindo da zona de observador imparcial e insípido, que não questiona as próprias descobertas ou que se isenta da experiência.

Nesse sentido, entendemos que adotar essa abordagem trouxe contribuições à tese, principalmente, em relação à imersão e postura no campo, bem como sobre a condução geral (MATURANA; VARELA, 1995; MATURANA, 2001). Complementarmente, utilizamos a deriva natural como um dos procedimentos alinhados com essa abordagem, complementado pela cartografia (ACSELRAD; COLI, 2008; KASTRUP, 2009; PASSOS; BARROS, 2015), método que possibilita explorar e aprofundar o diálogo com os diferentes agentes incorporados no ambiente escolar. Diálogo que buscou, sobretudo, inseri-los no processo de construção do diagnóstico sobre a influência e efeitos da caminhabilidade nas experiências urbanas das crianças nas vizinhanças escolares, de modo à empoderá-los sobre a importância de suas vozes e possibilitar entendimento mais amplo sobre o território.

Na aproximação da escala das crianças e suas percepções diante do habitar urbano e escolar, recorremos aos entendimentos de autoras que realizaram investigações em ambientes escolares e urbanos, buscando compreender suas posturas em campo no que se refere à adoção de linguagens acessíveis e dispositivos de escuta e diálogo (LIMA, 1979; 1989; NASCIMENTO, 2009; CABANELLAS; ESLAVA, 2018; AZEVEDO, 2019). Por fim, apresentamos os elementos da pesquisa, divididos em: contextualização do objeto de estudo; revisão bibliográfica; momentos da pesquisa de campo e dispositivos de pesquisa e; as estratégias na análise e discussão dos dados.

5.1 A ABORDAGEM EXPERIENCIAL E AS ESTRATÉGIAS EM CAMPO

A designação Abordagem Experiencial foi adotada pelo Grupo de Pesquisa Lugares e Paisagens – ProLUGAR (PROARQ/UFRJ) no início dos anos 2000, ancorada na Abordagem Atuacionista ou Ciência Cognitiva da Atuação, formulada por Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch

(2003), que incorpora a experiência humana com a ciência[93]. Nesse sentido, Paulo Rheingantz et al. (2009, p. 11) consideram que "o observador se transforma em sujeito ou protagonista de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus usuários".

Nesse contexto, Varela, Thompson e Rosch (2003) tratam da importância da **circularidade do pensamento**, em que o pesquisador-observador está imerso na experiência observada e não separado e independente do meio: "Não projetamos nosso mundo. Nós simplesmente nos descobrimos com ele; nós despertamos tanto para nós mesmos quanto para o mundo que habitamos. Vimos a refletir sobre esse mundo à medida que crescemos e vivemos" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 21). A compreensão que o mundo e a mente atuam e se influenciam mutuamente fundamenta a proposição da **Abordagem Atuacionista**, que associa percepção com nossas capacidades sensório-motoras e se preocupa com o modo como "o observador pode orientar suas ações em sua situação local" (Ibid., p. 177). Para os autores, o termo 'atuação'[94] enfatiza que a cognição não se trata de um mundo preconcebido, mas, é a "atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 26).

Diferentemente da tradição ocidental, que procura uma explicação *a posteriori* da experiência humana, a Abordagem Atuacionista busca explicação simultânea, a fim de capturar a riqueza de informações, evitando o discurso, sujeito a reducionismos ou distorções. Nesse sentido, Varela, Thompson e Rosch (2003) apoiam-se na tradição budista da meditação atenta, como um método para investigar a experiência, reconectando corpo-mente. Os autores sugerem aos pesquisadores a mudança de uma postura abstrata 'desincorporada' para uma reflexão 'incorporada', atenta. O termo **"incorporado"** se refere à "reflexão na qual corpo e mente foram unidos" (Ibid., p. 43).

Como reforço, o neurobiólogo chileno Humberto Maturana observa que:

---

[93] Varela, Thompson e Rosch (2003) apresentam e discutem três vertentes das ciências cognitivas:

a) *Cognitivismo* – a inteligência artificial domina a preocupação da simulação do comportamento humano;

b) Conexionismo ou emergência - Confronto entre as compreensões dos processos perceptivos em relação ao método dedutivo do cognitivismo e

c) Abordagem atuacionista da cognição – proposta pelos autores (VARELA et al., 2003) – fruto de sua insatisfação com as limitações das duas vertentes anteriores com a não inclusão da consciência no debate das ciências cognitivas. E apresentam sua abordagem como um "caminho do meio" que enfatiza a importância da interação entre mente, corpo e ambiente, como indissociáveis. Assim, é proposta a integração da experiência e ação humana à ciência, o que possibilita examinar a experiência com um método: atenção/consciência.

[94] O uso do termo em português "atuação" e seus decorrentes foi uma decisão dos tradutores do livro "A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana" para a designação inglesa *enaction*, a qual foi justificada por manter o viés processual, significando assim: "exercer a atividade, estar em atividade, exercer influência" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p.17).

> Nós cientistas afirmamos que nossas emoções não participam na geração de nossas afirmações e explicações científicas. Afirmamos isto porque o critério de validação das explicações científicas especifica inteiramente, de uma forma que é constitutivamente independente do nosso emocionar, as operações que precisamos efetuar como observadores-padrão para gerar uma explicação científica. Além disso, ao aprendermos a ser cientistas, nós aprendemos a ser cuidadosos para não deixarmos nossas preferências e desejos distorcerem-se e, por isto, invalidarem nossa aplicação do critério de validação das explicações científicas; também aprendemos a reconhecer que quando permitimos que isto aconteça cometemos um erro grave (MATURANA, 2001, p. 146).

Essa desvalorização das emoções no ato de pesquisar, criticada por Maturana (2001), dificulta a imersão do pesquisador no campo, pois, o coloca numa posição de observador distanciada que se ignora como organismo vivo também. De acordo com o autor, na vida cotidiana, ao observamos uns aos outros, somos capazes de distinguir diferentes emoções através das ações, posturas ou atitudes corporais e, portanto, as ações humanas, independente do ambiente que ocorram, estão fundadas na emoção (MATURANA, 1997). Nesse sentido, a possibilidade de incorporar experiências corporais e emoções às análises do ambiente, pode contribuir para qualificar e ampliar a compreensão do caráter e da qualidade do lugar (RHEINGANTZ et al., 2009).

Apoiada inicialmente nesses pressupostos, a Abordagem Experiencial possibilita ao pesquisador "caracterizar os relatos das suas observações [a partir de como] orienta suas ações em suas interações ou experiência de viver (habitar, trabalhar, consumir, lazer, etc.)" (RHEINGANTZ, 2020, p. 01-02). Como a descrição dos relatos não é uma tarefa precisa que siga padrões em representações mentais, não se configura como algo indiscutível, mas sim, como simples traduções (locais e imperfeitas) que "pressupõe formular questões relacionadas com a experiência produzida nas relações envolvendo pessoas, objetos e ambientes" (Ib., p.02).

Além disso, a Abordagem Experiencial implica em adotar postura crítica não dualista, ou, atitude **incorporada de sentimentos e emoções** nos registros de campo do pesquisador, contribuindo para que tenha uma "experiência vivenciada e consciente" (RHEINGANTZ, 2004; ALCANTARA et al., 2006; RHEINGANTZ et al., 2009). Nesse processo, os autores sugerem que exercícios de relaxamento, respiração e esvaziamento da mente, comuns na meditação budista, bem como os percursos e passeios à **deriva natural**[95] possibilitam requalificar as observações. Tal qual o uso de gravador e/ou de caderno de anotações de campo (ALCANTARA, 2008).

[95] Proposição de Maturana e Varela (1995, p.147) que se contrapõem à "visão popularizada da evolução como um processo em que seres vivos se adaptam progressivamente a um mundo ambiental, otimizando sua exploração." Os autores propõem "que a evolução ocorre como um fenômeno de deriva estrutural sob contínua seleção filogênica, em que não há progresso nem otimização do uso do meio. Há apenas conservação da adaptação e da autopoiese, num processo em que o organismo e meio permanecem em contínuo acoplamento estrutural." (MATURANA; VARELA, 1995, p.147).

Segundo Maturana, a deriva natural pode ser definida como um fenômeno em que se faz "referência a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias" (MATURANA, 2001, P.80). Ao utilizá-la no campo da arquitetura e urbanismo, Denise Alcantara reforça sua contribuição, pois, a "ação de observar desprende o observador de suas amarras do 'saber-fazer' tradicional, e possibilita sua atuação e sua incorporação com o ambiente" (ALCANTARA, 2008, p.54).

Em evidente aproximação com a deriva natural, ao observar crianças em sua caminhada entre a casa e a escola, Clara Eslava (2018) sugere a possibilidade de explorar uma *deriva lúdica* nesses percursos. Segundo a autora, essa denominação se assemelha ao momento em que uma criança, durante um jogo, o autoconstrói livremente, de modo consciente, mas diminuindo o efeito real do que está ao seu redor. Dessa forma, a autora defende que o espaço vivido e percorrido proporciona uma justaposição de fatores sinestésicos e visuais.

Eslava (2008) explica que a oportunidade de realizar a deriva é uma forma de resgate do caráter lúdico, que seria a base nômade, que convive com a sedentária, ambas coexistindo no ser humano, como defende Careri (2016). Apesar disso, a autora lamenta que se tenha perdido a oportunidade de exploração livre das crianças nos caminhos para a escola, pois os medos dos males urbanos restringem sua autonomia ao não permitirem passear e explorar o ambiente sozinhas.

Quanto aos registros das experiências, utilizamos **diário de campo**, pois, compreendemos que a escrita de textos ou desenhos simultâneos à experiência, pode possibilitar apreensão melhor das observações dos pesquisadores, podendo expressar diálogos, emoções, descobertas, dúvidas, dificuldades e frustrações. Nesse sentido, contribui para publicizar o processo trilhado pelo pesquisador, que, mais que guardar um registro íntimo da experiência, faz dele um convite de experiência coletiva para quem o lê (BARROS; PASSOS, 2015). Além disso, utilizamos diretrizes da **cartografia** (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), as quais serão apresentadas a seguir, devido à correlação com os processos participativos, aos quais compreendemos que tenham sua importância na ampliação dos dispositivos de escuta com os agentes da comunidade escolar sobre a leitura do território.

5.2 A CARTOGRAFIA E OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

A cartografia como prática de investigação alinhada com a Abordagem Experiencial, parte do entendimento de que acompanhar o processo é mais importante que o produto. De acordo com a psicóloga Virgínia Kastrup, que se apóia nos entendimentos dos filósofos franceses Gilles Deleuze e

Félix Guattari, a cartografia poderia aproximar-se de uma performance, devido ao foco no processo (KASTRUP, 2015).

Observando os métodos clássicos de investigação, Rafael Gomes, Rodrigo Costa e Daniel Mendonça (2019) sugerem que a cartografia trouxe mudança ao que se esperava sobre o modo de pesquisar. Segundo os autores, isso se deve ao fato de estar dissociada de predefinições das realidades e por colocar, no mesmo patamar, pesquisadores e pesquisados, permitindo uma **redistribuição do conhecimento**.

Nesse sentido, desde o início da década de 1990, **o mapeamento participativo** aparece como prática cartográfica no Brasil e recorre à inclusão de atores sociais locais, a fim de obter legitimidade de informações. Além disso, essa prática contribui nos processos de resistência dos grupos mais vulneráveis. Nesta pesquisa, buscamos destacar as vozes dos **agentes da comunidade escolar**, tirando-os desse lugar de "invisibilidade" nas tomadas de decisão e gestão sobre o território.

Os **processos participativos** sofrem com a pressão das forças dos agentes políticos por representar disputas territoriais (RAFFESTIN, 1993; ACSELRAD; COLI, 2008; SOUZA, 2013). Assim, de caráter colaborativo, o mapeamento participativo se alimenta do conhecimento que os habitantes têm sobre um local, para aproximar-se das realidades existentes e desse modo, incluir os grupos até então marginalizados, nas decisões políticas.

Para facilitar a espacialização e a divulgação dos dados levantados, as tecnologias do Sistema de Informação Geográfica – SIG, foram incorporadas a esses processos cartográficos e foram ampliados os potenciais de análise e de visualização de informações. Contudo, Henri Acselrad e Luís Coli (2008) destacam que essa fascinação pelo uso de tecnologias avançadas, restritas ao domínio dos pesquisadores, pode trazer algumas dificuldades, como: o afastamento dos grupos sociais prioritários no processo (com seus entendimentos próprios de mapeamentos) e a possibilidade do produto (mapa) ser um mero instrumento administrativo que congela as fronteiras e os sistemas, ignorando instabilidades naturais. Assim, a difusão do uso dessas tecnologias nos mapeamentos participativos, deveria vir precedida de um processo de inclusão digital, para evitar possíveis exclusões dos grupos sociais mais vulneráveis socioeconomicamente, tornando-lhes dependentes dos que detém o poder no local (ACSELRAD; COLI, 2008).

A partir desses entendimentos, fica a inquietação sobre: *como se deve voltar a prática cartográfica às pesquisas com as crianças, tornando-as protagonistas?* e *que tipo de posturas o pesquisador deve tomar cuidado em adotar?* No item a seguir, iremos tratar desse debate, buscando apontar alguns direcionamentos ao campo.

5.3 PESQUISA COM CRIANÇAS

O entendimento da Sociologia da Infância de que a sociedade está estruturada no *adultocentrismo* (SARMENTO, 2005; 2008; QVORTRUP, 2014) – no qual os adultos ditam as regras, comportamentos, posturas e planejam os ambientes – demanda dos pesquisadores interessados no habitar das infâncias, ações efetivas para ouvir as crianças. Essa escuta e interação deve buscar entender demandas e desejos, traduzindo-os em linguagem acessível – mas, não menos complexa – e proporcionando uma aproximação empática. Principalmente, compreendendo que as existências de diversas infâncias, onde dependendo do local que habitem (composição familiar, condições socioeconômicas, acesso as oportunidades recreativas, socioculturais e educacionais, modos de deslocamentos e condições de acessibilidade), devem interferir nos seus hábitos e modos de ser e habitar as cidades.

Entendemos que **pesquisar *com* crianças**, seja uma abordagem que requer estreitamento de laços entre o pesquisador e os pequenos participantes, despindo-se da camada de objetividade, característica do pesquisador adulto. Evidentemente, existem privilégios quanto à posição que ocupamos no momento da pesquisa – como as relações de poder, tamanho, condições de maturidade, conhecimentos, entre outros. Nesse sentido, a pedagoga Cláudia Horn (2013) alerta os adultos sobre a tendência de infantilização das crianças, através das posições autoritárias. A autora expõe a importância das várias linguagens próprias das crianças (brincadeiras, desenhos, gestos, aproximações, distanciamentos e conflitos) como expressões a serem observadas e discutidas numa intervenção em ambientes voltados para elas.

Uma vez que as curiosidades das crianças, em relação à pesquisa, estimulam os pesquisadores para caminhos não planejados, precisamos, muitas vezes, modelar e remodelar os dispositivos[96] utilizados, devido às demandas que surgem constantemente em campo. Nesse sentido, Horn (2013) defende que a pesquisa poderia acontecer de modo coletivo com as crianças.

> Os adultos podem aprender mais com as crianças; aprender a olhar, a escutar, a brincar, a interagir e a envolver-se com elas, num exercício contínuo de questionamento sobre aquilo que se pensa e que se fala sobre elas. Fica a vontade de conhecer e compreender seus saberes complexos originados das culturas infantis a partir das mais diversas expressões do brincar, do desenhar, do conversar, do fazer algo e do estar em constante movimento (HORN, 2013, p.18).

[96] O Grupo Ambiente Educação vem discutindo e construindo formas de diálogos com as crianças, em que o foco principal é o processo da escuta e da abertura de um espaço de participação das crianças e da comunidade escolar com um todo. Desse modo, modificamos o uso do termo 'instrumento' antes designado para as ferramentas de coleta de dados, para o termo 'dispositivo', por compreender que funciona como um 'ponta pé' na interação com os usuários, desencadeando "o turbilhão de ações, interações e interlocuções presentes no processo em curso" (AZEVEDO, 2019, p. 18).

A arquiteta Andréa Nascimento (2009) critica a postura dos arquitetos que projetam ambientes para crianças, mas que costumam ignorar as demandas das culturas da infância. A autora indica que a impulsividade natural que temos quando crianças e a perdemos gradativamente, ao longo da vida adulta, impacta na ausência da dimensão emocional nos ambientes planejados para os infantes. Nesse sentido, a priorização de aspectos objetivos e funcionais nos projetos, muitas vezes, negligenciam a importância da ludicidade, onde a brincadeira é um modo de relacionar-se com o mundo e de conectar a realidade interior à exterior (NASCIMENTO, 2009).

A aproximação e o diálogo entre a criança e o arquiteto podem ampliar as possibilidades de intervenções projetuais com a inclusão de novos modos de leitura e concepção de ambientes. Alinhada à essa consideração, Nascimento (2009) defende que qualquer ação em ambientes que envolvam crianças poderia ser considerada uma atividade política, pois, pode expressar o acolhimento às suas brincadeiras e dar impulso às descobertas, contribuindo com a autonomia, empoderamento e liberdade das mesmas.

A percepção das crianças nos ambientes da escola, da habitação e do entorno foi estudada pela arquiteta Mayumi Lima (1979), focando os diversos modos de leituras e interações com os ambientes. Essa experiência que possui cerca de 40 anos e foi pioneira no país[97] no âmbito das pesquisas em ambientes escolares, contrapôs perfis diferentes de escolas e de infâncias. Contudo, a autora destaca que um dos aspectos comuns é que as crianças desenvolvem uma capacidade maior de resposta aos diferentes estímulos, quando transformam os ambientes e participam do processo.

Isabel Cabanellas e Clara Eslava (2018) ao tratarem dos territórios da infância e os modos de aproximação com as crianças, consideram que é preciso estabelecer relações entre as partes - determinação de fronteiras e códigos de comunicação -, mas também buscar a compreensão do todo, através de uma base interdisciplinar. Alinhadas às compreensões de Maturana (2001), as autoras defendem que exista uma inseparabilidade entre o conhecimento do espaço e a ação sobre ele, que proporciona uma mútua interação entre sujeito e objeto, observada nos processos de adaptação da criança no ambiente vivenciado e na criação de "micromundos próprios"[98].

Nessa perspectiva, a emoção é compreendida como geradora e reflexo da consciência primária da criança sob o conhecimento do ambiente através das ações cotidianas (CABANELLAS; ESLAVA, 2018). A partir desse entendimento, os pesquisadores da infância precisam estar atentos aos aspectos do ambiente construído que se relacionem aos campos emocionais e buscar

[97] Mayumi Lima realizou pesquisas em escola pública e particular, na década de 1970, em São Paulo. Além dos domínios públicos x privados, também houve o aspecto da localização – uma era central e a outra num bairro ecológico, afastado da cidade.

[98] Ibid., p.30, tradução nossa.

aprofundamentos desde o cotidiano. Segundo Eslava (2018), é preciso pôr a análise do ambiente escolar e da infância contemporânea num processo circular de contínua revisão acerca das abordagens adotadas. Nesse sentido, a autora enfatiza que estar disposto a desconstruir as categorias de análise, que como adultos pré-estabelecemos, requer permitir interagirmos com as crianças, sem interrompê-las. Antes, devemos desafiá-las para novas experimentações e descobertas no ambiente, deixando-as que o construam e reconstruam, a partir de sua leitura de mundo. Com base nessa perspectiva, Eslava (2018, p.195) propõe um "alfabeto de ações" como um ponto de partida para ampliar a observação em campo e buscar apreender o máximo de informações: ações; espaços; campos emocionais; finalidades; metáforas corporais; processos; relações sociais; relações com outras manifestações; sequência de ações e sinais indicativos.

Atribuir visibilidade às crianças, compreendendo-as como co-autoras e co-construtoras dos territórios que habitam é permitir a concepção de uma infância engajada e empoderada que se direciona à cidadania crítica (AZEVEDO, 2019). Também nos proporciona repensar a escola, buscando uma desconstrução de ambiente pautado na autoridade, controle e desconexão entre saberes e uma valorização enquanto lugar repleto de potencialidades lúdicas e pedagógicas.

5.4 COMPONENTES DA PESQUISA

Alinhado com essas reflexões, o uso de multimétodos foi selecionado em resposta às inquietações da Abordagem Experiencial e da cartografia, pois, nos parece uma estratégia necessária como somatória de visões dos pesquisadores com diversos agentes envolvidos, no caso, os da comunidade escolar – compreendidos como peças-chave na leitura do território educativo e em relação a imersão sensorial e sensível a campo, aberta e em constante construção.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: coleta de informações iniciais; construção do aporte teórico; estratégias de campo; análise e tradução de resultados. Porém, cabe destacar que essas etapas não foram intransponíveis e estanques, havendo, muitas vezes, idas e vindas entre si, principalmente, durante a pandemia, onde as estratégias de pesquisa de campo precisaram ser remodeladas.

Contextualização do objeto de estudo e definição do universo de pesquisa

A Ilha do Governador, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro – RJ, foi selecionada como uma primeira escala de análise, já que tem sido o território de ação da pesquisa: "Do espaço escolar ao território educativo: lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade

do Rio de Janeiro"[99], desenvolvida no âmbito da parceria entre os grupos Ambiente Educação – GAE, Sistemas de Espaços Livres – SEL-RJ e ProLUGAR - Lugares e Paisagens. Nesse contexto, foram produzidas dissertações de mestrado (FERNANDEZ, 2017; FLANDES, 2017), além de oficinas, *workshop* e avaliações pós-ocupação em escolas municipais[100]. Assim, a pesquisa de campo na Ilha do Governador pretendeu dar continuidade às investigações sobre essa área, ampliando o debate sobre a leitura dos territórios educativos, porém, partindo de inquietações quanto às influências e efeitos da caminhabilidade na experiência das infâncias na cidade e na identificação de oportunidade educativas no percurso casa-escola. Procuramos também entender as visões dos diferentes agentes da comunidade escolar sobre as oportunidades e ameaças nos contextos urbanos que as escolas se inserem.

Nesse sentido, os entornos das escolas públicas municipais de ensino fundamental foram analisados considerando os diferentes contextos urbanos, a fim de revelar variáveis na percepção das crianças sobre os territórios que vivenciam. Numa escala macro, foram consideradas as características socioeconômicas - distribuição populacional, densidade demográfica, índice de alfabetização, renda domiciliar per capita e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Também, consideradas características ambientais e paisagísticas (proximidade de praias, parques e praças), além da proximidade de equipamentos socioculturais e espaços de recreação e lazer.

A Ilha do Governador possui 32 unidades escolares municipais, distribuídas por todos os bairros, tendo alguns contextos que sofrem com a desigualdade e segregação socioespacial, assim como o restante da cidade do Rio de Janeiro - RJ. A partir dessa problemática, buscamos analisar como esse processo é percebido pela comunidade escolar e que tipo de influência e efeitos promovem na caminhabilidade e leitura do território educativo. A pesquisa foi realizada com estudantes do 1º. e 8º. Anos e com agentes da comunidade escolar[101]: professores; diretores/coordenadores; funcionários e pais/responsáveis. Apresentaremos a seguir, a abordagem com cada um dos agentes em diferentes etapas da pesquisa e quais os dispositivos utilizamos para coleta, análise e tradução dos dados.

Numa segunda escala de análise, como estudo de caso, selecionamos um recorte urbano, mais próximo de uma das escolas, a qual havíamos realizado anteriormente atividades de avaliação de

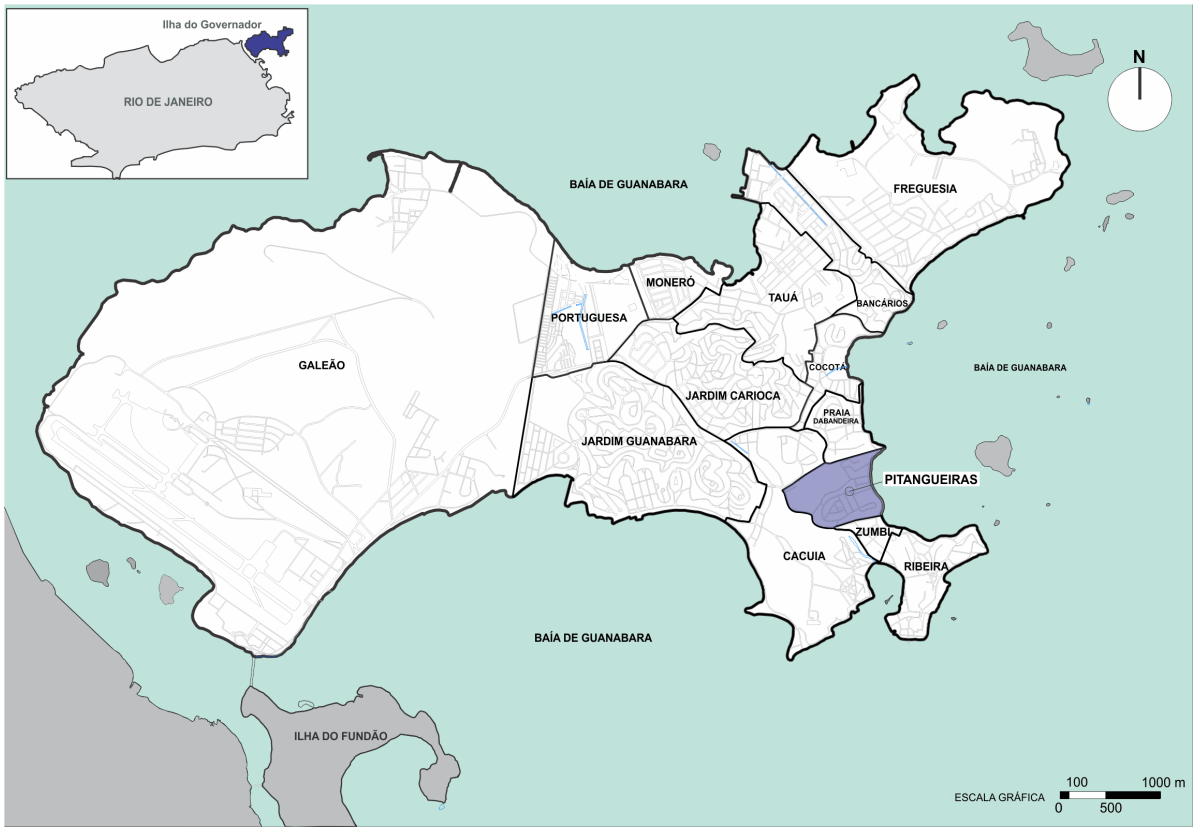
[99] Pesquisa coordenada pela Profª. Drª. Giselle Arteiro Azevedo.

[100] Foram realizados *workshop* e oficinas em Tubiacanga, em 2016; Oficina do Brincar no GEO Nelson Prudêncio, em 2017, além da disciplina "Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído – FAP 815", ministrada pela Prof. Giselle Azevedo no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROARQ-UFRJ e da disciplina de graduação Projeto Arquitetônico-3, do curso de arquitetura e urbanismo – FAU/UFRJ, ministrada pela Profa. Dra. Vera Tângari.

[101] A princípio, pretendíamos abordar também os gestores públicos, responsáveis pela rede municipal de ensino e os vizinhos das escolas, contudo pelo cenário causado pela pandemia e dificuldades do contato presencial, decidimos focar nos agentes que se vinculam diretamente no cotidiano das escolas.

desempenho do ambiente escolar. O equipamento está localizado em bairro nobre com topografia acentuada, no Morro do Zumbi, no bairro Pitangueiras (Fig. 51), com uso predominantemente residencial unifamiliar de médio e alto padrão construtivo.

Figura 51 – Localização da Ilha do Governador – RJ e do bairro Pitangueiras.



Fonte: A autora (2021)

Revisão da Bibliografia

Através da identificação do problema central da pesquisa – qual seja, a falta de políticas públicas que considerem a importância da caminhada no percurso casa-escola como parte da experiência urbana, desenvolvimento infantil e formação de cidadania das crianças - partimos à definição de alguns eixos de pesquisa, que pudessem contribuir com a construção do arcabouço-teórico, conforme descrição a seguir.

- O capítulo que trata do ***habitar da infância na cidade e na vizinhança escolar***, teve como foco compreender a experiência da criança na escola e entorno, entendendo esse equipamento social e o espaço público como lugares que se configuram enquanto primeira escala de relação da criança com um ambiente além da sua própria casa. Para a construção do debate, recorremos num primeiro momento, à sociologia da infância (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2014), para tratar dos aspectos relacionados aos desafios da infância na sociedade adultocêntrica. Trazendo para o contexto do país, buscamos a contribuição da pedagogia crítica, com o intuito de analisar os efeitos da escola na

experiência de conhecimento vivenciada pelas crianças (TEIXEIRA, 1989; FREIRE, 1996; SAVIANI, 1999; GADOTTI, 2006). Compreendendo que muitos dos contextos escolares brasileiros enfrentam desigualdades sociais e urbanas, ampliamos a discussão e o olhar para o habitar nos espaços livres das vizinhanças escolares, buscando pressupostos da sociologia da educação (RIBEIRO et al., 2010); geografia urbana (SANTOS, 2014); arquitetura escolar (LIMA, 1989) e da pedagogia urbana (TONUCCI, 1996). Por fim, traçamos panorama sobre o contexto da pandemia da Covid-19 e os desafios para a infância**,** em relação ao ensino remoto, à escolarização das casas e o isolamento social (SANTOS, 2020; SARMENTO, 2020; TONUCCI, 2020a; b).

- No capítulo ***O cotidiano no território educativo*** debatemos o entendimento polissêmico de território e territorialidades, a partir do campo da geografia humana (RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 1998; HAESBAERT, 2005; SOUZA, 2013). Posteriormente, as articulações do ambiente escolar com o restante da cidade, foram apresentadas sob os campos da arquitetura (ESLAVA, 2018; AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016; GOULART DE FARIA, 2016) e da educação (TONUCCI, 1996; TRILLA BERNET, 2004; MOLL, 2008; CAVALIERE, 2009; HOOKS, 2013; SINGER, 2015; CARVALHO; LANSKY, 2016).

- Por fim, ainda na fundamentação, no capítulo ***O caminhar das crianças como experiência urbana***, discutimos o papel dos espaços livres na cidade para poder contextualizá-los quanto à sua importância na caminhabilidade urbana, observando as ameaças e oportunidades no ambiente intersticial entre casa e escola. Para isso, buscamos os entendimentos do campo do urbanismo (CARERI, 2016; 2017; GEHL, 2013) e da mobilidade urbana (VASCONCELLOS, 2017; SPECK, 2017) em relação à importância do resgate da cidade para os pedestres. Nesse contexto, a caminhabilidade das crianças é tratada como um modo de aprendizado e experiência urbana, sob o desafio da autonomia infantil (TONUCCI, 1996; JACOBS, 2000; GILL, 2009). Por último, apresentamos considerações sobre o papel da caminhabilidade urbana na leitura e reconhecimento do Território Educativo.

No Quadro 01, abaixo, estão relacionados os principais assuntos tratados na tese, os autores consultados e seus entendimentos gerais. No próximo item, seguirão explicações sobre os momentos da pesquisa de campo e o uso dos dispositivos.

Quadro 1 – Síntese dos Fundamentos

ASSUNTOS	AUTORES PRINCIPAIS	ENTENDIMENTOS GERAIS
Desafios da infância na sociedade	Sarmento (2005) Qvortrup (2014)	- Adultocentrismo na sociedade; - Proteção e afastamento da vida pública; - Privatização da infância;
A escola perante demandas das infâncias e sociedade	Teixeira (1989) Freire (1996) Saviani (1999) Gadotti (2006)	- Cotidiano escolar limitado aos intramuros; - Desconexão entre saberes populares e saberes da escola; - Escola deve combater a exclusão social e contribuir na cidadania; - Porosidade de saberes para a desconcentração da ação educativa.
O habitar na vizinhança escolar e as desigualdades urbanas	Tonucci (1996);	- Crianças nas ruas brincando e andando sozinhas – indicador positivo de qualidade ambiental; - Experiência do caminhar autônomo e criativo - empoderamento infantil;
	Hoyuelos (2018)	- Escola como possibilidade de assegurar habitabilidade (segurança e pertencimento).
	Lima (1989) Hertzberger (2008)	- Ambientes para crianças que fomentam descobertas de novos usos e apropriações.
	Azevedo, Rheingantz, Tângari (2011)	-Importância das escolas públicas nas áreas carentes vai além do papel educacional, mas recreativo e social.
	Ribeiro et al. (2010) Santos (2014)	- Cada escola está inserida em um contexto urbano peculiar; - Desigualdades educacionais podem estar vinculadas aos processos de segmentação e segregação residencial.
A pandemia da Covid-19 e os impactos na infancia	Santos (2020)	- A pandemia acentuou os problemas socioeconômicos das "zonas de invisibilidade'. - Vulnerabilidade das populações mais pobres – "darwinismo social";
	Sarmento (2020)	- Aumento da pobreza urbana impacta a educação.
	Tonucci (2020a, b)	- Importância da escola como local de convívio e sociabilização das crianças. - O ensino remoto reproduz as falhas na educação tradicional; - A exclusão digital acentua as desigualdades na educação; - A escolarização das casas e o isolamento social aumentou a superproteção;
Entendimentos de Território e territorialidades	Raffestin (1993);	- Através do espaço que o território se forma; - Mapeamentos coparticipativos - leituras de "imagens territoriais" diferentes.
	Santos (1998)	- Os territórios não se relacionam apenas horizontalmente pela contiguidade física, mas também verticalmente pelos processos sociais;
	Haesbaert (2005)	- Território possui sentido multi-escalar e multidimensional; - Territórios-redes resultam das relações e da multiterritorialidade.
	Souza (2013)	- Território é similar a "campo de forças", onde o espaço pode ser delimitado pelas relações de poder.
	Trilla Bernet (2004)	-Evasão ou abandono escolar requer análise territorial dos arredores da escola. -O entorno escolar é um território que muda com a autonomia dos estudantes.
O cotidiano da escola e os territórios	Coelho; Duarte; Vasconcellos (2006)	- As brincadeiras das crianças marcam e transformam o território e podem contribuir para a autoestima e sensação de segurança.
	Eslava (2018)	- A dimensão poética do ambiente escolar abrange relações múltiplas e contrastantes na percepção dos estudantes; - O ambiente educativo deve emocionar as crianças e promover a consciência sobre o aprendizado. - Um ambiente com oportunidades educativas precisa de incentivos dos educadores.
Os territórios educativos e a formação integral	Azevedo; Rheingantz; Costa (2016)	- Território educativo é um espaço capaz de gerar efeitos educativos e ações.
	Cabanellas (2018)	- Crianças utilizam os objetos e o próprio corpo na definição de ambientes;
	Moll (2008);	- A rua pode ser vista pelo potencial educativo, mas é preciso desromantizá-la.
	Cavaliere (2009);	- Não adianta ampliação do tempo integral é preciso alinhar as ações educativas às demandas dos estudantes.
	Singer (2015);	- Formação integral e cidadã ultrapassa "processos educativos" ; - Cidade é um importante agente educativo;
	Alderoqui (2003)	- Se a cidade é política, qualquer intervenção urbana poderia ser um projeto educativo. - A cidade é um observatório e laboratório para a cidadania.

Fonte: a autora, 2021.

Quadro 01 (continuação) – Síntese dos Fundamentos

ASSUNTOS	AUTORES PRINCIPAIS	ENTENDIMENTOS GERAIS
Os espaços livres na vizinhança escolar	Gomes (2002)	- Espaço público – convívio e coabitação.
	Vogel et al. (2017) Jacobs (2000);	- Valorização da vida comunitária nas ruas e calçadas da cidade;
	Magnoli (2006) Schlee et al (2009)	- Espaços livres: várias funções; escalas e formas; fruto dos conflitos e contradições na distribuição de renda; - Processos sociais e culturais incidem na modificação da paisagem urbana e poderiam afetar na caminhada.
	Tângari et al., 2009; Macedo et al., 2009.	- Os espaços livres compõem um sistema complexo, "sistema de espaços livres", que influenciam nas micropaisagens.- - Ausência de uma visão sistêmica nas gestões urbanas;
	Queiroga, 2014;	- O sistema viário é um dos mais frequentes sistema de espaços livres no meio urbano;
A caminhabilidade como indicador de vitalidade urbana	Careri (2016; 2017)	- Caminhar: necessidade vital; permite o habitar no meio urbano; ajuda a lidar com os conflitos e diferenças; - Disponibilidade do encontrar alguém – 'convívio social'.
	Gehl (2013)	- O caminhar é revigorante para uma cidade 'saudável'.
Devolutiva da cidade para os pedestres	Vasconcellos (2017)	- Distancias menores são excluídas das pesquisas OD; - Calçada – como 'terra de ninguém', causa inúmeros acidentes.
	Speck (2017)	- Caminhada - proveitosa, segura, confortável e interessante.
A caminhabilidade o desafio da autonomia infantil	Tonucci (1996)	- Defesa do empoderamento infantil inclusivo. - Adultos como apoio.
	Jacobs (2000)	- Adultos co-participantes da vigilância das crianças nas ruas.
	Gill (2009)	- Caminhar desconstrói a insegurança alimentada pelos meios midiáticos.
Lendo e relendo o território educativo a partir do caminhar na cidade	Azevedo; Rheingantz; Costa (2016) Azevedo (2019)	- Importância do incentivo e leitura da cidade pelas crianças; - Crianças como co-autoras e co-construtoras dos territórios que habitam; - A cidade é constituída por "territórios em ação" que se articulam em redes de possibilidades educativas.
	Carvalho e Lansky (2016)	- Os percursos e atividades extraescolares no entorno escolar é um modo de disputa dos territórios inseridos em contextos urbanos vulneráveis.
	Tonucci (1996)	Os percursos das crianças pela cidade podem contribuir para formação cidadã e para romper com o adultocentrismo.
	De Bernardi (2012)	- O deslocamento pela cidade amplia as experiências do aprendizado pela "corporeidade". - A cidade educadora deve sair da utopia e idealização de cidade perfeita para as crianças;
	Trilla Bernet (2004)	- O caminhar entre a casa e a escola permite uma "socialização horizontal e intergeracional" e a desenvolver responsabilidades.

Fonte: a autora, 2021.

Momentos da Pesquisa de Campo e dispositivos utilizados

Esta pesquisa tinha como motivação inicial compreender os entornos escolares da Ilha do Governador, a partir da influência e efeitos da caminhabilidade das crianças e dos demais agentes da comunidade escolar na identificação de oportunidades educativas. Contudo, como a área da Ilha do Governador é extensa e a rede municipal de ensino abrange uma quantidade de escolas que não poderíamos adotar uma imersão e observação incorporada no ambiente, decidimos trabalhar em uma

das escolas. Assim, a pesquisa de campo foi sendo construída através das oportunidades que foram aparecendo.

Em primeira etapa, selecionamos como Estudo de Caso, uma escola municipal no bairro Pitangueiras, a qual nos detivemos em imersões iniciais, de reconhecimento da área, observações do cotidiano escolar, tanto nos intramuros quanto nos extramuros, com crianças e professores. Essa escolha foi motivada pela oportunidade de pesquisa no local, em disciplina cursada no PROARQ/UFRJ. A partir dessas experiências, estruturou-se dois momentos que serão apresentados com detalhes adiante: ***Imersão Inicial*** , que ocorreu nos intramuros de escola municipal com os estudantes e professores e; ***Derivas e Observações do bairro Pitangueiras*****,** no extramuros, através de experiência dos pesquisadores.

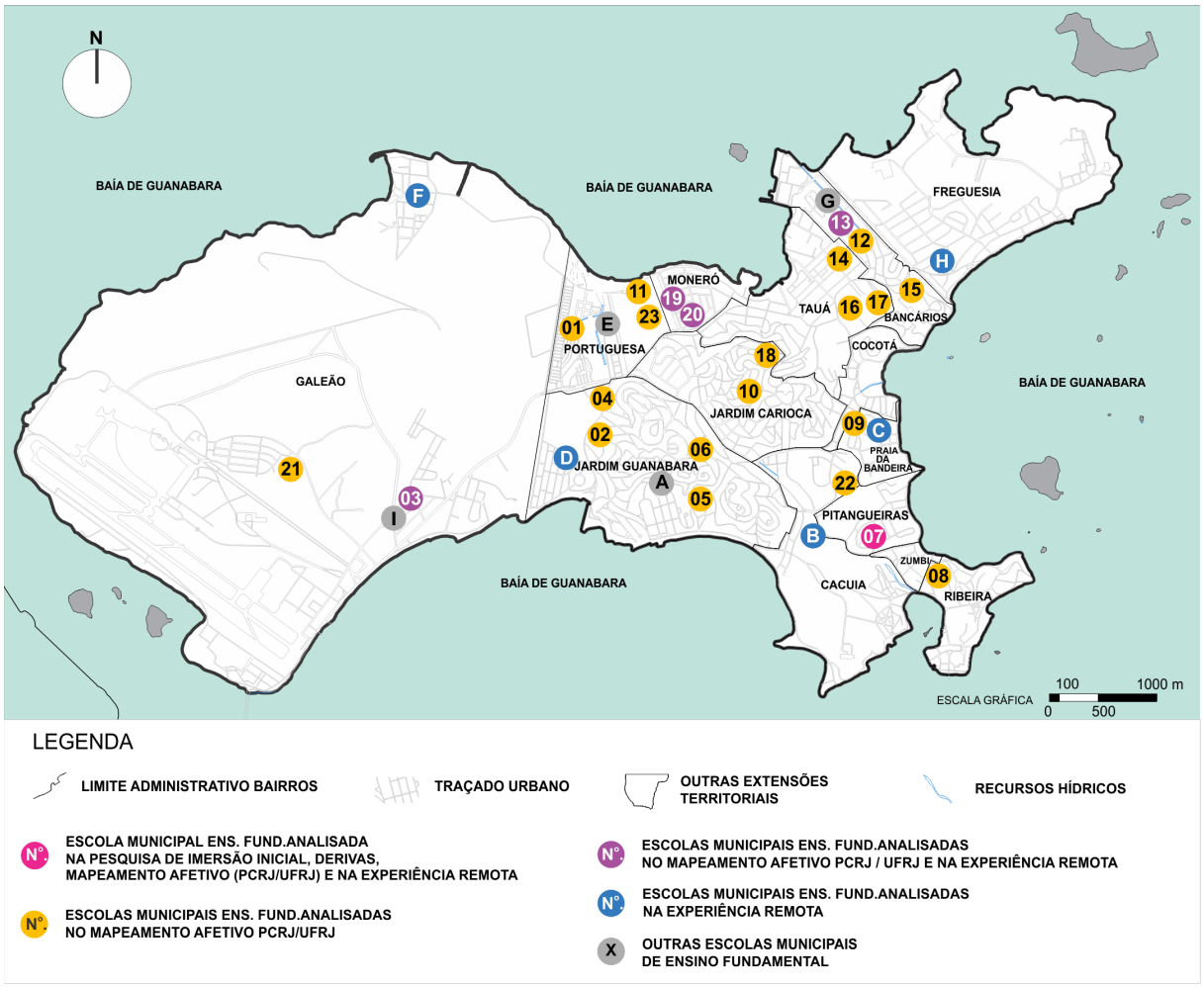
Posteriormente, ao longo do caminho, houve a necessidade de comparativos com outros entornos escolares da região, tomando como partida o entendimento de Milton Santos (2014) sobre cada região possuir peculiaridades e variáveis específicas de análise. Principalmente, devido a abordagem realizada com as crianças e os professores de uma das escolas da Ilha, precisar ser ampliada para outras realidades e incluir também outros agentes envolvidos nos ambientes escolares (diretores, funcionários e responsáveis).

Contudo, ao buscarmos critérios para escolha de outras escolas que poderiam ser abordadas como estudos de caso, aconteceram fatos que mudaram os caminhos da pesquisa de campo. Primeiro, o trabalho coletivo de ***Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro***, fruto de parceria entre os grupos de pesquisa GAE, SEL-RJ, ProLUGAR e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que ampliou o universo e a abrangência da investigação, possibilitando coleta significativa com os estudantes de 23 escolas municipais da Ilha (incluindo o estudo de caso). O outro, refere-se ao contexto de pandemia da Covid-19, em que foi preciso realizar adaptações e adequações nos dispositivos, principalmente, inserindo a ***experiência remota*** na interlocução com a comunidade escolar. Essa atividade foi aplicada em 10 escolas, incluindo o Estudo de Caso, dentre essas, algumas também tinham participado do Mapeamento Afetivo.

Diante dos caminhos trilhados, dividimos a pesquisa de campo em 04 momentos: *Imersão Inicial, Derivas e Observações do bairro Pitangueiras; Mapeamento Afetivo* e *Experiência Remota.* No mapa a seguir (Fig. 52), é possível ver a localização das escolas municipais da área de estudo e a participação delas em cada um dos momentos da pesquisa de campo[102].

[102] Devido o interesse em manter o nome das escolas em privacidade, codificamos com números (as escolas que foram analisadas com os dados do mapeamento afetivo) e letras (as que não participaram da atividade do mapeamento afetivo). Além disso, relacionamos cores para identificar as que haviam participado de mais de um dos momentos da pesquisa de campo.

Figura 52 – Mapa de localização das escolas municipais e participação na pesquisa de campo.



Fonte: A autora (2021).

Conforme imagem acima, o estudo de caso no bairro Pitangueiras (Escola 07 – sinalizada na cor rosa) teve mais imersões e interações que as outras escolas, com participação em todos os momentos da pesquisa e aplicação dos seguintes dispositivos: mapa cognitivo; poema dos desejos; mapeamento visual com imagem aérea ("Mapete"); deriva natural; mapa comportamental; *walkthrough*; implant(Ação) e questionários virtuais. A seguir, apresentamos os detalhes da pesquisa de campo, distribuídos pelos momentos mencionados.

- *1º. Momento: Imersão Inicial*

Essa experiência aconteceu no período entre 2017.2 e 2018.2, durante a disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, coordenada pela professora Giselle Arteiro. Nesse momento, a pesquisa se deu em uma escola municipal de ensino fundamental da Ilha do Governador (EM-07). A imersão teve caráter exploratório e buscou coletar as impressões dos estudantes sobre os percursos entre suas casas e a escola, identificando quais os caminhos realizados, suas dificuldades e predisposições, como se sentiam, o que percebiam e como se localizavam em relação ao ambiente

urbano. Para isso, foram aplicados o **Mapa Cognitivo** e o **Mapa Visual com foto aérea (Mapete)** com 25 estudantes de 09 a 10 anos.

O mapa cognitivo (ou mapa mental) é um dispositivo difundido a partir das experiências de Kevin Lynch (1961) em cidades dos Estados Unidos da América como Boston, Jersey City e Los Angeles, que busca compreender as imagens ambientais públicas da estruturação da paisagem urbana. Através do desenvolvimento de desenhos, relatos escritos ou orais com base na memória individual ou coletiva acerca de um ambiente, o dispositivo pode resultar na obtenção de imagens ambientais (RHEINGANTZ et al., 2009; AZEVEDO, 2019). Nesse caso, para facilitar a leitura dos resultados, recomendamos que o pesquisador possa estar próximo ao pesquisado, a fim de conversar e esclarecer as razões dos desenhos, mas sem interferir no processo. Quando não for possível uma aproximação, como no caso do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro que foi uma atividade em grande escala, a tradução dos dados pode ser realizada *a posteriori,* através de categorias de análise pré-definidas. Assim, nesta pesquisa utilizamos esse dispositivo das duas maneiras, pois, no estudo de caso – escola municipal em Pitangueiras, conversamos com as crianças e no Mapeamento Afetivo, que teve uma maior abrangência, realizamos a análise sem a presença e interlocução com os respondentes.

Nesse momento da imersão inicial no estudo de caso, os estudantes apresentaram dificuldades quanto a compreensão do enunciado “desenhe a escola no bairro”, apontando principalmente, elementos da fachada da edificação escolar e de algumas casas dos moradores vizinhos ao equipamento. Por isso, a fim de complementar os dados obtidos nos mapas cognitivos, pedimos também que desenhassem ‘o caminho entre a casa e a escola’. Posteriormente, aplicamos o Mapa Visual com foto aérea (mapete), para que pudéssemos compreender melhor o entendimento das crianças sobre o ambiente urbano e a identificação dos aspectos que lhe chamam a atenção nos seus caminhos entre a casa e a escola. Esse dispositivo apesar de ser mais utilizado para análise de ambientes internos, também pode contribuir para investigar a percepção em ambientes urbanos, podendo ter suporte de maquetes físicas ou imagens aéreas do lugar (RHEINGANTZ et al., 2009; AZEVEDO, 2019).

O dispositivo foi utilizado em tamanho de formato A3 e com o apoio de canetas e lápis coloridos, solicitamos a marcação individual do percurso feito pelas crianças, suas paradas, desvios e pontos de origem-destino. Durante a atividade, os estudantes mostraram mais entusiasmo com a imagem aérea do que com o dispositivo do mapeamento cognitivo, pois, contaram suas vivências, memórias e expressaram vínculos afetivos com o ambiente e com os colegas que os acompanhavam nos percursos.

Além disso, aplicamos o dispositivo **Implant(Ação)**[103] a fim de dialogar com as professoras da escola, buscando compreender as dificuldades do seu cotidiano no ambiente escolar, assim como as facilidades e dificuldades no aproveitamento dos espaços livres intramuros e extramuros. Esse dispositivo foi construído a partir da associação do mapeamento visual com o grupo focal[104], sendo aplicado com 12 professoras da instituição. Nesse contexto, construímos um debate com as participantes sobre a situação existente da escola e as propostas que poderiam modificar o local, identificando assim, pontos convergentes e conflitantes nas expressões de percepções e desejos. O dispositivo prevê a espacialização de observações em um mapa, imagens aéreas ou maquetes do local de estudo e seu entorno (GERSON; LIMA; PINHEIRO, 2019).

O Implant(Ação) pode ser utilizado em processos participativos de projetos e planejamento do ambiente, ampliando a possibilidade de escuta dos envolvidos, colaborando para um processo de empoderamento dos mesmos como agentes políticos. Além disso, proporciona aos pesquisadores compreenderem questões ocultas ou que não estão em evidência em um grupo de pesquisados. Nesse sentido, compreendemos que o debate em si, pode estimular futuras ações e contribuir na potencialização do território educativo.

- *2º. Momento: Derivas e Observações do Bairro Pitangueiras*

Após a imersão inicial, buscamos sair do ambiente da escola e compreender o ambiente urbano, caminhando pelos espaços livres públicos dos percursos das crianças, arredores do equipamento e da comunidade que habitam (Nossa Senhora das Graças ou *Boogie Woogie*). Assim, entre o período de 2018.2 e 2019.1, foram realizadas derivas naturais (MATURANA, 2001) e mapeamentos comportamentais ao longo do percurso principal. Posteriormente, em 2019.2, foi realizado um percurso *walkthrough* com grupo de estudantes, partindo da saída da escola analisada[105].

A **deriva natural** é explorada por Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) como dispositivo de investigação, possibilitando ao observador uma imersão sensorial no ambiente, tornando a leitura sobre ele mais espontânea e menos estruturada. No campo da arquitetura e urbanismo, permite ao pesquisador uma exploração do território de modo mais autônomo, aberto às

[103] Essa experiência se deu com o apoio dos pesquisadores do Grupo Ambiente Educação (GAE/UFRJ) e foi publicada por Gerson, Lima e Pinheiro (2019), como capítulo do livro *Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação* (AZEVEDO, 2019).

[104] O Grupo Focal tem suas origens atribuídas às Ciências Sociais, desde o início da década de 1940, é uma ferramenta de pesquisa qualitativa, que consiste em uma entrevista em grupo para a identificação de tendências e problemas que não estão em evidência para o pesquisador (COSTA, 2005).

[105] Essa atividade foi realizada no mesmo dia que foi aplicado o Mapeamento Afetivo na escola tomada como estudo de caso, o qual também acompanhamos. Na ocasião, houve o apoio do Daniel Mendonça, estudante de graduação de arquitetura e urbanismo da UFRJ, pesquisador colaborador do Grupo Ambiente Educação.

descobertas. Nesta pesquisa, fizemos **registros em diário de campo e fotográfico** e posteriormente, a espacialização dos percursos em mapa.

Além dos nossos registros, quanto às próprias experiências em campo como pesquisadores, buscávamos entender as atividades que as crianças realizam e o modo que interagem quando estão no caminho entre a casa e a escola, assim selecionamos o **mapa comportamental**. Esse é um dispositivo empregado originalmente, por pesquisadores do campo da psicologia ambiental e do desenho urbano entre 1970 e 1980 e posteriormente, no campo da arquitetura por Henry Sanoff na observação de ambientes escolares e bibliotecas (RHEINGANTZ et al., 2009). O dispositivo consiste em realizar registros gráficos de observações dos pesquisadores sobre comportamentos e atividades em determinados ambientes, sinalizando com símbolos, cores, texturas, números e textos as informações. Através de sua aplicação, observamos grupos de estudantes na saída da escola e registramos pontos de paradas, atividades recreativas, caminhos percorridos, locais de travessia e aspectos que pudessem apontar possíveis preferências ambientais. Os mapas comportamentais ocorreram de modo centrado nos indivíduos, a partir da observação e registro à distância, a fim de interferir o mínimo possível no comportamento de grupos de estudantes e responsáveis.

A partir do entendimento que o ambiente fora da escola pode estimular as crianças a um comportamento mais espontâneo, aberto, criativo e engajado (TRILLA BERNET, 2004; HOOKS, 2013), selecionamos o ***walkthrough***[106]. O dispositivo contribuiu para ouvir as crianças no próprio ambiente urbano ao longo do caminho cotidiano que realizam, indicando o que seria importante para elas e o que lhes chamavam atenção no percurso. Originário também da Psicologia Ambiental, esse dispositivo, combina a observação do ambiente com uma entrevista ou diálogo, possibilitando ao pesquisador a familiarização com o local, através da visão dos que o utilizam (RHEINGANTZ et al., 2009). Também chamado de percurso-entrevista, permite a descrição dos aspectos negativos e positivos dos ambientes analisados. No caso, realizamos um *walkthrough* com os estudantes do 6º. ano no horário da saída da escola analisada até então, seguindo o percurso cotidiano que realizavam e registrando através de fotografias e anotações em diário de campo.

- *3º. Momento: Mapeamento Afetivo*

A partir da compreensão da criança e adolescente como sujeito de direitos (SARMENTO, 2005; 2008; QVORTRUP, 2014) e como co-autores e co-construtores dos territórios educativos (AZEVEDO, 2019), ocorreu iniciativa dos líderes dos grupos GAE/SEL-RJ/ProLugar de continuidade e

[106] De acordo com Mattiello (2019, p. 119), quando esse dispositivo é aplicado com crianças, podemos incluir "elementos lúdicos para estimular o percurso pelo território, como o recolhimento de materiais que sejam significativos para elas no desbravamento do território".

aprofundamento das investigações sobre a rede escolar municipal do Rio de Janeiro[107], através da aplicação de uma atividade que pretendia entender o olhar das crianças sobre a cidade, além dos seus desejos para o futuro. Neste sentido foi realizado o "Mapeamento Afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro", no dia 8 de novembro de 2019, Dia Mundial do Urbanismo. A atividade, conhecida como "Dia D", procurou contemplar toda a rede municipal do Rio de Janeiro, considerando a opinião dos estudantes sobre o seu percurso da casa à escola e vice-versa.

A motivação partiu principalmente, em relação a obtenção de uma pesquisa integradora em relação aos diversos objetivos dos pesquisadores envolvidos, mas com base comum, a cidade do Rio de Janeiro, que pudesse servir de parâmetros, correlações e conexões entre as análises[108]. Sob essa perspectiva, a atividade visou compreender a cidade sob o olhar de agentes geralmente invisibilizados pelas políticas públicas, as crianças e adolescentes (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020). Para isso, foi realizada parceria dos grupos de pesquisa com o Escritório de Planejamento da Casa Civil e com a Secretaria Municipal de Educação, ambos os órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Assim, a atividade de "Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro" abordou os estudantes das escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal[109].

A pesquisa foi estruturada a partir dos dispositivos de mapa cognitivo, comentado anteriormente, e poema dos desejos[110], através de duas perguntas, respectivamente:

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 e sente durante esse percurso.

2) Agora que você respondeu a primeira pergunta, descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso?

[107] A rede escolar municipal do Rio de Janeiro é maior da América Latina, possui 1.540 Unidades Escolares e cerca de 630 mil estudantes, que estão distribuídos em 11 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. Nesse contexto, a Ilha do Governador pertence a 11ª. CRE e conta com um total de 43 unidades escolares (10 creches e escolas de educação infantil – EDIs; 33 Escolas de Ensino Fundamental), destas, 30 participaram da atividade. Obtendo assim, um percentual de cerca de 60% de participação.

[108] Desafio motivado pelo Prof. Miodrag Mitrasinovic de *Parsons School of Design* (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020).

[109] A atividade do mapeamento afetivo foi realizada com os estudantes da rede pública municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, entre a Pré-escola, 1º. e o 9º ano do ensino fundamental. A participação das escolas foi por adesão, com um total de 734 escolas participantes, distribuídas por todas CREs, com um total de 13.376 documentos analisados (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020).

[110] O poema dos desejos é um dispositivo desenvolvido por Henry Sanoff (originalmente chamado *Wish Poems*), possibilita o registro em textos ou desenhos dos desejos, expectativas, necessidades e sentimentos sobre o ambiente analisado (RHEINGANTZ et al., 2009). Vem sendo ressignificado em pesquisas de diversas formas, como em maquetes e construções em 3D de diversas escalas, com o mesmo objetivo (AZEVEDO, 2019).

Também foram perguntados dados gerais sobre o perfil dos estudantes (escola, ano escolar, gênero, idade, bairro, modal e tempo de deslocamento entre a casa e a escola). A atividade foi concebida de modo simultâneo em toda a rede, aplicando-se os dispositivos no Dia Mundial do Urbanismo, 08 de novembro de 2019. A equipe de pesquisadores dos grupos GAE e SEL-RJ, pôde acompanhar a aplicação em algumas unidades. No caso, decidimos acompanhar a aplicação em escola municipal da Ilha do Governador, onde havíamos realizado as etapas anteriores desta tese.

No acompanhamento presencial da aplicação desta atividade em sala de aula, observamos que a professora responsável estava muito empolgada com o momento e decidiu fazer atividades introdutórias, como: roda de leitura de livro infantil, que tratava da caminhada à escola[111]; projeção em *datashow* do entorno da escola e; debate sobre os locais que as crianças conseguiam identificar (ruas, praças, praias). Posteriormente, com o nosso apoio, foi aplicado o mapa cognitivo, mas as crianças não estavam muito concentradas, pois era uma atividade em silêncio após momentos dinâmicos. Ao final da atividade, realizamos um percurso *walkthrough* com o mesmo grupo de estudantes participantes ao longo do caminho que eles faziam em suas rotinas cotidianas. Foi quando conseguimos respostas mais ricas em informações, pois, as crianças estavam mais à vontade e sentiam-se empolgadas em explicar os desafios enfrentados, apontando as questões no próprio local.

Somando essas informações com as das demais escolas da 11ª. CRE, iniciamos, conjuntamente com toda a equipe engajada na atividade do Mapeamento desta e das demais CRES, o processo de catalogação, analisando individualmente cada documento e os tabulando[112]. Foi possível compreender as percepções e desejos dos estudantes[113] e posteriormente, por meio de processo de

[111] O livro utilizado pela professora na roda de leitura se chama “Meu Pai vai me buscar na escola”, trata do tema sobre a família e paternidade negra, assim como, das experiências ao longo do caminho na saída da escola. Foi adotado na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, por constar na lista do Programa Nacional do Livro Didático.

[112] Na análise e tabulação dos dados, a equipe de pesquisadores da UFRJ e de técnicos da Casa Civil e da Secretaria Municipal de Educação fizeram uma análise amostral, que após diversos debates e testes, resultou em 15 categorias de análise (acessibilidade; ações sustentáveis; aspectos socioeconômicos e culturais; aspectos urbanísticos; comércio e serviços; conforto afetivo; conforto ambiental; equipamentos; espaços livres e áreas verdes; indústria; infraestrutura; mobilidade; mudanças climáticas; recreação e lazer e segurança e violência) e 119 subcategorias. Nesse sentido, a tradução dos dados seguiu a ferramenta de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), buscando o conteúdo do texto e não o sentido do discurso. Assim, a leitura dos dados priorizou de modo objetivo e direto, a identificação de elementos legíveis nos desenhos e relatos, buscando não fazer uma interpretação das respostas dos participantes e nem os associar à aspectos cognitivos, psicológicos ou de representação e expressão gráfica.

[113] Para Azevedo, Tângari e Flandes (2020) a articulação desses dados na escala municipal possibilita leituras transversais que revelam demandas comuns e específicas em relação as CREs, podendo auxiliar na construção coletiva de políticas públicas visando atender as demandas da infância e a juventude. Sobretudo, os resultados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro evidenciaram as desigualdades e vulnerabilidades na cidade, assim como a consciência crítica dos estudantes sobre os mesmos.

análise e compilação dos dados tabulados, buscamos apresentar os dados em gráficos e mapas, relacionando com a transcrição de alguns relatos e desenhos.

- *4º. Momento: Experiência Remota*

Além da percepção das crianças, buscamos compreender a influência da caminhabilidade na leitura das oportunidades educativas pelos demais agentes da comunidade escolar. Assim, além do contato presencial com as professoras da escola do bairro Pitangueiras, durante a aplicação do Implant(Ação), recorremos também à uma experiência remota, durante a pandemia, a fim de dar continuidade, maior abrangência e aprofundamento no diálogo com os demais agentes.

A experiência aconteceu no início deste semestre, 2021.1, com a aplicação dos questionários virtuais com professores, diretores/coordenadores, pais/responsáveis e funcionários. Cabe esclarecer que as questões foram estruturadas a partir dos novos questionamentos surgidos pela crise da educação e dando continuidade à leitura das oportunidades educativas pelos relatos de experiências dos agentes da comunidade escolar. Algumas questões referentes ao ambiente urbano foram estruturadas com base nos resultados obtidos no Mapeamento Afetivo com as crianças.

De acordo com Marina Marconi e Eva Lakatos (2003), os questionários relacionam-se com a observação direta extensiva e são constituídos por perguntas a serem respondidas sem a presença do pesquisador. Nesta pesquisa, devido à pandemia e aos cuidados no controle sanitário, utilizamos questionários *online*[114]*,* elaborados com perguntas estruturadas para cada um dos agentes[115] (Apêndices IV a VII), disponibilizados em plataforma virtual através de *links* divulgados por *e-mail* e ambientes virtuais.

Dentre as vantagens desse dispositivo está a rapidez no compartilhamento dos *links*, por e-mail ou grupos de *whatsapp*. O preenchimento do formulário através de *smartphones* ou computadores com Internet possibilitou atingir um maior número de participantes numa área geográfica maior. Além disso, podemos também considerar: a rapidez na análise das respostas; facilidade nas tabulações dos dados coletados[116]; economia de material e mão-de-obra; e responder aos protocolos de cuidados sanitários. Como desvantagem principal da aplicação dos questionários virtuais, consideramos que a impossibilidade de esclarecimento de dúvidas de modo presencial com o

[114] A adoção dos questionários online foi uma medida para atender a Portaria E/SUBE No. 3 de janeiro de 2020.

[115] Todos os roteiros foram submetidos e aprovados pelos Comitês de Ética da Plataforma Brasil, através do Parecer No. 3.801.865 e pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro através do Processo No. 07/003.873/2020.

[116] A plataforma virtual em que foram desenvolvidos os questionários é do Google *Forms,* gratuita e com fins educacionais, aos quais salva as respostas em planilhas de Excel, facilitando ao pesquisador sua tabulação e posterior, análise.

pesquisador responsável prejudica a adesão dos participantes, principalmente, em comunidades escolares que enfrentam a exclusão digital. Contudo, como estratégia mitigadora, foi o dispositivo que melhor se adequou à situação e esperamos que os resultados possam contribuir para a valorização da inclusão digital na educação, a fim de ampliar as políticas públicas relacionadas. As análises foram feitas com transcrições de relatos, sínteses em gráficos e o desenvolvimento de nuvem de palavras-chave.

Estratégias de Análise e discussão dos dados

Para a análise e discussão dos relatos dos estudantes no Mapeamento Afetivo e dos participantes da comunidade escolar - pais/responsáveis, professores, diretores/coordenadores e funcionários - utilizamos procedimentos da **Análise de Conteúdo** (BARDIN, 1977), presentes em pesquisas qualitativas. A Análise de Conteúdo é um método de análise criado pela psicóloga Laurence Bardin (1977), que tem sido adotado e difundido no campo da comunicação social. Os procedimentos se configuram como sistemáticos e objetivos nas descrições dos conteúdos dos relatos dos participantes da pesquisa, por: desmembramentos dos textos ou desenhos que se repetem, em unidades, relacionando-as por agrupamentos em categorias; codificações e contabilização das partes. Posteriormente, os dados obtidos foram expressos por gráficos e nuvem de palavras.

Os resultados expressos em gráficos seguiram formatos de pizza e de anel, com cores atribuídas por categorias e posteriormente, no cruzamento de variáveis, utilizamos gráficos em barras 100% empilhadas, para confrontar perspectivas de gêneros e de modais. Outro recurso visual utilizado foi a nuvem de palavras, com a justaposição dos termos mais citados e o aumento do tamanho daqueles que mais aparecem nas respostas abertas. Assim, através da colagem de trechos de relatos dos professores, diretores e pais, diretamente em site educacional voltado para esse fim, obtivemos as imagens desejadas. Nesse sentido, por ser um recurso mais lúdico do que explicativo, apresentamos o mesmo no item referente à pandemia, por ser um momento em atual transição e em processo de construção, e no item sobre os desejos dos agentes da comunidade escolar, sobre as melhorias no caminho casa-escola, por também tratar-se de situação prospectiva.

Além disso, unimos as informações coletadas em todas as etapas e desenvolvemos mapeamentos através da espacialização de dados qualitativos e quantitativos. A espacialização e análise de dados foi realizada em duas escalas – macrolocal (Ilha do Governador) e microlocal (entorno escolar de escola municipal do bairro pitangueiras) –, em momentos diferentes da pesquisa, como consultas iniciais ou como sínteses de etapas.

Na escala macro (Ilha do Governador) consultamos os mapeamentos realizados pelo:

a) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), na distribuição da população de crianças de 0 a 14 anos, densidade demográfica, índice de alfabetização por bairro, renda domiciliar per capita, quantidade de estudantes por escola e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por bairro;

b) Instituto Pereira Passos (IPP, 2010; 2018), considerando a divisão administrativa, uso do solo e a quantidade de escolas por Coordenadoria Regional de Educação (CRE);

c) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), com dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e

d) Grupo Sistema de Espaços Livres do Rio de Janeiro – SEL-RJ (2019), com os mapas de espaços livres públicos e tecidos urbanos da cidade do Rio de Janeiro.

Posteriormente, houve a espacialização de dados do Mapeamento Afetivo, obtidos pela incidência de respostas relacionadas com as categorias pré-definidas, com o suporte da tecnologia SIG. Numa escala local, espacializamos os dados qualitativos obtidos pelas derivas, observações, mapeamentos comportamentais no entorno da escola municipal do Estudo de Caso.

No próximo capítulo, iremos apresentar os resultados de campo e a discussão sobre os mesmos. Nesse caso, esclarecemos que não utilizamos a ordem exposta aqui, mas, ordenamos de acordo com as escalas, partindo da compreensão de leitura geral da Ilha do Governador e chegando aos recortes menores de análise sobre os relatos dos agentes da comunidade escolar.

6 A ILHA DO GOVERNADOR E SEUS TERRITÓRIOS

Nesse capítulo apresentamos panorama sobre os **Dados Gerais da Ilha do Governador** – dados populacionais (densidade demográfica, renda e alfabetização), distribuição das crianças no território e as características ambientais e de uso do solo.

Posteriormente, apresentamos os resultados obtidos em campo e a análise cartográfica em diferentes escalas, que não seguem a ordem cronológica das etapas desenvolvidas nesta tese, mas que partem de análise mais geral (macroescala) para a escala local.

A seção **Mapeamento Afetivo – O que dizem as crianças?** apresenta visão dos estudantes das escolas da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro, a partir dos seus percursos cotidianos entre a casa e a escola, com foco na Ilha do Governador. Em seguida, o item "*Pesquisa de Imersão – Olhando de dentro para fora*", descreve a experiência das atividades desenvolvidas em escola pública de ensino fundamental específica, onde foram realizadas várias interações através de dispositivos de escuta, com o intuito de compreender a percepção dos estudantes acerca das suas experiências urbanas no percurso casa-escola. Durante a realização das atividades nessa instituição, foi possível realizar primeiro contato com os professores a fim de entender como esses notam os espaços livres dentro e fora da escola, e se os consideram como espaços que oportunizam práticas educativas.

No item **Derivas e Observações – Olhando de fora para dentro**, apresentamos os resultados das observações diretas participativas, nesse constante pesquisar COM as crianças - derivas do entorno da escola, mapas comportamentais e *walkthrough* com grupo de crianças. No contexto da pandemia, trazemos a experiência da pesquisa remota no item "*Experiência Remota – O que diz a comunidade escolar?*", com os resultados dos questionários virtuais aplicados com os diretores, professores, funcionários e os pais/responsáveis dos estudantes.

Por fim, apresentamos o item **A caminhada como experiência e oportunidade educativa: entrelaçamentos e possíveis desdobramentos,** onde articulamos os resultados dos dispositivos aplicados em campo com os principais entendimentos trabalhados na fundamentação teórica, apresentados nos capítulos anteriores.

6.1 DADOS GERAIS SOBRE A ILHA DO GOVERNADOR

A Ilha do Governador[117] está localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro (Fig. 53), na Área de Planejamento - AP-3[118], área mais densa da cidade, com cerca de 40% da população municipal (IBGE, 2010). Conjuntamente com outras ilhas[119], está inserida na Baía de Guanabara, possui destaque ambiental e paisagístico e uma extensão territorial de 4.145,43 ha. (Fig. 53).

Figura 53 – Mapa das Áreas de Planejamento do Rio de Janeiro/RJ.

Fonte: Portal Geo Rio adaptado pela autora (2019).

Na Fig. 54, observamos a divisão administrativa da Ilha, que ao todo possui quatorze bairros[120] (Bancários, Cacuia, Cocotá, Freguesia, Galeão, Jardim Guanabara, Jardim Carioca, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Ribeira, Tauá e Zumbi).

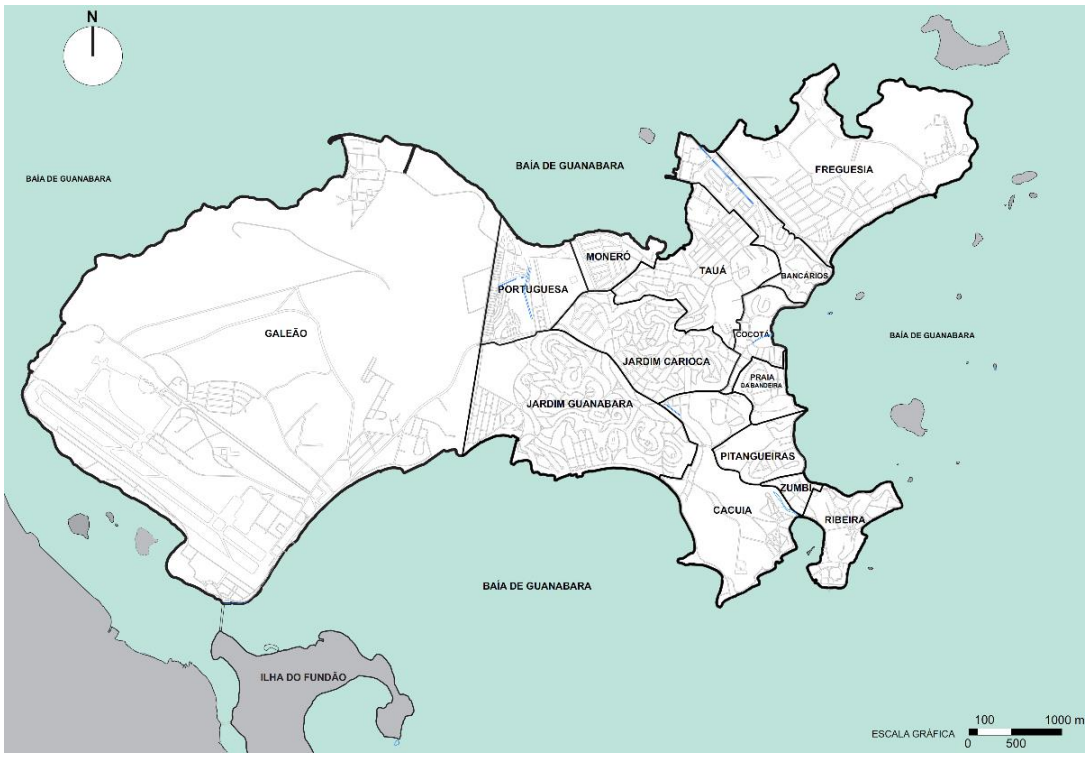
[117] Entre 1960 e 1981 a Ilha do Governador foi tratada como único bairro, mas pelo Decreto Municipal 3.157 de 23 de julho de 1981, foi desmembrada.

[118] A AP-3 é formada pelas regiões administrativas: Ramos, Penha, Inhaúma, Méier, Irajá, Madureira, Ilha do Governador, Anchieta, Pavuna, Jacarezinho, Complexo do Alemão, Complexo da Maré e Vigário Geral. Ao total, somam cerca de 2, 4 milhões de habitantes (IBGE, 2010).

[119] Além da Ilha do Governador, as outras duas ilhas mais conhecidas, são: Ilha do Fundão (campus da UFRJ); e a Ilha de Paquetá.

[120] Além desses, Tubiacanga também é bairro da Ilha, porém até 2017, não havia sido reconhecido pelo poder público como tal e, portanto, por ser reconhecimento recente, não consta seu limite administrativo nos mapas apresentados. Está localizado nas proximidades de uma das pistas do Aeroporto Galeão, ficando isolado da dinâmica urbana do restante da Ilha. De acordo com a pesquisadora Flora Fernandez (2018), é uma área que possui cerca de 2000 habitantes e sua comunidade é originada, a partir de comunidades pesqueiras da região e de pessoas que foram removidas de suas casas, durante as obras do antigo Aeroporto do Galeão, no início dos anos 1950.

Figura 54 – Mapa da divisão administrativa da Ilha do Governador por bairros.



Fonte: a autora (2020).

A população estimada da Ilha, em 2012, era de 216.256 habitantes (IBGE, 2012), concentrada principalmente nos bairros Portuguesa[121], Tauá[122] e Pitangueiras[123], com densidade demográfica de 23-30 mil hab./km^2 (Fig. 55) – onde existem as principais áreas de assentamentos precários informais da região: Favelas do Parque Royal, Complexo do Dendê e *Boogie Woogie*, respectivamente. Os bairros Cacuia, Freguesia e Galeão apresentam densidade baixa, com 2mil hab./km,^{2} devido a presença das áreas de uso dominial (áreas militares – base aérea, área de aeronáutica e marinha) e proteção ambiental (APARU do Jequiá).

[121] O bairro Portuguesa, apesar do IDH também ser alto com 0,904, apresenta histórico de ocupação pela Favela do Parque Royal ou "Praia do Maneiro", que foi construída com material da terraplenagem da construção da expansão do aeroporto vizinho e que no início da década de 90, recebeu benefícios do programa Favela-bairro. Por ter centro comercial expressivo e próximo ao aeroporto, recebeu o projeto Rio-Cidade, com a criação de calçadões, passarelas, estacionamentos e marcos de entrada da Ilha.

[122] Tauá compreende parte do Complexo da Favela do Dendê, originada em 1940, por ocupação de pessoas que provinham da região Nordeste do país e plantavam dendê. Hoje é uma das mais populosas do Rio de Janeiro.

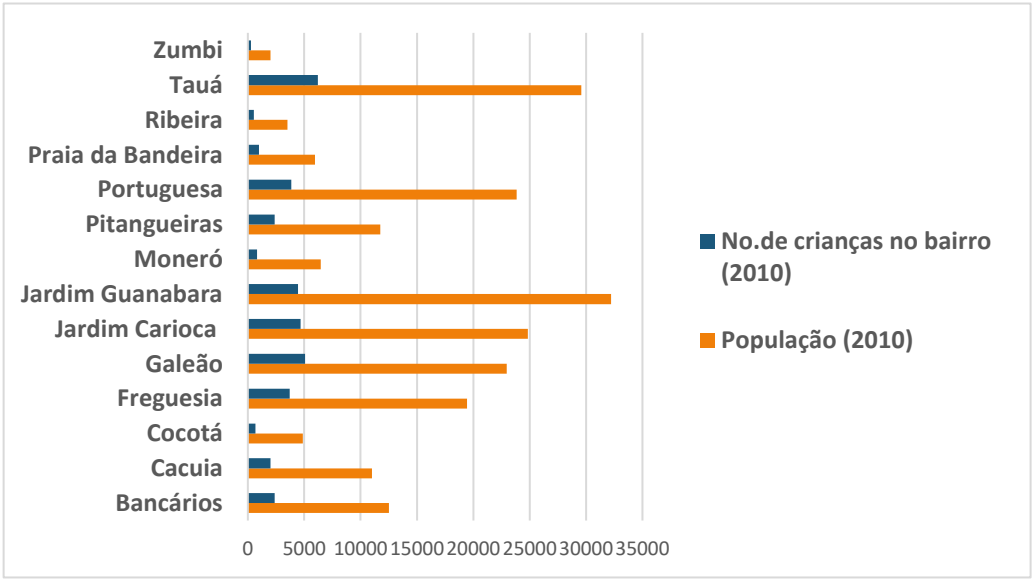
[123] O bairro de Pitangueiras possui a Favela *Boogie Woogie*, originada em 1927, a qual está inserida no recorte urbano em análise como Estudo de Caso.

Figura 55 – Mapa de Densidade Demográfica (No. de habitantes por km^2).

Fonte: IBGE (2010 apud IPP 2018) adaptado pela autora (2019).

Quanto à população infantil, existem 39.665 crianças de 0 a 14 anos (IBGE, 2010), distribuída por bairros, de acordo com o gráfico abaixo (Fig. 56). Observamos que Tauá se destaca com a maior população de crianças, enquanto Zumbi com a menor. Esses dados quando relacionados com a quantidade de escolas de ensino infantil e fundamental da área, apontam às demandas não atendidas pela rede escolar pública (FLANDES, 2017).

Figura 56 – Gráfico distribuição da população de crianças de 0 a 14 anos por bairro.

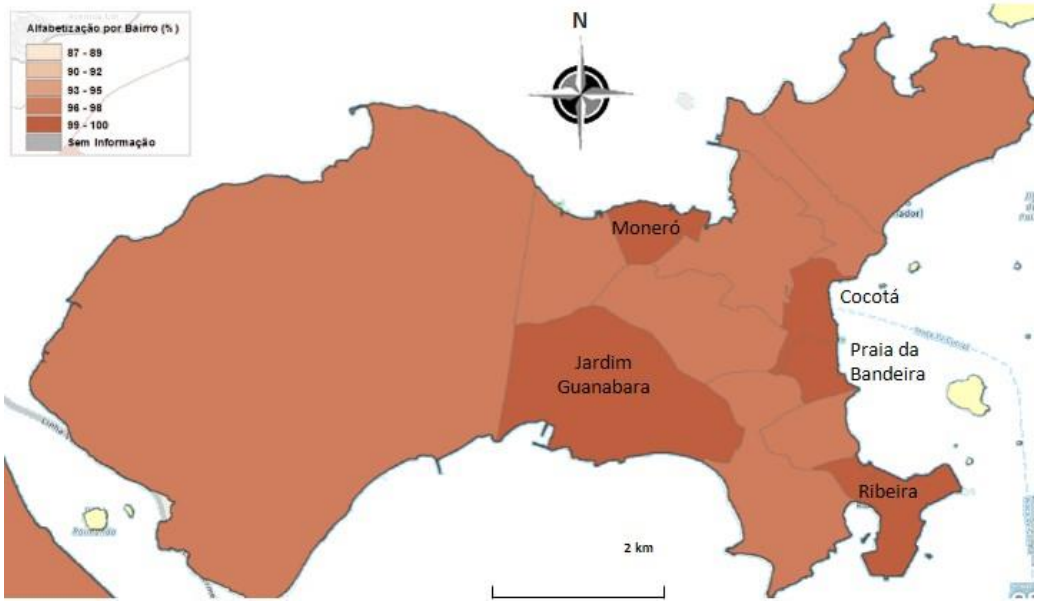


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2010) e IPP (2010).

Ao contrapor essas informações com os dados do índice de alfabetização da população (Fig. 57) os bairros de maior densidade não aparecem com índices destacados, média de 96 - 98% de população alfabetizada e com relação a renda média domiciliar per capita, aparecem com até 2

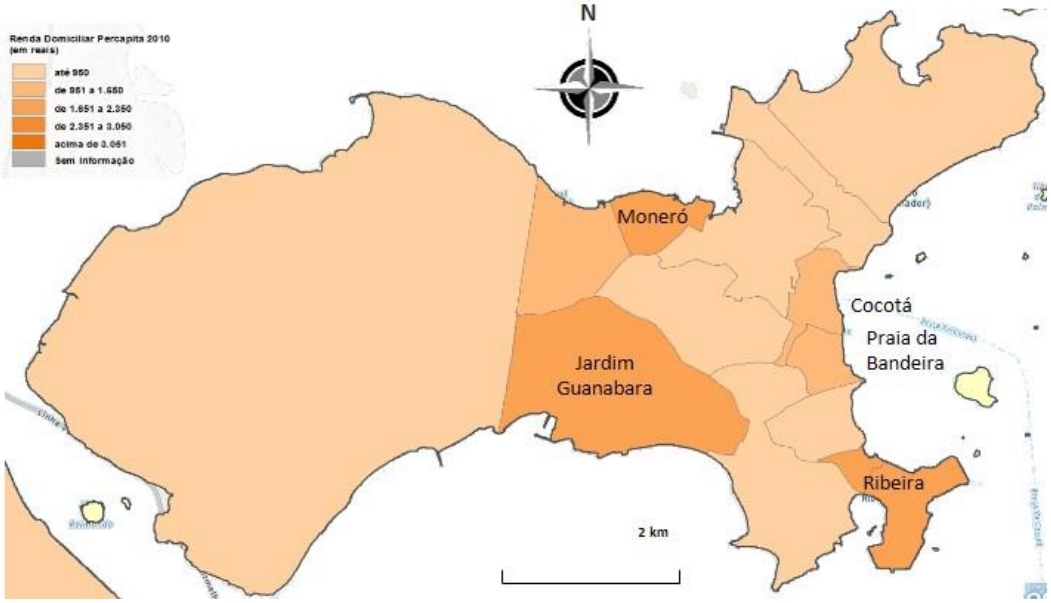
salários-mínimos[124],Tauá e Pitangueiras, e Portuguesa, entre 2 e 3 salários-mínimos (Fig. 58). Por outro lado, diante da segmentação socioespacial e a desigualdade socioeconômica na região, o bairro Jardim Guanabara, Moneró, Ribeira, Praia da Bandeira e Cocotá se destacam quanto ao nível de alfabetização e renda.

Figura 57 – Mapa com Índice de alfabetização por bairro (%) das pessoas de 15 anos ou mais.



Fonte: IBGE (2010 apud IPP 2018)[125] adaptado pela autora (2019).

Figura 58 – Mapa renda domiciliar per capita (em reais).



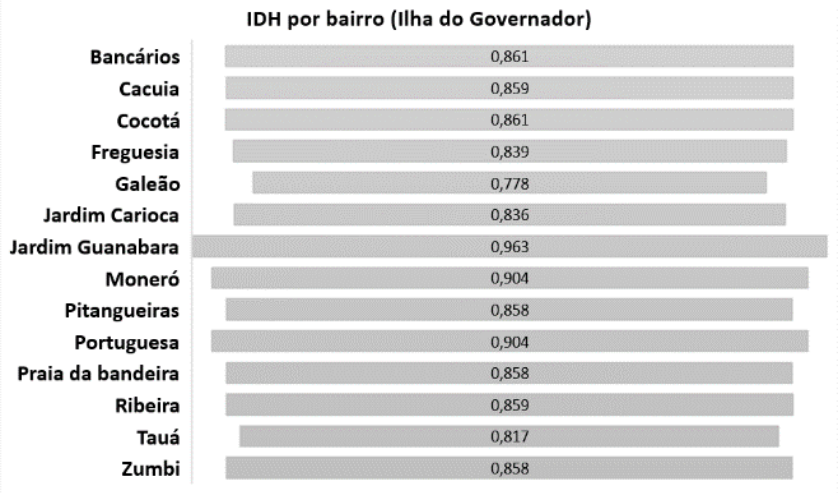
Fonte: IBGE (2010 apud IPP 2018) adaptado pela autora (2019).

[124] Consideramos o salário-mínimo nesta época de 550 reais.

[125] O Instituto Pereira Passos (IPP) tomou como base para os mapeamentos, o último censo do IBGE de 2010.

Quando essas informações são comparadas com os Índices de Desenvolvimento Humano - IDH por bairro (Fig.59), observamos que são os de maior valor: 0,963 (Jardim Guanabara[126]) e 0,904 (Moneró e Portuguesa). Isso configura o *território de oportunidades* existentes que se relaciona diretamente com a forma como a Ilha foi sendo ocupada, ou seja, segue também o Modelo de Segregação Carioca, debatido no capítulo 02, a partir de Ribeiro e Koslinski (2010).

Figura 59 – Gráfico IDH por bairro da Ilha do Governador.



Fonte: A autora (2019) com base nos dados do IBGE (2010).

No item dos resultados do Mapeamento Afetivo, apresentaremos mapa com a espacialização dos IDHs por bairro e a localização das escolas analisadas, a fim de possibilitar a leitura de informações.

Características Ambientais e Paisagísticas

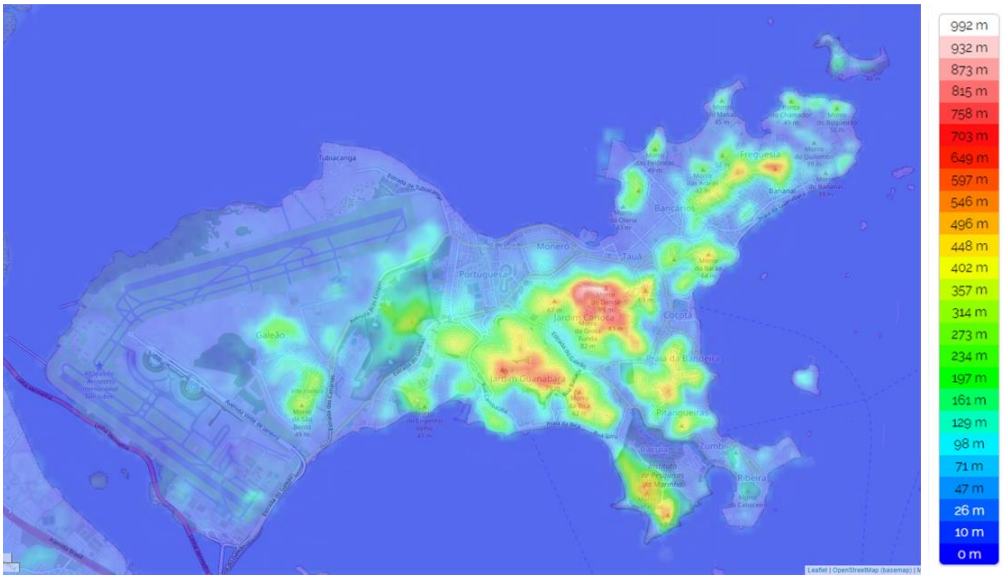
A Ilha do Governador possui potencial ambiental e paisagístico notório, com diversas praias, maciços montanhosos, recurso hídrico, mangue e outros espaços livres de caráter ambiental (TÂNGARI et al., 2011). Contudo, a área enfrentou, ao longo do seu processo de crescimento, e ainda enfrenta, processos de degradação ambiental que comprometem esses potenciais – como os aterramentos (como o do Aeroporto Internacional Tom Jobim ou Aeroporto do Galeão) e a poluição hídrica da Baía da Guanabara, que prejudica a balneabilidade da região e compromete os ecossistemas.

O relevo da Ilha do Governador é predominantemente acidentado em seu núcleo central (Fig. 60) e os locais de maior altitude são: o Morro da Grota Funda, ou Morro do Dendê (com cerca de 90 metros acima do nível do mar) no bairro Jardim Carioca; o Morro da Mãe D'água (com 75m) e Morro da Bica (com 65m) localizados no bairro Jardim Guanabara; o Morro da Cacuia (com 65m) no bairro

[126] Jardim Guanabara tem o 3º. IDH mais alto da cidade do Rio de Janeiro, perdendo apenas para Gávea (0,970) e Leblon (0,967), de acordo com dados do IBGE (2010).

Cacuia e o Morro do Zumbi (com 54m) no bairro Pitangueiras. Nesse último, está localizada a escola onde fizemos as imersões, derivas e demais observações de campo.

Figura 60 – Mapa topográfico da Ilha do Governador.



Fonte: Site Topographic. Disponível em: https://pt-br.topographic-map.com/ Acesso em: mai. 2021.

Os aclives de acesso às escolas constituem um entorno qualificado, com a possibilidade de visualização da paisagem do bairro como um todo (Fig. 61) – orla marítima, áreas arborizadas e conjuntos edificados –, podendo ser considerado como aspecto a ser potencializado no território educativo, através de trilhas educativas e aulas-passeios nos arredores, por exemplo, conforme apresentamos no capítulo 04. Por outro lado, a declividade das vias provoca cansaço nas crianças tornando-se obstáculo à caminhada, especialmente nos dias mais quentes do ano, já que existem quarteirões que possuem cerca de 15 a 20 metros de desnível.

Figura 61 – Vista do Morro no bairro Pitangueiras, na saída de escola municipal.

Fonte: a autora (2018).

No que se refere a vegetação, existem reservas naturais com a presença de Mata Atlântica nas áreas de: uso especial/dominial da Aeronáutica (no Galeão) e da Marinha (nos Bancários e Bananal); assim como, no Parque Marcello de Ipanema e no Bosque Caio Granado, localizados no Jardim Guanabara e no Manguezal do Rio Jequiá, além das instituições públicas.

Dentre os espaços livres de caráter ambiental, destaca-se a Área de Proteção Ambiental e Recuperação Urbana do Rio Jequiá - APARU do Jequiá (Decreto 12.250/93), que visa proteger a área de manguezal lindeira ao Rio Jequiá, que corta grande extensão da Ilha (Fig. 62). Apesar de sua existência, a falta de fiscalização e de conscientização ambiental, por parte da população, contribuem para uma série de processos de poluição ambiental e degradação. Inclusive, a construção da Vila Olímpica na área, que apesar de ter papel social e educacional importante, está implantada numa extensão de 2,6 ha. da Área de Proteção.

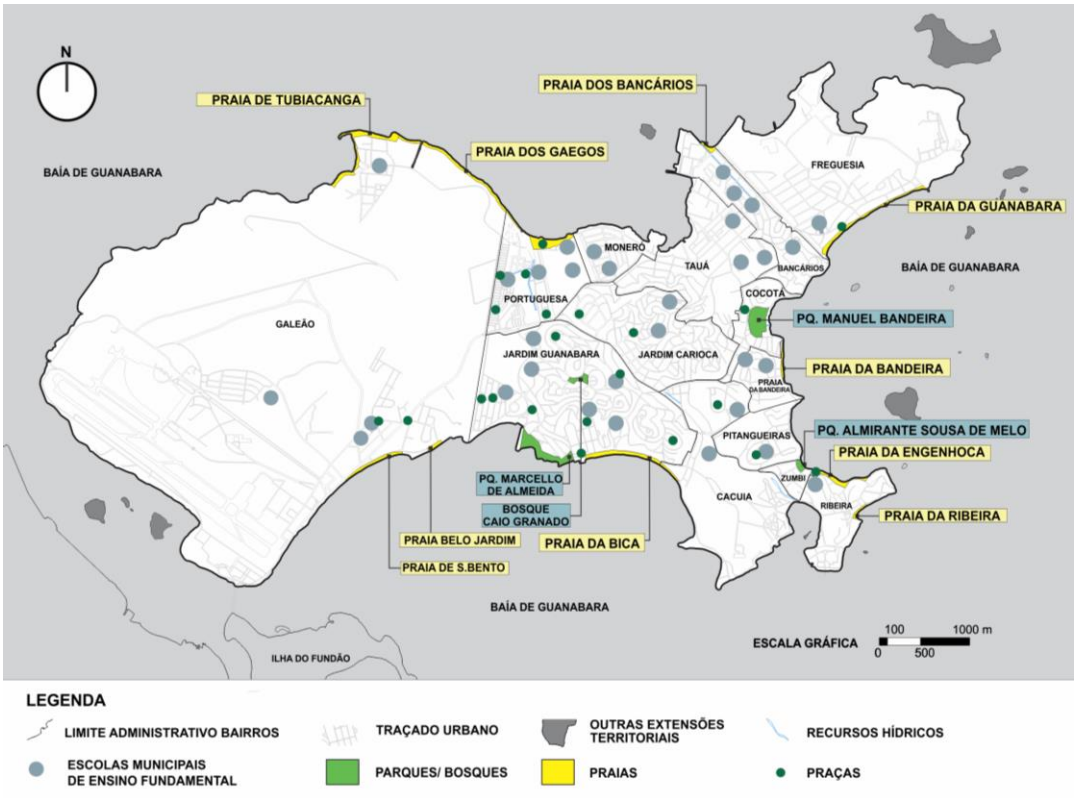
Figura 62 - Localização das Área de Proteção Ambiental APARU Jequiá.

Fonte: Dados da Secretaria de Meio Ambiente (SMAC) editados pela autora sob base do *Google Earth* (2021).

Quanto aos parques municipais de preservação ambiental, destacam-se: o Parque Professor Marcello de Ipanema, Parque Manuel Bandeira e o Parque Almirante Sousa de Melo (com cerca de 10.000m², localizado na Praia do Zumbi). Entre o conjunto de praias, existem as com pequena área de orla: Bancários, Galeão; Pitangueiras e Ribeira; e as com orla maior – que recebem as demandas recreativas noturnas: Praia da Guanabara (Freguesia); da Bandeira; da Bica (Jardim Guanabara); da Engenhoca (Ribeira); do Zumbi e Praia do Belo Jardim (Galeão) – Figs. 63 e 64.

Além das praias e parques, a Ilha do Governador possui diversas praças nas proximidades das escolas públicas que contribuem no conforto ambiental e nas opções de lazer e recreação ao longo dos percursos entre a casa e a escola. De acordo com a pesquisadora Flora Fernandez (2017), a partir de mapeamento produzido pelo grupo SEL-RJ em 2017, o sistema de espaços livres da Ilha do Governador comporta 41 praças, porém, a falta de manutenção pelo poder público prejudica sua utilização pela população. Assim, problemas como o acúmulo de lixo, a ausência de capinação e de conserto de mobiliários urbanos quebrados e o descuido com os canteiros apontam esse descaso. Nesse caso, as praças que costumam atrair maior fluxo de crianças, são as que possuem parquinhos, campos de futebol e equipamentos de ginástica ao ar livre.

Figura 63 - Localização das praias e parques da Ilha do Governador.



Fonte: A autora, 2021.

Figura 64 - Vista da praia da Engenhoca – Ribeira - Ilha do Governador.

Fonte: *Google Street View* (2021).

Uso do Solo

A Ilha do Governador foi ocupada originalmente pelos índios Temiminós, contudo, com a ocupação portuguesa, em 1502, e os confrontos desses com os franceses, os índios não resistiram no local e migraram para outras regiões da cidade. A Ilha do Governador possui, até hoje, marcas dessa ocupação, presente nos nomes das ruas e em alguns trechos do traçado viário, como a Estrada do Galeão, que contorna a topografia (IPANEMA, 2013; PINHEIRO, 2018).

Posteriormente, a terra foi dividida em sesmarias e como a doação da maior delas foi feita ao Governador e Capitão-general da Capitania Real do Rio de Janeiro, Salvador Correia, sobrinho do Mem de Sá – originou o nome da localidade. Essa área foi transformada em fazenda de cultivo de cana-de-açúcar que produzia e exportava à Europa. A doação de fazendas aos beneditinos também impulsionou economicamente a região, pois, com o desenvolvimento da agricultura, se tornou polo de abastecimento alimentar da cidade do Rio de Janeiro (IPANEMA, 2013). Na segunda metade do século XIX, o uso industrial ganhou destaque também com a fabricação de tijolos e telhas.

A conexão da Ilha com o continente foi mudando ao longo do tempo e assim, a evolução e crescimento urbano da região foi ocorrendo gradualmente. No século XIX, essa ligação era realizada por barcas a vapor, que impulsionavam a economia do café e a atividade industrial (produção cerâmica). Posteriormente, no início do século XX, a linha de bonde Cocotá-Ribeira contribui na ligação interna. Contudo, o adensamento populacional foi impulsionado a partir da década de 1930, com o aumento de linhas de bondes elétricos e a circulação dos ônibus dentro da Ilha.

Dentre as intervenções urbanas mais importantes que contribuíram para essa conexão e crescimento urbano da região, está a construção das pontes em 1949, conectando a Ilha do Governador à Ilha do Fundão e essa ao continente. Nesse sentido, também destacamos a construção do Aeroporto do Galeão, em 1952, que ampliou a visibilidade, circulação e investimentos no local. De acordo com Pinheiro (2018), as principais alterações na paisagem aconteceram na década de 1960 com os aterros para construção do Parque Manuel Bandeira e da estação de barcas no Cocotá, além do aterro no Galeão, para ampliação do aeroporto.

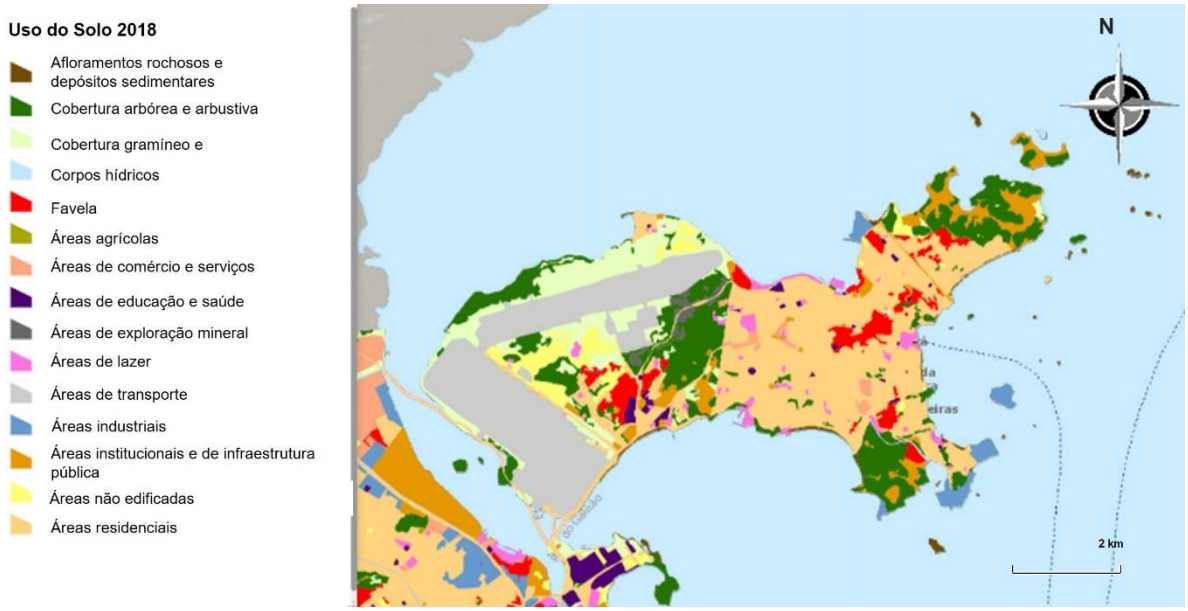
Atualmente, o uso do solo é predominantemente residencial, mas, nas últimas décadas, as vias mais importantes de acesso à Ilha têm adquirido caráter de uso misto**.** Os usos recreativos e esportivos também têm destaque na configuração física do local, com a presença de clubes que ocupam terrenos grandes, próximos à orla marítima.

Cabe destacar que o uso militar é expressivo na ocupação do território, configurando-se principalmente como barreiras e limites na estruturação da paisagem urbana (LYNCH, 1997), devido

aos seus muros altos, torres de vigilância, cancelas e restrições de acesso, localizados nos pontos extremos da ilha.

Em relação ao uso habitacional, a Ilha apresenta contrastes de condições de moradia, com a existência de 32 favelas (IBGE, 2010) e a existência de condomínios fechados e casarios de alto padrão construtivo. Isso impacta na dinâmica urbana e nas formas de segregação socioespacial nos diversos contextos escolares (RIBEIRO et al., 2010). No mapa abaixo (Fig. 65), as manchas vermelhas representam as favelas e observamos que a maioria está localizada próxima aos espaços livres de caráter ambiental com densa cobertura vegetal – que representam áreas sujeitas a inundações, deslizamentos ou configuram-se como de proteção ambiental.

Figura 65 - Mapa de uso do solo da Ilha do Governador.



Fonte: IPP - Instituto Pereira Passos (2018) adaptado pela autora (2019).

Em relação aos usos voltados para o lazer, cultura e esportes, destacam-se os espaços livres públicos: o Corredor Esportivo (Parque Professor Roy Robson, criado em 1989), no bairro Moneró e o Parque Manuel Bandeira (Inaugurado em 1978), localizado no bairro Cocotá. Há ainda para a prática esportiva o Estádio de futebol da Associação Atlética Portuguesa, que recebe eventos locais e do restante da cidade. A Vila Olímpica Nilton Santos, no bairro Cacuia, inaugurada em 2015, comporta campo de futebol, pista de atletismo, quadra poliesportiva, piscina e salas para ginástica, lutas e musculação e se destaca como uma das opções por práticas esportivas na região (PORTO; GERSON; COSTA, 2019).

A Ilha comporta quantidade expressiva de clubes esportivos, com destaque para: Jequiá Iate Clube, Esporte Clube Jardim Guanabara, Iate Clube Jardim Guanabara, Governador Iate Clube, o Esporte Clube Cocotá, entre outros. Essa atratividade pode ser decorrente dos potenciais ambientais

e paisagísticos locais, explorados na região desde a época do Império, como local de veraneio e lazer pela Família Real. Cabe ressaltarmos que, além da localização privilegiadas na orla marítima, os clubes comportam grandes extensões de terra, comportando equipamentos esportivos de acesso restrito (Fig. 66).

Figura 66 - Localização dos clubes e parque na orla marítima do bairro Jardim Guanabara.

Fonte: autora (2021) sob base do *Google Earth* (2021).

Dentre os equipamentos culturais estão três escolas de samba: Boi da Ilha, Acadêmicos do Dendê e a União da Ilha do Governador. Contudo, apesar do potencial recreativo e cultural da região, ainda não há equipamentos socioculturais suficientes para a população em geral, que tem que se deslocar às outras regiões da cidade – movimento que reforça o que Ribeiro e Koslinski (2010, p. 128) tratam como "geografia social das oportunidades educacionais".

Outros equipamentos de destaque na região são as igrejas, com destaque para as edificações históricas, como a Igreja Nossa Senhora da Ajuda, no bairro da Freguesia, construída no início do século XVIII e tombada pelo IPHAN, em 1938. A Igreja de Nossa Senhora da Conceição, localizada na Praia da Bica no bairro Jardim Guanabara, também chama a atenção por ter sua data de construção atribuída ao início do século XVII.

Mobilidade Urbana

O principal acesso terrestre à Ilha é através da Ponte do Galeão, o que dificulta o trânsito nos horários de pico e quando convergem fluxos intensos ao Aeroporto do Galeão. Essa tênue conexão

física com o restante da cidade, repercute também nos diversos problemas de continuidade e conectividade entre os modais, prejudicando a mobilidade da população insulana. O outro acesso é desde o Terminal de Cocotá através das barcas que realizam a conexão à Praça XV, na zona central do Rio de Janeiro. Contudo os horários são limitados e não atendem à demanda.

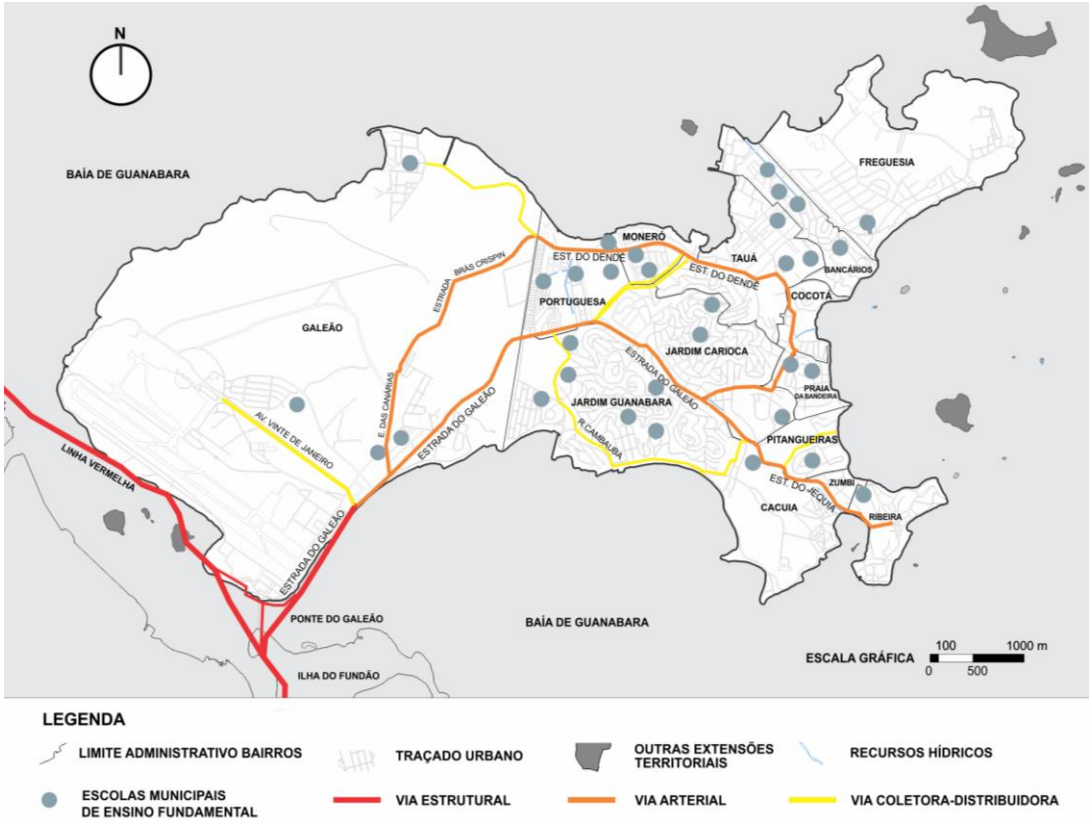
Quanto a Hierarquia Viária, as vias arteriais que atravessam a Ilha e conectam o sistema viário são: as Estradas do Galeão e do Jequiá, que conectam a Ribeira (onde está localizado o terminal principal de ônibus) ao Galeão e as vias que atravessam os demais bairros na configuração de um anel viário - Estrada das Canárias, Av. Brás Crispim, Estrada do Dendê, Av. Paranapuã e Estrada da Cacuia (Fig. 67).

A Transcarioca é um corredor exclusivo de transporte público, destinado ao *Bus Rapid Transit* - BRT (Sistema de ônibus de trânsito rápido) que foi inaugurado em 2014, a fim de preparar a cidade para atender as demandas da Copa do Mundo e aos Jogos Olímpicos em 2016. O percurso que conecta o Terminal da Alvorada na Barra da Tijuca (zona oeste da cidade) ao Aeroporto do Galeão passa pela Ilha do Fundão (com parada no terminal Aroldo Melodia) e pela Ponte Estaiada Prefeito Pereira Passos (Fig. 68). Apesar da necessária conexão intermodal e a válida busca por sistemas de transportes públicos que melhorem a fluidez do trânsito, o BRT não atende toda a Ilha. E os gastos na sua implantação poderiam ter sido distribuídos em estratégias que valorizassem também o deslocamento peatonal e cicloviário.

Quanto a infraestrutura cicloviária, a Ilha conta com o **Projeto Anel Cicloviário**, que de acordo com Pinheiro (2018) foi desenvolvido de modo colaborativo entre a sociedade e a prefeitura, porém sofreu modificações em seu traçado desde sua concepção até a execução. Apesar de aproveitar os potenciais paisagísticos, margeando trechos do sistema viário na orla marítima, não conecta todos os bairros e não se articula ao acesso principal da Ilha (Fig.68).

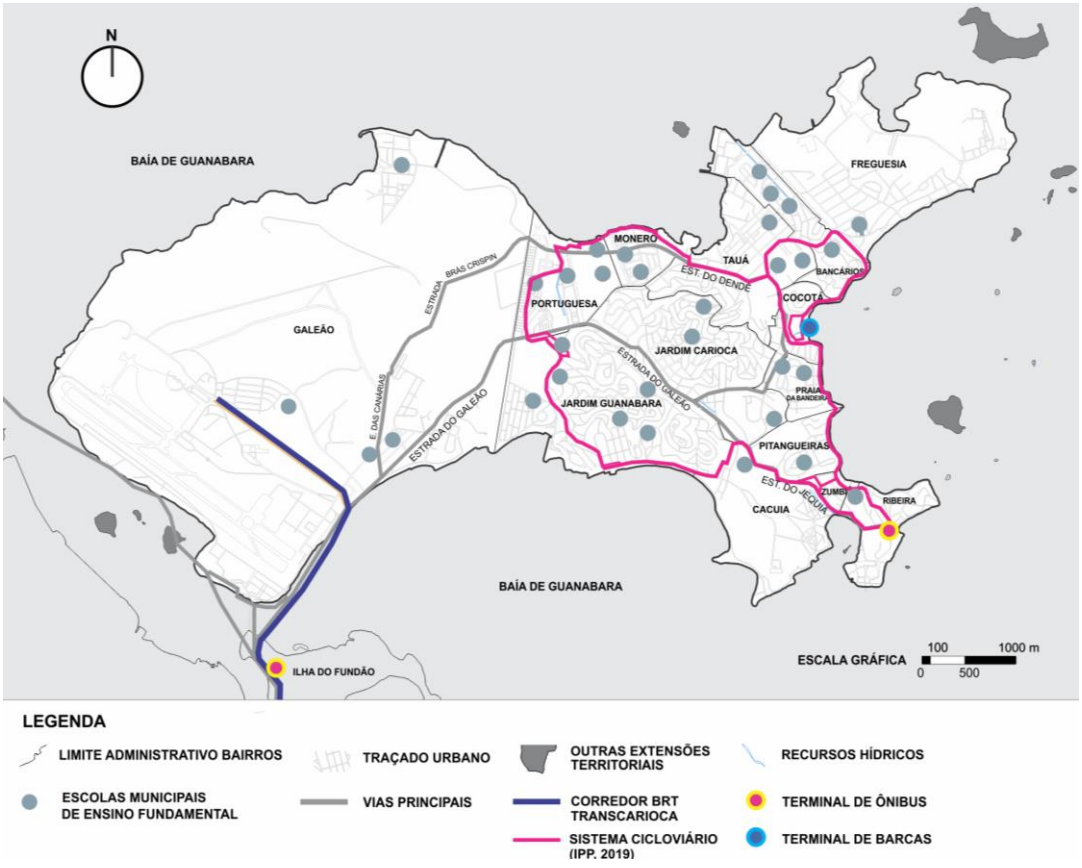
Sobre **o deslocamento peatonal ao redor das escolas**, observamos calçadas com dimensões e pavimentos irregulares, sem adequação à acessibilidade universal. Dessa forma, poucos entornos escolares possuem travessias seguras, com faixas de pedestres e semáforos. Nesse sentido, a ocupação territorial da Ilha vem sendo incentivada através de intervenções que reforçam a 'cultura rodoviarista' (VASCONCELLOS, 2017; GEHL, 2013). Contudo a qualidade na mobilidade urbana da população local não está sendo alcançada, principalmente na infraestrutura peatonal, que deveria ser prioridade. Enquanto isso, as crianças precisam disputar o espaço com os motoristas para circular, com riscos de acidentes e alheias ao seu direito de ir e vir na cidade (TONUCCI, 1996).

Figura 67 – Hierarquia de Sistema viário na Ilha do Governador.



Fonte: A autora (2021) sob base cadastral da Prefeitura.

Figura 68 - Corredor BRT Transcarioca e sistema cicloviário na Ilha do Governador.

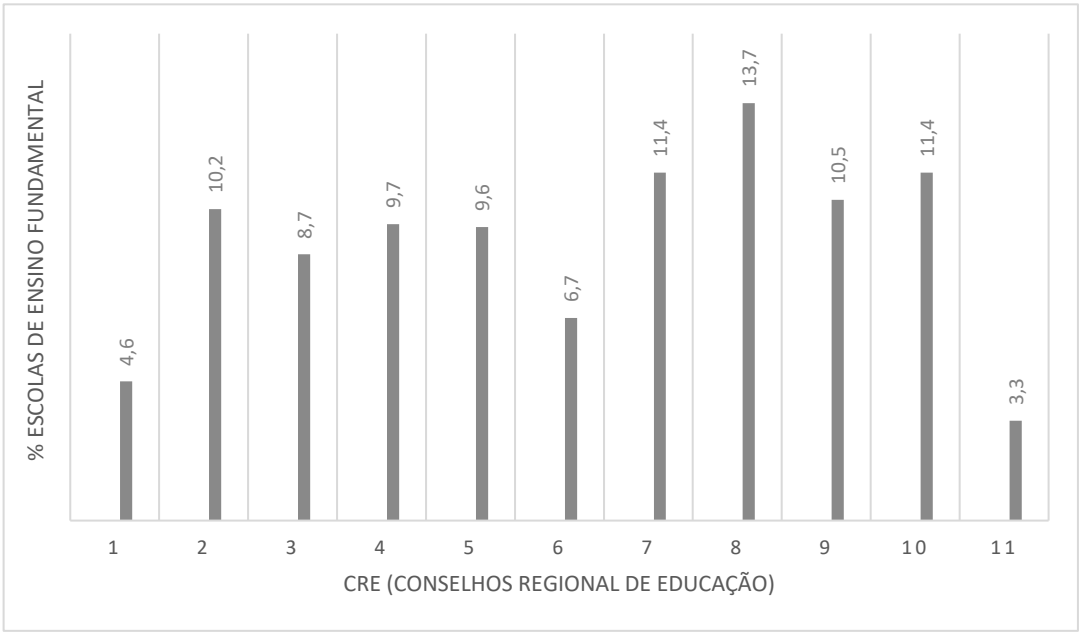


Fonte: A autora (2021) sob base de dados do IPP (2019).

Aspectos Educacionais

Em 2018, a cidade do Rio de Janeiro possuía em funcionamento 1.006 unidades escolares de ensino fundamental pertencentes a rede municipal[127], somando ao todo 429.349 estudantes matriculados. Desse total, a 11ª. CRE -Coordenadoria Regional de Educação – onde estão situadas as escolas da Ilha do Governador – , possui a menor quantidade, com 3,3%, correspondendo a 32 unidades (Fig. 69). Alain Flandes (2017) ao fazer panorama sobre as condições educacionais da Ilha, alerta que desses bairros, apenas quatro têm quantidade satisfatória de escolas para atender a demanda da população de 0 a 14 anos de idade.

Figura 69 - Gráfico Quantidade de escolas de ensino fundamental (%) por CRE - Rio de Janeiro.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB[128], a Ilha do Governador apresenta média de 5,68, sendo a 4ª maior do município, porém ainda abaixo da meta nacional de 6,0. Uma das escolas de maior IDEB do Rio de Janeiro é a Escola Municipal Padre José de Anchieta (7,4), situada no bairro Jardim Guanabara e com rede de espaços e equipamentos próximos que lhe permitiria um possível território educativo nas proximidades da escola.

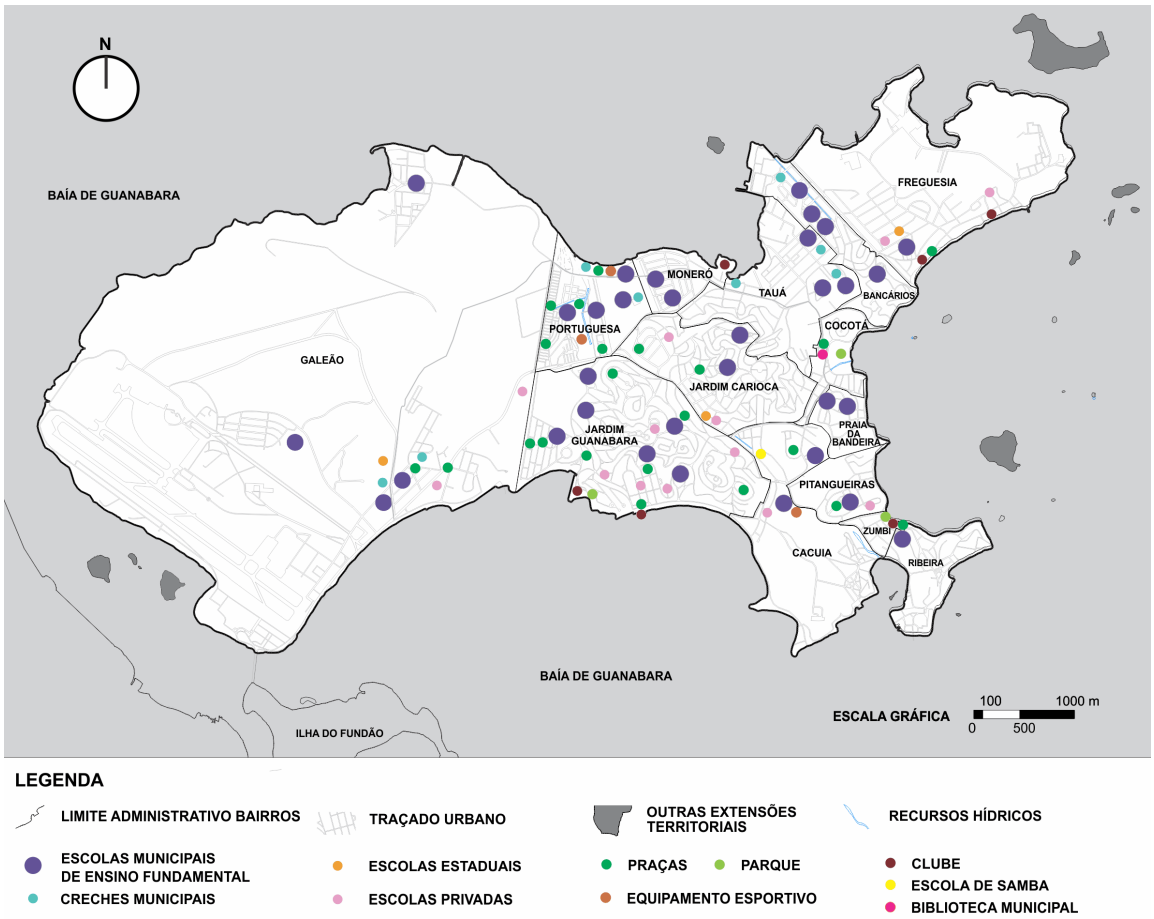
[127] De acordo com Flandes (2017). O autor menciona que a mudança da Ilha do Governador da 4ª. CRE para uma nova coordenadoria, a 11ª. CRE, se deve pela sobrecarga de estudantes e unidades escolares existentes e a heterogeneidade das Regiões Administrativas (R.A).

[128] O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no que se refere as demandas do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Governo Federal. O índice é calculado de acordo com o rendimento escolar – com dados de aprovação e evasão nos exames a nível nacional (Saeb e Prova Brasil). Medido a cada 2 anos, sua escala vai de 0 a 10. De acordo com o INEP (2018), no país o IDEB médio dos anos iniciais é 5,8 e 4,7 nos anos finais, de acordo com último censo realizado em 2013.

Apesar dos índices do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º. ao 5º. Ano) das escolas municipais da Ilha terem aumentado nos últimos censos, cabe destacar que a demanda por escolas do ensino fundamental não é suprida (FLANDES, 2017). Dos 14 bairros da Ilha do Governador, 10 precisam de novas unidades escolares para atendimento da população infantil não matriculada, confirmando a desigualdade socioeconômica desse território. Alain Flandes (2017) ao apresentar a distribuição das escolas municipais e estaduais da Ilha do Governador, observa algumas fragilidades. O Jardim Guanabara, Jardim Carioca, Pitangueiras, Freguesia e Tauá, por exemplo, possuem mais crianças residentes do que matriculadas, não atendendo a demanda local e precisando de construção de mais unidades escolares.

Na Fig. 70, apresentamos a localização das escolas municipais e as demais escolas da região. Destacamos a importância dos espaços livres públicos, equipamentos esportivos, clubes, escola de samba e a biblioteca municipal, como possíveis oportunidades educativas que podem ser exploradas pelas escolas nas atividades extramuros (GADOTTI, 2006; MOLL, 2008; SINGER, 2015).

Figura 70 - Mapa de localização dos equipamentos educacionais da Ilha.



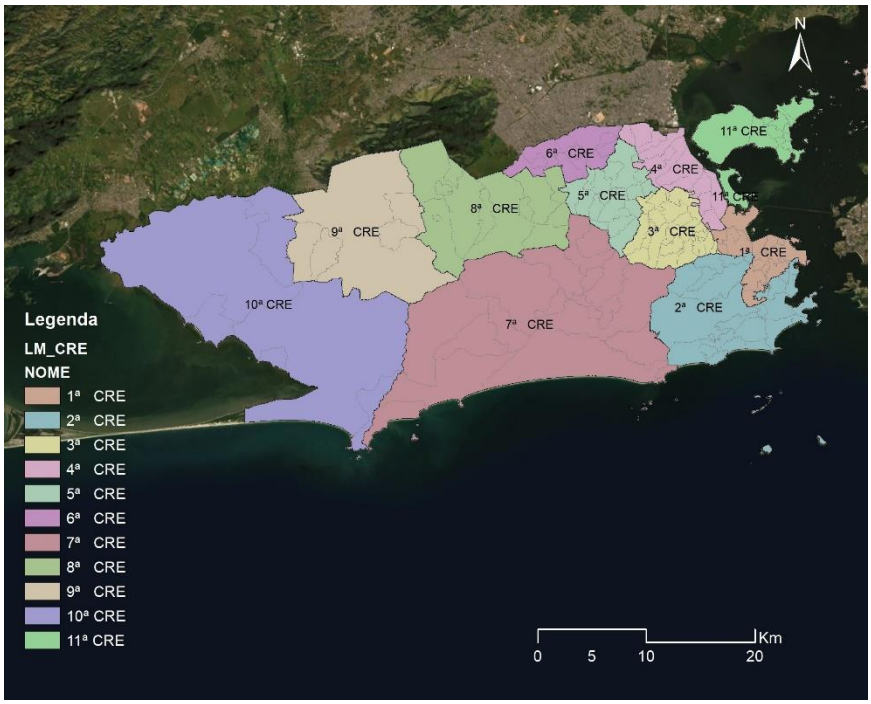
Fonte: A autora (2021) sob base cadastral da Prefeitura.

6.2 MAPEAMENTO AFETIVO – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Conforme descrito no capítulo anterior, o Mapeamento Afetivo[129] é parte das atividades conjuntas dos grupos de pesquisa GAE e SEL-RJ, em parceria com o escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados – CVL/SUBPAR da Casa Civil e com a Secretaria Municipal de Educação, ambos os órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Os grupos de pesquisa realizaram essa atividade com as escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, com o intuito de entender a diversidade e a complexidade da cidade, a partir do olhar dos estudantes. A atividade foi aplicada no Dia Mundial do Urbanismo – "Dia D", e os resultados exprimem as percepções e desejos dos estudantes, sob a forma de textos e desenhos. Os dados obtidos nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, através das 734 escolas participantes, somaram 13.376 documentos respondidos, foram analisados e compilados em planilhas, infográficos, mapas e relatos.

A 11ª. CRE, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro - RJ (Fig. 71) é composta pelos bairros da Ilha do Governador (Galeão, Portuguesa, Moneró, Jardim Guanabara, Jardim Carioca, Tauá, Freguesia, Cocotá, Pitangueiras, Praia da Bandeira, Cacuia, Zumbi, Ribeira, Bancários) e a Ilha do Fundão. Destes, houve escolas respondentes em cerca de 90% do território.

Figura 71 - Localização da 11ª CRE na zona norte do município do Rio de Janeiro.



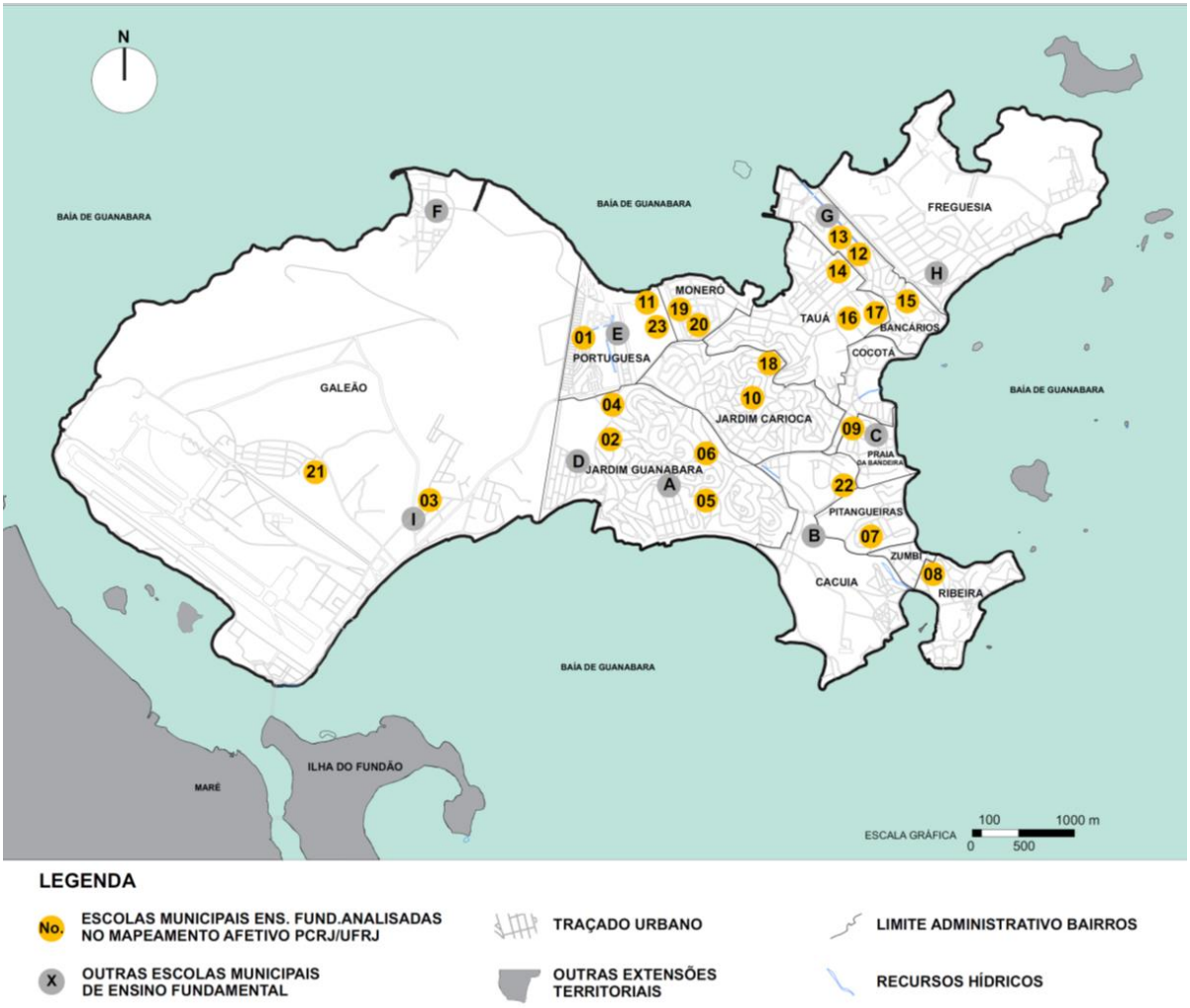
Fonte: A autora, 2021 sob imagem Google Earth (2021).

[129] A tabulação dos dados coletados das escolas da 11ª. CRE que aderiram à atividade, contou com a ajuda de participantes voluntários e com o suporte geral dos pesquisadores dos grupos GAE/SEL-RJ/ProLugar e foi realizada no ambiente e com os equipamentos do PROARQ-UFRJ.

Nesse contexto, das 43 unidades escolares da 11ª. CRE, 30 participaram do Mapeamento Afetivo, totalizando 69,7% de participação. Dessas, selecionamos 23 Escolas Municipais de Ensino Fundamental para esta pesquisa. Não foram consideradas nesta tese, portanto, as Escolas de Desenvolvimento Infantil - EDIs; àquelas que os resultados se desviavam do tema (percurso entre a casa e a escola) e a escola localizada no campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro na Ilha do Fundão, por não estar localizada na Ilha do Governador.

Na sequência, apresentamos o mapa com a localização das unidades escolares analisadas (Fig. 72). Contudo, prezando pelo anonimato dos participantes, identificamos as escolas apenas por números. Pelo mapa de localização será possível compreender os bairros a que pertencem quando as citarmos nas análises.

Figura 72 - Localização das escolas analisadas na Ilha do Governador.

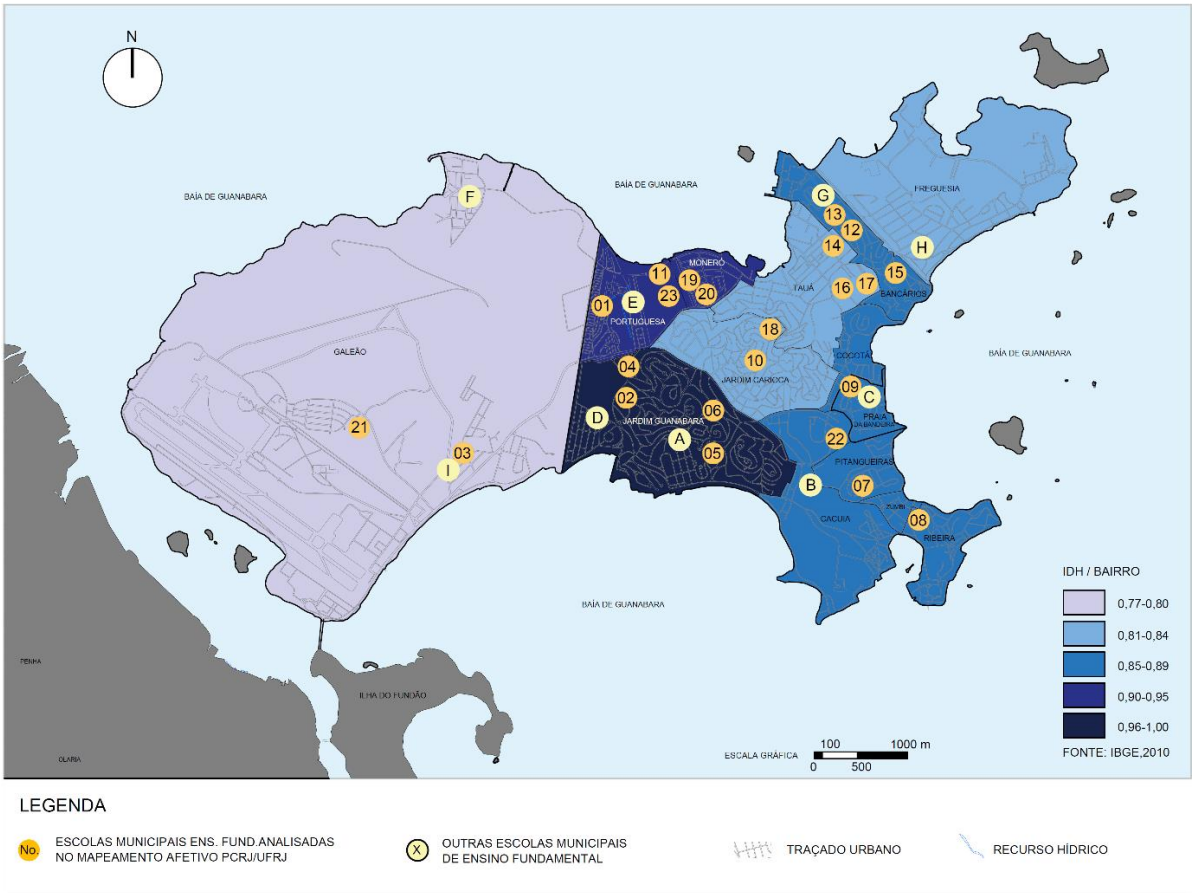


Fonte: A autora, 2020.

O contraste socioeconômico nos contextos escolares é observado quando espacializamos os dados de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH por bairros (Fig. 73). A Ilha do Governador apresenta variação grande, comportando bairros nobres como o Jardim Guanabara, com o 3º índice

mais alto do Rio de Janeiro (0,963) e bairros mais carentes, com índices de 0, 0,817 (Tauá) e o Galeão (0, 778). No subitem sobre os resultados obtidos no mapeamento afetivo, essas informações serão entrelaçadas com os *aspectos sociais, econômicos e culturais* observados pelas crianças nos caminhos entre a casa e a escola.

Figura 73 - Localização das escolas analisadas e IDHs dos bairros que se localizam.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do IBGE (2010).

Nesse universo de pesquisa, ao todo foram coletados 429 relatos de estudantes, distribuídos[130] entre o 1º. ano e 8º. Ano. Quanto ao gênero[131], 56% participantes de gênero feminino e 44% do gênero masculino. Quanto à faixa etária, como obtivemos poucas informações referentes a isso, apenas 7% responderam, então preferimos identificar os relatos pela série/ano. Sobre os

[130] Quanto ao ano escolar, 83% responderam, distribuindo-se da seguinte forma: 1º. Ano (5%); 3º. Ano (21%); 4º. Ano (13%); 5º. Ano (12%); 6º. Ano (18%); 7º. Ano (6%); 8º. Ano (6%) e projetos (2%). Esse último, se refere as turmas especiais de apoio escolar as crianças fora da faixa etária. Cabe esclarecer que a identificação da série/ano dos respondentes, apenas será realizada, quando houver sido mencionada nos formulários.

[131] Ao todo 68 participantes não preencheram as informações ou estavam ilegíveis. Nesse recorte de pesquisa, nenhum dos respondentes expressou não identificação com gênero. Contudo, sugerimos aos pesquisadores que tenham interesse na exploração e aprofundamento dessa questão, que ampliem o recorte de análise às respostas obtidas nas demais CREs.

modais[132] utilizados há menções ao deslocamento a pé, de ônibus, carro, van/kombi, que retomaremos à frente para entrelaçar com as demais análises.

Dentre os principais relatos e desenhos das crianças, aparecem alguns elementos estruturantes da região que chamam a atenção, como a Ponte Rio-Niterói e o Aeroporto do Galeão, que pelo barulho emitido, desperta o imaginário infantil sobre "lançamento de foguetes". Além disso, destacam-se como referências na paisagem: comércios locais e serviços, praças, outras escolas, campos de futebol, praias, Rio Jequiá, Morros, igrejas e edificações de baixo gabarito.

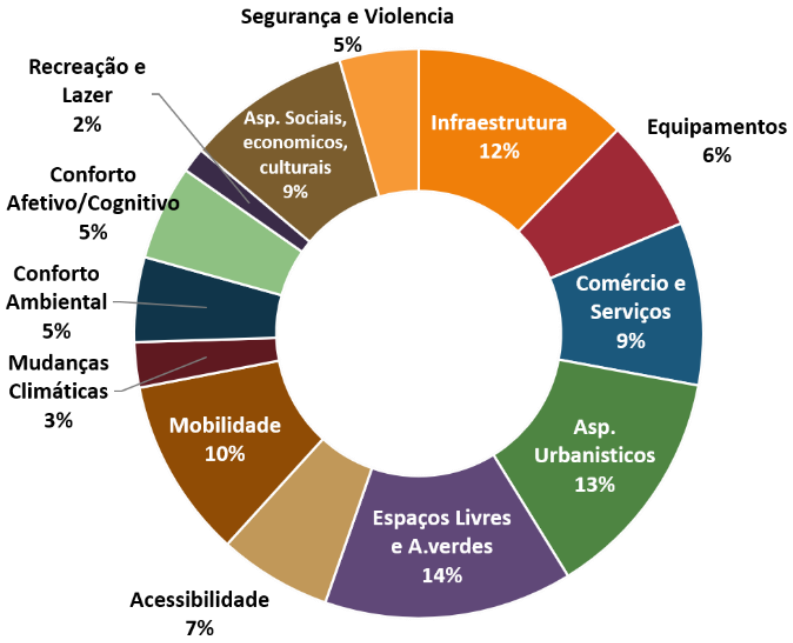
A Ilha do Governador segue o modelo de segregação socioespacial da cidade do Rio de Janeiro, pois, existem bairros nobres como o Jardim Guanabara, com o 3º. Índice de Desenvolvimento Humano - IDH mais alto da cidade do Rio de Janeiro (IBGE, 2010) e comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como o Complexo do Dendê, considerado como a 3ª. maior favela da cidade e que possui a atuação de grupos de facção criminosa. Assim, em algumas escolas há relatos dos estudantes sobre o medo ao caminhar próximo aos pontos de vendas de drogas e de criminosos armados, como veremos à frente.

Os resultados das análises foram divididos nas categorias: *infraestrutura; equipamentos; comércios e serviços; indústria; aspectos urbanísticos; espaços livres; acessibilidade; mobilidade urbana; mudanças climáticas; conforto ambiental; conforto afetivo/cognitivo; recreação e lazer; aspectos sociais, econômicos e culturais; segurança e violência; ações sustentáveis.* Cada categoria de análise foi desdobrada em subcategorias (Apêndice 01), a partir da recorrência nos relatos dos estudantes, tanto em relação à *percepção ambiental* (descrição do caminho casa-escola), quanto aos *desejos* (cenário prospectivo sobre as melhorias para o local).

Como resultados gerais, obtivemos na percepção a ênfase aos espaços livres como principais potenciais na recreação e contemplação no caminho dos estudantes e reclamações sobre a infraestrutura (pavimentação e esgotamento) e limpeza urbana (Fig. 74). Em relação aos desejos, se sobressaem pedidos por sanar as questões apontadas e por uma maior arborização e destinação de mais espaços livres públicos para recreação (Fig. 75).

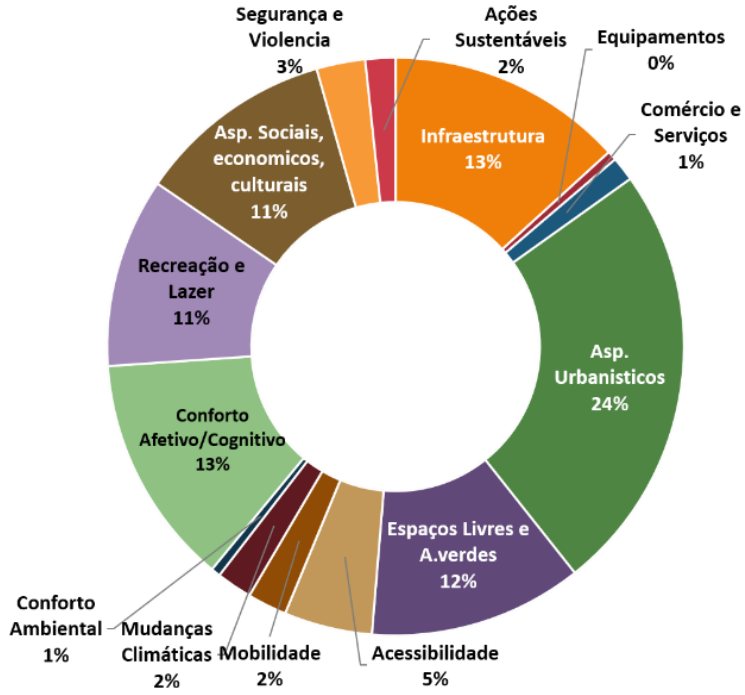
[132] A informação sobre o tempo de deslocamento não foi explorada nos formulários aplicados pelos professores e diretores. Compreendemos que isso decorreu por possíveis falhas de comunicação entre as instâncias responsáveis.

Figura 74 - Gráfico Percepção geral no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

Figura 75 - Gráfico Desejos em geral no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

A seguir iremos apresentar os principais resultados obtidos, organizados por temas e posteriormente, a partir do entrelaçamento das informações, um panorama sobre as influências e efeitos da caminhabilidade das crianças nas leituras do território.

As análises dos relatos se deram por identificação dos conteúdos, classificando-os de acordo com categorias pré-estabelecidas (Apêndice 01). A seguir, uma síntese estruturada, inicialmente pela discussão de temáticas e, posteriormente, com a triangulação de dados, verificando os tipos de influências em relação aos modais e gêneros dos participantes.

Buscamos mesclar análises quantitativas e qualitativas sobre os resultados, apresentando em forma de gráficos, registros dos desenhos, trechos de redação, fotografias da região e mapas com espacialização de questões tratadas, vinculando às escolas participantes e analisadas nesta pesquisa.

Infraestrutura urbana

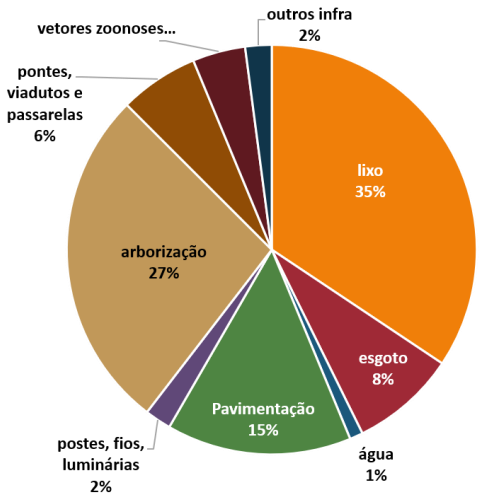
No que se refere a percepção da infraestrutura urbana, observamos que a presença do lixo nas calçadas é marcante ao longo dos percursos das crianças, sendo barreira para a fluidez dos pedestres, significando foco de poluição visual e olfativa (Fig. 76). Ao relacionar essa informação com a de conforto afetivo, percebemos que este é um dos fatores que impactam negativamente na percepção que tem da vizinhança escolar. A má qualidade da pavimentação é destacada pelas crianças, tanto em relação à pavimentação das ruas, quanto das calçadas irregulares que dificultam a acessibilidade. Como ponto positivo, apontamos a presença marcante da arborização ao longo dos caminhos.

Dentre os desejos (Fig. 77), a arborização se destaca com 60% dos pedidos por melhorias. Contudo, cabe esclarecer que o desejo por limpeza urbana[133] aparece nos aspectos urbanísticos, que foi outra categoria analisada.

Observamos, através de alguns desenhos, que as crianças entendem a estrutura que os envolve, identificando o local e tipo do problema, e possuem compreensão objetiva do que poderia mudar no ambiente para melhorar o aspecto apontado (Fig. 78). Com isso, reforçamos a importância das crianças enquanto agentes políticos a serem engajados no planejamento da cidade (ALDEROQUI, 2003; MOLL, 2008; SINGER, 2015).

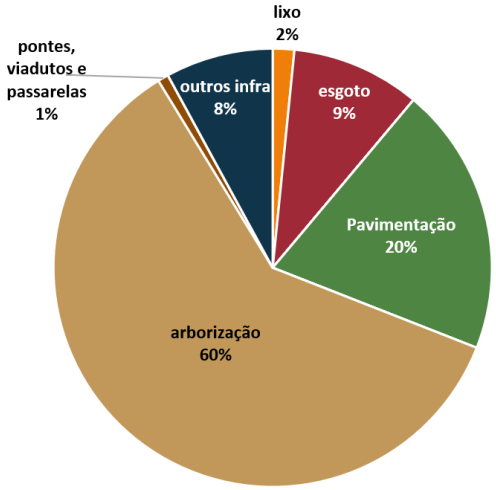
[133] Neste caso, a menção ao lixo se refere apenas ao mobiliário urbano de presença de lixeiras e não ao serviço.

Figura 76 - Gráfico Percepção sobre a infraestrutura no caminho casa-escola.



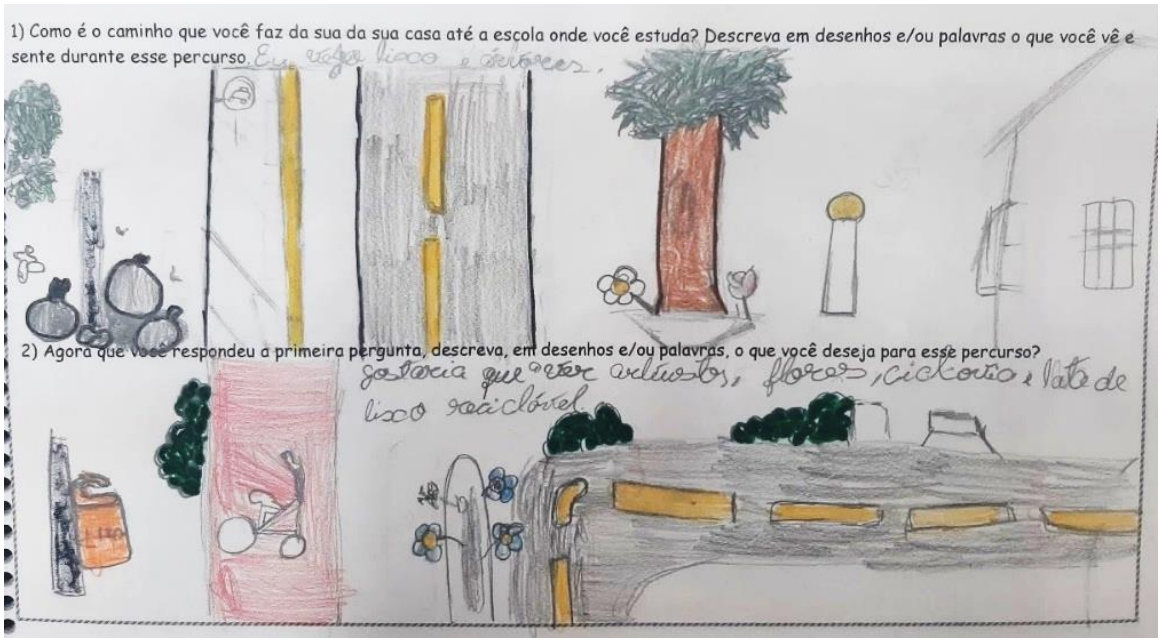
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

Figura 77 - Gráfico Desejos sobre a infraestrutura no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

Figura 78 - Percepção e desejo no caminho casa-escola de estudante do 5º. ano da EM-9.

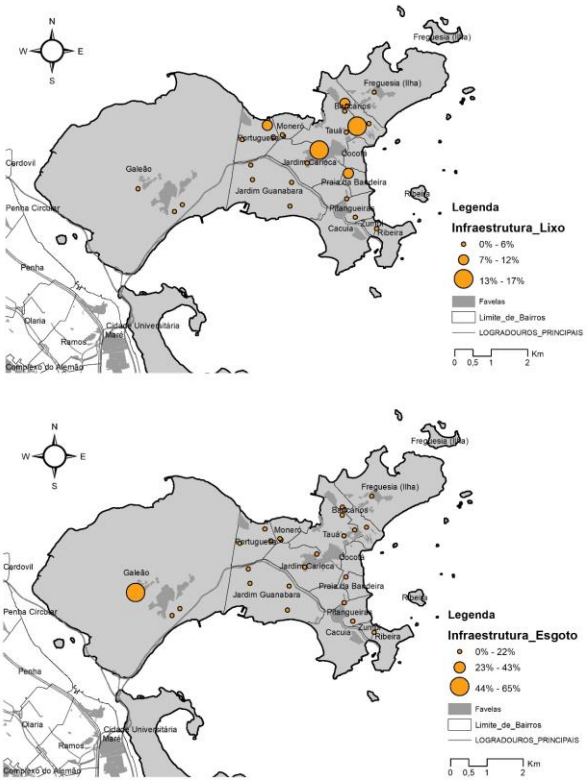


Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Na sequência, apresentamos a espacialização da percepção do lixo e do esgoto (Fig. 79), observamos que os entornos das escolas localizadas no Jardim Carioca, Tauá e Portuguesa e Bancários foram os que tiveram maiores menções sobre esse aspecto. Quanto ao esgoto, foi o problema mais focado do entorno de uma escola no Galeão. Na Fig. 80, destacamos a percepção sobre os problemas de pavimentação que, além das escolas nos bairros mencionados, também foi evidenciada escola na Ribeira. Retomamos a importância de compreender que as crianças não se referem apenas ao bairro que a escola está, mas, aos bairros que ela atravessa, nesse último caso, elas saem da Cacuia de uma colônia de pescadores dentro de área de preservação, ou seja, sua percepção sobre o ambiente urbano

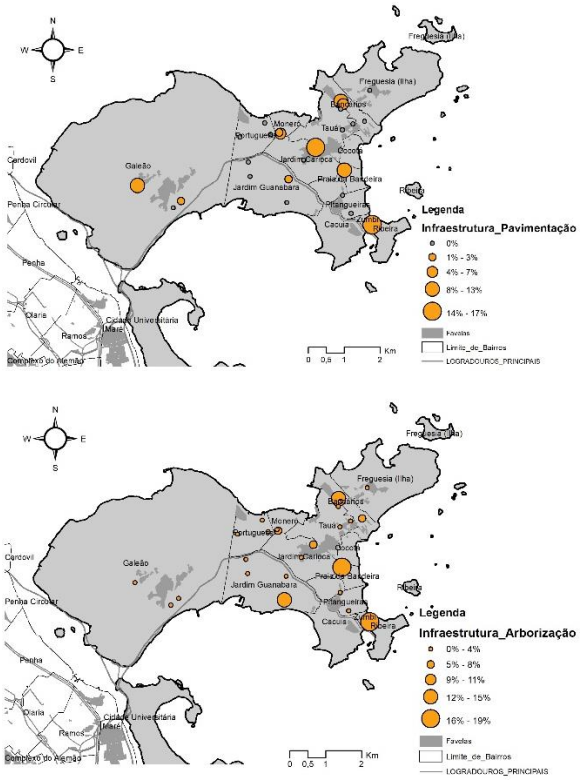
envolve dois bairros. Na sequência, nessa mesma imagem, apresentamos as que destacam presença de arborização em seu caminho, tendo destaque às escolas no Jardim Guanabara, Praia da Bandeira e Ribeira – locais que tem proximidade com parques e praias.

Figura 79 - Mapas Percepção problemas de lixo e de esgoto.



Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 80 - Mapas Percepção problemas de pavimentação e presença de arborização.



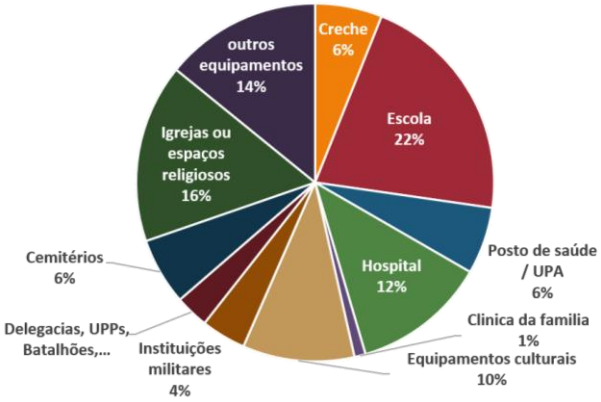
Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Equipamentos

Dentre os equipamentos citados nos relatos, a própria escola aparece como mais frequente, possivelmente, devido à construção dos enunciados das perguntas do formulário e pela aplicação da pesquisa ter sido no equipamento escolar (Fig.81). Em segundo lugar, as menções às igrejas ou espaços religiosos são expressivas (Fig. 83 e 84) e poderiam ser consideradas como marcos nos percursos (LYNCH, 1997). Os equipamentos socioculturais são escassos na Ilha do Governador, o que empobrece as oportunidades educativas da região (FLANDES, 2017). Porém quando esses foram apontados pelas crianças, se referem às instalações temporárias, como os circos localizados em algumas praças maiores da região. Em relação aos desejos (Fig. 82), a maioria das crianças (75%) pediu equipamentos culturais (arena, biblioteca, teatro), inclusive, atribuindo aos processos de reinserção social. Esse aspecto foi reforçado quando espacializamos em mapa, pois, o entorno que mais se destacou com esse pedido foi de escola do Jardim Carioca, que também apresentou incidência de criminalidade e problemas

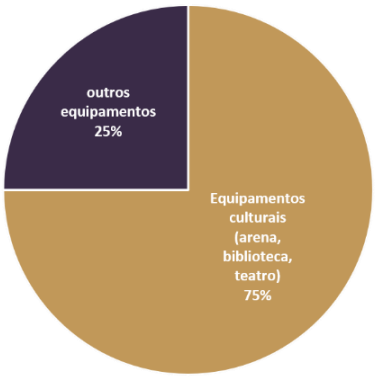
socioeconômicos. Desse modo, observamos como o suprimento desse tipo de ambiente poderia contribuir para o combate à exclusão social da população periférica (RIBEIRO et al., 2010; SINGER, 2015).

Figura 81 - Gráfico Percepção sobre os equipamentos no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

Figura 82 - Gráfico Desejos sobre os equipamentos no caminho casa-escola.

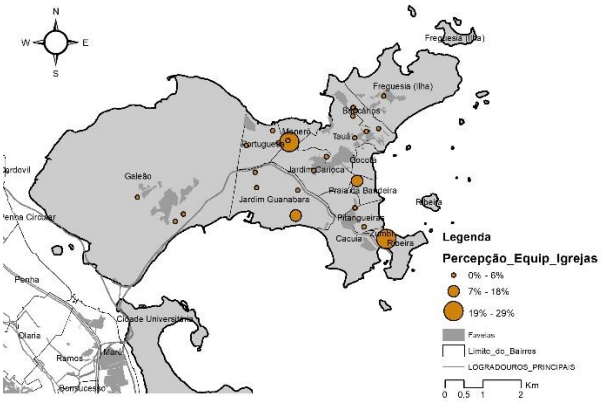


Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo PCRJ/UFRJ.

Figura 83 - Percepção da igreja no caminho casa-escola de estudante da EM-20.

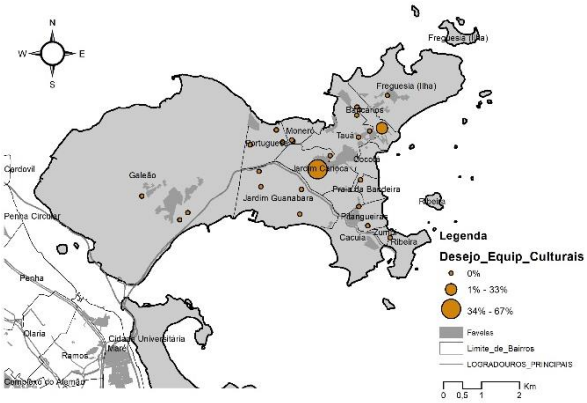
Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 84 - Mapa percepção igrejas no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 85 - Mapa desejo equipamentos culturais no caminho casa-escola.



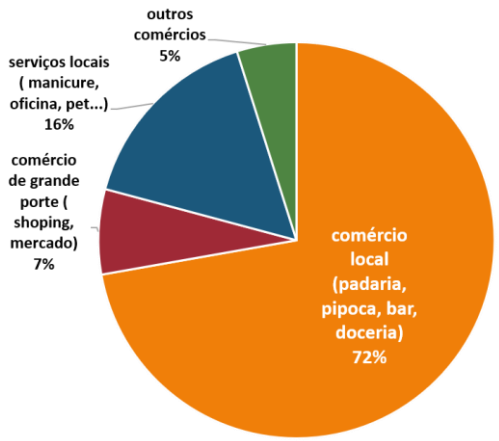
Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Comércios e Serviços

A presença de comércios e serviços nos caminhos é indicativo de possível vitalidade urbana ao longo do dia, pois, movimentam as ruas, contribuindo na sensação de segurança local. A existência de comércios locais e de pequeno porte no caminho das crianças possibilita também o estabelecimento de vínculos de confiança e a construção de redes de apoio e dos "olhos-vigilantes" (TONUCCI, 1996; JACOBS, 2011). Esse aspecto foi indicado nos desenhos e redações quando as crianças identificavam o nome dos donos dos estabelecimentos (Fig. 86 e 88).

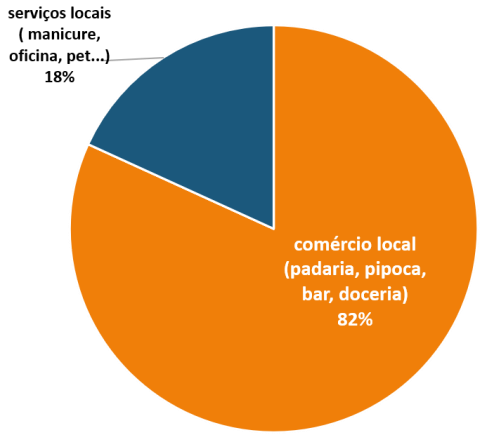
Dentre os desejos relacionados aos comércios (Fig. 87), quando citados, se referiam aos locais para obter guloseimas (doces, sorvetes, açaí, bolos, biscoitos) e brinquedos (*slime*), ou, como estratégia para dinamizar os fluxos das ruas de áreas residenciais ou institucionais dos bairros, promovendo emprego e oportunidades de trabalho.

Figura 86 - Gráfico Percepção sobre os comércios no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 87 - Gráfico Desejos sobre os comércios no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

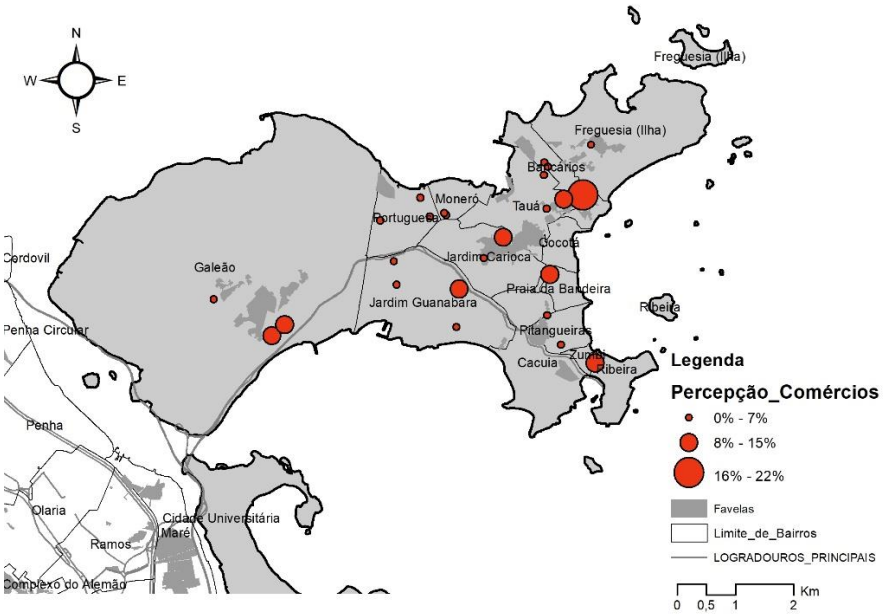
Figura 88 - Desejo sobre os comércios no caminho casa-escola de estudante da EM-9.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Ao espacializarmos as menções aos comércios locais, observamos que alguns, nos entornos escolares, foram mais destacados quanto a esse aspecto, como os localizados nas proximidades das vias arteriais (Fig. 84). Cabe destacar que embora a concentração de comércios dinamize um local,

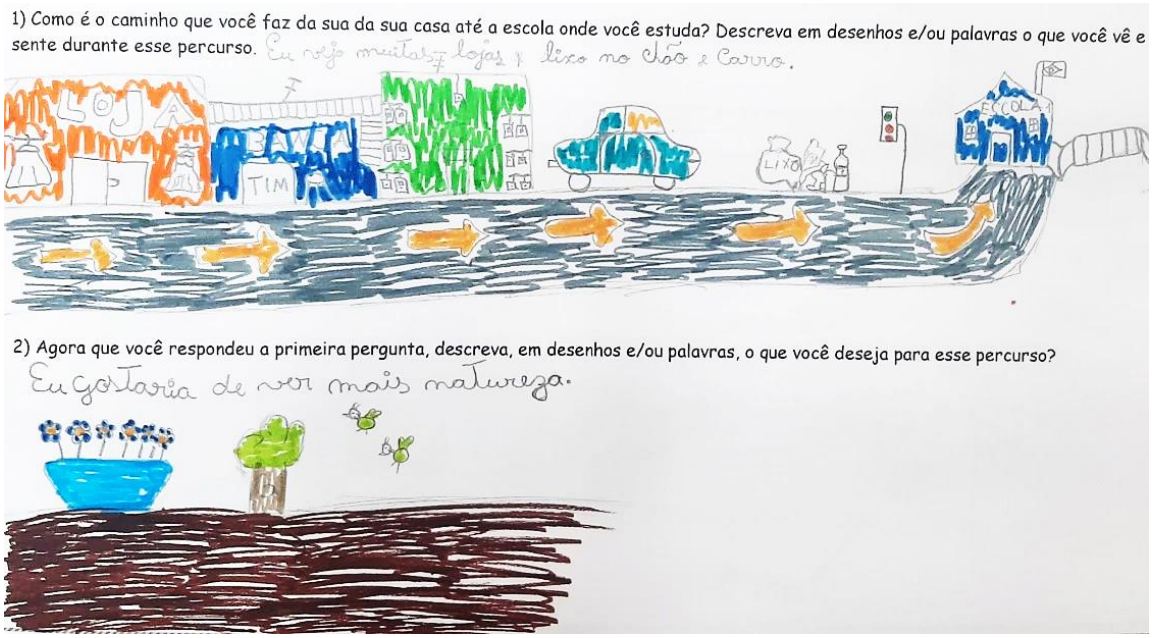
também pode gerar mais poluição ambiental quando não há fiscalização e regulamentação das atividades, nem educação ambiental da população. Nesse sentido, as crianças também apresentaram críticas e pediram a substituição e/ou priorização por ambientes contemplativos, aconchegantes e com maior contato com a natureza. Na Fig. 90, observamos esse tipo de desejo e compreendemos que cabe atuação maior dos gestores públicos para ampliar fiscalizações e recomendações aos comerciantes sobre os conflitos de uso do solo, assim como a inclusão de elementos no desenho urbano que contribuam para a caminhabilidade, principalmente, na escala da criança.

Figura 89 - Mapa Percepção comércios locais no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 90 – Percepção e desejo sobre uso comercial de estudante do 5º. Ano da EM-9.

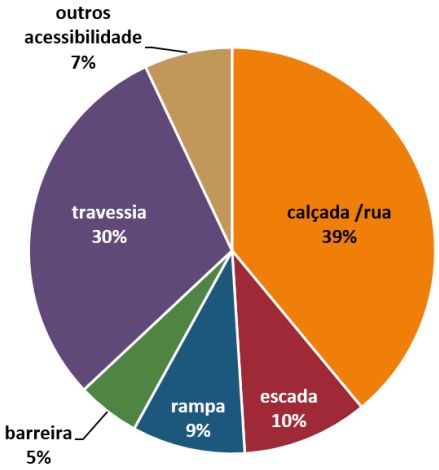


Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Acessibilidade

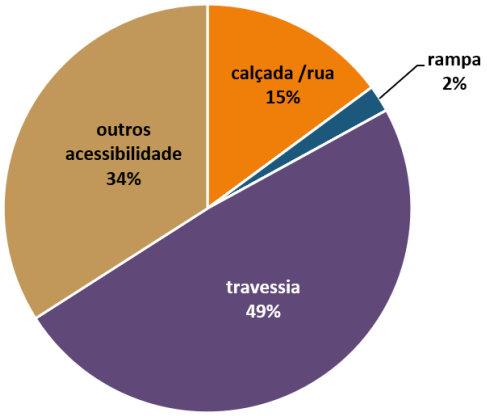
Quanto à acessibilidade nas descrições dos caminhos das crianças (Fig. 91), destaca-se a calçada como o elemento mais mencionado (39%), seguida pelo momento de travessia (30%). Nos contextos urbanos com morros, as escadarias e as ladeiras (aqui chamadas de rampas[134]) também se mostraram espaços livres de circulação presentes no cotidiano das crianças. Nos desejos (Fig. 92), a melhoria das travessias foi mencionada em 49% das respostas que abordaram essa temática.

Figura 91 - Gráfico Percepção sobre a acessibilidade no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 92 - Gráfico Desejos sobre a acessibilidade no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

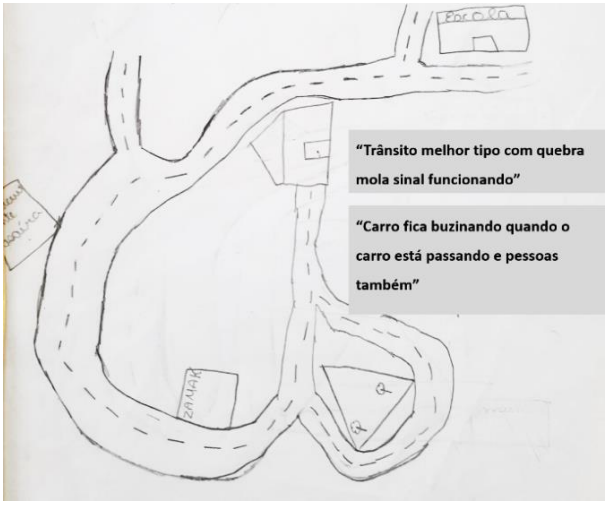
Em alguns bairros da Ilha, em que a topografia é acentuada e o traçado urbano acompanha as curvas de nível, configurando-se como sinuoso (como o Jardim Guanabara, Jardim Carioca e Pitangueiras), os problemas no trânsito são intensificados (escassez de travessias seguras e à alta velocidade dos veículos em descidas de terrenos íngremes), comprometendo a segurança dos pedestres nas travessias. Os desenhos das crianças apontam o desrespeito aos pedestres, pedindo de modo objetivo a faixa e sinalização de pedestres (Figs. 93 e 94).

Ao identificarmos os entornos que mais se destacam com essa problemática, observamos que as crianças das escolas do bairro Jardim Guanabara e as do bairro Tauá mencionaram essa importância (Figs. 95 e 96). Dentre as demais questões associadas à essa demanda, informaram a presença dos carros estacionados nas calçadas em local de terreno íngreme e o trânsito das vias com maior fluxo de veículos. A insegurança em relação aos acidentes prejudica o caminho autônomo e a

[134] Essa classificação foi devido ao formato do *checklist* adotado na atividade do mapeamento afetivo.

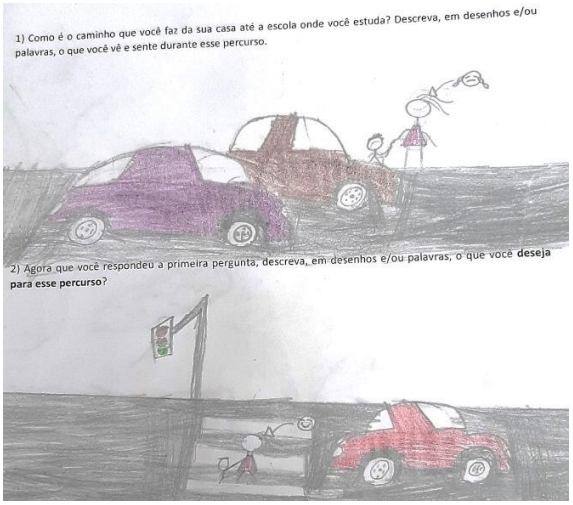
vivência urbana das crianças, assim, precisa ser debatida incluída como prioridade nas políticas públicas (TONUCCI, 1996; ALDEROQUI, 2003; DE BERNARDI, 2012).

Figura 93 - Percepção no caminho casa-escola da estudante do 6º. Ano da EM-06.



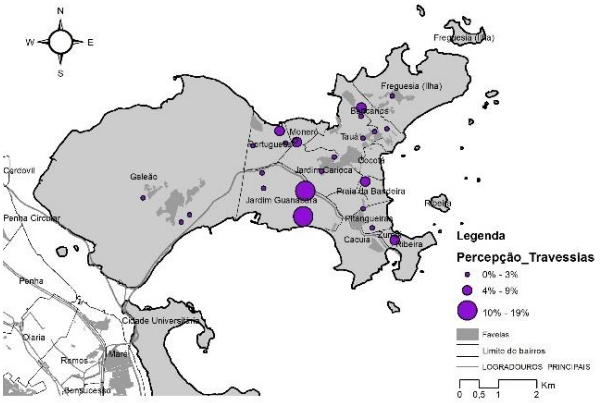
Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 94 - Percepção e desejo de travessia no caminho de estudante do 4º. Ano da EM-11.



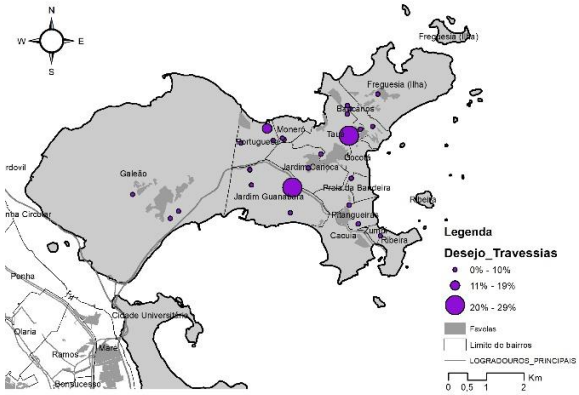
Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 95 - Mapa percepção problemas de travessias no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 96 - Mapa desejo de melhorias nas travessias no caminho casa-escola.



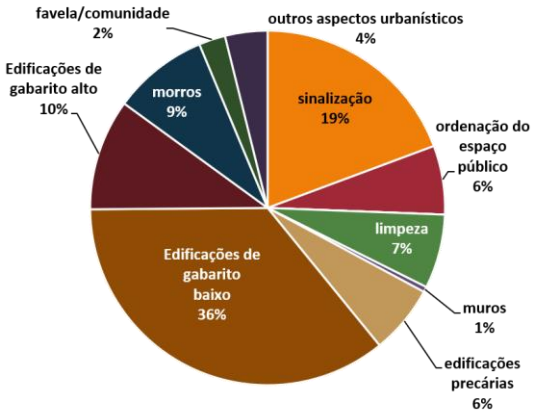
Fonte: A autora, 2021 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Aspectos Urbanísticos

Com relação aos aspectos urbanísticos, os elementos que mais apareceram na descrição da paisagem pelos estudantes foram as edificações de gabarito baixo (36%) e a escassa sinalização (19%), como a ausência de semáforos, placas e faixas de pedestres ao redor das escolas (Fig. 97).

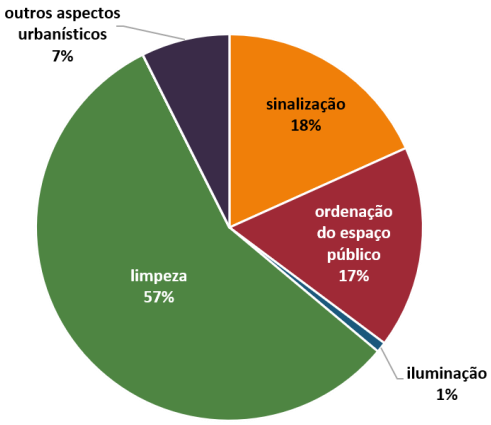
Dentre os desejos mencionados nesta categoria, a limpeza urbana é a que mais se destaca (57%), tanto nas ruas das escolas, quanto nos demais espaços livres públicos, principalmente as praças e praias (Fig. 98). Além disso, apontaram como desejos a melhoria da sinalização viária e estacionamentos adequados (Fig. 99).

Figura 97 - Gráfico Percepção sobre a aspectos urbanísticos no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 98 - Gráfico Desejos sobre os aspectos urbanísticos no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

A presença de carros estacionados em cima das calçadas é uma prática recorrente, tanto nos bairros nobres quanto nas comunidades (Fig.100). Essa é uma questão que precisa da intervenção e fiscalização do poder público, pois, somada à má qualidade da pavimentação e a grande quantidade de lixo, dificultam às caminhadas das crianças, colocando a vida delas em risco.

Figura 99 - Percepção e desejo no caminho casa-escola de estudante do 1º. Ano da EM-18.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

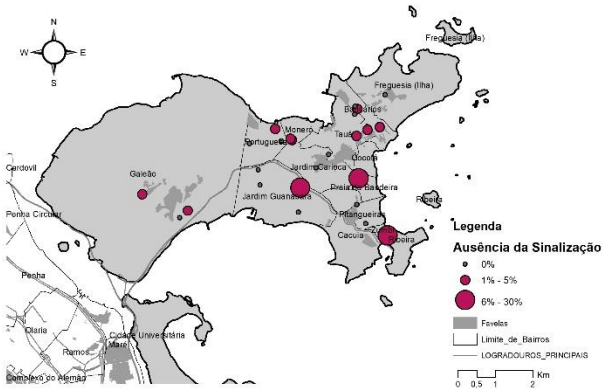
Figura 100 - Fotos de carros parados nas calçadas das proximidades das escolas.

Foto superior - Fonte: Google Street View (2020) / Foto inferior: Acervo da autora (nov.2018).

Na imagem a seguir, Fig. 101, observamos que, novamente, ao espacializarmos essa carência pela travessia segura, os entornos das escolas próximas a vias arteriais aparecem com a maior

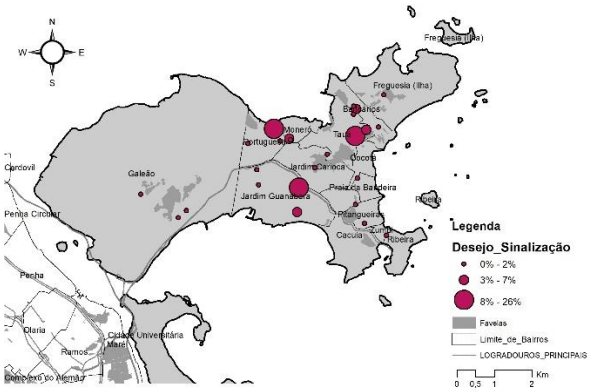
incidência em relação a escassez de sinalização e desordem no espaço público. Assim como, no mapeamento desses desejos (Fig. 102), pois, nem sempre essa recorrência aparece nos mesmos relatos que a identificaram, o que aponta, sobretudo, a importância de se debater os problemas urbanos nas salas de aula e possibilitar uma reflexão crítica e propositiva (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2006; MOLL, 2008).

Figura 101 - Mapas percepção problemas de sinalização e desordem do espaço público.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 102 - Mapas desejos por sinalização e desordem do espaço público.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Recreação e Lazer

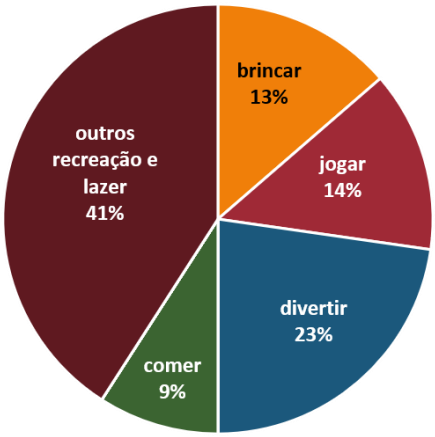
As brincadeiras nos parquinhos das praças foram mencionadas por algumas crianças em suas descrições, porém, essas atividades apareciam tanto como um momento do percurso, mas, também como desejo de mudança de determinada área. Ou seja, o brincar aparece como sinônimo de bem-estar para as crianças e isso deve ser um dos aspectos a serem cuidadosamente pensados na caminhabilidade no entorno das escolas. Na tabulação dos dados, essa informação foi classificada como "outros recreação e lazer". Contudo, numa futura pesquisa semelhante, essa informação deveria ter denominação específica por ser importante para as crianças.

Outras atividades que também foram incluídas na subcategoria "outros recreação e lazer" se referem à contemplação de paisagens e ao banho de mar, principalmente nos relatos que descrevem

a orla marítima, apontando que esse é um aspecto importante e característico dessa região, que possui escolas próximas das regiões de praias (Figs. 103, 105 e 106).

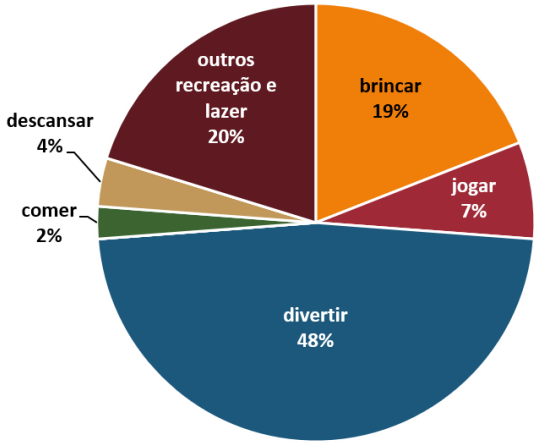
Quanto aos desejos (Fig. 104), a diversão, recreação e brincadeiras, novamente tiveram destaque nos pedidos dos estudantes. No contexto atual, com o ensino remoto e o isolamento social, possivelmente, se essa pesquisa fosse repetida, a subcategoria "acesso à internet", que não foi mencionada por nenhum dos participantes, teria incidência expressiva nas respostas.

Figura 103 - Gráfico Percepção sobre a recreação e o lazer no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 104 - Gráfico Desejos sobre a recreação e o lazer no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 105 - Percepção da orla marítima no caminho da estudante do 6º. ano da EM-08.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

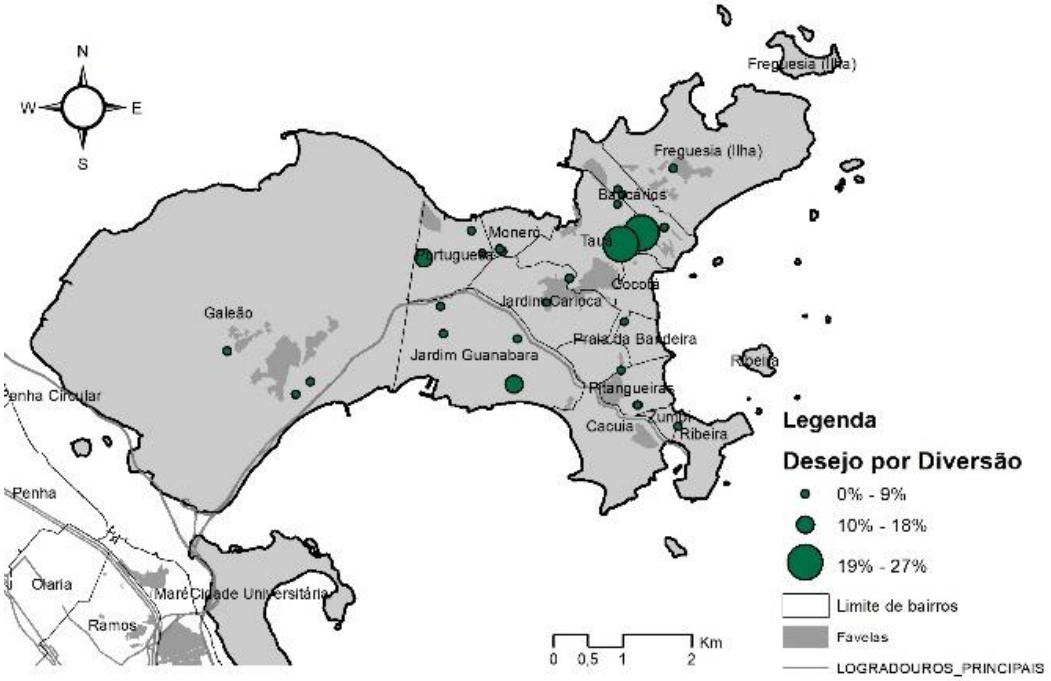
Figura 106 - Percepção de ambiente contemplativo da estudante do 6º. ano da EM-08.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Na Fig. 107, os entornos escolares indicados pelas crianças, como os mais escassos de opções por lazer e diversão, foram os do bairro Tauá, Bancários e Freguesia. Ao articularmos essa informação com os dados do mapa dos espaços livres (Fig. 63), no item 6.1, sobre a caracterização da Ilha, observamos que essa é uma área que possui poucas praças e parques nas proximidades das escolas municipais existentes. Por outro lado, no Bairro Portuguesa, os desejos das crianças por jogar em

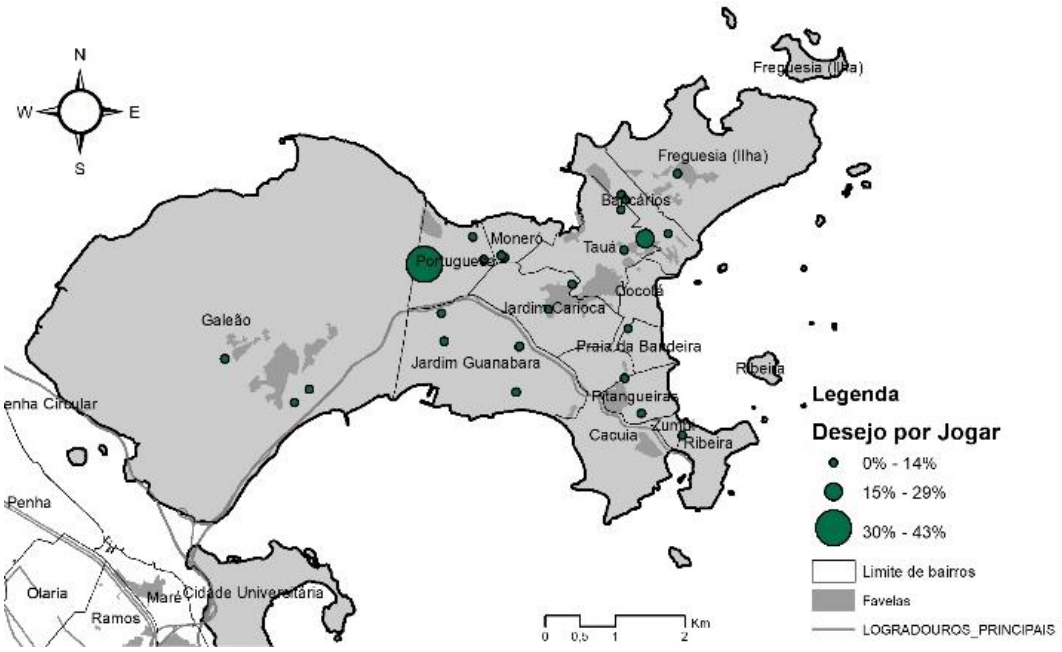
quadras e campos apareceram de modo mais intenso em escola próxima ao estádio de futebol e ao corredor esportivo do Moneró (EM-01), o que pode apontar influência da existência desses equipamentos ou sua restrição de acesso. Essa informação precisaria ser aprofundada e pode indicar a importância de parcerias entre as escolas desse bairro com as instituições ou associações responsáveis pelos equipamentos e ambientes de práticas esportivas.

Figura 107 - Mapa desejo por diversão no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 108 - Mapa desejo por jogar no caminho casa-escola.

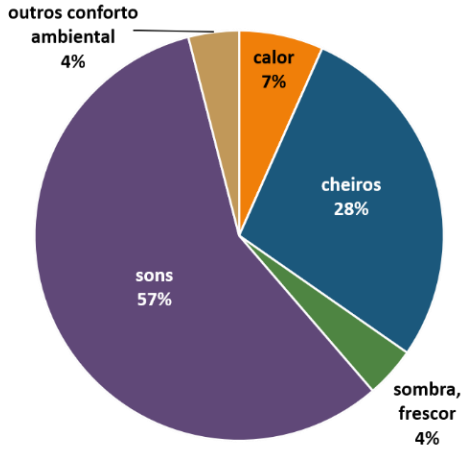


Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Conforto Ambiental e Mudanças Climáticas

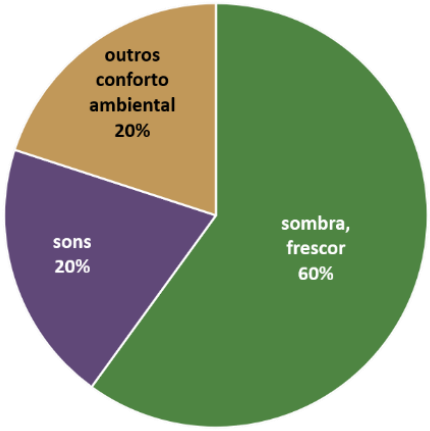
Na percepção do conforto ambiental, os sons foram os mais citados pelos estudantes. Dentre esses, os mais mencionados foram os ruídos dos carros nas vias mais movimentadas, pessoas escutando músicas em volume alto, ou discutindo entre si em áreas residenciais com maior densidade populacional (Fig. 109). Quantos aos desejos, a vontade por mais sombra e frescor, ao longo do caminho para a escola, pode evidenciar a demanda por melhoria da arborização dos passeios (Fig. 110). Apesar da quantidade de áreas arborizadas na Ilha ser expressiva, com a presença de parques e terrenos em vacância, as crianças sentem falta de canteiros com jardins e árvores nas calçadas, ao seu alcance ao longo dos caminhos.

Figura 109 - Gráfico Percepção sobre o conforto ambiental no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 110 - Gráfico Desejos sobre o conforto ambiental no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

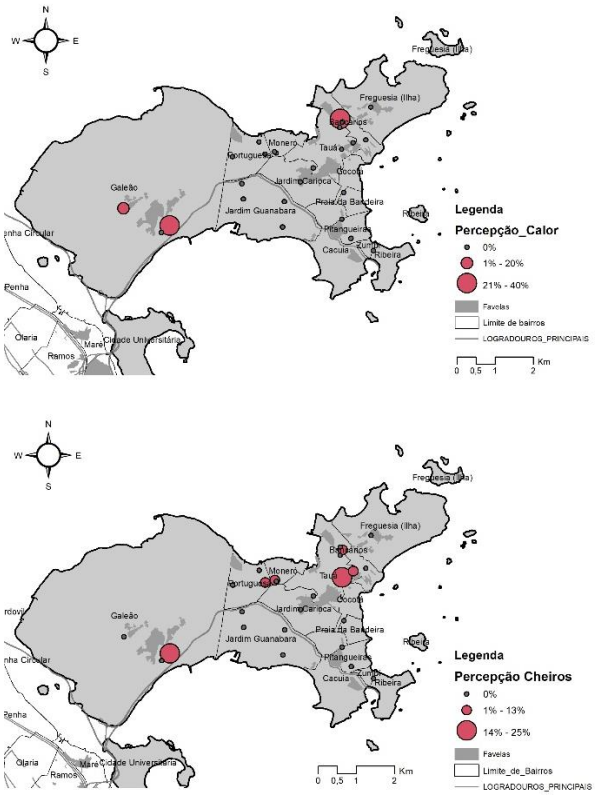
Os entornos escolares que foram mencionados com aspectos do conforto térmico, referentes ao calor, foram os localizados no bairro Galeão e Bancários, em que as crianças reclamam da falta de sombreamento (Fig. 111). Além disso, os cheiros, quando identificados pelas crianças, se referem ao acúmulo de lixo nas ruas, aos esgotos ao céu aberto, fumaça dos carros (ruas mais movimentadas) e dos cigarros dos usuários de drogas - aspectos associados com as expressões de tristeza nas crianças. Na sequência, essas informações aparecem nos relatos e na espacialização dos dados em mapa, apontando que o entorno das escolas dos bairros do Tauá e Galeão.

> *Eu vejo muitos carros e motos nas calçadas, sinto muito calor, mas eu tenho que ir para a escola do mesmo jeito, porque é um estudo e um futuro que está em jogo.*
> *Eu queria que os carros e motos tivessem um lugar para eles e o que eu sinto que é o calor eu pederia ter acesso a um transporte eu vejo lugares como casa quebradas pessoas desabrigadas queria dar uma coisa melhor para eles vejo trânsito, vejo pessoas armadas eu não queria que tivesse isso não tem necessidade.*
> *Vejo idosos no sol quente isso faz mal* (Relato de um estudante do 8º. Ano da EM-13).

> *É um trajeto bem curto, mas tenho coisas a dizer. Eu vejo logo de manhã muitas coisas erradas, música muita alta, bailes, cheiro horroroso de maconha, muita sujeira pós-baile e por conta de tudo isso e muito mais o nosso planeta está assim totalmente poluído* (Relato de um estudante do 8º. Ano da EM-13).

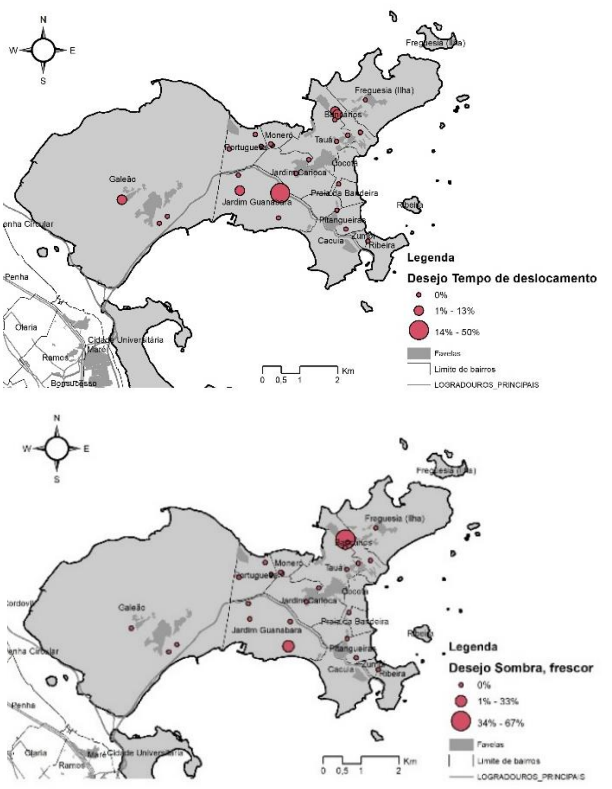
Na espacialização dos desejos, destacamos na Fig. 112 as escolas que os estudantes pedem por melhoria no tempo de deslocamento, sugerindo mais investimentos em transporte ativo e em ônibus escolares gratuitos. Nessa mesma imagem, ressaltamos os entornos que requerem estratégias de sombreamento e frescor ao longo das calçadas de acesso, a partir dos relatos.

Figura 111 - Mapas percepção do calor e de cheiros desagradáveis no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 112 - Mapas desejos por melhorias no tempo de deslocamento e nas áreas sombreadas.



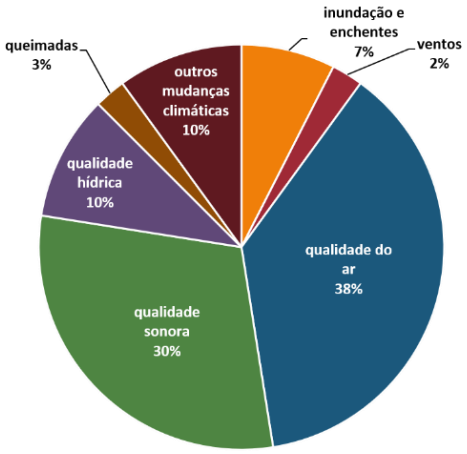
Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Sobre as *mudanças climáticas* percebidas pelos estudantes (Fig. 113), foram destacados problemas ambientais como a poluição sonora, hídrica e do ar, que podem indicar a demanda por esforço de conscientização e educação ambiental da população. Nesse sentido, o apontamento das crianças sobre a presença de desmatamentos e queimadas, como aspectos negativos nos seus percursos, possivelmente possa estar vinculado ao esforço das escolas em promover mudança de postura das novas gerações.

Quanto aos desejos, a qualidade sonora e do ar foram os aspectos mais recorrentes, associados com as questões de melhoria da redução de odores e barulhos (Fig. 114). A qualidade

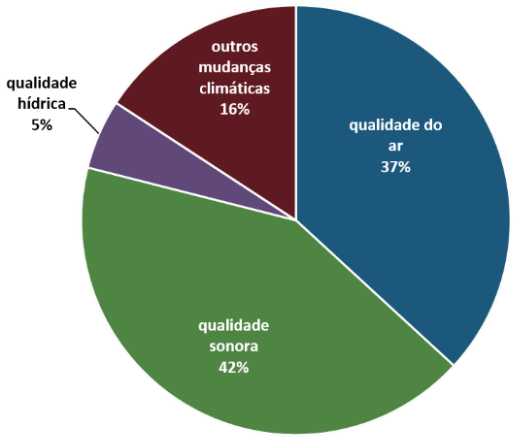
hídrica é aspecto importante na região, pois, se refere à balneabilidade e contemplação dos recursos hídricos – grande potencial local.

Figura 113 - Gráfico Percepção sobre as mudanças climáticas no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

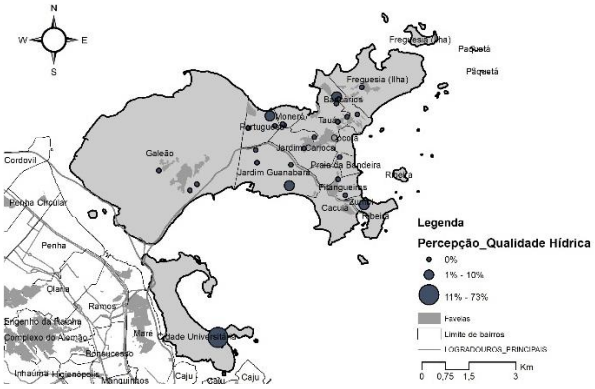
Figura 114 - Gráfico Desejos sobre as mudanças climáticas no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

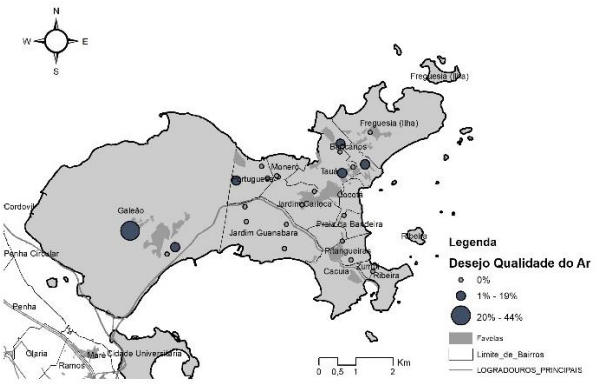
Na próxima imagem (Fig. 115), observamos que os entornos escolares que apresentam maior incidência de problemas na qualidade hídrica são os que estão localizados na orla marítima. Nesse aspecto, ampliamos a área do mapa a fim de incluir a escola localizada na Cidade Universitária (Ilha do Fundão), pois, apesar de não estar na área de estudo desta pesquisa, pertence a 11ª. CRE e os estudantes mencionaram, com ênfase, a poluição hídrica localizada na Baía da Guanabara. Sobre a qualidade do ar (Fig. 116), as crianças mencionaram que os entornos das escolas localizadas no Galeão, requerem atenção e soluções. Aspecto relacionado ao movimento de veículos nas vias próximas e ao esgoto nas ruas.

Figura 115 – Mapa percepção da qualidade hídrica no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 116 – Mapa desejos de melhoria na qualidade do ar no caminho casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

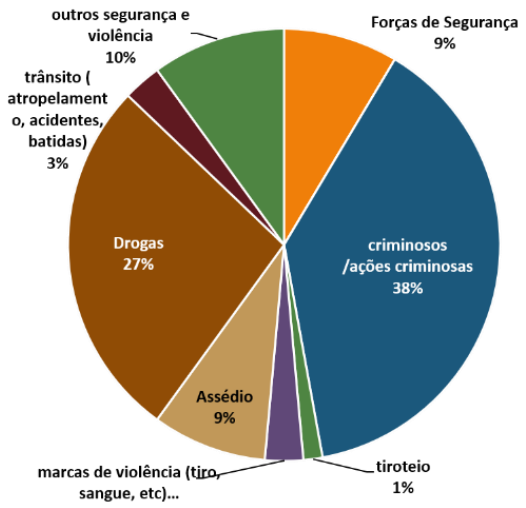
Segurança e Violência

Na Ilha do Governador, os confrontos armados não se mostram tão recorrentes quanto em outras áreas da cidade relatados pelos estudantes de outras CREs[135]. Contudo, a presença de pessoas armadas e pontos de vendas de drogas foram citados nos caminhos dos estudantes e apontam a presença de um tráfico "invisibilizado" pela população, que domina a região e provoca sensação de medo e tristeza (Figs. 117, 119 e 120).

> *Bom...a primeira coisa que vejo quando saio de caso é os bandidos de onde eu moro fumando maconha, com fuzil e armas vendendo droga e isso não me traz uma energia boa depois vejo pessoas com pressa para chegar em seus trabalhos, crianças correndo e sorrindo enquanto a mãe leva para a escola, motos passando fazendo barulho, carros soltando muita fumaça, lixo nas ruas, moradores de rua, pessoas mal educadas...e isso dá um cansaço, preguiça, um peso nas costas, sono...me sinto triste e com vontade de sumir naquele momento, não sei porque sinto isso eu simplesmente sinto* (Relato de uma estudante do 8º. ano da EM-13).

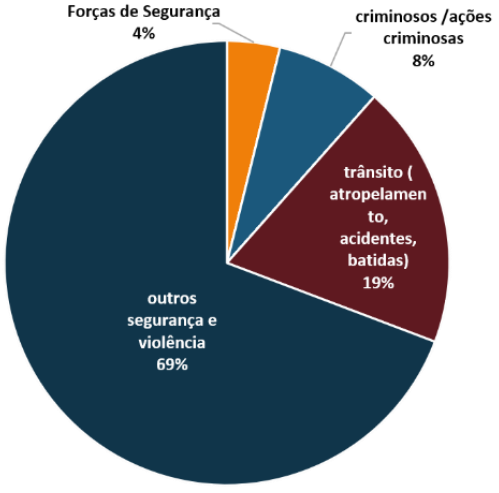
Nos desejos (Fig. 118), os estudantes demonstram a demanda por aumento da segurança, porém, não apontam as forças policiais como solução, mas enfatizam a conscientização da população sobre os problemas sociais e propõe estratégias de reinserção social para as pessoas envolvidas no crime - com a implantação de equipamentos culturais, oportunidades de empregos e melhoria da qualidade urbana em geral. Outro desejo foi o aumento da segurança no trânsito, devido as dificuldades de travessias comentadas anteriormente.

Figura 117 - Gráfico Percepção sobre a segurança e a violência no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 118 - Gráfico Desejos sobre a segurança e a violência no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

[135] Através da atividade coletiva realizada no mapeamento afetivo do município do Rio de Janeiro (final de 2019 e início de 2020) ao debatermos e confrontarmos os resultados de todas as CREs com os pesquisadores do GAE e SEL-RJ, compreendemos que as regiões da zona norte da cidade tinham mais relatos sobre a incidência da criminalidade nos entornos escolares, que as escolas da Ilha do Governador.

Figura 119 – Percepção da presença de usuários de drogas pela estudante do 5º. ano da EM-3.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 120 – Percepção da presença de traficantes pelo estudante do 6º. ano da EM-10.

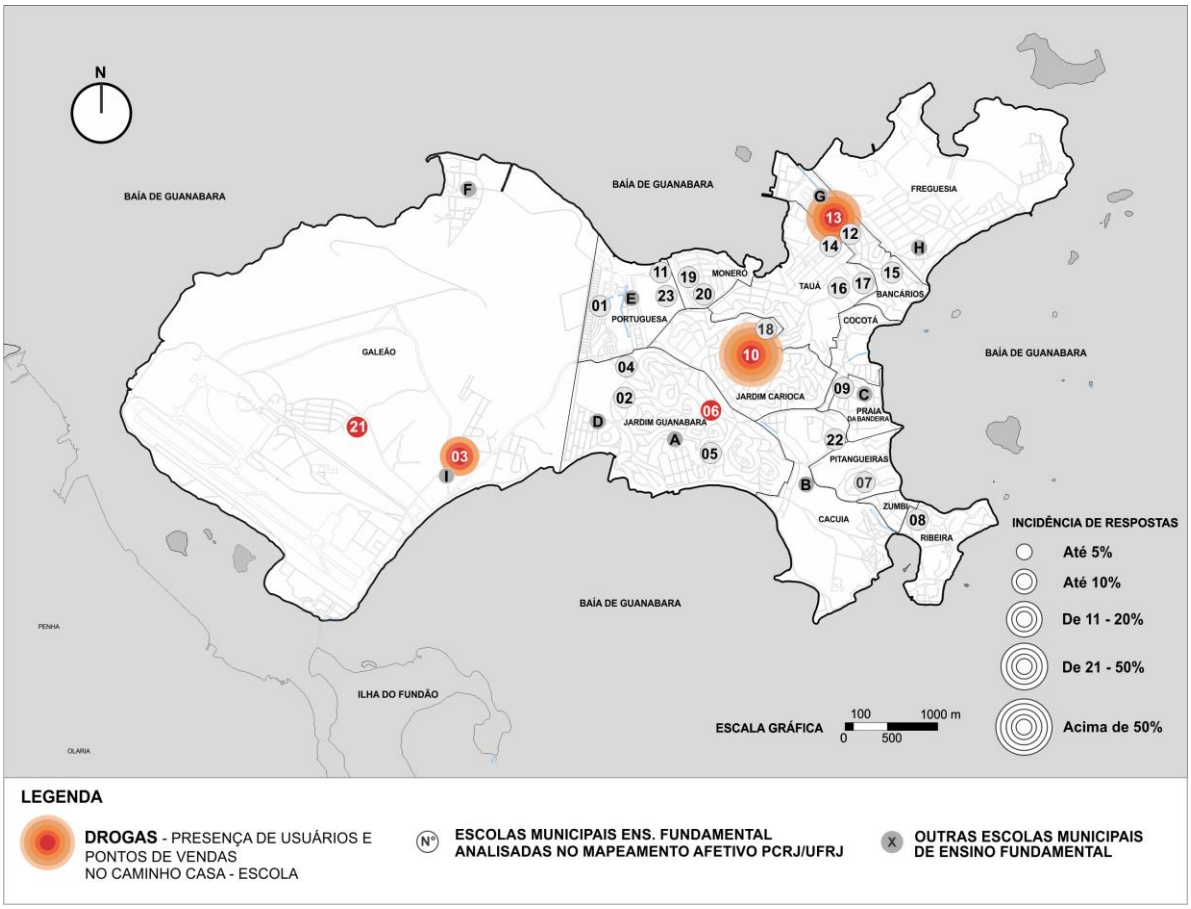
Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo, 2020.

Apesar dos relatos das crianças não demonstrarem a presença de criminalidade no território como um todo, observamos que ao redor de algumas escolas há maior menção sobre os traficantes e criminosos nas ruas, principalmente, as que possuem vizinhança em estado de vulnerabilidade socioeconômica (Vila Joaniza, Favela do Guarabu, Favela do Dendê etc.). Nesse sentido, importa atentar para o relato de estudante que apresenta esse cenário de criminalidade ao longo do seu caminho.

> *No percurso da minha casa até a escola eu passo por três becos. Aí depois desses três becos, eu passo por uma rua onde chamam de "retão", onde há vários traficantes, onde faz de nós, moradores de favela, de escudo para não ser morto ou ser preso. Depois dessa rua, eu paro por um ponto de ônibus, onde nos que mora no 'bancários' tem esse privilégio de pegar de pegar ônibus de graça. Depois eu chego em outro ponto de ônibus onde tem bastante arvore viro a esquerda sigo andando viro a direita e chego a escola. Nesse percurso eu me sinto meio triste por não ter tantos bueiros da forma que deve quando chove na ilha* (Relato de uma estudante do 8ª. ano da EM-13).

Dando continuidade, segue mapeamento (Fig. 121) com as escolas em que os estudantes indicaram a presença de pontos de vendas e de usuários de drogas no caminho casa-escola. Identificamos que os entornos das escolas EM 03, 10 e 13 foram os mais mencionados, nesse caso, escolas localizadas próximas aos pontos estratégicos da Ilha, Estrada do Galeão, o alto do Morro do Dendê e o Estaleiro da Ilha, respectivamente.

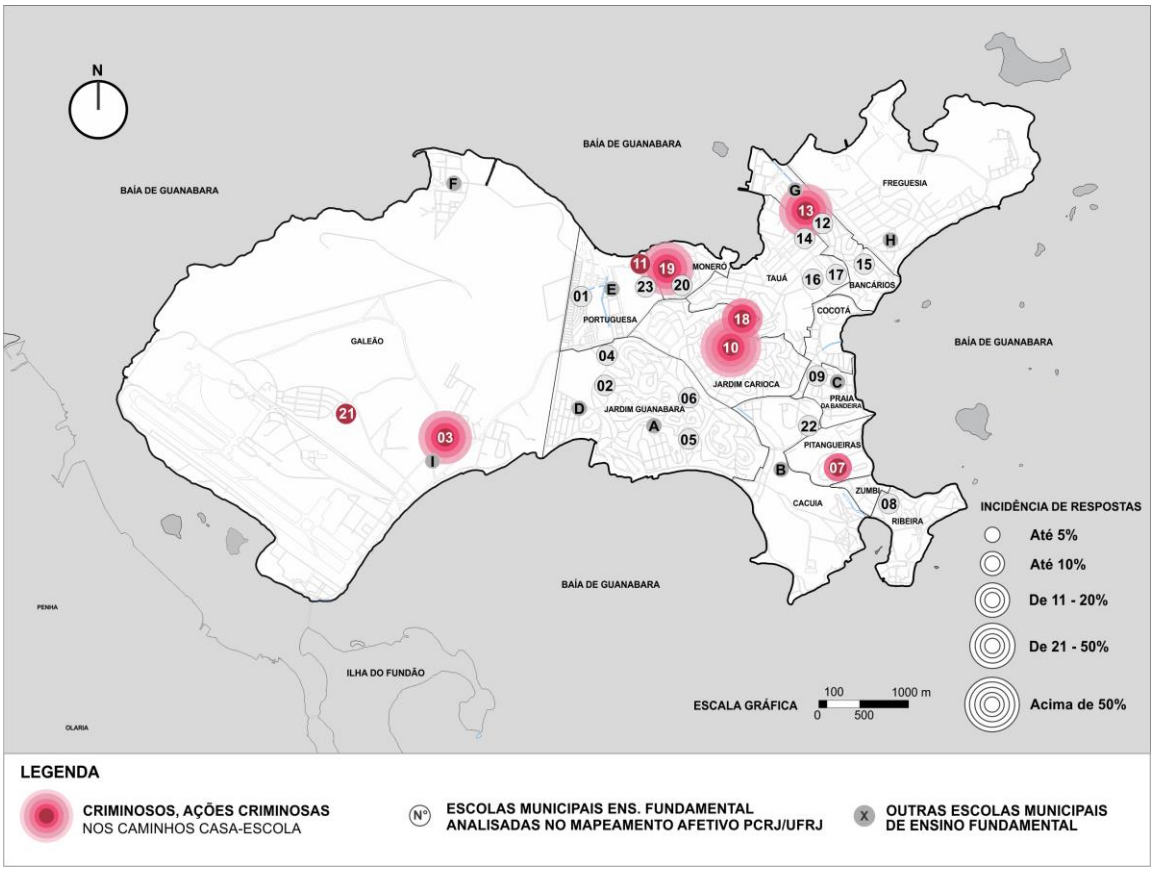
Figura 121 – Mapa percepção da segurança e a violência (vendas e usuários de drogas).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

A presença de criminosos, pessoas armadas e/ou traficantes, também foi identificada nos entornos das escolas e espacializada a seguir (Figs. 122, 123 e 124). A incidência repercute novamente nas escolas anteriormente mencionadas, mas, se expandem por outros entornos escolares localizados nos bairros Jardim Carioca e Moneró. Nossa intenção aqui não é aprofundar os motivos que levam a esse tipo de problema, mas, observar a influência disso na experiência urbana e destacar os prejuízos à educação e à formação das crianças nos seus caminhos cotidianos.

Figura 122 – Mapa percepção da segurança e a violência (criminosos, ações criminosas).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 123 – Percepção ponto de vendas de drogas pela estudante do 4º. Ano da EM-03.

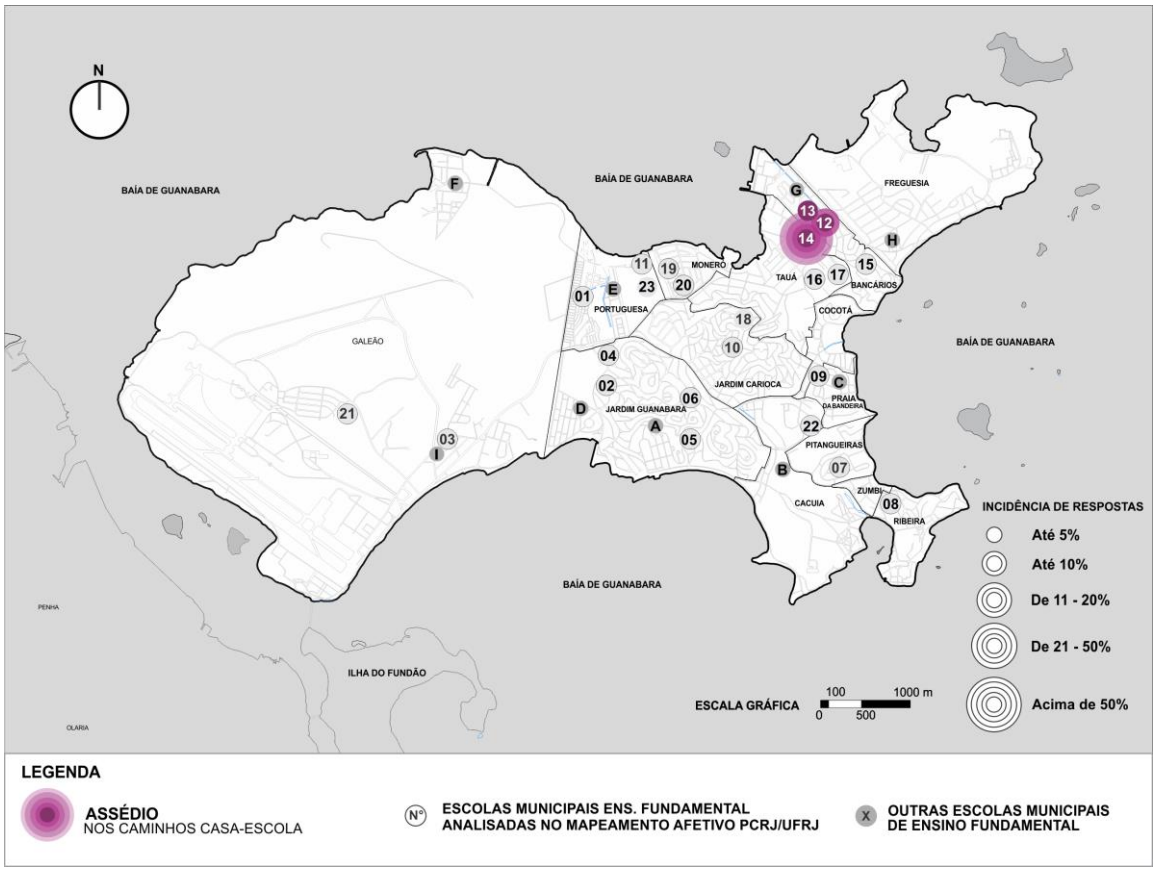
Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 124 – Desejos para o caminho casa-escola pela estudante do 4º. Ano da EM-03.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Outra questão grave identificada nos percursos se refere ao **conflito social** nas ruas, pois, a incidência de assédio sexual, *bullying* e racismo são expostos como ameaças, tornando o caminho escolar momento de terror psicológico às crianças, que repercute em mal-estar, medo e desconforto. Esses problemas apareceram com maior incidência nas áreas que concentram várias escolas, como no bairro Bancários – Escolas 12, 13 e 14 (Fig.125).

Figura 125 - Mapa sobre a percepção da segurança e a violência (Assédios).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

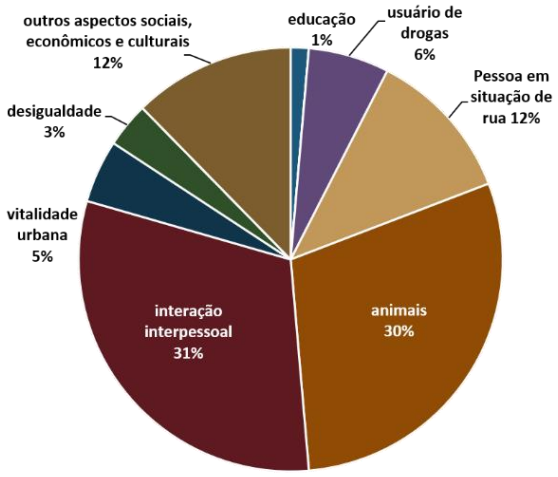
Aspectos sociais, econômicos e culturais

De modo geral, na Ilha, predominam relações de sociabilidade com a vizinhança. Contudo, há escolas que apresentam conflitos sociais em seus entornos, como os que foram contados no item anterior, além de brigas e manifestações de preconceitos entre estudantes, destes com a vizinhança e da vizinhança entre si. A presença de animais abandonados nas ruas é marcante no entorno de algumas escolas, aspecto que chama a atenção das crianças e é expresso nos desenhos e relatos como motivo que as deixam tristes e desmotivadas sobre a sociedade (Figs. 126 e 128). Além disso, a presença das pessoas em situação de rua também desperta a curiosidade das crianças quanto aos motivos para isso acontecer. Nesse sentido, elas desejam que a população tenha mais empatia, respeito e se esforcem no processo de reinserção social dessas pessoas que precisam de abrigo e cuidados do poder público (Figs. 127 e 129).

A reinserção social, a ampliação da vitalidade urbana em bairros residenciais e a melhoria das relações (redução de conflitos, violências, assédios) são os desejos mais citados pelas crianças. O cuidado com a educação e com os ambientes escolares foram citados e podem evidenciar a carência

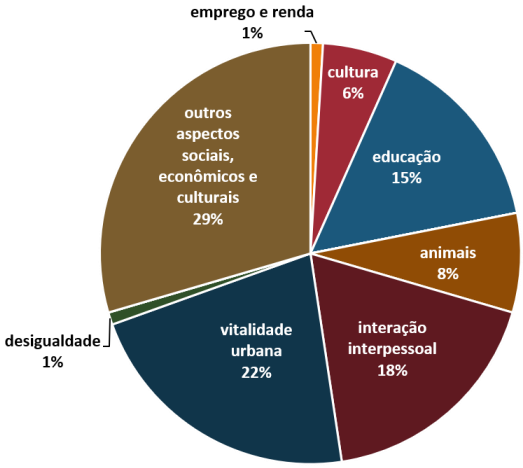
que a Ilha do Governador possui quanto à ampliação da rede escolar, conforme apontado anteriormente por Flandes (2017).

Figura 126 - Gráfico percepção dos aspectos sociais, econômicos e culturais.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 127 - Gráfico desejos dos aspectos sociais, econômicos e culturais.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 128 – Percepção do racismo pela estudante do 5º. ano da EM-01.

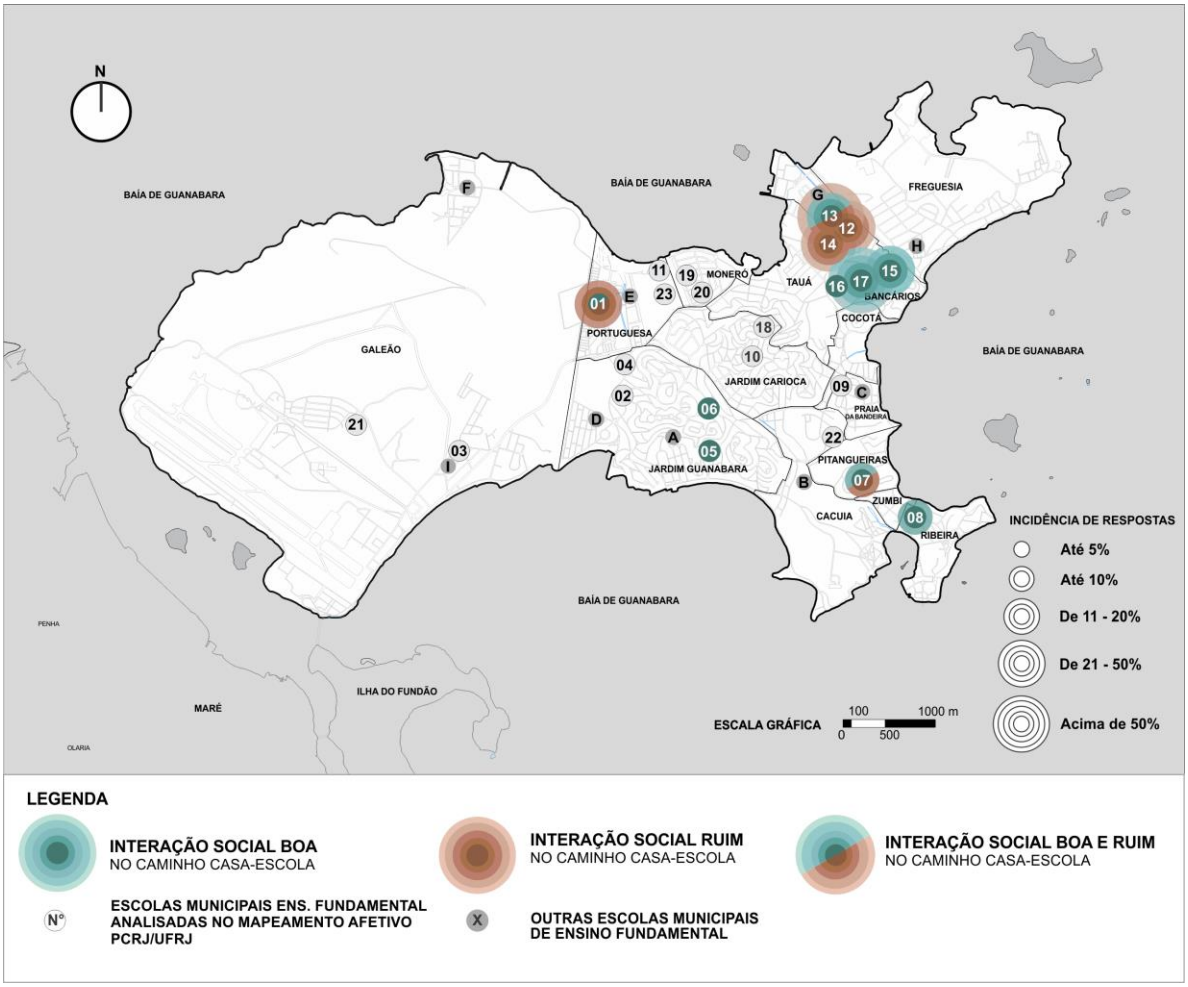
Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 129 – Desejos pela melhoria das relações sociais pela estudante do 5º. ano da EM-01.

Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Sobre a interação social, os estudantes da Ilha relataram experiências positivas no entorno das escolas quando convivem com outras crianças e observam laços de amizades e solidariedade entre vizinhos. Por outro lado, existe as interações sociais negativas, como os conflitos com os colegas na saída da escola. Na próxima imagem, apontamos a espacialização dos dados em mapa, que indica maior concentração de respostas entre o bairro Bancários e Tauá (Fig. 130).

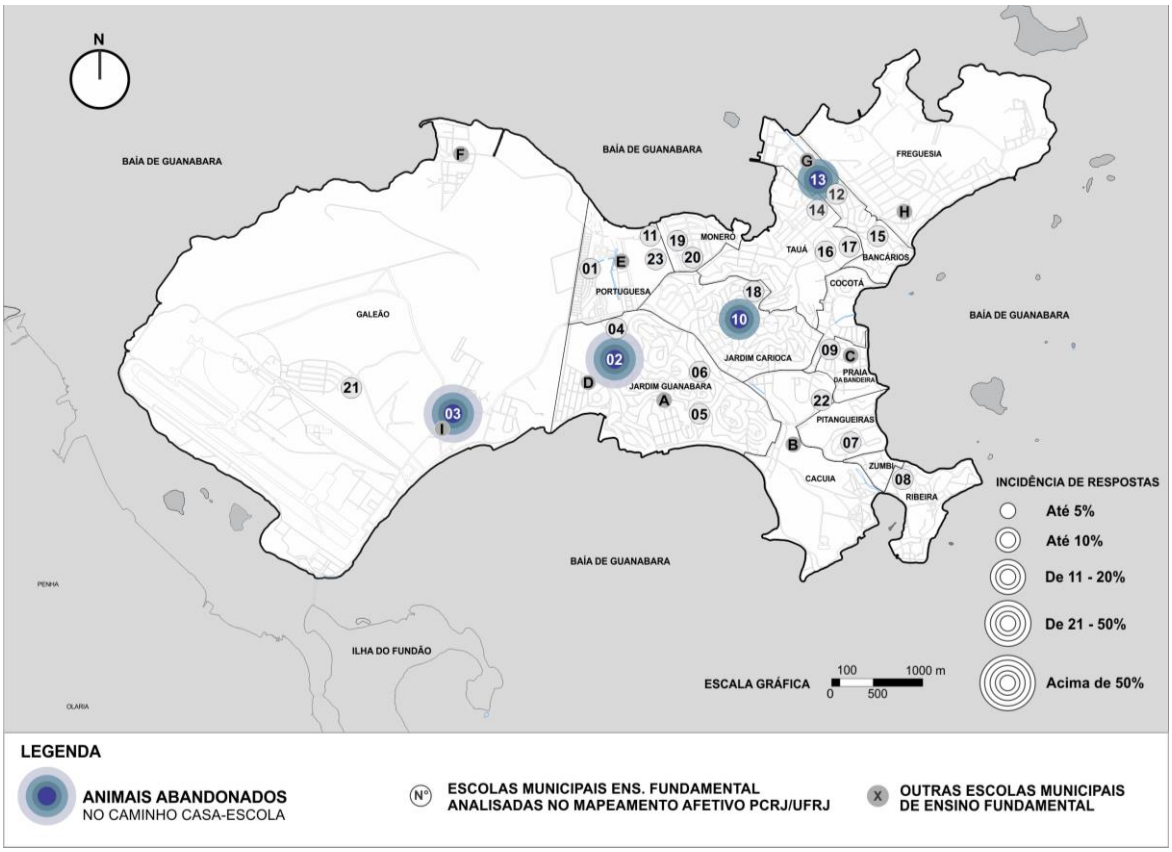
Figura 130 – Mapa percepção da interação social no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

No mapeamento dos relatos sobre a presença de animais abandonados nos entornos escolares (Fig.131), os estudantes das escolas EM 3, 10 e 13 chamaram a atenção sobre esse aspecto em seus percursos. A recorrência desse problema, nessas escolas, pode estar associada com as condições de vulnerabilidade socioeconômica da vizinhança escolar como um todo, ou, como no caso da EM-02, localizada no bairro Jardim Guanabara, com IDH 0,963 (IBGE, 2010), pode indicar o descaso e a segregação da escola no bairro.

Figura 131 – Mapa da percepção dos animais abandonados no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro, 2020.

Espaços Livres

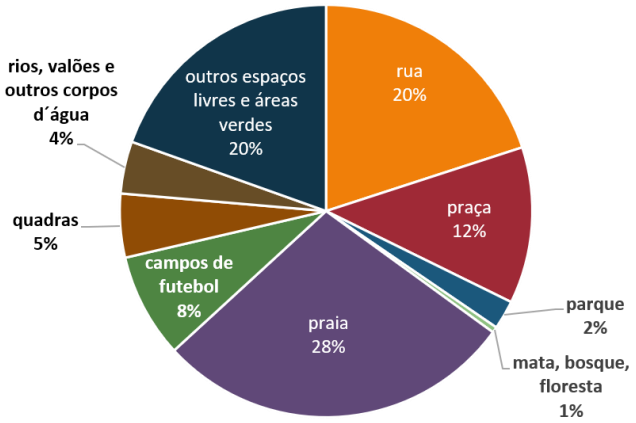
A Ilha do Governador possui potencial paisagístico decorrente de sua extensão territorial cercada pela Baia da Guanabara, com paisagens emolduradas por orlas marítimas e morros com extensas áreas vegetadas. Um ponto de destaque nos relatos sobre os espaços livres se refere aos registros das crianças de ambientes contemplativos no percurso para as escolas próximas às praias da região, o que confere atratividade à caminhabilidade, seja como parada para brincar/recrear ou uso contemplativo (Fig. 132). Essa é característica local e peculiar da Ilha. Ao se comparar com as demais CREs, observamos que possui destaque na cidade e esse aspecto merece atenção na leitura dos territórios educativos desta região (Figs. 134 e 135), com destaque para as praias da Bica e Engenhoca.

> *Eu gosto da vista que é linda e uma paisagem maravilhosa* (Relato de uma estudante do 6º. Ano da EM-08).
>
> *Eu gosto dessa parte por causa das arvores e as águas* (Relato de uma estudante do 6º. Ano da EM-08).

Sobre os desejos referente aos espaços livres (Fig. 133), o parquinho foi o mais citado nos relatos das crianças e se encaixa na subcategoria “outros espaços livres e áreas verdes” que ao todo, somam 69%, seguido de praças (9%) e quadras de esportes (7%). Cabe destacar que nas escolas

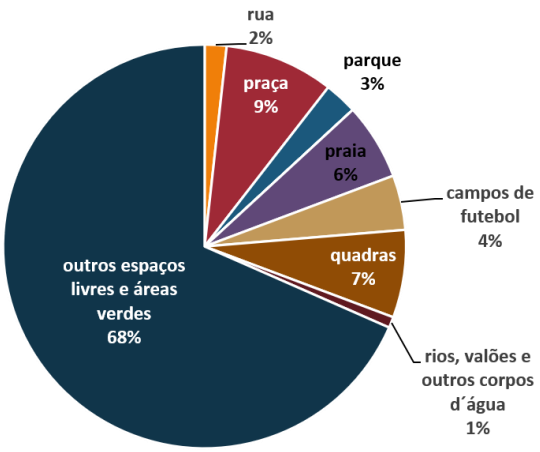
próximas das praças com parquinhos, parques ou largos, as crianças desejam melhor manutenção dos mobiliários urbanos existentes, bem como ampliação da quantidade.

Figura 132 - Gráfico percepção sobre os espaços livres no caminho casa-escola.



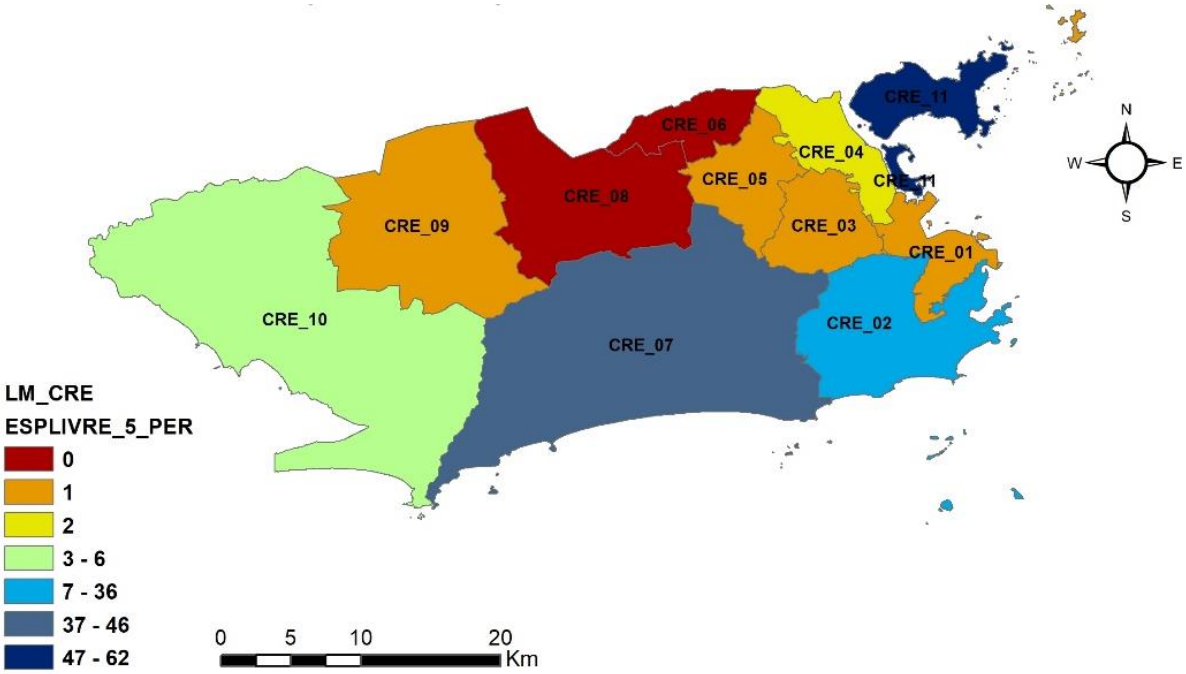
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 133 - Gráfico desejos sobre os espaços livres no caminho casa-escola.



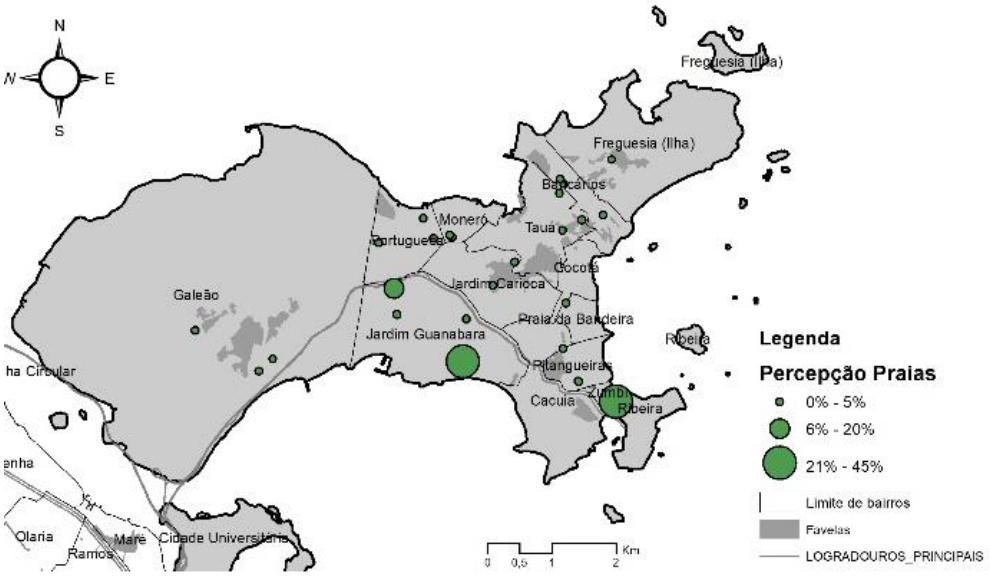
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 134 – Mapa percepção da praia no percurso casa-escola (por CREs) – Rio de Janeiro.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

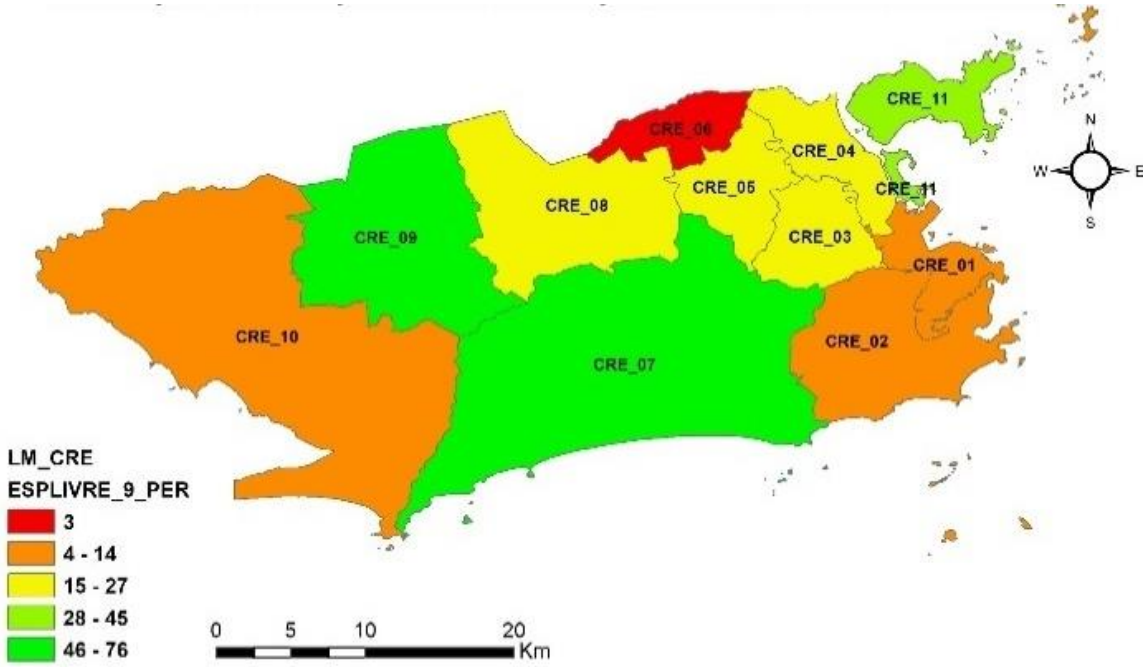
Figura 135 – Mapa percepção praias no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

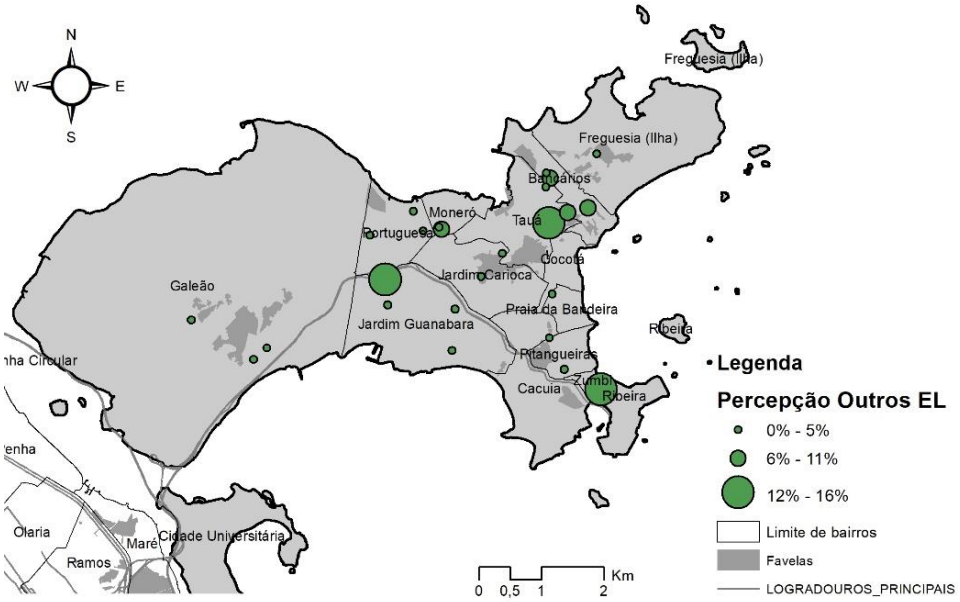
Ao espacializarmos a subcategoria 'outros espaços livres' por CREs, observamos que a 11ª. CRE se destaca nesse aspecto em relação a Zona Norte, Central e Sul da cidade (Fig. 136). Esse seria outro potencial da área, visto que as crianças possuem a possibilidade de recrear e sociabilizar percurso casa-escola. Na região da Ilha, os entornos escolares mais mencionados são os localizados nos bairros Jardim Guanabara, Tauá e Ribeira (Fig. 137).

Figura 136 – Mapa percepção 'outros espaços livres' – distribuídas por CREs.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

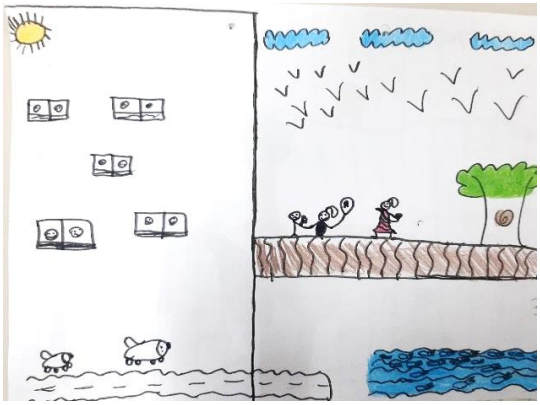
Figura 137 – Mapa percepção 'outros espaços livres' no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

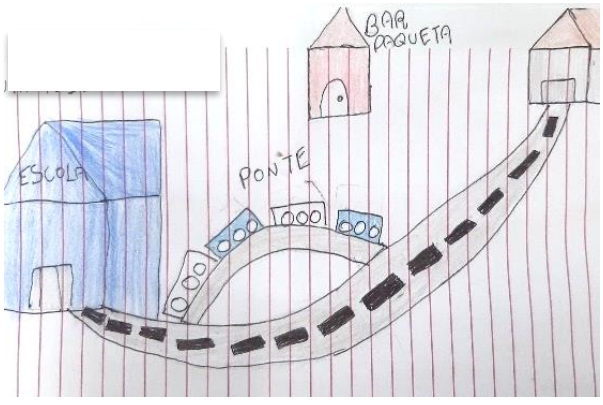
O Rio Jequiá está presente nos relatos do caminho casa-escola de alguns estudantes moradores nos bairros Cacuia, Pitangueiras, Zumbi e Ribeira. Em seus registros aparece a Ponte Projetada Moreira que comunica a comunidade de pescadores Colônia Almirante Gomes Pereira[136] ao bairro Ribeira (Figs. 138 e 139). Nos relatos dos estudantes, esse espaço livre de circulação é representado como um dos momentos do percurso e poderia ser considerado enquanto um dos marcos na paisagem local (Fig. 140).

Figura 138 – Percepção dos espaços livres por uma estudante do 7º. ano da EM-08.



Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento, 2020.

Figura 139 – Percepção dos espaços livres por uma estudante do 5º. ano da EM-08.



Fonte: GAE/SEL-RJ, Mapeamento Afetivo, 2020.

[136] Chamada também de Colônia Z-10 é uma comunidade fundada há 100 anos nas margens do Rio Jequiá, em local cedido pela Marinha.

Apesar de pontes e passarelas estarem como subcategoria específica de análise na infraestrutura, esses elementos também podem ser compreendidos como espaços livres públicos com funções variadas (recreativa, circulação e simbólica).

Figura 140 – Colônia de pescadores e espaços livres indicados pelos estudantes da escola EM-08.

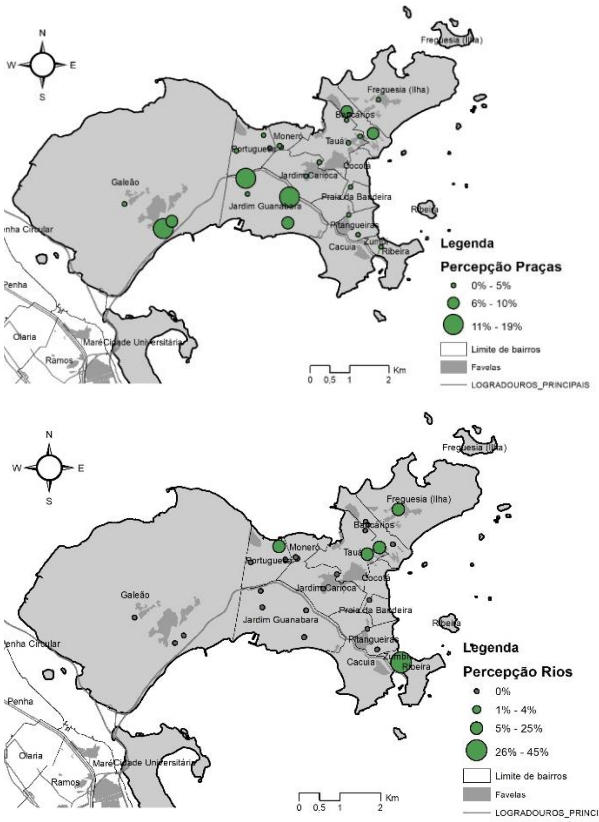
Fonte: Google Earth (2021) adaptado pela autora (2021).

Os parques não foram citados pelas crianças em seus relatos, contudo, em alguns desenhos, aparecem áreas arborizadas e cercadas. De qualquer modo, configuram áreas que as crianças não entram e não conhecem, apenas observam e denunciam os conflitos – lixo, depredações e falta de manutenção. Essa falta de reconhecimento, identificação e utilização dos parques da Ilha, pode apontar falha no modo de abertura dos mesmos à população em geral.

Quanto à percepção das crianças sobre as praças, quadras e campos (Figs. 141 e 142) observamos que os entornos de maior destaque, nesse aspecto, estão localizados nas vias arteriais e na orla. Contudo, há carência desses espaços nos entornos mais afastados. Nesse sentido, retomamos a importância desses espaços na habitabilidade do ambiente escolar (HOYUELOS, 2018; CABANELLAS; ESLAVA, 2018), discutido no capítulo 02, pois, esses espaços livres públicos podem proporcionar atividades de sociabilização e recreação no extramuros, complementando a educação para além da escola (MOLL, 2008). Na menção aos rios da região, as crianças observam a maior presença no bairro da Ribeira, onde existe a Área de Preservação do Jequiá e a visibilidade do rio e das áreas com cobertura vegetal é maior (Fig.141).

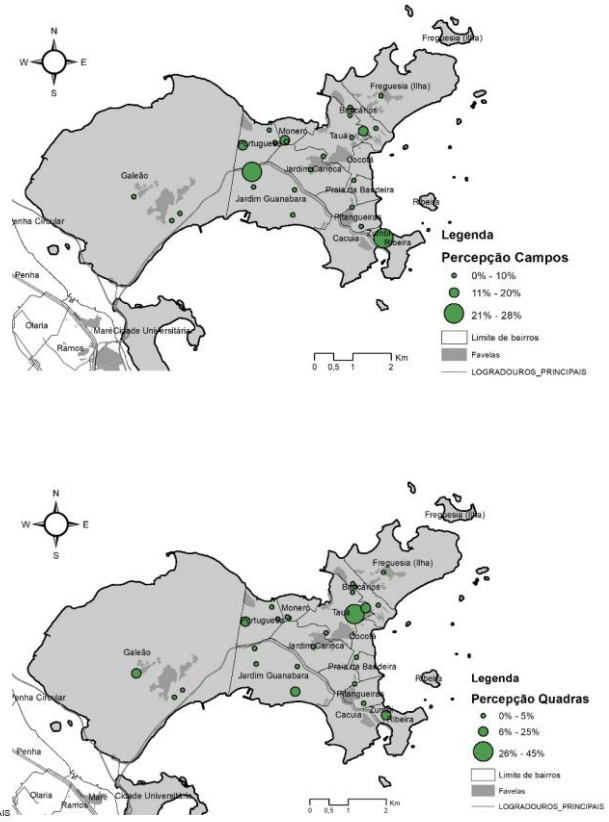
Todas essas espacializações nos levam a refletir sobre como o processo da leitura do território educativo é delicado e complexo, pois, não necessariamente um bairro que tenha praças bem equipadas e arborizadas será mencionado pelas crianças como ambiente que se identifiquem, que se sintam atraídas ou a considerar como referência na paisagem. Principalmente, em contextos urbanos que as crianças não residem.

Figura 141 – Mapas percepção praças e rios no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

Figura 142 – Mapas percepção campos e quadras no percurso casa-escola.



Fonte: A autora (2021) sob base de dados do Mapeamento Afetivo (2020).

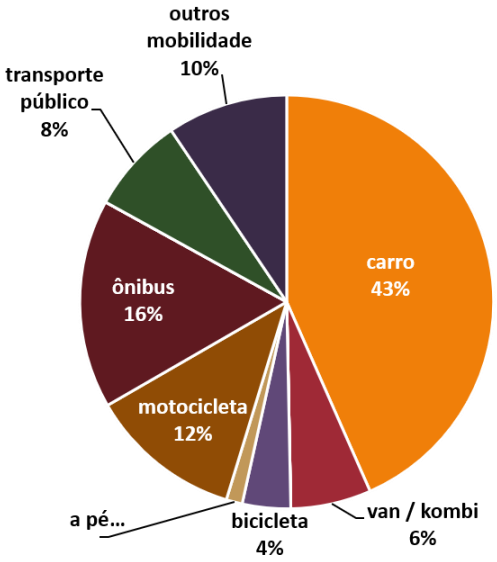
Mobilidade Urbana

Nos aspectos relacionados com a *mobilidade urbana*, os modais mais observados nos percursos são os carros (43%), ônibus (16%), motocicletas (12%) e van/kombi (6%). Apesar do deslocamento a pé não ter sido evidenciado nos relatos, entendemos que os demais modais chamem a atenção das crianças pela possibilidade do conflito no trânsito e pela poluição emitida (Fig. 143).

Quanto aos desejos mencionados (Fig. 144), observamos que há pedidos para estímulo ao uso da bicicleta - com a melhoria e ampliação das ciclovias, além do uso de bicicletas compartilhadas. Também, melhorias do sistema de transporte público, com a ampliação da frota e o respeito aos estudantes. A subcategoria "*outros*" se refere ao uso de transportes ativos (patinetes, patins, skates) e a ampliação e melhoria dos ônibus escolares, a fim de reduzir o tempo e o percurso de deslocamento

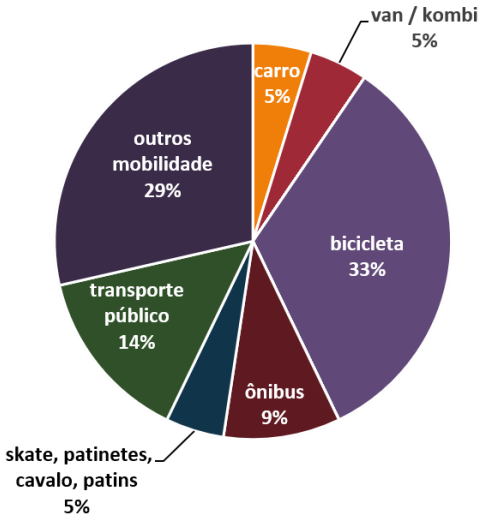
para algumas escolas. Nas imagens dos mapas (Figs. 145 e 146), destacamos as escolas que mencionaram esses desejos em seus relatos e desenhos com destaque aos bairros Portuguesa, Jardim Guanabara e Praia da Bandeira.

Figura 143 - Gráfico Percepção sobre a mobilidade urbana no caminho casa-escola.



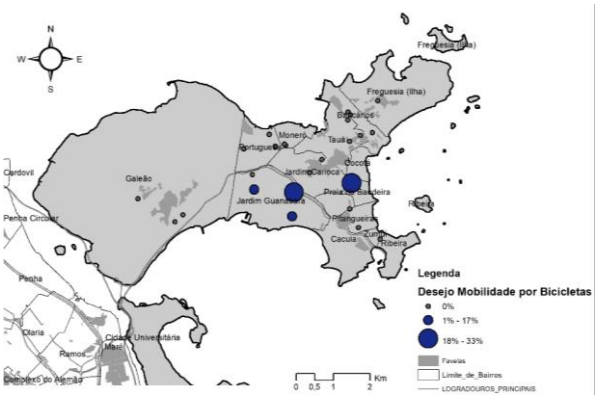
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 144 - Gráfico Desejos sobre a mobilidade urbana no caminho casa-escola.



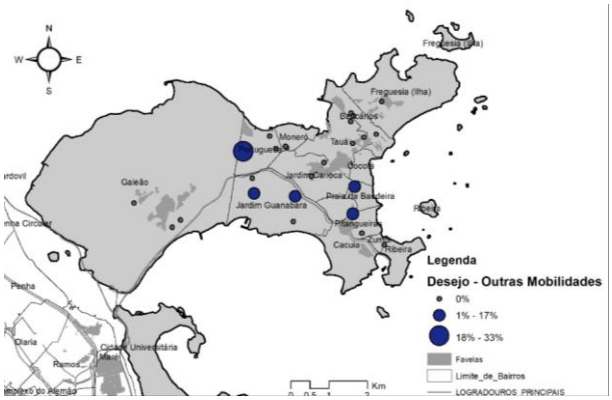
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 145 – Mapa desejo mobilidade por bicicletas no percurso casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Figura 146 – Mapa desejo outros tipos de mobilidade no percurso casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo, 2020.

Conforto Afetivo / Cognitivo

Uma das perguntas do Mapeamento Afetivo solicitava que o estudante descrevesse o que via e sentia em seu percurso. Devido a isso, foi possível entrelaçar as emoções com as questões mencionadas em seus relatos. Compreendemos, pois, que tais aspectos mais subjetivos funcionaram como "costura" entre os demais, ou, como "termômetro", onde é possível analisar se o território educativo poderia ser mais facilmente explorado pela comunidade escolar, ou, se enfrentaria

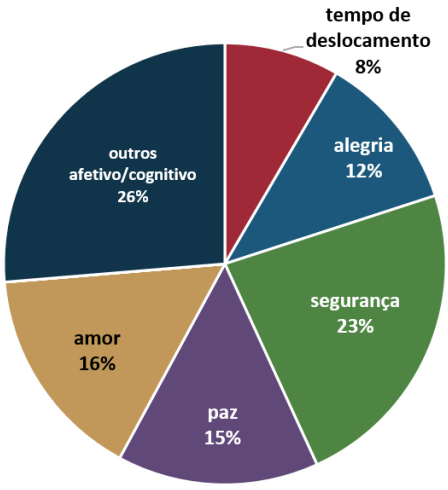
entraves. Por exemplo, um entorno escolar que é apontado pelos estudantes como ambiente em que sentem tristeza, raiva e decepção, também poderá não ser convidativo aos demais agentes da comunidade escolar, logo, as ações educativas nos extramuros poderiam ficar comprometidas.

Dentre as percepções mais destacadas (Fig. 147) estão a tristeza (27%) e a sensação de demora no tempo de deslocamento[137], já que há estudantes que habitam lugares distantes das escolas e precisam pegar ônibus ou caminharem bastante. No subitem "*outros aspectos afetivo/cognitivo*" os relatos se referem ao cansaço ou desânimo em ir à escola. Quantos aos desejos, os pedidos se concentram em relação ao aumento da sensação de segurança, aos laços de afetividade, amor ao próximo, paz e alegria no caminho (Fig. 148). A otimização do tempo de deslocamento foi mencionada e está vinculada aos pedidos de melhorias na mobilidade urbana, como comentado no item anterior.

Figura 147 - Gráfico Percepção sobre o conforto afetivo/cognitivo no caminho casa-escola.

Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

Figura 148 - Gráfico Desejos sobre o conforto afetivo/cognitivo no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

As sensações de medo aparecem vinculadas com a presença de criminosos no caminho. Já a expressão da tristeza é bem variável, pode expressar desde a ausência de cuidados com a infraestrutura e o descuido com os espaços livres, como também relacionada com a desigualdade social, criminalidade e ao cansaço no deslocamento para chegada à escola. A expressão de raiva é relatada pelos estudantes que se sentem abandonados pelo poder público e sentem a falta de respeito da vizinhança ao redor da escola. Por fim, destacamos a expressão de alegria, que está relacionada

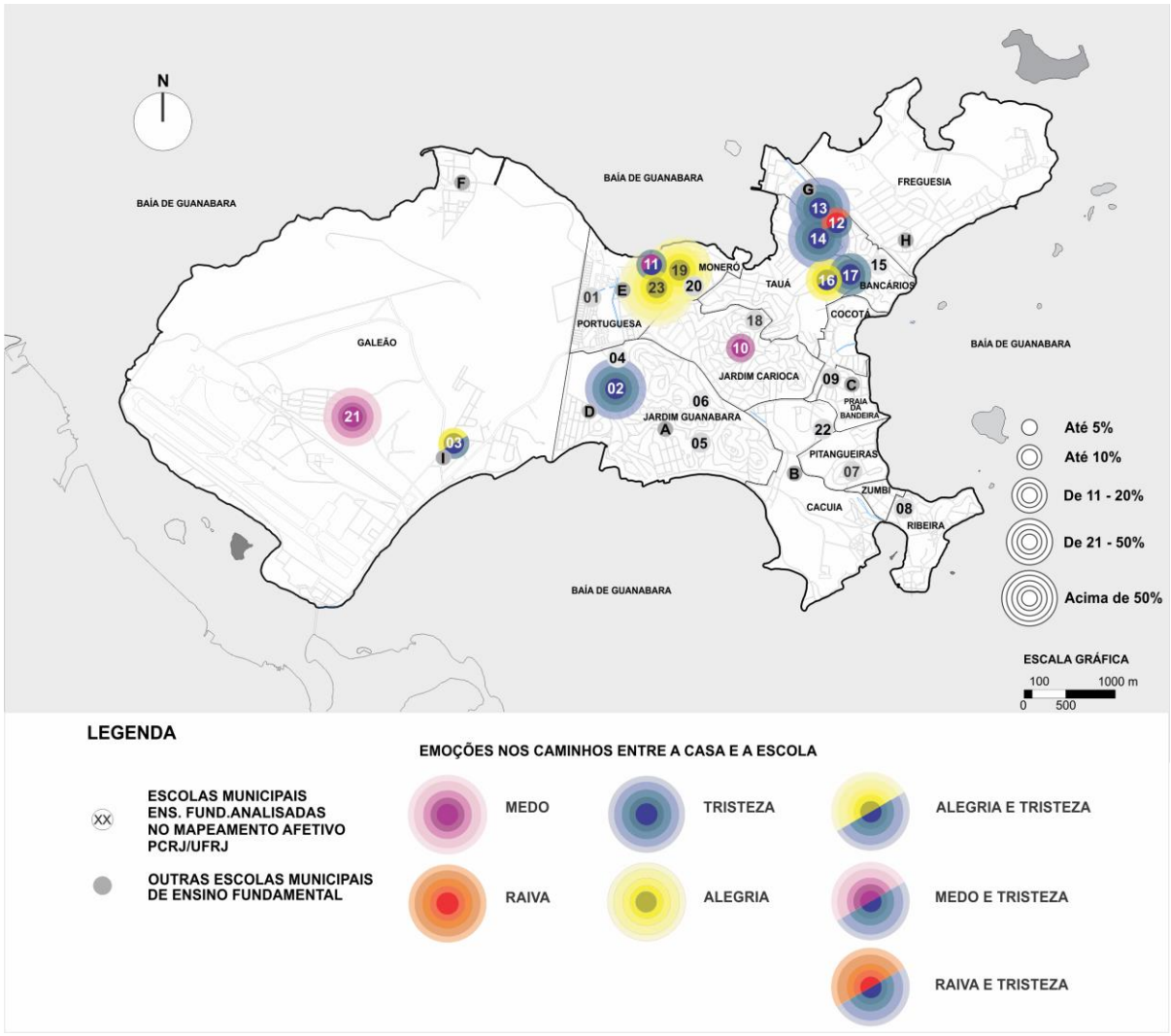
[137] O tempo de deslocamento foi considerado como uma subcategoria do conforto afetivo / cognitivo na atividade de Mapeamento Afetivo do Município do Rio de Janeiro (ver a tabela em apêndice), desde então, mantemos a classificação. Compreendemos que o cansaço físico e mental da criança nos percursos que elas consideram mais demorados, também pode estar relacionado à sua percepção de bem-estar.

com o convívio com as demais crianças e com a presença de espaços livres de recreação no seu caminho.

> *No trajeto de ida e volta, eu vejo muito lixo, poeira, fumaças de carros e algumas pessoas tipo deitadas no chão e não sei se são mendigos, e eu vendo isso me sinto muito mal e triste* (Trecho de relato de uma estudante do 5º. ano da EM-03, que se desloca a pé).

A síntese desses aspectos mais subjetivos resultou no **mapeamento de emoções** (Fig. 149). Neste mapa é possível identificar que os problemas e potencialidades apontados até aqui, nas demais categorias, repercutem em como os estudantes se sentem ao longo dessa experiência. Cabe esclarecer, que há entornos com mais de um tipo de emoção e nesse caso, as cores irão aparecer contíguas.

Figura 149 – Mapa sobre a percepção das emoções no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

A fim de explorar os tipos de influências na caminhabilidade, articulamos as informações referentes ao gênero e tipo de modais dos estudantes participantes com as categorias de análise identificadas. Existem outros fatores que poderiam ser explorados nesta triangulação de dados, como a identificação étnico-racial, faixa etária, ano escolar, tempo de deslocamento, local de moradia, localização da escola etc. Contudo, essa escolha buscou responder aos seguintes questionamentos: *Como o uso de um modal pode interferir na experiência urbana das crianças?* Nesse contexto, poderíamos complementar: *Como a caminhabilidade influencia na leitura do território educativo? A questão do gênero influencia na leitura do território?*

A partir disso, filtramos as informações que poderiam trazer um debate sobre esses questionamentos e elucidações sobre a percepção ambiental dos estudantes no caminho casa-escola, compreendendo que o ambiente urbano é complexo, diverso, plural e pode contribuir com a leitura de mundo e com a formação cidadã dos seus habitantes.

Influência dos modais na percepção ambiental

Apesar de nem todos os participantes da pesquisa terem expressado os modais que utilizam entre a casa e a escola[138], consideramos que os dados obtidos, cerca de 22% do total, podem significar uma amostragem. Na Tabela 01 é apresentada a distribuição dos respondentes por modal. Contudo, excluímos da análise os que tinham apenas 01 respondente (bicicleta e moto), por não poder compará-los. Entendemos que esses dados poderiam ser confrontados futuramente com os dos estudantes participantes de outras CREs, pois são informações importantes para o planejamento e gestão da cidade.

Tabela 1 - Modal adotado no caminho casa-escola.

Modal de transporte	Quantidade de estudantes	Porcentagem
Van / kombi	36	8,4%
A pé	35	8,2%
Ônibus	12	2,8%
Carro	8	1,9%
Motocicleta	1	0,2%
Bicicleta	1	0,2%
Não responderam	336	78,3%
Total	**429**	**100%**

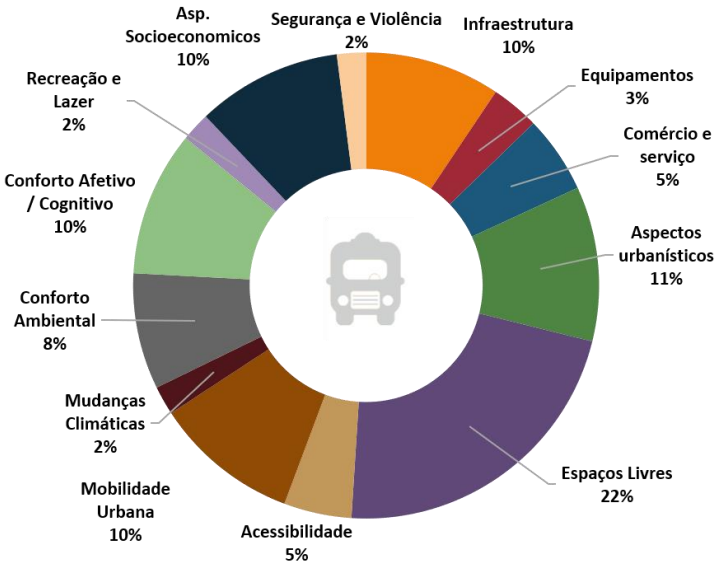
Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

[138] Cabe esclarecer que o formulário padrão utilizado na tabulação dos dados obtidos no Mapeamento Afetivo (PCRJ/UFRJ, 2020) possibilitava o preenchimento de apenas 01 modal, porém, alguns estudantes relataram mais de um meio de transporte e nesse caso, numa pesquisa futura, isso precisaria ser revisto com a equipe responsável. Além disso, a maioria dos estudantes da 11ª. CRE não responderam essa informação diretamente, pois não utilizaram o formulário padrão fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME/PCRJ). Assim, os dados referentes ao uso de modais, apenas foram tabulados, quando expressos com clareza pelos participantes.

Como o foco desta pesquisa está voltado ao deslocamento a pé e suas possibilidades educativas nas experiências das crianças no meio urbano, destacamos os resultados referentes a essa informação, comparando-os com os dos deslocamentos por modais que utilizam veículos.

Assim, cabem algumas considerações sobre as possibilidades e dificuldades na utilização dos meios de transporte (modais) em relação às crianças. **O transporte de van ou kombi** geralmente é um deslocamento feito com outras crianças, portanto, pode ser considerado momento importante no aprendizado e na experiência urbana. Ao analisarmos os resultados da percepção dos estudantes (Fig. 150), as categorias mais citadas, dentre os que utilizam esse modal, foram: *espaços livres* (22%), seguido de *aspectos urbanísticos* (11%), *conforto afetivo/cognitivo* (10%), *mobilidade urbana* (10%) e *aspectos sociais, econômicos e culturais* (10%). Desse modo, num total de 15 categorias de análise, 13 dessas foram mencionadas, o que pode evidenciar que o uso desse modal possibilite às crianças uma diversidade de situações observadas ao longo do caminho casa-escola.

Figura 150 - Gráfico Percepção no deslocamento de van ou kombi x Categorias Mencionadas (%).

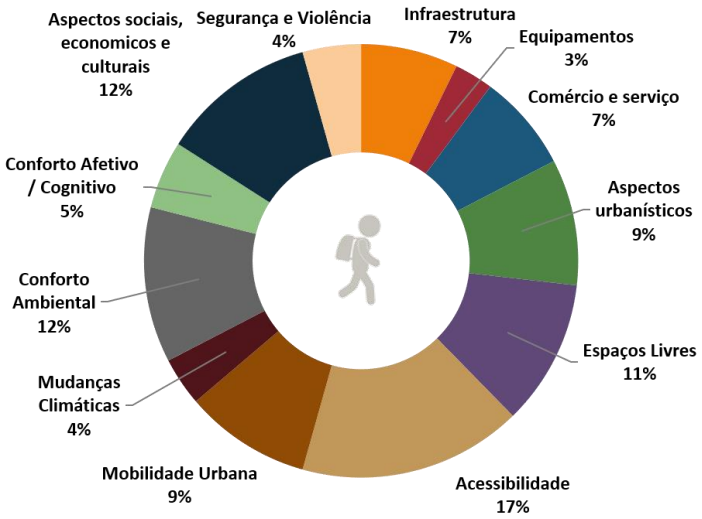


Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

Uma possibilidade para a menção das crianças sobre tantas categorias de análise, pode ser atribuído ao fato de alguns estudantes, ao longo do seu caminho, irem de kombi ou van, mas, voltarem caminhando às suas casas (no caso de escolas situadas em morros mais altos ou distantes em relação à sua casa ou quando há o medo do atraso na entrada). Outros aspectos poderiam ser listados como possíveis contribuições à essas experiências, como: a velocidade de uma kombi é em média mais reduzida que o de transporte público; no trajeto realizado por esse modal há mais paradas e desvios por dentro dos bairros, e outro fator importante é que a altura do veículo é mais baixa que a do ônibus, possibilitando aos passageiros um campo de visão próximo do nível das ruas, devendo observar melhor as questões urbanas.

No deslocamento peatonal, 12 categorias foram citadas. Isso poderia indicar a possibilidade da caminhada até a escola, permitir ao estudante a observação mais atenta da cidade (Fig. 151). Nesse sentido, o item mais citado foi a *acessibilidade*, devido a sua experiência corporal no ambiente. Os *aspectos sociais, econômicos e culturais* também foram bastante observados. Por outro lado, dentre os itens menos citados, estão: *equipamentos, mudanças climáticas* e *segurança e violência*[139].

Figura 151 - Gráfico Percepção no deslocamento peatonal x Categorias Mencionadas (%).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

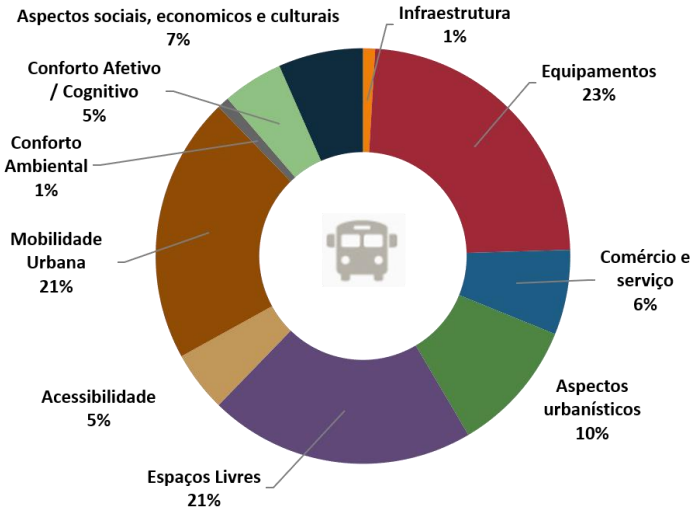
O **deslocamento por ônibus** possibilitou a menção de 10 categorias diferentes, dentre as considerações sobre esse modal destacamos que o campo de visão aos passageiros de ônibus é mais alto e o veículo se desloca com maior velocidade, possibilitando a observação de edificações de grande porte, como os equipamentos e suas comunicações visuais. Ao percorrer maiores caminhos, atravessando mais de um bairro, há a possibilidade de leitura ampla e complexa sobre o território. Nesse sentido, as categorias mais citadas foram: os *equipamentos*, seguido de *espaços livres* e da *mobilidade urbana* (Fig. 152).

Se por um lado a experiência do deslocamento por ônibus possibilita reconhecer e entender as estruturas da cidade numa abrangência maior, por outro, pode negligenciar questões de infraestrutura (iluminação, pavimentação, esgoto, drenagem e limpeza urbana) e do conforto ambiental, que foram as categorias menos citadas por quem utiliza esse modal. Dentre os possíveis fatores para que isso ocorra, pontuamos: o distanciamento do campo de visibilidade da rua, a velocidade alta que os motoristas dirigem, o entretenimento com colegas (quando vão em grupos) e a superlotação do transporte público.

[139] Importante esclarecer que apesar dos aspectos referentes à segurança e à violência não terem tido uma menção expressiva, no deslocamento peatonal foram mais recorrentes que em deslocamentos por outros modais.

A partir disso, é possível observarmos que nos demais modais as crianças se colocam nas cenas desenhadas ou relatadas, porém, neste modal, elas aparecem mais como espectadoras da cena urbana. Isso poderia trazer diferenças de posturas sobre os desejos e no aprendizado enquanto cidadãos.

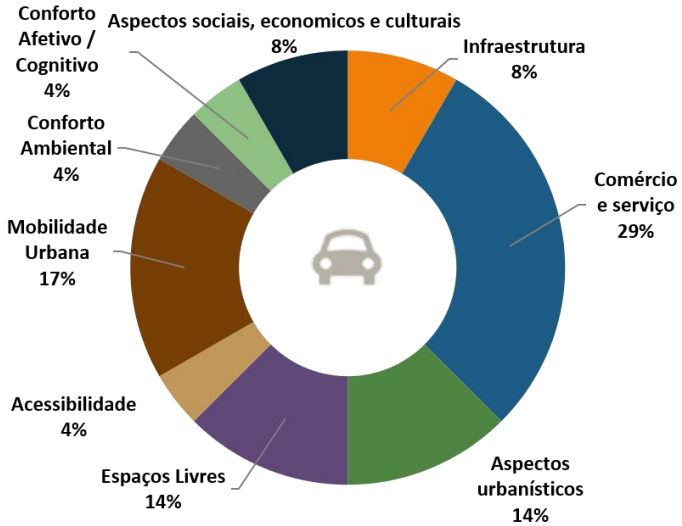
Figura 152 - Gráfico Percepção no deslocamento por ônibus x Categorias Mencionadas (%).



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

Nos **deslocamentos de carros**, os estudantes destacaram, em seus relatos, o *Comércio e serviços*, que foi a categoria mais mencionada, até como um modo de demarcação dos caminhos. Em seguida, a *mobilidade urbana* também se destaca nas menções dos estudantes, o que poderia ser atribuído ao momento de 'parar, esperar, observar' o trânsito quando se encontra lento. As categorias menos mencionadas foram – acessibilidade, conforto e aspectos sociais, econômicos e culturais (Fig. 153).

Figura 153 - Gráfico Percepção no deslocamento de carro x Categorias Mencionadas (%).

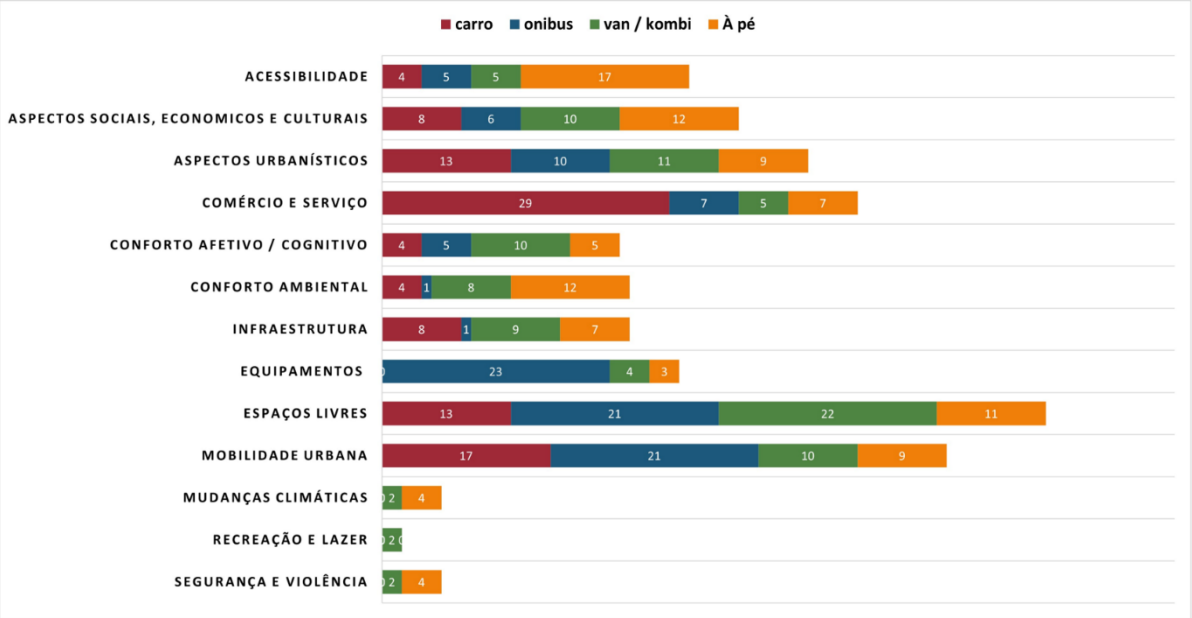


Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

Observamos que através dos diferentes modais utilizados no caminho casa-escola, as crianças descrevem o ambiente de modos também distintos e esses relatos podem indicar sensibilizações mais próximas, “crianças em cena” ou mais distantes das questões urbanas “crianças espectadoras da cena”. Nessa perspectiva, a importância e complementação das experiências, como aprendizados distintos sobre a cidade, possibilitadas por cada modal, poderiam ser exploradas quanto conteúdo de **ensino sobre o urbanismo nas escolas**, contribuindo, sobretudo, à formação cidadã e na fomentação de uma educação mais ancorada nas realidades dos estudantes (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2006). A partir dessas reflexões, nos perguntamos: *qual delas teria repercussão melhor se fossemos consultá-los para o desenvolvimento de estratégias de intervenção urbana no entorno de suas escolas?* Entendemos que aqueles que experienciam o ambiente urbano, através dos deslocamentos a pé, são agentes essenciais na leitura do território educativo como **agentes transformadores** (MOLL, 2008).

Ao buscarmos uma síntese dos resultados, distribuindo as categorias de análise[140] pelos modais – peatonal, carro, ônibus e van/kombi – obtivemos o gráfico abaixo (Fig. 154) que indica onde cada categoria é mais observada. Apesar de algumas categorias não terem tido expressividade na percepção dos estudantes que se deslocam a pé, as que interferem diretamente na caminhabilidade foram apontadas e poderiam evidenciar aspectos a serem explorados na potencialização do território educativo na escala cotidiana, um dos focos desta pesquisa.

Figura 154 - Gráfico Síntese da percepção (por modais) no caminho casa-escola.



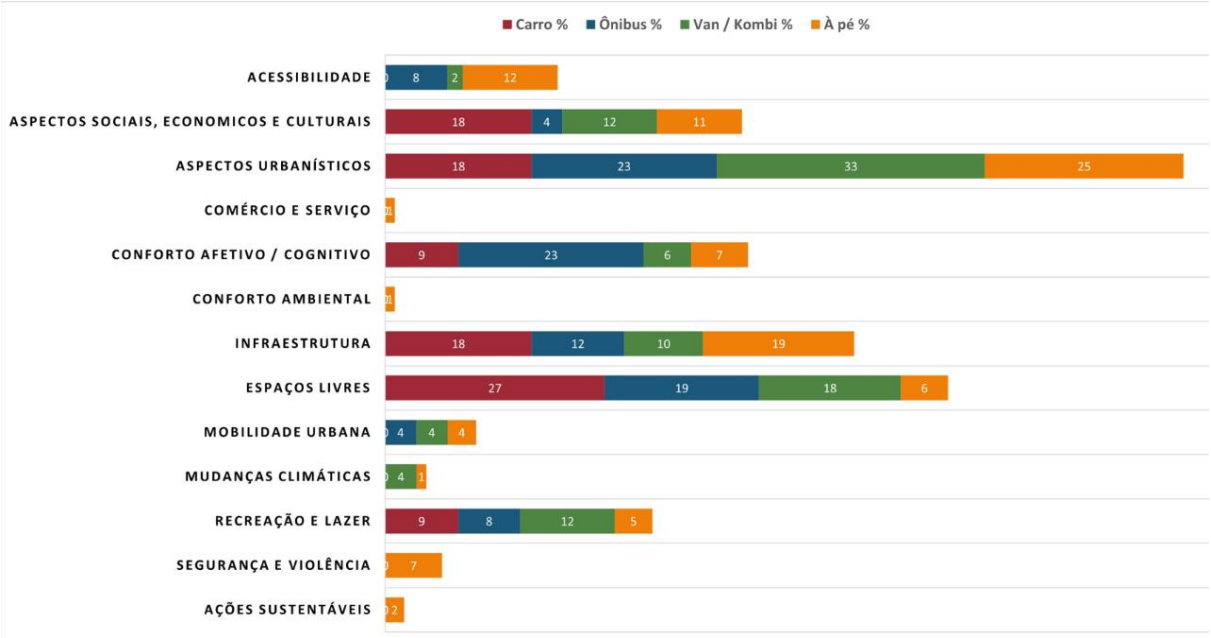
Obs.: Uso industrial e ações sustentáveis não tiveram menções significativas

Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

[140] As categorias ‘uso industrial’ e ‘ações sustentáveis’ não foram mencionadas nessa amostragem.

Confrontando essas informações aos dos desejos expressos pelos estudantes[141] (Fig. 155), foi possível identificar que o deslocamento peatonal mencionou maior número de categorias (13), enquanto o deslocamento de carro, o menor (6). Dentre as categorias de maior destaque - os aspectos urbanísticos (limpeza, sinalização e ordenamento do espaço público), infraestrutura (pavimentação, esgotamento, arborização), a acessibilidade (travessias), os aspectos sociais, econômicos e culturais (reinserção social e aumento da sensação de segurança) e os espaços livres (melhoria das praças e dos parquinhos) foram os principais desejos de melhoria no caminho casa-escola.

Figura 155 - Gráfico Síntese dos desejos (por modais) no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

Influência do gênero na percepção ambiental[142]

Após esses cruzamentos de informações, ficamos interessados se a questão de gênero também influenciaria nas respostas. Com base nisso, relacionamos os dados de gênero com as categorias identificadas na percepção e nos desejos dos estudantes. Partimos das respostas apenas com gêneros identificados, pois, houve ilegibilidade e formulários não respondidos com as informações do perfil dos participantes.

Através da Figura 156, observamos que os aspectos referentes à *infraestrutura* e ao *conforto afetivo e cognitivo* foram mais expressos pelo gênero feminino. Os estudantes de gênero masculino apontaram de modo mais acentuado a priorização com o *conforto ambiental* e questões relacionadas

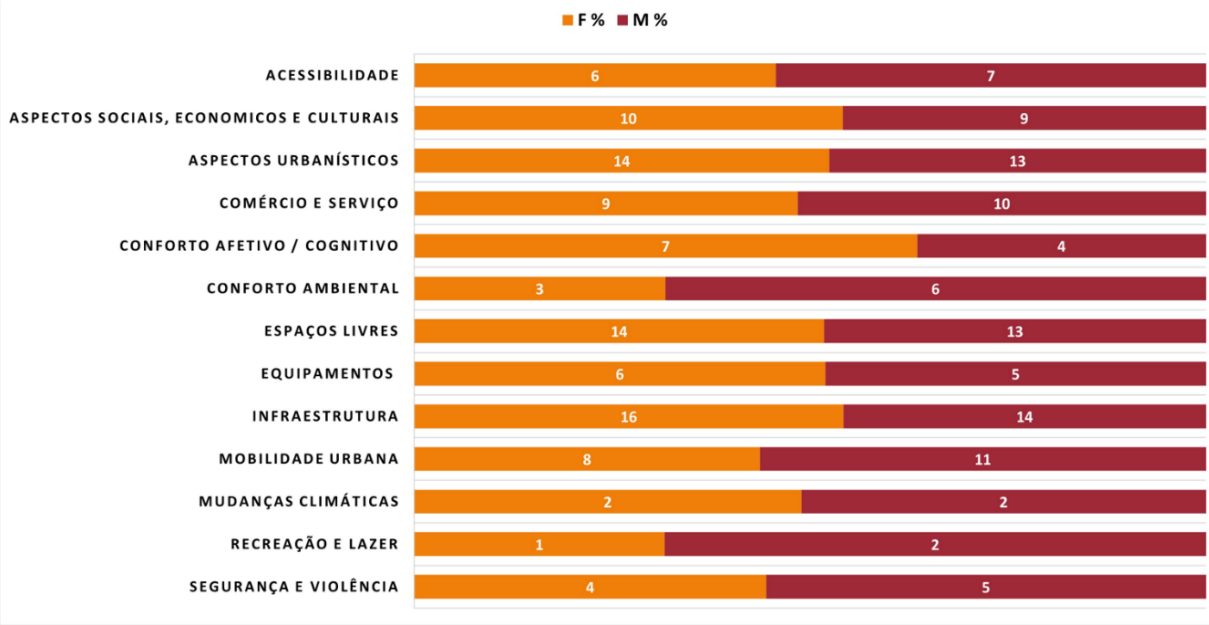
[141] A categoria 'equipamentos' não foi mencionada nessa amostragem.

[142] Uso industrial e ações sustentáveis não tiveram menções significativas, por isso não estão incluídas no gráfico.

com a *mobilidade urbana*. Cabe destacar que algumas categorias foram mencionadas de modo unânime, sem uma diferenciação por gênero[143] – como os *aspectos urbanísticos* e os *espaços livres.*

Nesses aspectos onde as respostas se apresentaram próximas e recorrentes, quando incluímos a variável do deslocamento a pé, somada com a de gênero (Fig. 157), houve diferenciação maior com relação aos *aspectos sociais, econômicos e culturais* (19% de respostas do gênero feminino contra 7% masculino) e os *comércios e serviços* (10% masculino contra 0% do gênero feminino). Em aspectos que já tinham diferenciação, algumas variações apareceram mais acentuadas ainda como o *conforto afetivo/cognitivo* (12% feminino contra 2% masculino) e o *conforto ambiental* (17% masculino contra 5% feminino). A acessibilidade fica em maior evidência, 17% do total de respostas, em ambos os gêneros. Diante dessas respostas filtradas pela variável do deslocamento a pé, compreendemos o quão pode ser importante o contato humano na experiência da caminhabilidade das crianças.

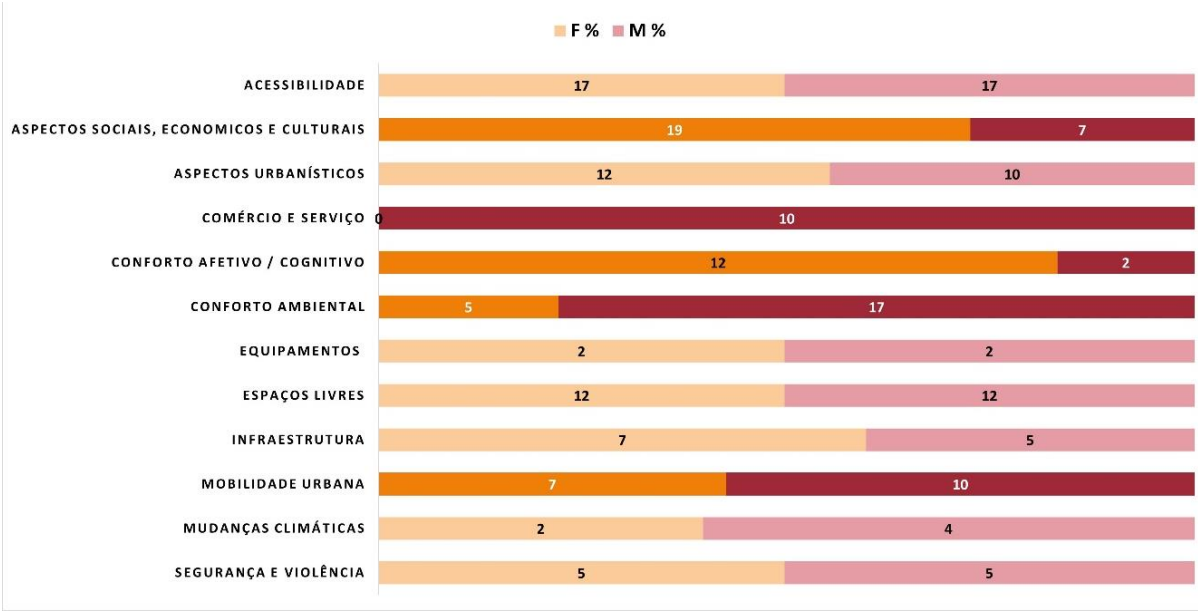
Figura 156 - Gráfico Síntese Percepção (por gênero) no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

[143] Essa distinção foi considerada quando o aspecto teve uma incidência maior que 5% das respostas e com pelo menos 3% de diferença com o outro gênero. Como unânime, consideramos quando está maior que 10% e a diferença de respostas está próxima, com pouca variação.

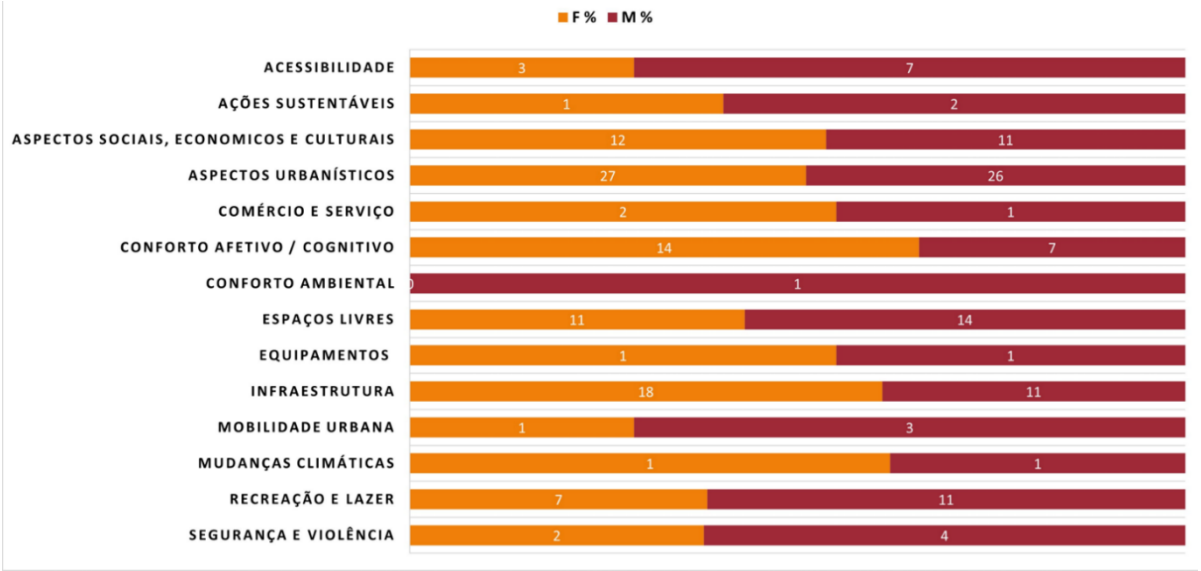
Figura 157 - Gráfico Síntese percepção deslocamento peatonal (por gênero)



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

Quanto aos desejos (Fig. 158), observando apenas a variável do gênero, algumas respostas apresentaram-se acentuadas[144], tais como: as do gênero masculino, sob expectativas de melhoria nos *espaços livres* (14%); *recreação e lazer* (11%); *acessibilidade* (7%) e as do gênero feminino, quanto à melhoria da *infraestrutura* (18%) e do *conforto afetivo/cognitivo* (14%). Essas diferenciações podem indicar a sensibilidade maior das garotas em relação à dimensão humana nas questões urbanas, o que poderia ser uma pauta a ser debatida nos programas político-pedagógicos das escolas na região.

Figura 158 – Gráfico Síntese desejos (por gênero) no caminho casa-escola.



Fonte: A autora, 2020 sob base de dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

[144] Utilizamos os mesmos critérios de análise da percepção. Contudo, optamos por não incluir a variável em relação ao modal, visto que o foco maior dessa inserção era compreender a percepção e como esta pode interferir diretamente na validação da caminhada como experiência urbana.

Outra questão observada é a exploração maior dos espaços livres e suas possibilidades recreativas pelo gênero masculino. Esse aspecto pode indicar o modo diferenciado de experimentação urbana, influenciado pelo gênero, pois, o resguardo dos pais/responsáveis ou pela sociedade com o gênero feminino, ou do medo das próprias crianças, pode interferir no modo de exploração do território educativo da Ilha. Considerando, nesse caso, que os espaços livres se configuram como principal locus das atividades recreativas, esportivas, contemplativas, de sociabilização e até de desenvolvimento das atividades extramuros, como veremos no próximo item deste capítulo, ao consultarmos também os professores, diretores e responsáveis pelas crianças.

6.3 **PESQUISA DE IMERSÃO –** OLHANDO DE DENTRO PRA FORA DA ESCOLA

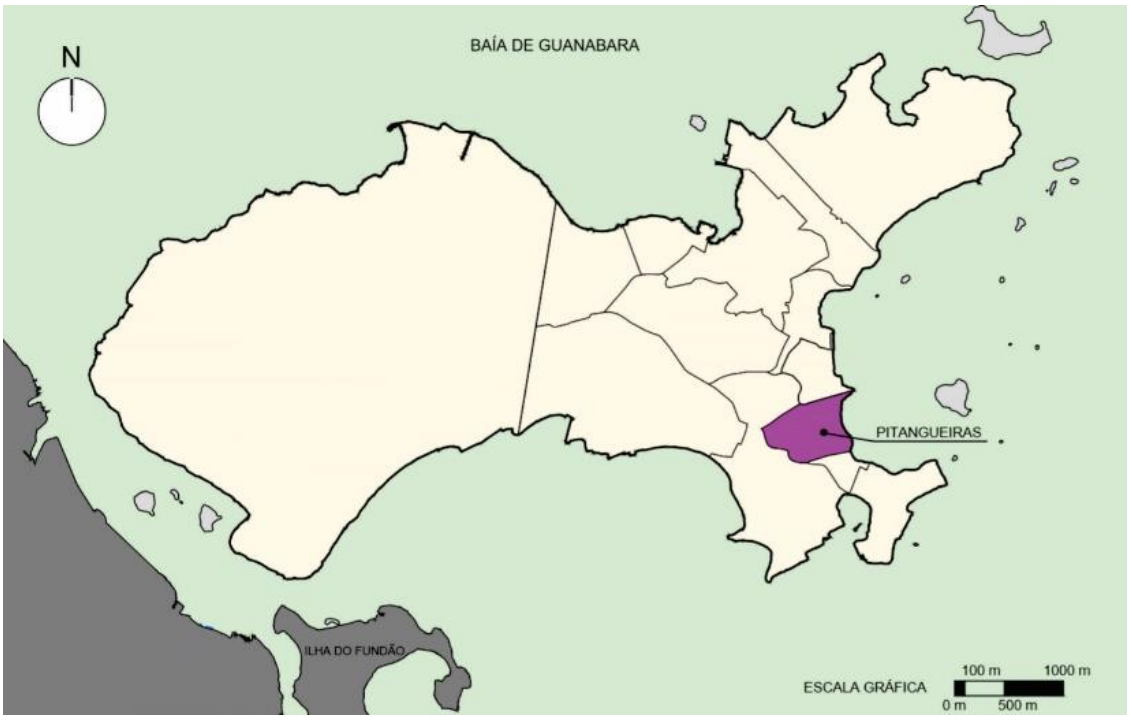
Essa atividade foi decorrente de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina "*Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído*", ministrada pela Profa. Giselle Azevedo no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROARQ-UFRJ.

A escola municipal de ensino fundamental investigada[145], EM-07, está localizada no bairro Pitangueiras, na Ilha do Governador – RJ (Fig. 159). Tal como tantas outras escolas cariocas, está inserida em ambiente urbano configurado por segmentação e segregação residencial da cidade (RIBEIRO et al., 2010). Apesar de estar em meio a bairro considerado nobre, repleto de casas de médio e alto padrão, espaços livres amplos e ruas arborizadas, atende crianças de uma comunidade próxima, chamada Nossa Senhora das Graças ou *Boogie Woogie*[146] (situada cerca de 200 metros), que é carente de espaços livres e vegetação. Esse contexto escolar, além de configurar como paisagem fragmentada (Fig. 160), reforça a desigualdade social, consequência da falta de diálogo entre a escola e o bairro.

[145] A instituição escolar atende a uma faixa etária entre 04 e 11 anos, do Ensino Infantil até o Fundamental, divididos entre as turmas do Pré I ao 6º ano. Funciona em dois turnos - manhã e tarde, das 7:30h às 17:30h.

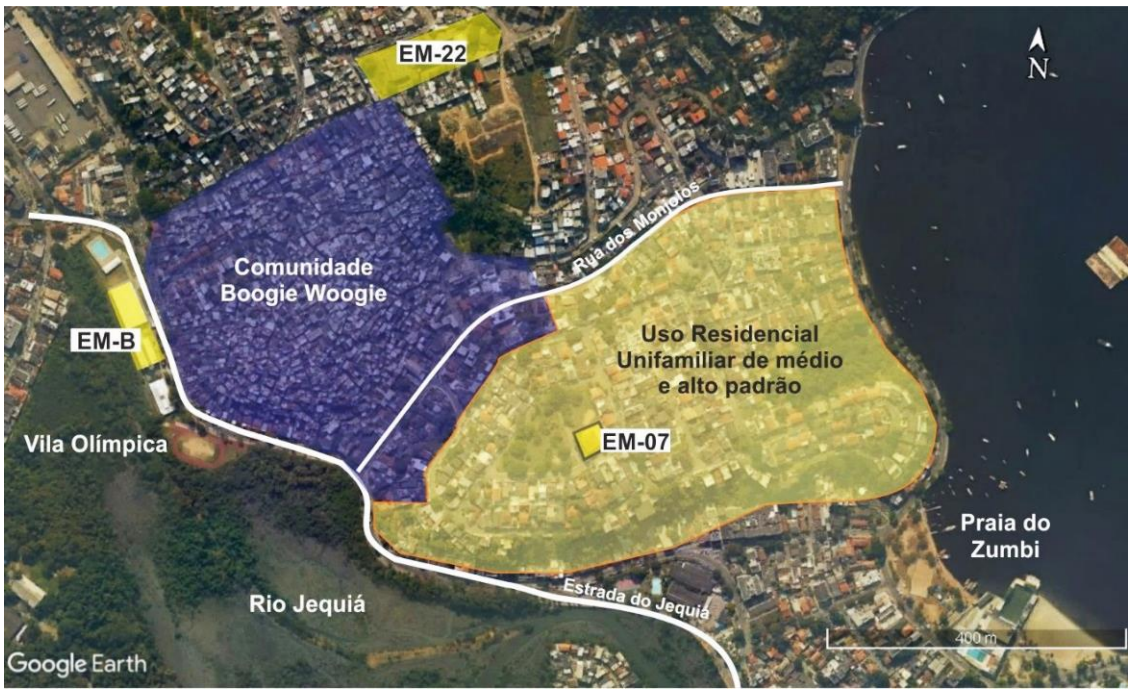
[146] A área aproximada da comunidade é de 139 mil metros quadrados e que surgiu em 1927, com ocupações ilegais num terreno privado.

Figura 159 – Localização do bairro Pitangueiras na Ilha do Governador.



Fonte: A autora, 2019.

Figura 160 – Localização da Escola Municipal EM - 07 no bairro Pitangueiras.



Fonte: Google Earth, 2021 adaptado pela autora 2021.

A experiência objetivou, num primeiro momento, compreender a percepção ambiental dos estudantes sobre a escola e o seu entorno[147]. Em segundo momento, buscamos apresentar e discutir

[147] A atividade foi aplicada em setembro de 2017, com uma turma de estudantes do 4o. ano.

os resultados obtidos com as professoras[148] da instituição, estimulando-as à busca coletiva por soluções e a sensibilização quanto a importância do uso dos espaços livres intramuros e extramuros na prática pedagógica.

Inicialmente, realizamos visita exploratória[149] pelos ambientes da escola com o acompanhamento das gestoras, o que permitiu compreensão inicial da dinâmica de funcionamento da mesma e o planejamento das demais visitas. A partir daí, aplicamos dispositivos de escuta com grupo de 25 crianças, entre 09 e 10 anos, como: Mapeamento Visual com foto aérea (Mapete) e o Mapa Cognitivo. Posteriormente, com grupo de 12 professoras foi aplicada a Implant(Ação) associada com a ferramenta de Grupo Focal (COSTA, 2005).

A pesquisa de caráter exploratório procurou somar o "olhar" técnico dos pesquisadores ao dos estudantes e professores da escola. Como resultado, foi possível fazer uma síntese preliminar sobre as impressões, desejos e expectativas em relação ao lugar.

Interlocuções com as crianças sobre os intramuros e extramuros escolar

Apesar de não ter amplo espaço livre no seu intramuro, a escola[150] apresenta potenciais em seu entorno para a prática de atividades pedagógicas em espaços livres extramuros, contudo não são explorados pela instituição (Fig. 161). Por exemplo, a praça com *playground* e extensa área arborizada, localizada em frente ao equipamento, e um terreno vizinho, arborizado, sem muros e sem construções (Figs. 162 e 163).

Dentro do terreno da escola, o parquinho nos fundos do terreno e o espaço de acesso frontal constituem os únicos ambientes ao ar livre para recreação das crianças, porém sem sombreamento suficiente. Enquanto o estacionamento dos professores ocupa a área mais privilegiada da escola que é a mais arborizada e ampla. Logo, esses aspectos foram alguns dos pontos explorados nos debates com os professores.

[148] Esta atividade foi realizada em setembro de 2018, com a duração de 2hs.

[149] A visita foi feita por equipe de pesquisadores, composta por estudantes do programa de pós-graduação em arquitetura - PROARQ/UFRJ e colaboradores do GAE - Grupo Ambiente Educação.

[150] A área edificada da escola possui térreo e mais três pavimentos. No primeiro pavimento está localizado o pátio, que funciona como acesso principal à escola e como refeitório, com uma parte das mesas e bancos em mobiliário fixo nas extremidades do ambiente, e outra parte com mesas e cadeiras dispostas mais ao centro, dificultando ainda mais a utilização das crianças no recreio. O pavimento térreo abriga ainda, almoxarifado, banheiro para os funcionários, sala dos professores, cômodo de moradia para o funcionário residente, banheiro masculino e feminino para as crianças, cozinha e ambientes administrativos. O acesso ao segundo pavimento é feito exclusivamente por meio de escada. O segundo pavimento distribui-se em cinco salas de aula e sala de coordenação. O terceiro pavimento é composto por três salas de aula, sala de informática, sala de leitura e sala de atividades destinadas ao apoio dos estudantes com necessidades especiais.

Figura 161 – Espaços livres nos intramuros e extramuros da Escola Municipal EM-07.

Fonte: Google Earth, 2017 adaptado pela autora 2017.

Figura 162 – Terreno vizinho à escola.

Fonte: A autora, 2017.

Figura 163 - Parquinho da praça em frente à escola.

Fonte: A autora, 2017.

O diálogo com as crianças foi feito durante a aplicação dos dispositivos, pois, não queríamos apenas ter os resultados gráficos, mas ouvi-los também. No caso do Mapa Cognitivo, aplicado através de desenhos, foi solicitado às crianças: “desenhe a escola no bairro” e “desenhe seu percurso entre a casa e a escola”. Ao fim da atividade, as subdividimos em dois grupos, para que explicassem o que haviam desenhado. Ao longo da atividade, observamos preocupações das crianças, sobre identidade da escola, sobre o confronto entre realidade e fantasia (desenho de borboletas, fadas, arco-íris, flores) e a percepção espacial de acordo com a sua escala.

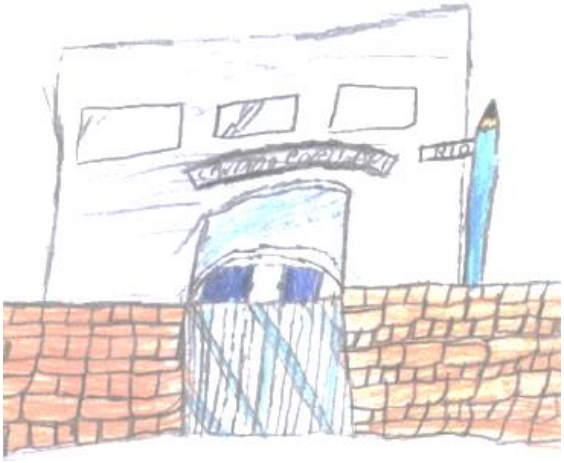
As crianças mostraram que sua escola tem uma identidade visual, tanto na placa de sinalização (com o padrão da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, utilizado na rede escolar municipal, que se refere ao elemento vertical com lápis grande), quanto na representação das cores, materiais de revestimento (tijolos aparentes), detalhes na fachada e nas grades do portão (Figs. 164 e 165). A escola foi representada graficamente pelas crianças por sua tipologia em bloco compacto[151].

Elementos que, muitas vezes, não são percebidos por adultos, como detalhes na fachada ou nas calçadas, e edificações em frente à escola, foram representados pelas crianças como aspectos importantes na percepção do ambiente escolar. Essa atenção aos detalhes pode ser fruto, principalmente, da altura do observador, pois, para as crianças um portão é uma superfície maior do que nos parece, portanto, considerado elemento de referência na paisagem da vizinhança da escola (Figs. 166 e 167).

Figura 164 - Fachada da escola EM-07.

Fonte: A autora, 2017.

Figura 165 - Mapa Cognitivo da escola realizado por criança da EM-07.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

[151] O edifício da Escola Municipal analisada, EM-07, segue o tipo de projeto de escola padrão chamado "Bolonha" ou "Joaquim Abílio Borges", pois foi projetado pelo Arquiteto Francisco de Paula Lemos Bolonha. Trata-se de um bloco compacto de três pavimentos, totalizando cerca de 1000m^2 de área construída e implantação em centro de terreno. A edificação escolar em questão tem pavimentos sobrepostos, sendo nesse caso, composta por térreo mais dois pavimentos. O pavimento térreo abriga pátio, refeitório, almoxarifado, banheiro para os funcionários, sala dos professores, cômodo de moradia para o funcionário residente, banheiro masculino e feminino para as crianças, cozinha e ambientes administrativos. O acesso aos outros andares é feito por meio de escada, esses agrupam as salas de aulas, sala de informática, sala de leitura e sala de atividades destinadas aos estudantes com necessidades especiais.

Figura 166 – Vista da rua principal de acesso à escola e da vizinhança imediata.

Fonte: Google Street View, 2017.

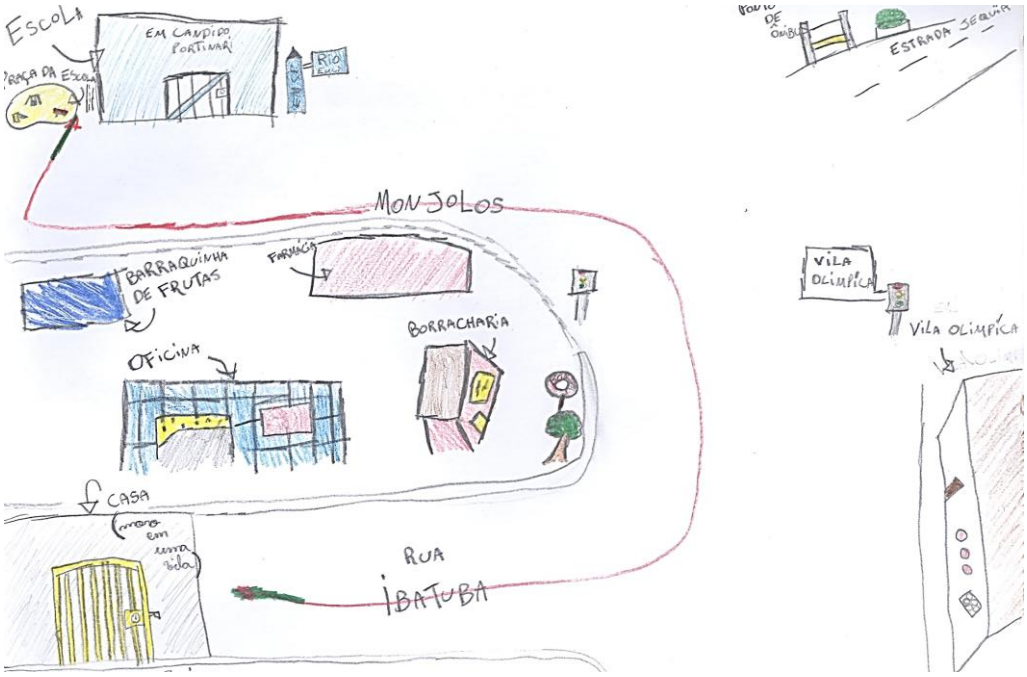
Figura 167 - Mapa cognitivo da escola, destaque para os portões do muro do vizinho.

Fonte: Acervo da autora, 2017.

Ao realizar a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) dos elementos que mais apareciam nos desenhos das crianças, observamos que o *playground* foi mencionado como ponto de referência mais importante para elas. Isso porque ele contempla o lazer para diversas idades nos horários antes e depois das aulas, sendo um dos poucos do bairro.

Além disso, as crianças mostraram reconhecer as edificações pelas quais costumavam passar todos os dias (Fig. 168) e que balizavam seu caminho, como os equipamentos socioculturais (escolas, igrejas, Centro Integrado de Educação Pública – CIEP e o centro poliesportivo) e os usos comerciais (barracas de frutas; farmácia; borracharia e oficina mecânica). Há preocupação em informar os ambientes de trabalho e residências de pessoas conhecidas, tais como: “a casa da tia Ivonete”; “o bar da avó”; “o trabalho da mãe”; “a padaria do Zé” etc. Outros elementos de reconhecimento comum do espaço também foram informados, como: os buracos na rua, árvores grandes, o cachorro da esquina, o semáforo, entre outros.

Figura 168 - Mapa cognitivo de uma estudante de 10 anos da EM-07



Fonte: Acervo da autora (2017).

A escola pode ser compreendida como o principal destino dos fluxos cotidianos da maioria das crianças que se deslocam de modo autônomo no entorno de suas casas. Compreendemos que esse percurso vem repleto de interações socioespaciais diversas, como a adaptação de calçadas, ruas e espaços residuais em geral às atividades de recreação e socialização.

A aplicação do Mapa Visual com foto aérea (Mapete) abrangendo a localização da escola e a comunidade que habitam[152], possibilitou complementar as informações obtidas nos mapas cognitivos. Após a explicação da atividade, pedimos que eles marcassem[153] o percurso que faziam entre a casa e a escola, a fim de compreender melhor as preferências ambientais por locais de paradas, desvios, travessias e elementos de referência no reconhecimento do local[154].

Ao olharem a foto aérea, as crianças mostraram-se bastante surpresas com a quantidade de casas com piscinas ao redor da escola. O que pode apontar a falta de diálogo da comunidade escolar com a vizinhança, e indicar a desigualdade social comentada anteriormente. O registro dos percursos nas fotos aéreas revelou que a vivência urbana das crianças não acontece apenas no entorno da escola,

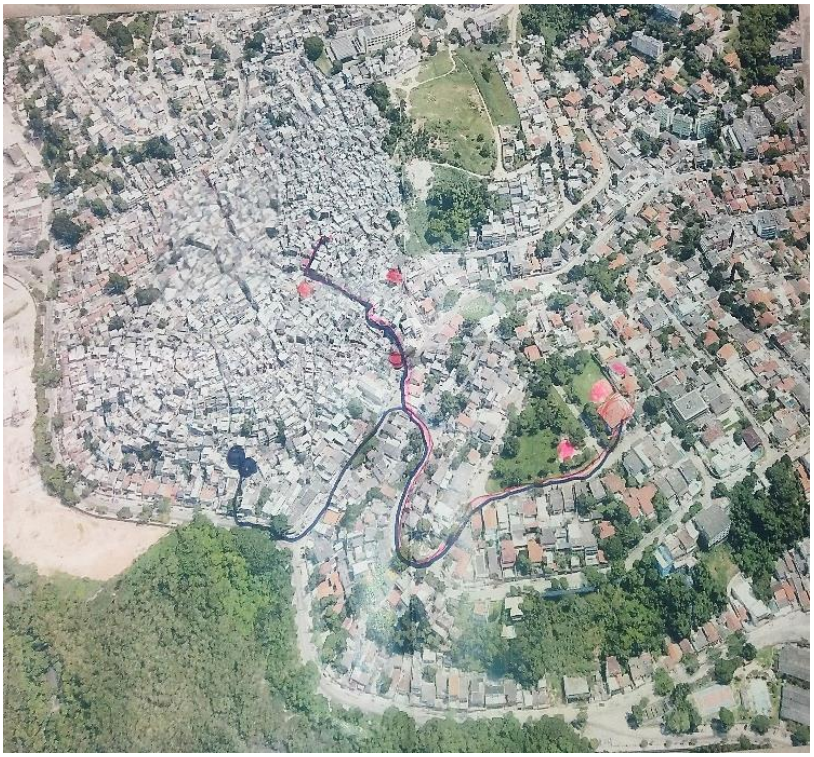
[152] A diretora escolar nos informou que cerca de 90% dos estudantes habitam na comunidade *Boogie Woogie*.

[153] Na ocasião, cada estudante ficava com uma cor de caneta e marcava com os círculos as paradas realizadas e com linhas, o trajeto que seguiam.

[154] Além do deslocamento peatonal, a mobilidade das crianças também é realizada por deslocamento em kombi, principalmente no trecho da ida à escola, que é preciso subir o morro onde está localizada. Uma outra parte das crianças, deslocam-se apenas a pé na ida e volta da escola e há ainda uma minoria que vai de carro em carona com os pais, ou pais de colegas que moram próximo.

como também no ambiente habitacional, onde as relações sociais são fortalecidas pelos laços de vizinhança (Fig. 169). Nos relatos aparece a existência de vínculos identitários e relações de confiança das crianças com as pessoas que habitam na mesma comunidade. Contudo, não apresentaram nenhum tipo de interação social com as pessoas que habitam ao redor da escola, no trecho nobre do bairro Pitangueiras.

Figura 169 - Foto do mapete com percurso casa-escola de dois estudantes da EM-07



Fonte: Acervo da autora (2017).

Uma conversa com os professores - a escola hoje e amanhã

Segundo Gadotti (2006), a escola precisa atuar com protagonismo na expansão constante do território de construção de cidadania, devendo ser participativa e capaz de internalizar os interesses e as demandas da população. Isso implica em socializar informações, discutir novas interações e articulações com a vizinhança, compreender e respeitar a diversidade que compõe a cidade.

Diante dessa necessidade, buscou-se interagir com os professores, compreendendo que são a força motriz de uma escola, passam por eles todo tipo de demanda dos estudantes, pressão da sociedade, dos pais, da direção e gestão escolar. Vivenciam no cotidiano o quanto um ambiente pode facilitar, ou dificultar, a realização das atividades propostas, das relações entre os estudantes com seus desempenhos sociocomportamental e educativo. Assim, foi realizada oficina com 12 professoras na escola EM-07, a fim de construir espaço de diálogo, bem como complementar a análise realizada pelas crianças e pelos pesquisadores.

Na oportunidade, buscamos sensibilizar as professoras participantes quanto à importância do uso dos espaços livres para o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e social das crianças. Outra motivação de pesquisa foi iniciar processo de empoderamento e engajamento das docentes, dando-lhes oportunidade para serem escutadas, para que, através de seus relatos, seja possível construir, coletivamente, diagnósticos sobre a escola e o seu entorno, além de entender os anseios por mudanças. Durante esse processo, três etapas foram realizadas: a devolutiva, o *brainstorm* e a construção de cenário prospectivo.

A Devolutiva

Essa etapa consistiu numa apresentação dos resultados da aplicação dos dispositivos com as crianças e das observações dos pesquisadores sobre a edificação escolar e seu entorno, ao longo da avaliação de desempenho da escola como um todo, no âmbito da disciplina de pós-graduação[155]. Cabe esclarecermos que em momento anterior, a devolutiva havia acontecido apenas para a direção da escola, porém, dada a importância da sua continuidade, ampliamos também ao grupo docente, pois, entendemos que os esforços coletivos poderiam ter mais força nas melhorias do ambiente escolar e ações educativas.

As professoras mostraram-se surpresas diante das insatisfações dos estudantes sobre o uso dos ambientes de sala de aula e dos ambientes recreativos. Nesse sentido, observamos que o corpo docente, de forma geral, encontrava-se descrente e desmotivado sobre a atuação dos gestores públicos quanto à realização de melhorias futuras na estrutura física escolar, assim como sobre a importância do estreitamento de laços com o meio acadêmico. Então, nosso esforço se direcionou em inserir as professoras como parte do processo de decisão, **agentes ativas de transformação e não apenas como agentes passivas**. Nos diálogos, destacamos que pequenas transformações, como mudança de posturas – uso da pracinha ao lado da escola nos horários de recreio, por exemplo, ou maior flexibilidade na utilização da quadra e dos espaços livres intramuros -, poderiam significar ganhos para todos.

[155] O relatório geral dessa experiência foi entregue a direção da escola, a fim de apoiá-los e direcioná-los na busca por melhorias a partir do olhar das crianças. Na ocasião, dividimos as experiências dos 09 pesquisadores em 04 eixos de investigação principais: avaliação do conforto ambiental; qualidade e imagem do lugar; arranjos e autonomia na educação infantil e o reconhecimento do extramuros escolar.

Momento Brainstorm*[156]*: Como é o lugar onde estou?

Após a nossa apresentação e explicação dos propósitos da oficina, a fim de nos aproximarmos das professoras, ouvirmos sua opinião e entendermos seus olhares sobre o ambiente escolar, colocamos o questionamento: *Quais os principais desafios e potencialidades da escola?* A partir disso, as professoras relataram através de suas vivências, os potenciais e desafios na escola (Figs. 170 e 171).

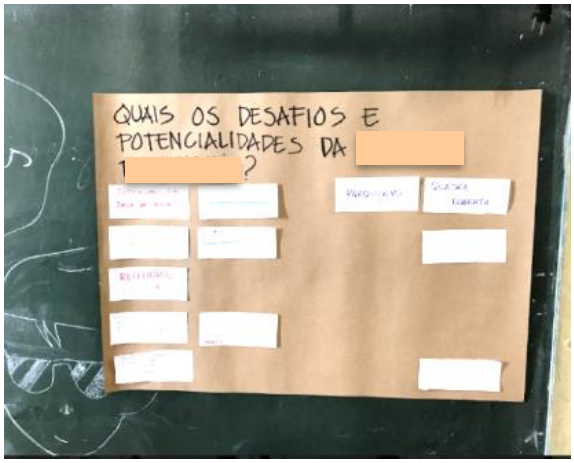
Nessa ocasião, foram reunidos três grupos, compostos cada um por quatro professoras, as quais solicitamos que escrevessem, através de palavras-chaves, o que consideravam mais relevante para apreensão da situação da instituição. Depois, com as informações em etiquetas, compomos um painel coletivo, fixado no quadro, que foi debatido entre todo o grupo, sobre os pontos que concordavam em relação aos desafios e potencialidades da escola.

Dentre os pontos listados como desafio, estão: a parede escura dos corredores (que conservam os tijolos aparentes desde a construção); a reduzida dimensão das salas de aula; o refeitório em local mal iluminado e barulhento, junto com o pátio recreativo e a pouca acessibilidade às crianças menores, pois não há rampas e ausência de auditório para eventos. Em relação as principais potencialidades, as professoras destacaram: a localização da unidade escolar em bairro tranquilo; o terreno livre atrás da escola, como possibilidade para ampliação do espaço físico; e a existência de quadra coberta, onde realizam a maioria dos eventos e práticas de esportes.

Figura 170 - Momento do *Brainstorm* com grupo de professores.

Fonte: Acervo GAE (2018).

Figura 171 - Painel coletivo dos desafios e potencialidades.



Fonte: Acervo GAE (2018).

[156] O termo brainstorm é uma expressão inglesa, refere-se a uma "tempestade de ideias". Este também é associado ao método da área de publicidade, que consiste numa atividade em grupo para resolver problemas específicos, estimulando o processo criativo dos participantes.

Cenário Prospectivo - Como eu quero esse lugar?

Esta etapa foi realizada, primeiramente, com apresentação breve dos elementos referenciais da foto aérea da escola e do seu entorno (tanto ambientes internos, quanto externos, vias e espaços públicos próximos). Na ocasião, utilizamos dois tipos de tamanhos de fotos aéreas - uma em menor escala, para esboço das propostas de cada grupo, outra maior para atividade coletiva de síntese das propostas.

Após explanação da atividade e detalhamento da imagem, foi pedido que cada grupo de professoras escrevesse em *post-its* sugestões para melhoria do ambiente físico da escola e que os adesivassem na foto que receberam. Dentre essas[157], as sugestões voltadas aos espaços livres foram: o aumento do parquinho e a separação do acesso dos estudantes do ensino infantil do fundamental, com rampas adequadas. Após longo debate em cada grupo, partimos para exposição coletiva das propostas e escolha dos pontos que a maioria concordava para compor a proposta final.

Foram dois os principais pontos de conflitos nos debates, em que as professoras tiveram dificuldade de chegarem a um consenso. Primeiro, o debate sobre a utilização do recuo lateral do terreno: "realizar ocupação para parquinho sombreado ou refeitório? E caso, o estacionamento dos professores saísse desse local, onde ficaria?". Depois: "o terreno ocioso e sem muro (atrás do terreno da escola) deveria ser anexo da creche ou parquinho e horta para as crianças?".

Ao longo da atividade, a equipe de pesquisadores incentivou a autonomia e a liberdade dos respondentes para discutirem e decidirem com base na sua vivência cotidiana. Nessa ocasião, houve professoras que conseguiam justificar as decisões a partir de argumentos que tinham impacto positivo para o coletivo; e outras que tinham explanações voltadas ao beneficiamento próprio, tentando convencer as demais.

Apesar de compreenderem a importância do contato das crianças com os espaços livres, as professoras se mostraram receosas em relação a estimular qualquer atividade fora da escola. Os motivos para essa falta de estímulo não ficaram claros, pois elas não pareciam à vontade para exporem os seus medos. A pracinha, por exemplo, citada várias vezes pelos pesquisadores como potencial, não foi incorporada em nenhuma das propostas como ambiente possível de uso.

Na construção da proposta coletiva, com a colagem final dos adesivos no dispositivo denominado Implant(ação), que iria reunir os pontos que a maioria concordava, observamos que as professoras ficaram inibidas de iniciar as falas e ações sobre a foto aérea fornecida. Então, os

[157] Algumas mudanças nos espaços internos da escola também foram sugeridas, como: construção de refeitório, ampliação da cozinha e a criação de um auditório para eventos.

pesquisadores fizeram triagem dos pontos em comum, que todas tinham concordado[158]. Depois disso, seguimos para os pontos polêmicos, que requeriam mais debates (Fig. 172). Esse momento apontou que a ferramenta de grupo focal é importante para confrontar e ouvir opiniões, compreendendo os vários lados nas tomadas de decisão, apesar de que nem todas as professoras conseguiram expor suas opiniões pessoais.

Figura 172 – Prática da Implant(Ação) com grupo de professoras para a escola e seu entorno.

Fonte: Acervo GAE (2018).

Pós-Oficina

Como ponto de deliberação sobre as ações listadas na etapa anterior, sugerimos como proposta, para um próximo encontro, o preenchimento de tabela fixada na sala dos professores – que constava de lacunas para os itens sugeridos pelas professoras, bem como as ações, materiais e mão de obra para executá-las. A atividade seria realizada como estímulo para buscarem insumos através de campanhas, parcerias, patrocínios ou doações de materiais, assim como a utilização dos potenciais existentes, a fim de viabilizar algumas das intervenções[159].

[158] Cada cor dos *post-its* se refere a um grupo de professoras. Assim, buscamos que todas tivessem a oportunidade de exporem suas intervenções na proposta coletiva.

[159] Algumas ações somente seriam viáveis com as aprovações e acompanhamento técnico da Secretaria Municipal de Educação, porém outras ações poderiam ser feitas através de poucos recursos e o engajamento da comunidade escolar.

A intenção foi proporcionar espaço de discussão no cotidiano escolar acerca das possíveis melhorias no ambiente, engajando também os pais / responsáveis e estudantes. Contudo, ao contactar, posteriormente, a diretora escolar para agendar nova oficina e acompanhar as evoluções do grupo, ela informou que não haviam conseguido dar continuidade ao pós-oficina.

Posteriormente, a direção da escola realizou algumas intervenções sugeridas, a partir dos resultados da pesquisa – como mudança da porta do banheiro da sala de educação infantil, construção de rampa[160] com acesso separado para crianças menores e a destinação de área para uma horta. Entretanto, o engajamento das professoras não ocorreu sobre essas atividades e, possivelmente, precise de mais tempo e de outros canais de participação, que as empodere diante das demandas e possibilidades de intervenção no ambiente escolar.

A escola é um espaço articulador de interesses da comunidade e a participação dos professores é essencial numa transformação do ambiente, devendo ser incorporada nas decisões, pois, são agentes fundamentais no *habitar* escolar (GADOTTI, 2006; ESLAVA, 2018). Compreendemos ainda que essa aproximação entre o meio acadêmico e a comunidade escolar, deva ser mais gradual e explorada a médio e longo prazos, com acompanhamento frequente. Além disso, algumas intervenções requerem articulação com redes colaborativas de apoiadores externos, que possam contribuir com insumos ou mão de obra, a fim de estimular a comunidade escolar. Essa atividade, a princípio, requer a coordenação por parte dos pesquisadores e, possivelmente, o desenvolvimento de projeto de extensão universitária.

A experiência obtida na Escola EM-07 permitiu observamos que, diante das situações de inadequação do ambiente físico, há a necessidade de pensarmos uma nova escola, na qual a sala de aula não seja o centro exclusivo de aprendizagem, isto é, pensar a escola que considere o contato com a cidade (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2000; GADOTTI, 2006). A avaliação do espaço extramuros realizada com as crianças mostra que há, de fato, identificação de valores e símbolos (objetivos e subjetivos) encontrados no percurso entre a casa e a escola, que se mostram como marcadores de experiências urbanas (TRILLA BERNET, 2004; DE BERNARDI, 2012).

Escutar os estudantes, professores, gestores e demais envolvidos no ambiente escolar é uma forma de proporcionar empoderamento aos participantes da pesquisa, mostrando-lhes o seu papel de agente transformador. Logo, ainda que as propostas das professoras para o ambiente físico não tenham sido realizadas a curto prazo, o espaço de debates e conscientizações das melhorias já foi estimulado e poderá ser retomado ao longo do tempo.

[160] Na ocasião, pudemos contribuir com orientações sobre as dimensões e o melhor local para a implantação da rampa e isso mostra o quanto é importante os estreitamentos de laços da escola com a universidade.

6.4 **DERIVAS E OBSERVAÇÕES -** OLHANDO DE FORA PARA DENTRO DA ESCOLA

Partindo do entendimento que a leitura do território educativo pode ser motivada pela caminhada, quisemos adotá-la como ferramenta de imersão e observação do campo. Portanto, nesta etapa, foram realizadas visitas exploratórias à área de estudo, utilizando: a deriva (caminhada do pesquisador), o mapeamento comportamental (observação direta da caminhada dos estudantes) e a análise *walkthrough* (percurso-entrevista com os estudantes) no percurso entre a casa e a escola mais citado pelas estudantes que participaram da pesquisa de imersão, apresentada no item anterior.

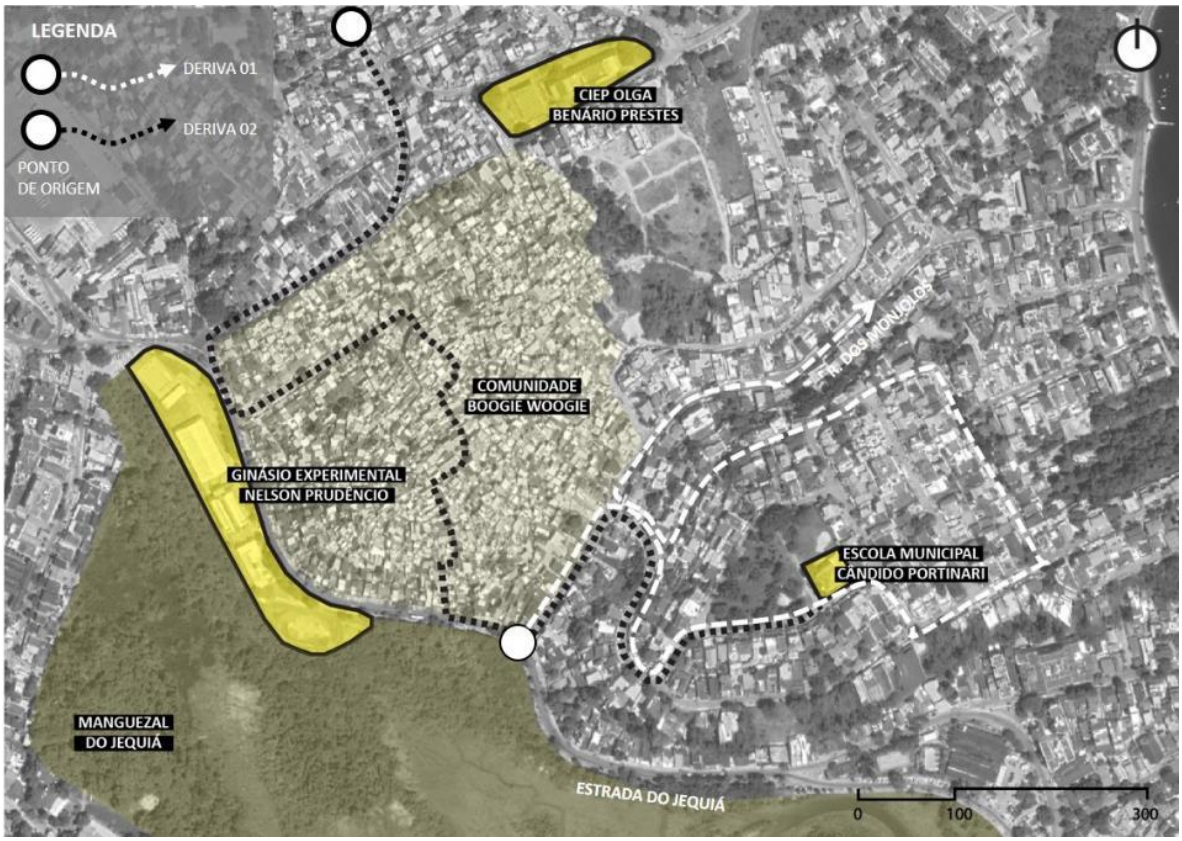
Na deriva, buscamos explorar e observar a vizinhança em geral, compreender suas principais características físicas e sociais. Durante os mapeamentos comportamentais das crianças, registramos os principais locais de travessias, pontos de parada, atividades de recreação e interações socioambientais. Na análise *walkthrough*, o percurso foi guiado pelos próprios estudantes. Apenas registramos as informações que nos apresentavam, buscando deixá-los o mais à vontade possível e à frente da atividade.

O recorte urbano escolhido para a análise expandida do percurso, no caso da deriva natural, abrange o local habitado pela maioria dos estudantes da escola EM 07 – a comunidade Nossa Senhora das Graças ou Boogie Woogie - e o Morro do Zumbi, no bairro Pitangueiras (que é onde está situada a escola), além de duas escolas públicas próximas.

Algumas experiências de derivas na área de análise

Foram realizadas três derivas pelos arredores da escola, em dias diferentes e que revelaram contextos urbanos cercados por desigualdades socioeconômicas, mas também por potencialidades. Contudo, apenas duas derivas serão apresentadas, por terem sido realizadas nas proximidades da escola. A Fig. 173, indica os percursos feitos durante as derivas e a seguir, as impressões e sensações em cada uma.

Figura 173 – Mapeamentos das derivas realizadas na vizinhança escolar.



Fonte: A autora (2019).

a) Deriva 01 – Uma volta pela Vizinhança

O trajeto foi feito partindo inicialmente de uma farmácia (bastante mencionada nos mapas cognitivos das crianças) que fica no encontro entre as duas vias de maior movimento – a Estrada do Jequiá e a Rua do Monjolos; seguindo em direção à escola, permitindo mudança de rota e caminhada para conhecer a vizinhança da instituição. Abaixo, um breve relato sobre a experiência e imagens de alguns pontos (Figs. 174 a 177).

> Segui em direção a Escola Cândido Portinari, para ver o fluxo de estudantes nas redondezas.
> Contudo, não havia nenhuma criança...depois me informei que a escola estava fechada esse dia, para organizações burocráticas.
> Possivelmente, devido ao horário de almoço, as ruas estivessem vazias. Havia um contraste entre casas de padrão baixo do início do morro, para as de alto padrão, vizinhas à escola.
> O uso residencial unifamilar é predominante, talvez por isso, exista uma tranquilidade excessiva. Casas de muros altos, ruas tranquilas, sinuosas, com calçadas em péssimo estado de conservação.
> O sol à pino, dificulta muito a subida, havia poucas áreas sombreadas. Fiquei pensando como seria a sensação das crianças nessa mesma subida diária em direção à sua escola. Ao subir, percebi que as curvas nas esquinas dificultam o percurso e há risco nas travessias, devido à alta velocidade dos carros quando descem do morro.
> Há níveis de subida mais intensa...Nos trechos das ruas curvas é mais difícil, por exemplo.

Somada a isso, há uma forte presença de carros estacionados indevidamente nas calçadas, invadindo o espaço do pedestre, como se não existissem...Me pergunto, se é porque não há fiscalização do poder público ou porque essa prioridade do carro é algo indiscutível no bairro.
Por fim, ao chegar na rua da escola há um enorme alívio, por ser um local precedido por uma praça bastante arborizada e silenciosa. Retornando, numa descida pelo mesmo caminho, há a possibilidade de visualizar o mar em alguns trechos das vias e isso me dá uma sensação muito boa (Relato de visita da pesquisadora 07/11/18, horário 11 as 12:20).

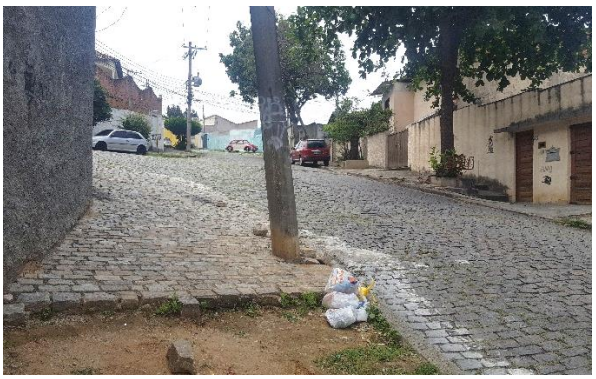
Figura 174 - Vista da comunidade Boogie Woogie.

Fonte: A autora, 2018.

Figura 175 – Subida íngreme no acesso à rua da escola.

Fonte: A autora, 2018.

Figura 176 - Calçada com pavimentação quebrada e acúmulo de lixo.



Fonte: autora, 2018.

Figura 177 – Vias com pavimentação em paralelepípedo e casas de alto padrão construtivo.

Fonte: autora, 2018.

b) Deriva 02 – Ao redor e na comunidade *Boogie Woogie*

Partindo de um outro ponto, dessa vez, atrás da comunidade *Boogie Woogie* e seguindo para conhecer melhor a área, foi possível compreender o contexto urbano que os estudantes vivem e sentir ainda mais, o contraste com o lugar onde está localizada a escola – que foi o ponto final desse percurso. A seguir, relatos e reflexões sobre esse momento.

Peguei uma linha de ônibus que ainda não conhecia e desci atrás da comunidade *Boogie Woogie*, como forma de percorrer as ruas e observar a comunidade por outros ângulos, inclusive tentar entrar lá. A Estrada Visconde de Lamare é uma rua local bastante íngreme, aspecto que não percebi ao consultar um mapa antes de sair de casa.

> Me senti segura, havia muitas pessoas nas ruas e por conta disso, fui andando devagar e observando a grande quantidade de obras de reforma na comunidade, possivelmente, por estarem há cerca de 90 anos ocupando aquela área, se sintam confiantes em investir em suas casas.
> Fui perguntando aos moradores que estavam nas calçadas – onde era a escola analisada (EM-07). Esse era um pretexto para observá-los com mais discrição e tentar puxar assunto. Diferente do Morro do Zumbi, onde está a escola, ali, na comunidade, havia crianças, idosos e jovens utilizando os espaços livres públicos.
> Aos poucos, fui ganhando confiança e resolvi entrar numa rua de acesso principal da comunidade, observei uma diversidade de pequenos comércios e serviços nas vias mais largas e de contato com o fluxo de pedestres do bairro, entre os usos: locais de vendas de galinhas vivas (o cheiro era muito forte e lembrei que as crianças haviam comentado como ponto de referência nos seus percursos, quando saiam de suas casas); pequenos depósitos de material de construção; vendinha de frutas e verduras; pequenos salões de beleza e lojinhas de roupas. A sensação que dava era que ninguém precisaria sair dali para resolver pendências – havia uma dinâmica própria quase autossuficiente ou resiliente.
> Ao entrar na comunidade mesmo, me perdi...as ruas eram sinuosas demais e perdi a referência em alguns momentos – como não podia abrir o mapa para não chamar a atenção, apesar de estar na cara que eu era uma 'forasteira', decidi ir procurar a associação de moradores. Nesse caminho, havia muitas pessoas conversando sentadas em banquinhos improvisados nas estreitas calçadas, me observavam com um medo e desconfiança no olhar. Um aspecto bem curioso é a quantidade de grafites nos muros com figuras e frases de identificação do local – nome da comunidade e nomes de grupos artísticos. Bom, chegando à associação, localizada em frente a um pequeno largo que também reunia uma igrejinha e alguns comércios – era um ambiente como o centro do local (eu já sabia um pouco sobre isso, porque havia conversado com a faxineira da escola que morava aí e ela havia me contado), porém as líderes comunitárias não estavam. Expliquei minha pesquisa rapidamente a uma senhora que cuidava do local, mas ela parecia muito desconfiada e não deu muita atenção. Segui adiante e fui pedindo informações para voltar a avenida principal – Estrada do Jequiá.
> Ao sair da comunidade, passei por becos e vielas que pareciam ter muitas histórias para contar e fiquei imaginando como seria o dia a dia das crianças que precisavam de espaço para correr e brincar. Da avenida, subi novamente para a escola, para esperar o horário de saída dos estudantes e fazer o mapa comportamental. Já não considerava a subida à escola tão complicada para as crianças, após conhecer o local que viviam. Porém continuo pensando que essa precariedade no local de origem dos estudantes, deveria ser prioridade no direcionamento dos investimentos públicos em melhorar a vizinhança de uma escola como um todo (Relato de visita da pesquisadora 28/11/18, horário 10:00 as 12:30).

Não foi possível tirar fotos dentro da comunidade. Nesse caso, recorremos às imagens do *Google Earth* (2018) para ilustrar o que foi relatado (Figs. 178 a 181). Assim, é possível observar que o ambiente descrito é bastante denso, com poucos espaços livres públicos e as vias estreitas com calçadas quase inexistentes, reúnem diversas funções: circulação de pedestres e veículos, área de expansão de comércios, área de lazer e convívio social.

Figura 178 – Via estreita e sinuosa no *Boogie Woogie*.

Fonte: *Google Earth*, 2018.

Figura 179 – Largo com Associação e igrejas variadas.

Fonte: *Google Earth*, 2018.

Figura 180 – Expansão dos comércios para via.

Fonte: *Google Earth*, 2018.

Figura 181 – Vias com uso misto.

Fonte: *Google Earth*, 2018.

Observamos através dessa experiência que, de um lado, a comunidade tem poucos espaços livres para correr e brincar, mas, com ruas repletas de pessoas trabalhando, conversando, observando o movimento. De outro, o morro onde a escola está situada, em bairro nobre, com as ruas amplas, porém, quase desertas. Essa dicotomia retoma o debate sobre a urbanidade como experiência decorrente das relações e interações contínuas entre pessoas e ambiente construído (RHEINGANTZ, 2016). Além disso, a inexistência de áreas sombreadas, os muros altos das casas, a precariedade da pavimentação nas vias e a presença de carros estacionados nas calçadas, contribuem para aumentar o desconforto do acesso à escola. A sensação é diferente na saída da escola, pois, os esforços físicos são menores para descer o morro enquanto se observa a paisagem da orla marítima, os espaços livres em maior quantidade e arborizados ao redor da escola.

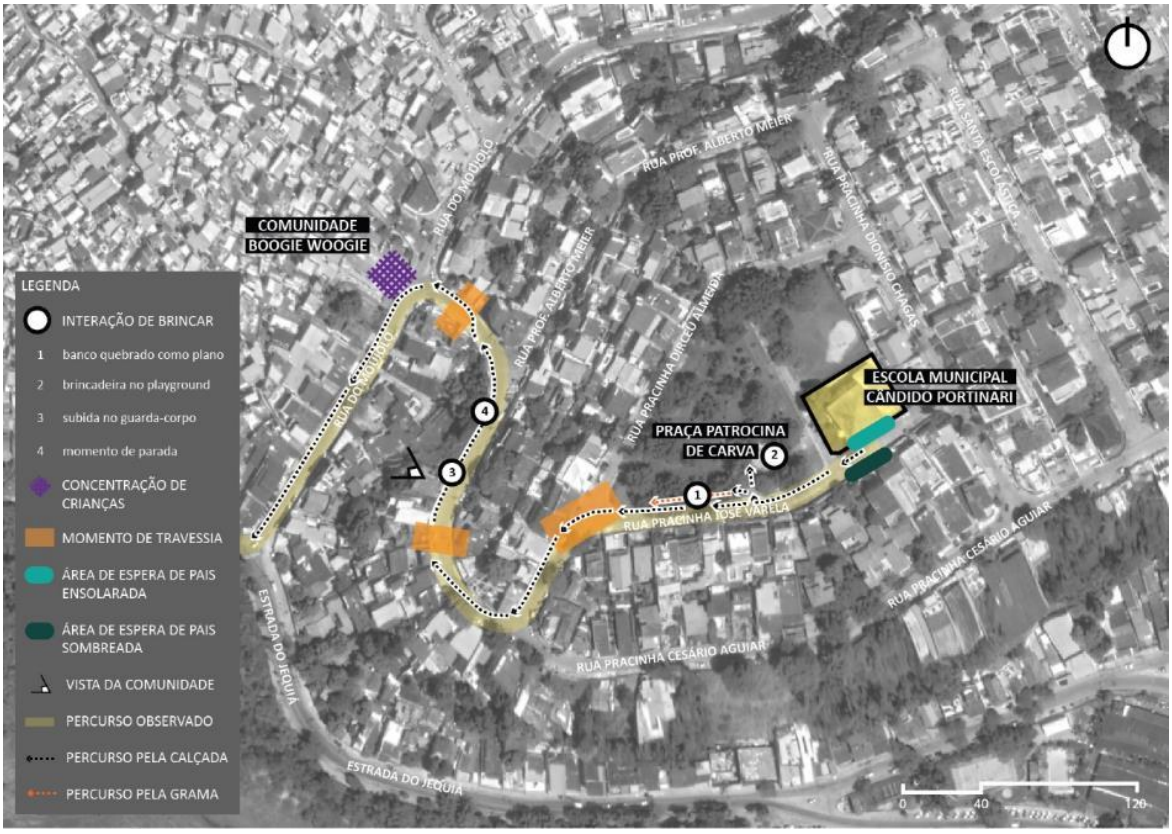
Mapeamentos comportamentais no percurso casa-escola

Foram realizadas duas observações diretas participativas de campo focadas no percurso, relatado pelas crianças na pesquisa de imersão. O resultado foi a elaboração de mapas

comportamentais, com registros das paradas, atividades recreativas, caminho percorrido, pontos de parada e alguns aspectos que podem apontar possíveis preferências ambientais.

A primeira experiência se deu a partir da observação do percurso dos estudantes na saída da escola, na descida do Morro do Zumbi, em direção à Rua dos Monjolos – via principal de circulação do bairro e de divisa com o morro da comunidade *Boogie Woogie*. Esta observação foi realizada acompanhando os estudantes de longe, no mesmo sentido que caminhavam e cartografando algumas de suas atividades de recreação[161] (Fig. 182).

Figura 182 – Mapa Comportamental 01 no percurso entre a escola e a casa.



Fonte: a autora (2019).

Na espera pela saída das crianças, grupos de pais ou responsáveis esperavam do lado de fora em área descoberta e sem sombreamento (Fig. 183). Um pequeno grupo esperava do lado oposto da rua, que tinha o sombreamento do muro das casas vizinhas. Esse momento da espera possui potencialidade para interação social.

As crianças seguiam durante o percurso de várias formas: com grupos de crianças mais velhas liderando as mais novas, com seus pais/responsáveis, ou com adultos conhecidos que acompanhavam os seus amigos. A maior parte do percurso foi feito pelas calçadas, com exceção da praça, que as

[161] Atividade realizada dia 28/11/18 das 11:30 às 12hs

crianças exploravam o caminho, atravessando a extensa área gramada e sombreada por árvores de grande porte, pois tem conforto térmico melhor (Fig. 184). No trecho onde tem carros estacionados na calçada – inclusive, muitos desses, sucatas – as crianças também não caminham pelas calçadas, mas nas ruas, correndo risco de acidentes (Fig. 185). Os momentos de parada se referem ao parquinho da praça em frente à escola, um ponto de vendas de doces no caminho e o talude, onde é possível ter vista ampla da comunidade *Boogie Woogie* (Fig. 186). Os locais de travessia acontecem nos trechos de maior declividade e de mudança de direção (Fig. 188).

As atividades observadas como recreativas, ao longo do percurso, se referem às posturas de transgressão, ao qual consideramos pertinente registrar o momento, já que a escola geralmente oprime a maioria das expressividades dos estudantes (HOOKS, 2013; AZEVEDO et al., 2016; 2019). Uma criança subiu num banco quebrado (que parecia uma pequena rampa) e pulou e outra, subiu em guarda-corpo da divisa entre a calçada e um talude, como desafios e experimentações do equilíbrio (Fig. 187). Nesse último caso, apesar do desafio da brincadeira, a segurança da criança ficou comprometida.

Figura 183 – Espera dos pais na calçada da escola.

Fonte: a autora (2018).

Figura 184 – Trecho realizado pelas crianças na área sombreada.

Fonte: a autora (2018).

Figura 185 - Calçada ao lado do talude ocupada por veículos em estado de sucata.

Fonte: autora, 2018.

Figura 186 – Vista da comunidade desde calçada ao lado do talude.

Fonte: autora, 2018.

Figura 187 – Criança brincando ao lado do guarda-corpo.

Fonte: a autora (2018).

Figura 188 – Momento de travessia no percurso.

Fonte: a autora (2018).

O segundo percurso observado e cartografado, realizamos em horário semelhante[162]. Contudo, a observação se deu, num primeiro momento, no sentido oposto ao fluxo – subindo o morro e as crianças descendo, com seus pais ou responsáveis (Fig. 189). Não foi possível fotografar devido a inoperância do equipamento fotográfico. Porém, foram registradas atividades ao longo do percurso. O fato de o fluxo das crianças estar no sentido contrário, se comparado com a primeira observação de percurso (anteriormente relatada), permitiu ver atividades com mais riqueza de detalhes, conforme descrito abaixo.

- As crianças aproveitaram os trechos de desnível das calçadas, para correr e pular em seguida.

- Algumas crianças param na frente do talude para contemplar paisagem, pois desde esse ponto, se tem a vista da comunidade e de uma grande área verde do caminho.

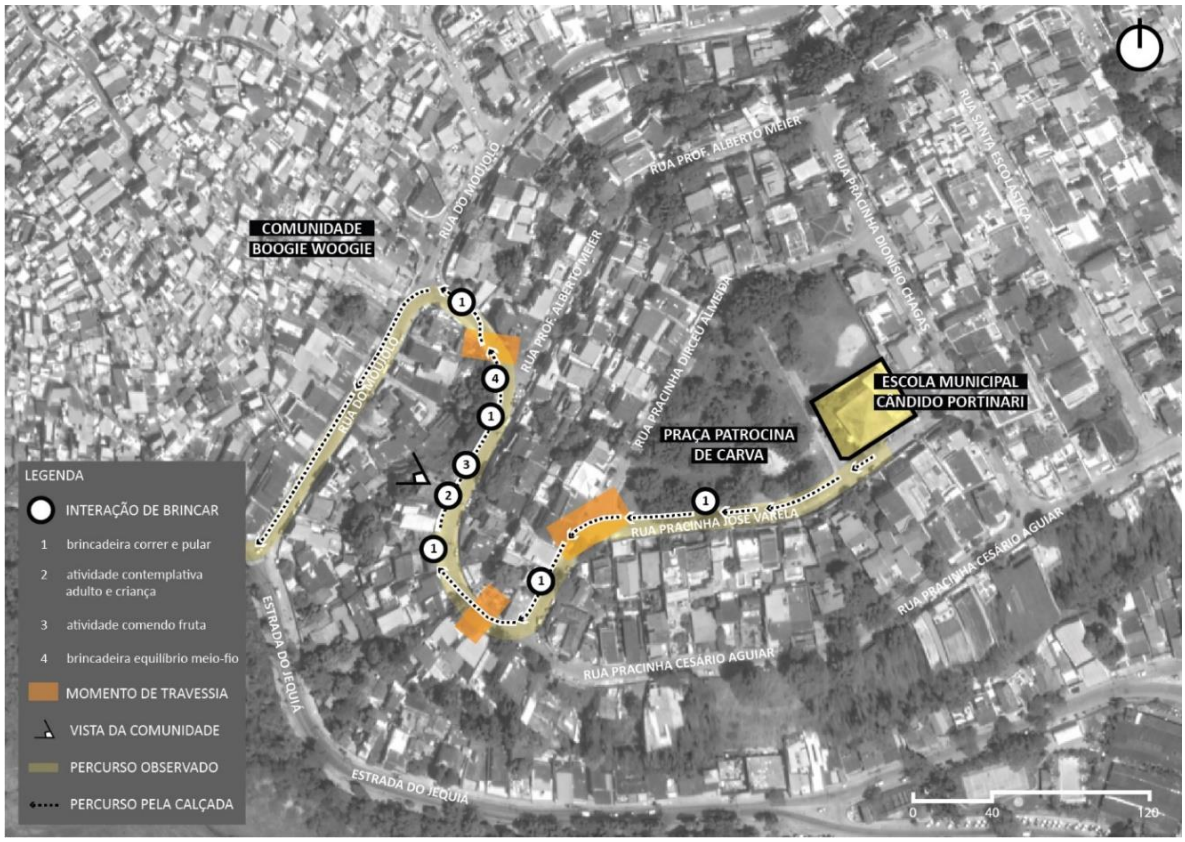
- Declive do terreno, permite que existam árvores com copas na altura das crianças, logo, algumas delas pegam frutas para comer.

- O meio-fio (mesmo não pintado) serve como linha para brincadeira de equilíbrio.

- As áreas de travessias se mantem nos mesmos trechos que os observados no mapa comportamental 01.

[162] Atividade realizada dia 06/05/19 das 11:30 às 12hs.

Figura 189 – Mapa Comportamental 02 no percurso entre a escola e a casa



Fonte: a autora (2019).

Walkthrough com os estudantes

Conforme comentamos anteriormente, no momento da aplicação do mapeamento afetivo foi possível acompanhar a atividade na escola EM-07. Na ocasião, sugerimos à professora responsável para podermos apenas acompanhar e observar as crianças que estavam ali, quando saíssem da escola em seu caminho cotidiano. A pretensão inicial foi realizar outro mapeamento comportamental, porém, ao longo do caminho, elas quiseram conversar e nos apresentar o caminho que realizavam. Desse modo, a atividade se configurou como um percurso *walkthrough*.

Alguns desafios não haviam sido previstos, como a atividade ser em grupo de crianças que se deslocavam em velocidades e direções diferentes. O caminho foi relatado aos poucos, por cada um que se aproximava para nos comunicar algo. Na ocasião, seguimos o caminho principal e registramos as impressões através de fotos e anotações dos relatos em diário.

Após a saída da escola, conforme já observado nos mapas comportamentais, as crianças mostraram a preferência em caminhar pela grama (Fig. 190). Contudo, alguns se arriscaram a descer

a parte mais íngreme[163] da praça, correndo e pulando, pois, a velocidade aumenta na descida e se torna desafio para elas (Fig. 191).

Figura 190 - Preferências das crianças por caminhar na área gramada.

Fonte: a autora (2019).

Figura 191 - Declive natural da praça com gramado é atração como desafio de locomoção.

Fonte: a autora (2019).

A travessia das ruas é acompanhada de conflito com os veículos, pois, não há sinalização e os motoristas parecem ignorar as crianças (Fig. 192). Uma delas apontou para o carro, pedindo para reduzir a velocidade, pois estava querendo atravessar com os colegas (Fig. 193) e em seguida, comentando: “olha aí tia, nosso problema é esse...esses carros aqui, que não nos respeitam”. Depois, essa mesma criança nos apontou um buraco na rua, também indicando sua indignação com a precariedade da infraestrutura. Cabe destacar, que essa criança tão ativa, foi a que menos tinha participado do mapeamento cognitivo, por não conseguir se concentrar.

À frente, algumas crianças pararam numa vendinha de doces no caminho (Fig. 194), mas não comentaram nada, pois, nesse momento, os colegas tinham passado por conflitos de agressão física entre si e estavam tensos. Depois, uma delas comentou: “O principal problema daqui é essa menina que joga pedra na gente, todo dia é isso”.

[163] Pela leitura das curvas nível no mapa de topografia, estimamos que do acesso da escola ao final da praça exista por volta de 14 metros de desnível.

Figura 192 - Conflito entre crianças na saída da escola.

Fonte: a autora (2019).

Figura 193 - Conflito pedestre-veículo na travessia.

Fonte: a autora (2019).

Figura 194 - Parada em pequeno comércio local.

Fonte: a autora (2019).

Outro momento de parada se deu para pegar frutas de árvores que estava com copa próxima à calçada, na altura das crianças (Figs. 195 e 196). No final do percurso, na Rua dos Monjolos, via principal do bairro, as crianças se distribuem para suas casas. Em tom de despedida e desabafo, algumas crianças relataram o assédio sexual que algumas garotas mais velhas do grupo sofrem dos homens adultos da comunidade.

Observamos que informações que ainda não haviam sido apresentadas nos demais dispositivos, a partir dessa atividade, apareceram como ápice da relação de confiança estabelecida com os pesquisadores. As evidências sobre isso foram os desabafos sobre a sensação de insegurança no percurso, como o assédio e a impotência diante da velocidade dos carros conduzidos pelas próprias professoras, na descida de um morro sem sinalizações viárias. Apesar da gravidade, diferente das situações mencionadas, esses relatos reforçam o desrespeito com as crianças e o adultocentrismo no ambiente urbano (TONUCCI, 1996; SARMENTO, 2005, 2008; QVORTRUP, 2014).

Figura 195 - Parada pra pegar frutas

Fonte: a autora (2019).

Figura 196 – Aglomeração em calçada estreita.

Fonte: a autora (2019).

Com essa experiência do *walkthrough*, observamos que os problemas relatados pelas crianças, posteriormente, também foram confirmados em outras vizinhanças escolares da Ilha, através dos resultados do Mapeamento Afetivo. Contudo, poder observar as dificuldades em campo nos deu visão aprofundada da vizinhança. Diversos detalhes não são contemplados no mapa cognitivo por acontecer em ambiente de sala de aula, que mesmo com toda a aproximação e introdução dos professores, ainda se trata de ambiente normatizado, onde as respostas são mais objetivas. Nas ruas, no caminho casa-escola, existem nuances apenas percebidas com a imersão do pesquisador, com a escuta das crianças e observação direta. Poderíamos dizer que numa escala maior, esse acompanhamento seria inviável, portanto, a experiência aqui relatada funcionou como complementação às experiências anteriores.

De todas as imersões realizadas, essa foi a mais intensa. Conseguimos sentir a apreensão dos conflitos – com colegas, motoristas, com os rastros de um desordenamento urbano e hostil ao

pedestre – e das pequenas alegrias nas descobertas (as frutas, os doces, o correr livre, o abraço e o cochicho do amigo). Aspectos que o acompanhamento à distância não havia permitido. Nesse contexto, observamos que as escolhas realizadas no caminho possibilitam a amplificação das experiências do "corpo-sujeito", compreendido por De Bernardi (2012) como o aprendizado pela "corporeidade", proporcionada pelos deslocamentos na cidade.

No próximo tópico, apresentamos os resultados da experiência remota durante a pandemia, que buscou a aproximação e o diálogo com os demais agentes da comunidade escolar.

6.5 EXPERIÊNCIA REMOTA - O QUE DIZ A COMUNIDADE ESCOLAR?

A pesquisa foi aplicada durante a pandemia entre os meses de março e abril de 2021. A princípio, seria para abranger a comunidade escolar, compreendendo gestores públicos, escolares, diretores e coordenadores[164], professores da Ilha, funcionários, estudantes e vizinhos das escolas. Contudo, foi preciso recorte maior, devido ao cenário de crise na educação e as dificuldades de comunicação e adesão dos participantes através da aplicação remota de um dispositivo - questionário virtual[165].

As temáticas abordadas nos questionários foram:

1) perfil dos participantes, a envolver gênero, identificação étnico-racial, faixa etária, local de moradia[166], meio e tempo de deslocamento;
2) atividades na pandemia, a considerar mudanças de rotina na família, no ensino e perspectivas nas adaptações do ambiente escolar para retorno as aulas presenciais;
3) comunidade escolar, sobre os entendimentos, comunicações e interações;
4) vizinhança escolar, quanto a percepção do contexto urbano que a escola está inserida, convivência, identificações de problemas[167];

[164] Ao citarmos relatos dos diretores e coordenadores das escolas não mencionaremos de que escola se trata, para evitar exposição dos mesmos. Por haver mais diretores que coordenadores como participantes e não termos feito diferenciação, iremos mencionar ambos como "diretores". Também serão citadas as datas de coleta de informações, devido às mudanças bruscas nas rotinas das escolas ao longo da pandemia.

[165] Essa modalidade foi o dispositivo recomendado pela Secretaria Municipal de Educação através da Portaria E/SUBE N.º 3 de 9 de janeiro de 2020.

[166] Como a maioria dos participantes respondeu ser morador/a da Ilha do Governador, apenas mencionaremos quando não forem residentes, pois entendemos que esse aspecto possa influenciar a leitura do território educativo.

[167] A categorização desses problemas foi realizada de acordo com os dados coletados das respostas das crianças em pesquisa do Mapeamento Afetivo, realizada entre 2019-2020, fruto de uma parceria entre os grupos de pesquisa Ambiente Educação- GAE, Sistemas de Espaços Livres do Rio de Janeiro-SEL/RJ e o ProLugar com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

5) atividades extramuros, referente a compreensão das oportunidades educativas exploradas ou a explorar nos deslocamentos a pé pela vizinhança e pelo bairro;

6) percurso casa-escola (oportunidades e desejos para melhorias no ambiente).

Foram consultados 08 diretores (de 07 escolas) e 10 professores (de 07 escolas) [168]. Além disso, também participaram[169] 04 funcionários e 20 responsáveis por estudantes do ensino fundamental da Escola EM-07.

Quanto ao perfil dos participantes

Entre os diretores e professores apareceram diferenças que é preciso pontuar. Enquanto no primeiro grupo, a maioria apresentou-se como mulheres, brancas, entre os 46 - 60 anos, o segundo apresentou-se como de maioria feminina, mas, com identificação maior com cor preta e parda, de faixa etária variável e de tempo maior na escola (acima de 5 anos). Possivelmente pelo fato de que a diretoria da escola é cargo de confiança, que muda de acordo com as gestões públicas.

Ponto de convergência foi o fato de ambos os grupos serem de moradores da Ilha do Governador. O que pode ter influência na facilidade de leitura e identificação das oportunidades educativas da região.

Quanto à mobilidade urbana, os diretores/coordenadores se deslocam em geral de carro, num tempo entre casa-escola abaixo de 15 minutos, enquanto os professores possuem meios de deslocamentos mais variados (transporte público, van/kombi e a pé) e possuem tempo maior de deslocamentos (acima dos 15min).

Os funcionários que participaram ocupam atividades de limpeza, vigilância e apoio escolar, de maioria feminina, identificada como branca, que se deslocam com demora entre 16 e 30min, através de meios de transporte diversos.

Em relação aos pais/responsáveis que participaram, todos os respondentes foram do gênero feminino, composto por 95% de mães e 5% de avós. A maioria respondeu ir caminhando até à escola (35%). Dentre as atividades/ocupações que possuem, 40% se declararam como dona-de-casa, 20% como desempregadas e as demais com atividades autônomas.

[168] Ao todo foram 10 escolas participantes, pertencentes a 9 bairros diferentes da Ilha do Governador.

[169] Apesar de prevista aplicação também com as crianças, essas não foram abordadas na experiência remota, devido a necessidade de uma logística e apoio das escolas na realização da experiência. O que não foi viável, devido a inconstância do momento da pandemia, em que há uma polêmica sobre a abertura dos equipamentos escolares para as aulas presenciais.

Atividade escolar na pandemia

A pandemia modificou a rotina escolar e isso foi explicito nas respostas de todos os agentes participantes da pesquisa.

Os diretores informaram aspectos referentes ao aumento da carga horária de trabalho; ausência de rotina de horário de trabalho x horário de descanso (devido as necessidades de comunicações com os demais agentes da comunidade escolar) e esforços para adaptação ao trabalho remoto. Apesar dos pontos negativos na sobrecarga do trabalho, houve relatos da comunicação virtual facilitar a troca de informações em relação ao momento antes da pandemia. Entendemos que esse fato se deva ao esforço coletivo dos pais e professores em manter a comunicação devido à distância física.

> *A quantidade de trabalho aumentou, já que temos que ver se todos os alunos da escola estão conseguindo acompanhar os conteúdos dados, se os alunos estão com acesso à internet* (Relato diretora 1 da Escola B).

> *Trabalhar praticamente 24 horas por dia. Não existe horário de trabalho, horário de descanso, de lazer. Tudo misturado* (Relato de diretora 2 da Escola B).

Os funcionários relataram grande mudança em sua rotina e ausência do contato com os estudantes. Um deles relatou a mudança de atividade, informando que estava ajudando na entrega de materiais aos estudantes e responsáveis.

Dos responsáveis pelos estudantes, as respostas incidiram sobre o momento ser cansativo e assustador para as famílias. As mudanças nas rotinas foram descritas, apontando muitas dificuldades, inclusive financeiras. Também registraram a falta que as crianças sentem da escola, apesar da conscientização sobre a importância do isolamento. Observamos pelos relatos que os responsáveis se esforçam para apoiar as crianças nas atividades da escola e nas recreações, mas que se sentem impotentes e sobrecarregados.

> *Meu marido tem que trabalhar eu fico em casa e o meu filho mais velho também trabalhar se não ninguém come* (Relato de mãe de criança de 6 anos).

> *Estou trabalhando, é mais difícil para as crianças que ficam em casa com a dificuldades das aulas remotas* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

> *Difícil. como meu filho é autista. a mudança da rotina. foi muito complicado*. (Relato de mãe de criança de 9 anos).

> *Péssimo, não consigo ensinar nada* (Relato de mãe de criança menor que 6 anos).

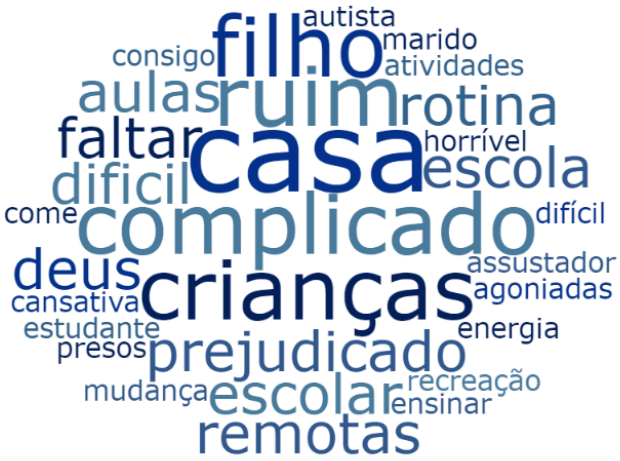
> *Procuro fazer atividades de recreação pra que não sintam-se presos* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

> *Bom porque estamos mais juntos e ruim porque em questão escolar ele foi o mais prejudicado* (Relato de avó de criança menor de 6 anos).

> *Super complicado, por conta das aulas remotas* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).
>
> *Em casa, porém as crianças não aguentam mais ficar em casa não é a mesma coisa que na escola* (Relato de mãe de criança de 10 anos).
>
> *Está sendo muito ruim pois as crianças estão agoniadas querendo voltar pra escola e não podem* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

A *nuvem de palavras*[170] configurada através dos relatos das mães e avós evidenciam o desgaste, o cansaço e as dificuldades das famílias nesse momento da pandemia sem o retorno das aulas e diante do cenário de crise vivenciado (Fig. 197).

Figura 197 – Nuvem de palavras sobre mudanças de rotina da família – opinião das mães e avós.



Fonte: a autora (2021).

Figura 198 – Nuvem de palavras sobre mudanças de rotina da criança – opinião das mães e avós.

Fonte: a autora (2021).

Quanto à mudança na rotina das crianças, os responsáveis reforçaram o prejuízo no aprendizado, devido ao ensino remoto (através de celular), redução do compromisso das tarefas, inadequação das casas como ambiente de estudos e o despreparo dos responsáveis no apoio das atividades escolares (Fig. 198). Além disso, citaram o aumento da ansiedade e frustração das crianças por não irem à escola. Desse modo, muitas mudanças foram apontadas na rotina das crianças, desde a desorganização dos horários (acordar, almoçar, tarefas domésticas, estudar) até a ausência da socialização com os professores e colegas de escola.

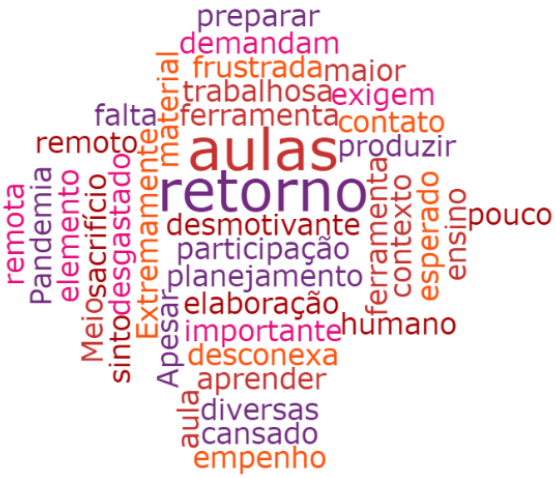
> *O interesse em aprender, está afetando o psicológico deles, a casa não tem estrutura escolar eu não sei ensinar como as professoras sabem* (Relato de mãe de criança de 10 anos).

[170] A nuvem de palavras é um recurso visual que aplica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) através da justaposição das palavras citadas e o aumento do tamanho das que mais aparecem nas respostas abertas. Assim, através da colagem de trechos de relatos dos professores, diretores e pais, diretamente em site educacional voltado para esse fim (*word clouds*), obtivemos as imagens desejadas.

Quando perguntamos aos professores: "*Como as aulas fora do ambiente da escola têm sido para você?"*. Responderam de forma variada e, a partir daí construímos *nuvens de palavras*, que pudessem apontar os termos mais utilizados. Dentre desses, destacam-se como aspectos negativos: frustração com a falta de adesão e retorno dos estudantes, maior gasto de tempo, cansaço no preparo das aulas remotas e a ausência do contato humano (Fig. 199). Por outro lado, alguns professores apontaram que, apesar das aulas remotas exigirem mais criatividade, há menos cansaço físico, comparando com as aulas presenciais e que são possibilidades para ampliar o conhecimento, pelo aprendizado de novos métodos (Fig. 200).

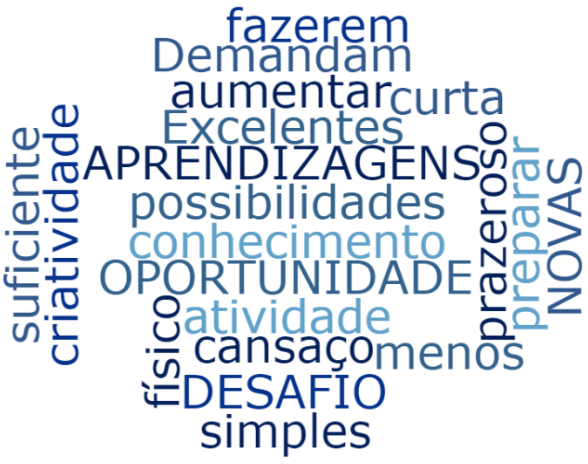
> *Extremamente trabalhosa, pois o planejamento e a elaboração dessas aulas demandam um tempo muito maior e mais empenho para aprender a utilizar as diversas ferramentas que exigem uma aula remota. Também me sinto frustrada porque depois de tanto sacrifício pra preparar as aulas, tenho pouco participação por parte dos alunos* (Relato de professora 3 da Escola 07).
>
> *Demandam mais criatividade (para preparar uma atividade que seja curta e simples o suficiente para eles fazerem), mas menos cansaço físico* (Relato de professora da Escola H).
>
> *Apesar de achar o ensino remoto uma importante ferramenta no contexto da pandemia, senti-me desgastado e cansado por produzir um material em que não tinha o retorno esperado* (Relato de professor da Escola B).
>
> *Um grande desafio, mas também oportunidade de novas aprendizagens* (Relato de professora da Escola 20).

Figura 199 – Aulas durante a pandemia – aspectos negativos apontados pelos professores.



Fonte: A autora (2021)

Figura 200 – Aulas durante a pandemia – aspectos positivos apontados pelos professores.



Fonte: A autora (2021)

Compreendemos que esses relatos tenham não só apontado os desafios enfrentados pelos professores na aplicação do ensino remoto, como também as dificuldades em seus cotidianos antes da pandemia. Ao compararem que sentiam menos cansaço físico do que o sistema presencial, isso sugere uma deficiência do sistema de educação pública, que pode estar vinculado ao modo como o

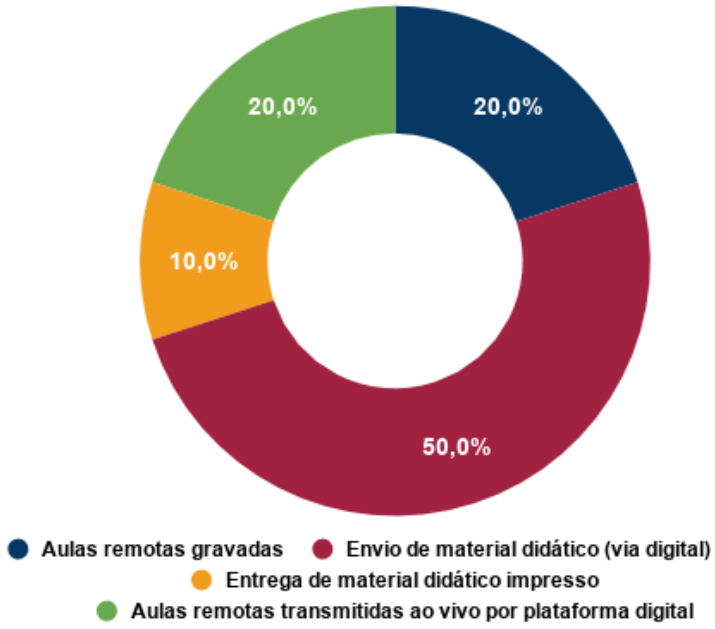
professor é sobrecarregado com quantidade grande de estudantes por turma, ambientes com precariedades, inclusive a própria rotina de chegada e saída da escola pode contribuir nessa sensação, precisando ser aprofundada numa pesquisa futura.

Os professores relataram que continuaram ministrando as aulas, porém, quanto às modalidades de ensino, as respostas variaram (Fig. 201), tendo uma maior parte que optou pelo envio do material didático (via digital) aos responsáveis e recomendações para realização de atividades práticas com as crianças (50%). Contudo, outras modalidades também foram utilizadas, como a gravação de aulas remotas, aulas transmitidas ao vivo por plataformas digitais e a entrega de material didático impresso.

Apesar dos esforços dos professores, a maioria (80%) relatou que houve baixa adesão dos estudantes.

> *A princípio foi muito difícil conseguir com que os alunos aderissem ao novo modelo de aula. Em 2020 ficamos somente com as atividades através do whatsapp e a devolutiva era em torno de 4 a 5 alunos e inconstante. Nesse ano de 2021, além das atividades através do whatsapp, comecei desde o início com aulas remotas pelo Meet, o que foi tendo uma maior receptividade em torno de 7 a 10 alunos e vem crescendo essa participação. No entanto, infelizmente, em torno de 12/14 alunos não tem como participar das aulas online por não terem a sua disposição a tecnologia apropriada para acessar as aulas síncronas* (Relato de professora 3 da Escola 07).

Figura 201 - Grafico Modalidades de ensino durante a pandemia.



Fonte: A autora (2021)

Quando os diretores/coordenadores foram perguntados sobre a previsão de mudanças no ambiente escolar, responderem de modo afirmativo, indicando mudanças já realizadas ou a realizar, referentes aos protocolos sanitários: marcação de piso e paredes, troca de torneiras nos bebedouros,

marcações nas salas de aula, reorganização geral dos ambientes e colocação de isolamento no refeitório. No gerenciamento dos espaços livres intramuros, foi citada apenas a preocupação com o fluxo de pessoas na entrada da escola. Contudo, nenhum dos respondentes citou estratégias para o uso dos espaços livres de recreação.

Também foi apontado interesse em promover a prática de hábitos saudáveis de modo geral e a inclusão digital, com o incentivo do uso da tecnologia nas aulas presenciais.

Apesar das intenções apresentadas pelos diretores/coordenadores, observamos que as respostas não mostram medidas claras para lidar com o retorno das aulas de modo seguro, podendo tornar esse momento, um risco à saúde da comunidade escolar.

Comunidade Escolar e a Pandemia

Entre as perguntas nesse subitem, indagamos: "*Quem constitui a comunidade escolar?"* buscando evidências sobre o entendimento da vizinhança como parte dos agentes que podem compor. Contudo, as respostas dos diretores/coordenadores não citaram nada referente, apontando possível falta de diálogo entre a escola e vizinhança. Por outro lado, os professores informaram a importância da vizinhança do entorno, mencionando também a sociedade como um todo. Essas informações podem evidenciar que as relações dos professores com o ambiente, no entorno da escola, são mais próximas das práticas cotidianas experienciadas pelas crianças, indicando potencial a ser melhor explorado nas práticas educativas.

> *Docentes, funcionários, alunos, responsáveis e toda comunidade do entorno da escola* (Relato de professora da Escola 20).

Em síntese, a partir da soma de todas as respostas, a comunidade escolar poderia ser compreendida como composta pelos: diretores, coordenadores, professores, estudantes, pais/responsáveis, funcionários e vizinhos. Nesse sentido, entendemos que isso precise ser mais debatido com todos e que possa ser inserida nas políticas públicas de educação, pois, pode apontar um caminho para diálogo mais saudável, colaborativo e que de fato, potencialize o território educativo na escala do cotidiano.

Exploramos ainda o conhecimento prévio dos diretores e professores sobre as condições socioeconômicas da comunidade escolar. Para isso, perguntamos: "*Durante a pandemia, você conheceu alguma situação sobre a comunidade escolar que até então não conhecia, ou que se intensificou?*". Alguns mostraram que já tinham proximidade com os pais e estudantes e que estiveram acompanhando de perto suas situações.

> *Nossa comunidade escolar tem uma relação bem próxima e de constante diálogo... por isso apenas continuamos e intensificamos o diálogo e estávamos cientes das*

> *dificuldades de todos, com perda de parentes, de emprego, até de manter a comida na casa, principalmente nas famílias dos nossos alunos* (Relato de diretora 2 da Escola B).

Contudo, outros relataram conhecer, durante a pandemia, situações como as desigualdades socioeconômicas e as dificuldades nos cuidados sanitários.

> *Sim, verifiquei que algumas famílias estavam com problema financeiro* (Relato de diretora 1 da Escola B).

> *Sim. Falta de cuidados relativos à prevenção do Covid-19 e aumento da pobreza.* (Relato de diretora da Escola 19).

> *A extrema miséria que algumas famílias vivem* (Relato de professora da Escola 13).

Inclusive, em relação a afetividade que os estudantes demonstraram ter pela escola.

> *Houve clara demonstração dos alunos da falta que sentiam da escola* (Relato de diretora da Escola C).

Houve relatos mais detalhados sobre a situação econômica das famílias.

> *Algumas famílias tiveram dificuldades para alimentar seus filhos, por terem perdido emprego e pelo não uso do dinheiro da merenda escolar na alimentação dessas crianças* (Relato de professora da Escola 20).

A perda de entes nas famílias dos estudantes, causadas por mortes através da doença Covid-19.

> *Sim, muitas famílias perderam vários membros por covid* (Relato de professora da Escola D).

Apesar da intensificação e ampliação das comunicações pelas plataformas digitais entre os professores, estudantes e responsáveis, as famílias apresentaram dificuldades em acompanhar as mudanças no modo de ensino presencial para o modo remoto. A partir desse contexto, buscamos compreender quais eram as situações mais relatadas aos diretores e aos professores pelas famílias.

Os diretores citaram questões, tais como: falta de aparelhos eletrônicos para acompanhar atividades e aulas remotas, falta ou insuficiência da internet, falta de manejo e acesso às ferramentas digitais, falta de conhecimento dos pais na ajuda das tarefas e dificuldades financeiras. Além desses problemas que dificultaram o ensino remoto, os relatos dos professores evidenciaram o conflito familiar no ambiente doméstico.

> *Além das perdas pessoais, as dificuldades em não ter aparelhos tecnológicos e nem dados de Internet suficientes para acompanhar a demanda do estudo remoto* (Relato de diretora 2 da Escola B).

> *Dificuldade de acesso à internet, dificuldade de receber auxílio alimentação* (Relato de professora da Escola H).

> *Ausência de recursos materiais para acompanhar as aulas e conflitos em casa* (Relato de professor da Escola B).

A vizinhança escolar

Ao pedirmos para os diretores e professores descreverem a vizinhança que a escola está inserida, os relatos apontaram preocupações em relação a localização, próxima ou não, de comunidade e de áreas de conflito armado. Por outro lado, indicaram o enfrentamento de preconceitos quando inseridas em bairros com população de renda mais alta que o comum, onde não foram observadas expressões de afetividade e respeito da vizinhança com a escola, reforçando as desigualdades sociais e possíveis segregações socioespaciais.

> *Vizinhança calma. A escola fica longe de comunidade* (Relato diretora da Escola C).
>
> *Não incomoda. Os alunos matriculados aqui, são oriundos de outros bairros* (Relato diretora da Escola 19).
>
> *Pouco participativa* (Relato diretora da Escola 07).
>
> *Na verdade, a vizinhança não gosta de a escola estar nesse bairro* (Relato professora da Escola G).
>
> *Vizinhança de classe média e classe média alta. As crianças, em sua maioria vêm de comunidades próximas.* (Relato professora da Escola 20).
>
> *Nossa escola fica localizada fora das áreas de conflito da comunidade, porém nossa grande dificuldade é o respeito e a colaboração da vizinhança, a qual faz da calçada da escola uma grande lixeira e depredam as áreas que conseguem acessar* (Relato diretora da Escola 13).

Descrições mais geográficas das vizinhanças das escolas mostram que os diretores reconhecem os elementos de potencial ambiental, mas, que por não citarem as relações com a vizinhança, pode apontar falta de interação com a mesma.

> *Nossa escola fica onde era um mangue. Então de um lado temos um mangue, na frente uma pequena comunidade carente, mas super pacífica. Temos comércio também no entorno* (Relato diretora 2 da Escola B).
>
> *A escola fica situada ao lada do um mangue, e temos uma comunidade em frente* (Relato diretora 1 da Escola B).
>
> *Localizada no interior do que deveria ser uma Unidade de Conservação e vizinha da comunidade do Boogie Woogie tem na questão ambiental o seu maior desafio, principalmente pela quantidade de lixo depositado no caminho dos professores e alunos para ingressarem na escola.* (Relato professor da Escola B).

De modo geral, os comentários dos professores e diretores são direcionados a mensurar o incômodo que a comunidade gera ou não à escola, sem focar nas trocas de experiências e a relação em si. Isso evidencia a possível ausência desse interesse e da falta de porosidade, permeabilidade nos saberes populares e pedagógicos (FREIRE, 1996).

Quanto aos funcionários e os pais/responsáveis pelos estudantes da EM-07, descreveram a vizinhança como sendo tranquila, mas, que não há conhecimento e interação sobre a mesma.

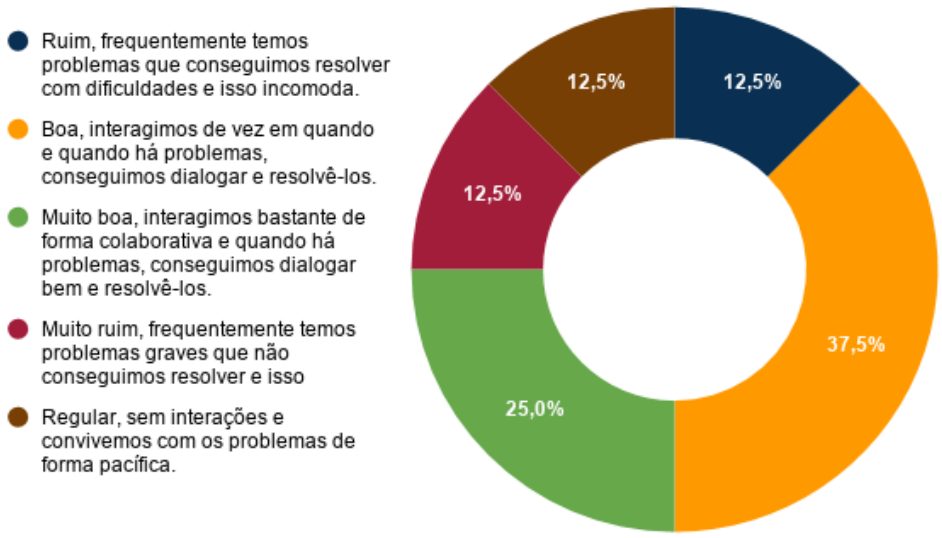
> *Tranquila, silenciosa, porém um pouco deserta* (Relato funcionário - Agente Educador).

> *Não conheço o pessoal de lá* (Relato de mãe de criança de 9 anos).

Convivência com a vizinhança da escola

Ao perguntarmos sobre a opinião dos diretores e dos professores sobre o modo de convivência da escola com a vizinhança, houve tendência de os diretores mostrarem-se mais otimistas sobre as trocas e relações escola-vizinhança do que os professores. Na Fig. 202, observamos que os diretores concentraram suas respostas entre boa e muito boa relação, lidando bem com os conflitos que aparecem.

Figura 202 - Grafico Convivência da escola com a vizinhança (Diretores).



Fonte: A autora (2021).

Os principais problemas apontados pelos diretores se referem à falta de respeito da vizinhança com a escola, por causa do depósito indevido do lixo nas calçadas e depredações em geral. Além disso, os diretores mencionaram conflito sobre a poda de árvores.

> *Vizinhança jogando seu lixo pessoal na calçada da escola, portões sendo danificados e muros pichados* (Relato diretora da Escola 13).

> *Os moradores jogam muito lixo nas calçadas apesar de ter caçamba de lixo, jogam entulho de obra, móveis velhos* (Relato diretora 1 da Escola B).

> *O despejo de lixo e entulho bem na calçada em frente à escola, o que dificulta inclusive a passagem dos pedestres.* (Relato diretora 2 da Escola B).

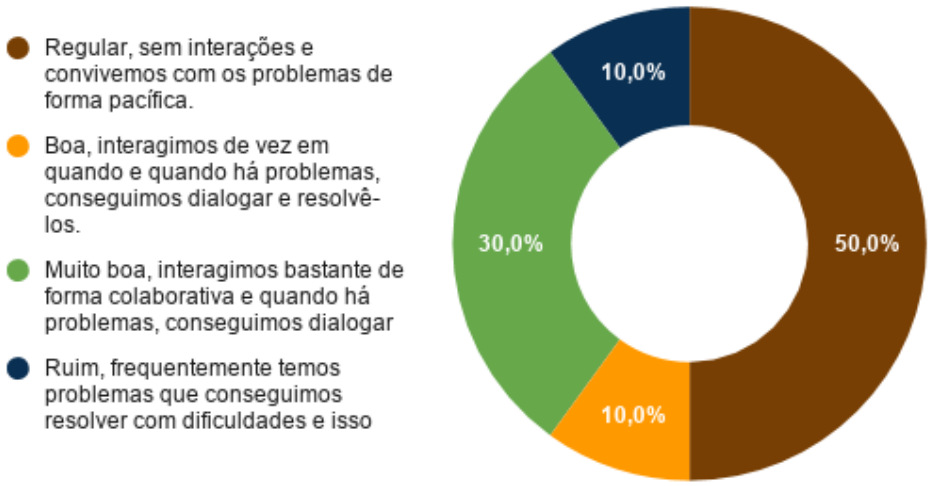
Outro aspecto informado foi sobre a dificuldade de comunicação, havendo conflitos na linguagem, com menção à agressividade. Contudo, esse aspecto precisaria ser aprofundado, pois, apresenta-se como problema específico em contextos escolares.

De modo geral, os diretores apresentaram preocupações de quem está à frente do funcionamento geral das escolas. São situações que nem as crianças e nem os professores apontaram em seus relatos, o que ressalta a importância de se coletar o máximo de informações de agentes diferentes[171].

Nesse sentido, cabe destacar que, ao relacionar essas informações com a classificação sobre a convivência com a escola, as respostas dos diretores variaram de 'muito ruim' e 'boa'. Suspeitamos que existam outros aspectos para essas classificações que não foram mencionadas e que precisariam de aprofundamento em pesquisas futuras.

No que se refere às opiniões dos professores, observamos através do gráfico (Fig. 203), que nenhum dos participantes considerou ser 'muito ruim' a relação com a vizinhança e a classificação 'regular' se mostrou mais expressiva (50%). Cabe destacar que os professores que classificaram como regular, se referiram as situações com conflitos contornáveis, passíveis de resolução, porém sem interação escola-vizinhança. Portanto, isso não configura um aspecto positivo, mas chama a atenção para que se possa observar ao longo do tempo.

Figura 203 - Grafico Convivência da escola com a vizinhança (Professores).



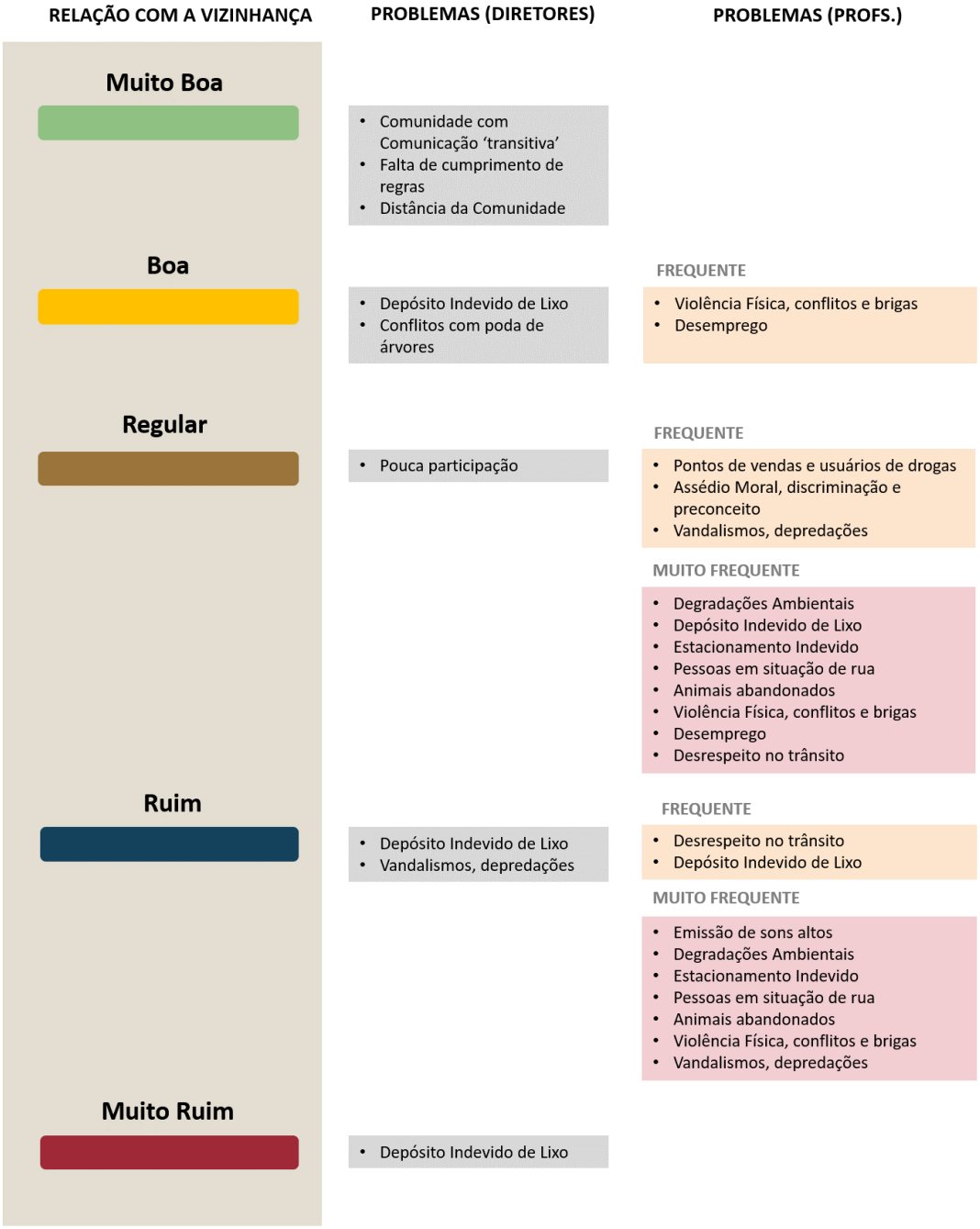
Fonte: A autora (2021).

[171] Quanto aos funcionários da escola, todos informaram que consideram muito boa a relação com a vizinhança, não identificando nenhum tipo de problema.

Os funcionários da Escola EM-07 avaliaram como muito boa a convivência com a vizinhança, porém ao perguntarmos sobre que orientações nos dariam num percurso coletivo com estudantes e professores, eles citaram que a rua da escola é deserta e era preciso estar atento.

A relação entre a classificação da relação escola-vizinhança, com apontamentos de problemas (de incidência frequente e muito frequente) por diretores e professores que participaram da pesquisa, está presente na figura abaixo (Fig. 204). O depósito indevido de lixo é o problema que aparece em mais de uma classificação, o que indica que precisaria de aprofundamento.

Figura 204 – Relação vizinhança x problemas observados por professores e diretores.



Fonte: A autora (2021)

Os conflitos relatados reforçam que a escola pública não possui reconhecimento suficiente da vizinhança quanto a sua importância social, haja vista as pichações nos muros, vandalismos, depósito indevido do lixo, estacionamento de carros nas calçadas e a falta de respeito no trânsito com os estudantes. Quando inseridas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica, há reverberação de problemas de infraestrutura precária, desordem do espaço público e questões sociais. Também, há laços de solidariedade e cooperação na vizinhança que podem ser estabelecidos. Por outro lado, quando as escolas estão inseridas em bairros nobres, com vizinhanças de maior renda e grau de escolaridade, os problemas relatados pelos docentes são relacionados a falta de diálogo e cooperação, preconceito, estigma e invisibilização quanto equipamento público. A partir dessas perspectivas, alertamos que a escola precisa ser vista pela sociedade mais do que um depósito ou fortificação de crianças, mas como um potencial ao desenvolvimento social, cultural e educacional.

Atividades Extramuros

Ao perguntarmos aos diretores e professores sobre as oportunidades educativas existentes no bairro que poderiam ser exploradas nas atividades pedagógicas extramuros, as respostas se concentraram em posicionar a escola como parceira nas questões ambientais. Nessa perspectiva, se a escola se sente parte e responsável pelo ambiente que está inserida, isso poderia significar um potencial ao desenvolvimento sustentável da região.

Questões ambientais foram mencionadas, como ações de educação ambiental, estímulo e orientação sobre a coleta seletiva. A campanha de vacinação apareceu como ação que a escola poderia se inserir e contribuir na articulação com a comunidade, o que pode evidenciar o papel social que a escola possui para a sociedade (SAVIANI, 2000; GADOTTI, 2006).

> *Inúmeras. Ex 1) O trabalho com coleta de material reciclável, conservação e conscientização sobre os ambientes comuns (praças, quadras, escolas, canal, posto de saúde etc.). Ex 2) Pesquisa sobre a situação vacinal das crianças e adolescentes da comunidade com ação de informação e conscientização da importância da vacinação para uma vida saudável e busca de informação sendo junto aos profissionais do posto de saúde (PSE)* (Relato diretora da Escola 13).

Algumas ações ambientais já ocorrem nas proximidades das escolas e contam com o apoio das mesmas. No relato, a diretora compartilha do desejo de ampliar sua ajuda na região e poder melhorar a preservação ambiental.

> *Já fazemos atividades em conjunto com a organização responsável pelo Mangue. Mas existe uma comunidade de pescadores ao lado da escola e tb a Praia da Bica que é razoavelmente próxima em que poderíamos ampliar estes tipos de parceria* (Relato diretora da Escola B).

As praças próximas das escolas e praias tiveram destaque nas respostas, contudo alguns relatos mostraram que existem barreiras que precisam ser trabalhadas para acontecer um melhor aproveitamento de tais espaços livres públicos. A diretora reconhece a praça como local com potencial às atividades pedagógicas, mas, apenas para situações excepcionais.

> *O bairro onde a escola está inserida é totalmente residencial. Há uma praça próxima onde, em situações de ultra necessidade, são utilizadas pelos professores de Educação Física* (Relato diretora da Escola 19).

> *Pracinha em frente à escola quando mantida pela COMLURB, praia próxima à escola* (Relato diretora da Escola 07).

A falta de visibilidade de oportunidades é apontada pelos diretores. Contudo, esse foco na carência limita as interações da escola no entorno.

> *A comunidade é muito carente, acho que eles não têm oportunidade nenhuma* (Relato diretora da Escola 03).

Ao sugerirem oportunidades educativas a serem explorados no bairro da escola, os professores apresentaram preocupação com a sustentabilidade, demonstrando interesse em atividades que possibilitem o contato com a natureza. Além disso, apontaram atividades exploratórias que estimulem o interesse em conhecer o bairro e os lugares históricos da região. As praias, parques, praças foram citados como locais com potencial para as aulas fora do ambiente escolar.

> *Visita à Praia e pontos no próprio bairro a fim de apresentar a pluralidade de existências na ilha* (Relato de professor da Escola H).

> *Passeios pelas praias, parques, praças, lugares históricos como igrejas centenárias.* (Relato de professora da Escola 20).

A observação das moradias foi mencionada como oportunidade educativa para um dos professores, isso pode demonstrar a importância do ambiente cotidiano. As escolas próximas foram mencionadas como ambientes que poderiam ser explorados. Nesse caso, retomamos o entendimento dos territórios educativos articulados em redes através das escolas, apresentado no capítulo 04.

Há também potenciais na Ilha que não são trabalhados nas atividades extramuros e que requerem, inicialmente, estratégias e parcerias do poder público e privado, como por exemplo, os clubes esportivos. Esses não foram mencionados pelos professores e diretores, nem pelos pais e responsáveis, mas, algumas crianças haviam citado como referência no caminho, pois, ocupam grandes extensões de terra. Apesar de serem equipamentos que poderiam dar suporte às atividades pedagógicas das escolas, não se articulam com as mesmas, pois, resguardam ainda um caráter elitista ou classista, ocupando os melhores pontos da orla marítima, com campos de futebol, quadras poliesportivas, piscinas, pistas de atletismo, entre outros. Tal como esses equipamentos, outros ambientes também não foram citados pelos participantes, a saber, áreas militares, indústrias e

parques ambientais, pois, não o frequentam e desconhecem sua existência, contudo, poderiam constituir também oportunidades educativas extramuros.

Dando continuidade, perguntamos aos professores se antes da pandemia costumavam programar atividades extraclasse que demandavam deslocamentos a pé. 60% responderam que já haviam tido essa experiência. As iniciativas relatadas são compreendidas como resilientes frente às adversidades, mas proveitosas também, pois, os docentes expressaram bons resultados, apontando a experiência como positiva e informando que as repetiriam como atividade pedagógica. Dentre os lugares visitados pelos professores com os estudantes foram citados a Vila Olímpica[172] e os espaços livres públicos próximos das escolas, como as praias, praças e ruas.

> *Uma praça atrás da escola, plantamos árvores e fazíamos piqueniques.* (Relato de professora da Escola 20).

A partir disso, novas articulações podem ser estimuladas na comunidade escolar, com o objetivo de viabilizar ampliação dessas ações, buscando potencializar os territórios educativos. Além disso, como estratégia de apoio aos professores poderiam ser realizados eventos com historiadores, arquitetos, geógrafos, pedagogos, ambientalistas e sociedade em geral, que pudessem estimulá-los sobre a busca pelo conhecimento da região que as escolas estão inseridas e elucidação sobre os modos de explorá-los com os estudantes. Assim, mesmo não habitando no mesmo local do trabalho, serão capazes de compreender a rede de oportunidades que podem dispor para realizar ações educativas e potencializar o território, inclusive, em sala de aula.

Para os funcionários da Escola EM-07, a pracinha ao lado da escola foi o ambiente mais recomendado para atividades extramuros, como já havia sido apontado pelos demais agentes da escola.

Percurso Casa-Escola

No percurso casa-escola, entendemos que existam fatores que possam contribuir para a experiência urbana das crianças. Dentre esses, destacamos as relações com a vizinhança da escola e perguntamos aos professores se consideram que isso aconteça na prática e por quais motivos isso poderia acontecer. As respostas variaram e não apresentaram nenhuma tendência, fato que pode ter sido pela estruturação da pergunta através de classificações. Contudo, nos argumentos algumas questões merecem destaque.

[172] A Vila Olímpica Nilton Santos está localizada em bairro Cacuia e possui área de 26.000 m², com diversas atividades esportivas, culturais, de lazer e de reabilitação física. Dentre os equipamentos esportivos e recreativos estão: piscina, ginásio poliesportivo coberto e pista de atletismo. A sua implantação junto à Área de Proteção APARU do Jequiá causou polêmicas na comunidade do entorno, pois, gerou desmatamento extensivo.

Os professores que consideram que a vizinhança não influencia positivamente, tiveram dois tipos de respostas: i) aqueles que se referiram à falta de articulação escola-vizinhança e nesse sentido, apontaram a existência de preconceito dos moradores do bairro com os estudantes das escolas públicas e; ii) os que consideraram o comportamento dos moradores como influência negativa aos estudantes.

> *Crianças de comunidades e escolas públicas sofrem olhares preconceituosos de classes mais favorecidas* (Relato de professora da Escola 20).
>
> *Muitos 'mal exemplos' e principalmente característica da vizinhança (Pessoas de maior idade)* (Relato de professor da Escola H).

Dos professores que consideraram que a influência é positiva, citaram a harmonia e a colaboração nas relações com a vizinhança. Porém, dos que consideraram que não há influência nenhuma, justificaram sua resposta pelas origens dos estudantes serem também da comunidade ou proximidades. Nessa perspectiva de avaliação, um aspecto que chamou nossa atenção foi a menção ao comportamento dos estudantes condicionadas às reclamações dos vizinhos, o que reforça o preconceito da vizinhança de algumas escolas.

> *Parte dos alunos são egressos da comunidade e que carregam seus valores sejam positivos ou não* (Relato de professor da Escola B).
>
> *A maioria dos alunos mora bem perto, ou perto da escola. Muitos se conhecem e costumam ir em grupos* (Relato de professora da Escola 13).
>
> *Sempre orientamos os alunos, pois os vizinhos reclamam se houver qualquer coisa fora do normal* (Relato de professora da Escola D).

Compreendemos que muitas das preferências ambientais que as crianças fazem no caminho casa-escola podem ter influências dos seus responsáveis. Para investigar como se posicionam sobre esse assunto, perguntamos a respeito das ruas que preferiam que as crianças se deslocassem até a escola e por quais motivos[173]. As respostas apontaram a preferência pelas ruas principais do local e das que possuem maior fluxo de pessoas, para terem companhia no momento da caminhada. Além disso, o desvio da área da comunidade foi mencionado para evitar riscos de tiroteios.

> *Por fora da comunidade, devido ao risco de tiroteios* (Relato de mãe de criança de 10 anos).
>
> *A rua onde todos andam, porque ele não está sozinho na rua* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).
>
> *Estou satisfeita com o local da escola saio de casa 7:10 e vou andando devagar 7:20 já estou lá . E em um dia chuvoso tem uma Kombi nos monjolos que custa*

[173] No caso, como as crianças são estudantes da Escola EM-07, a qual havíamos realizado pesquisas e observações de campo, inclusive acompanhando-as ao longo do caminho principal, compreendíamos os elementos urbanos que pudessem ser mencionados.

> *barato para deixar os alunos na porta da escola* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

A maioria das responsáveis (60%) considera que não existam dificuldades no caminho para a escola, 30% consideram que o relevo em aclive, para acessar a escola, torne o caminho cansativo e de difícil acesso, principalmente em dias chuvosos. Algumas mães falaram da insegurança no local que vivem.

> *Existe até hoje pela situação que vivemos no morro por isso que eu levo meu filho e busco* (Relato de mãe de criança de 9 anos).

> *Sim na maioria das vezes encontramos dificuldade com homens armado* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

Quando perguntamos sobre os tipos de medos dos pais/responsáveis quando as crianças se deslocam à escola, a maioria se posicionou contrária a que os filhos fizessem esse caminho sozinhos. Contudo, considerando que uma maior parte dos respondentes se referiam às crianças menores de 6 anos de idade[174], essa reação foi esperada. Dos que justificaram seus medos, assinalaram a insegurança nas ruas e o desrespeito aos pedestres.

> *De assalto ou algum motorista que não respeitam as sinalização perto da escola* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

> *Porque a rua é deserta e as vezes fica pessoas usando (drogas)* (Relato de mãe de criança de 9 anos).

> *De carros com desconhecido oferecer carona* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

Embora tenham sido a minoria (10%), os responsáveis que não manifestaram terem medo, justificaram:

> *Nenhum porque sempre tem alguém indo no mesmo horário tanto na ida e na volta, a rua está sempre movimentada* (Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

Os responsáveis indicaram que, após a pandemia, esperam que o caminho continue o mesmo, embora com mais respeito aos pedestres. Aqui, retomamos à importância dos rituais simbólicos nos caminhos de 'ir' e 'voltar' da escola (TRILLA BERNET, 2004), evidenciados pelo isolamento social e aulas remotas durante o período da pandemia.

Sobre o tipo de oportunidades educativas que poderiam ser exploradas ao longo do percurso casa-escola das crianças, os professores manifestaram que alguns assuntos poderiam ser explorados, tais como: educação no trânsito, respeito ao patrimônio púbico, interação com o meio

[174] O foco dessa pesquisa são crianças a partir dos 6 anos, porém não houve limitações a todos os pais/responsáveis que se mostraram interessados em participar da pesquisa.

ambiente (aprender nome das árvores) e convívio social, orientação e leitura do ambiente urbano (aprender nome das ruas), observação da conservação ambiental, (discutir sobre o lixo na praia), limpeza pública em geral (praças e ruas) e passeatas educativas (combate ao *Aedes Aegypti*).

Os diretores citaram as praias e praças como locais com oportunidades educativas nos caminhos às escolas. Os comércios e os aspectos que os envolvem também foram mencionados como de importância nas atividades extramuros. Além disso, aspectos gerais da paisagem urbana foram lembrados, como a geografia do local e a organização do trânsito, tipos e condições de modais de transporte.

> *Observação da organização do espaço geográfico, das estruturas de serviços públicos prestados à comunidade, das condições de vida e trabalho dos moradores, dos tipos de transportes utilizados e suas condições, a organização do trânsito e muito mais.* (Relato diretora da Escola 13).

Uma escola de samba foi citada por diretora como local de potencial educativo, evidenciando os aspectos culturais da Ilha do Governador, mostrando o vínculo com a cultura local.

> *Nós estamos perto da Escola de Samba da Ilha, considero um bom lugar para se conhecer a história do samba no Rio de Janeiro* (Relato diretora 2 da Escola B).

Os funcionários mencionaram a importância do contato com o meio ambiente.

> *O bairro tem bastante natureza, importante para a conscientização ambiental* (Relato funcionário - Agente Educador).

As mães também emitiram opinião e listaram lugares no bairro, além da escola, que poderiam contribuir na formação das crianças. Dentre esses, foram indicados: espaços públicos (parques, praças e praias), ambientes familiares (casa dos parentes), igrejas e a Vila Olímpica (para práticas esportivas, cursos complementares e biblioteca). A seguir, dois relatos opostos sobre a importância do ambiente que habitam.

> *Aqui na comunidade não tem nada de importância na formação das crianças* (Relato de mãe de criança de 9 anos).

> *A comunidade em si é importante na formação da criança, a criança precisa socializar, passear, brincar, e com essa pandemia não está sendo permitido [...]* (Trecho de Relato de mãe de criança menor de 6 anos).

Entre as sugestões dos professores para a melhoria dos percursos entre as casas e a escola, destacamos: melhoria da coleta de lixo e ordenamento urbano nos espaços livres públicos; criação de ciclovias; melhoria dos mobiliários urbanos das praças, inclusive com o aumento da quantidade de brinquedos nos parquinhos; ônibus escolares e respeito dos motoristas de ônibus urbanos em relação às paradas; aumento de policiamento no entorno das escolas (horários de entrada e saída) e; a melhoria da infraestrutura de um modo geral.

> *Melhoria nas calçadas do bairro para que as crianças não andem pela rua, reforma na mureta da praia, revitalização da praça ao lado da escola, com aparelhos de ginástica, playground, jardins, espaço de convivência e acessibilidade* (Relato de professora da Escola 07).

Os diretores citaram como melhorias nos bairros das escolas a importância da limpeza urbana e manutenção dos espaços livres públicos (inclusive, a poda de árvores e capinação) e a segurança pública (policiamento no entorno da escola). A conservação do patrimônio público foi mencionada. Algumas questões específicas de conflitos em terrenos próximos da escola foram relatadas, demonstrando que os diretores estão à frente da intermediação de problemas com a vizinhança. Contudo, há expressões de impotência diante de questões sociais que precisariam da intervenção da gestão pública.

> *Principalmente a questão do lixo e de um terreno que seria para o estacionamento dos funcionários da escola, mas que virou depósito de carro velho e local para mendigos e até drogados* (Relato diretora 2 da Escola B).

Preocupações com a acessibilidade dos estudantes foram mencionadas, diante das dificuldades enfrentadas pelos mesmos ao longo dos caminhos. Isso pode apontar proximidade da direção com os problemas cotidianos da comunidade escolar.

> *Construção de uma escada na ribanceira que eles sobem para cortar caminho.* (Relato diretora da Escola C).

Os funcionários destacaram a importância da limpeza e segurança nos espaços livres públicos, criticando a falta de atenção da esfera pública.

> *Limpeza na praça ao lado da escola, pois a mesma encontra-se abandonada pelos órgãos competentes* (Relato funcionária – limpeza).

As mães e avós dos estudantes expressaram suas opiniões sobre as mudanças que poderiam ser feitas no bairro para melhorar o caminho para a escola, considerando o retorno às aulas presenciais. Dentre os desejos mais citados, a condução gratuita para levar e buscar as crianças[175] e limpeza do entorno da escola. Além disso, foi citada a preocupação com as aglomerações nesse momento de retorno das aulas.

> *Ter uma condução gratuita para levar e buscar pois onde é esta escola [...] e uma subida muito cansativa, tem crianças que sobem a pé pra ir pra escola* (Relato mãe de criança menor que 6 anos).

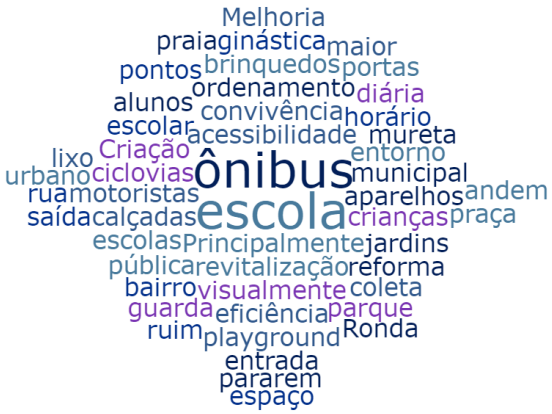
[175] Esse pedido se deve ao relevo acentuado do Morro do Zumbi, ou Morro das Viúvas, no bairro Pitangueiras, onde está localizada a EM-07. Atualmente há uma kombi que leva as crianças por um valor barato, mas que ainda assim representa um gasto a mais para as famílias. Esse mesmo transporte não costuma fazer o trajeto da descida do morro. Nesse momento, o retorno acontece em geral, por deslocamento a pé e de modo coletivo, como já foi relato em item anterior neste capítulo.

> *Uma limpeza aos redores da área escolar, identificação melhor do local da escola e melhora do parquinha que há em frente à escola* (Relato mãe de criança menor de 6 anos).

O pedido da melhoria da identificação do local da escola poder ser compreendido como algo significativo para o contexto de desigualdade social que estão inseridos, em que não se sentem parte da vizinhança, em que há relatos de lixo na calçada da escola. Um letreiro que informe que ali é escola pública, de interesse da sociedade, poderia ser ato simbólico de pedido por respeito. Pequeno ato de incentivo à conscientização para preservar o bem de interesse público.

Na sequência, nuvens de palavras de diferentes agentes que participaram da pesquisa, como síntese da justaposição dos desejos, em que é possível ver convergências e complementariedades na construção de cenários em que todos são parte importante na melhoria do ambiente urbano e escolar que habitam (Figs. 205 a 208).

Figura 205 – Desejos dos professores da 11ª. CRE para melhoria dos percursos casa-escola.



Fonte: A autora (2021).

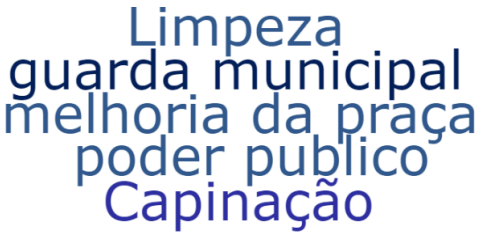
Figura 206 – Desejos dos diretores da 11ª. CRE para melhoria dos percursos casa-escola.

Fonte: A autora (2021).

Figura 207 – Desejos dos responsáveis da EM-07 para melhoria dos percursos casa-escola.

Fonte: A autora (2021).

Figura 208 – Desejos dos funcionários da EM-07 para melhoria dos percursos casa-escola.



Fonte: A autora (2021).

Apesar do momento de pandemia ter limitado as coletas, os modos de comunicação e a interação pesquisador-participantes, consideramos válidos os resultados e esperamos que esses possam contribuir para melhoria dos ambientes urbanos e escolares no retorno das aulas, visando a melhor articulação e diálogo escola-bairro.

6.6 A CAMINHADA COMO EXPERIÊNCIA E OPORTUNIDADE EDUCATIVA: ENTRELAÇAMENTOS E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS

As experiências das crianças observadas no campo, a partir da aplicação dos mapas comportamentais e da análise *walkthrough*, reforçaram **a importância do caminhar autônomo e criativo para o empoderamento infantil e para sua formação cidadã** (ALDEROQUI, 2003; DE BERNARDI, 2012). Esse aspecto foi observado pelo modo como apontaram os problemas existentes nas ruas enquanto caminhavam e como, mesmo diante das adversidades e obstáculos encontrados nos espaços livres, conseguiam interagir e se divertir com os colegas, adaptando e ressignificando os espaços de acordo com as suas necessidades. **Os percursos das crianças pela cidade podem ser considerados como modo de resistência, de atividade política e de contribuição à redução do adultocentrismo na sociedade** (TONUCCI, 1996; SARMENTO, 2005; NASCIMENTO, 2009; QVORTRUP, 2014). As sutilezas possibilitadas pelo **'caminhar junto'** no *walkthrough* não apareceram nos desenhos dos mapas cognitivos e nos relatos das crianças. Desse modo, entendemos que a imersão em campo complementou as informações nas análises do entorno da escola.

Outro aspecto observado, ao relacionar os resultados dos dispositivos aplicados com as crianças, é que ao interagirem conosco no próprio espaço livre público, ao longo do percurso casa-escola, expressaram mais espontaneidade nas práticas socioambientais, por estarem longe dos adultos que lhes monitoram. Segundo Trilla Bernet (2004), esse ambiente do percurso casa-escola seria como 'terra de ninguém', pois, nem estão em casa, sob cuidados da família, nem estão na escola, sob cuidados da instituição. O autor considera como um ambiente onde se produz um processo 'horizontal' e 'intergeracional' de socialização, pela possibilidade de ações em conjunto com outras crianças e um aprendizado da cidadania, devido ao constante exercício no gerenciamento das responsabilidades no percurso.

Nesse sentido, as peculiaridades das pesquisas com crianças, mencionadas no capítulo 05 – sobre estratégias metodológicas –, requerem que o pesquisador busque compreender **as culturas das infâncias nos seus modos de interação com os ambientes** (SARMENTO, 2005; 2008; HORN, 2013), principalmente considerando a crítica de Nascimento (2009) sobre a postura dos arquitetos – que, segundo a autora, costumam ignorar as demandas das crianças nos projetos. Assim, em campo, ao longo do percurso casa-escola, observamos que as **experimentações corporais e a ludicidade nas**

brincadeiras, são mais significativas do que as informações dos mapeamentos. Essa inseparabilidade entre o conhecimento do ambiente e a ação sobre ele, é discutida por Cabanellas e Eslava (2018), quando observam as crianças em suas criações de "micromundos próprios"; e por Lima (1979), que considera que essas respondem melhor aos diferentes estímulos quando engajadas no processo.

A inseparabilidade do ambiente-ação e do corpo-mente, tratadas segundo a Abordagem Experiencial, contribui para a compreensão dos processos de adaptação e ressignificação utilizados pelas crianças nas descrições sobre os ambientes vivenciados ao longo dos seus percursos. Nesse sentido, a emoção, tal como descrita por Maturana[176] (1997; 2001) pode ser compreendida como **propulsora de experiência incorporada sobre um ambiente**, pois, está presente na interação com o território – tanto nas derivas de reconhecimento do ambiente, realizadas em alinhamento com a observação incorporada (RHEINGANTZ, 2004; RHEINGANTZ et al., 2009), quanto nos relatos das crianças sobre o percurso casa-escola. Quando não expressas por palavras, as emoções apareceram nas fisionomias dos sujeitos das cenas desenhadas, por exemplo: o sol e as nuvens que choram quando as crianças expressam tristeza frente às manifestações de injustiças, desigualdades sociais e desrespeito com outras pessoas; ou ainda, ao sorriem e expressarem feições alegres, com desenhos de corações, por conseguirem propor melhorias aos seus caminhos.

Enquanto os demais adultos participantes descrevem com certa desatenção seus percursos, naturalizando as situações que os incomodam, ou exercendo visão reducionista que não deixa margem para o sensível, delicadeza e sutileza dos detalhes – **as crianças descrevem e valorizam suas emoções ao longo do caminho.** Isso reforça a importância da inclusão delas enquanto agentes ativos no planejamento da cidade, contribuindo com os seus olhares atentos, sensíveis e preocupados com o coletivo (TONUCCI, 1996; GADOTTI, 2006). O trinômio inseparável **ambiente – ação - emoção** se reflete no significado do "ir à escola" e precisa ser levado em consideração na formulação das estratégias de intervenção urbana e de formulação das políticas públicas.

Ao retomarmos o entendimento de Kastrup (2015), no qual a cartografia, enquanto prática de investigação, deve estar mais interessada em acompanhar o processo do que se ater ao produto, entrelaçamos as experiências das crianças com as dos demais agentes envolvidos com a escola – diretores, professores, funcionários e responsáveis dos estudantes. Compreendemos que a inclusão na pesquisa desses agentes é uma **possibilidade de empoderamento, mostrando e valorizando suas**

[176] Para o autor a 'emoção' deve ser valorizada nas imersões dos pesquisadores em campo, pois está presente na vida cotidiana e pode ser observada nas ações humanas através das ações, posturas e expressões corporais: "[sabemos] que na vida cotidiana cada emoção implica em que somente certas ações são possíveis para a pessoa ou animal que as exibem. Por isso afirmo que aquilo que distinguimos como *emoções*, ou que conotamos com a palavra *emoções*, são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações" (MATURANA, 1977, p. 170).

opiniões, além de contribuir com o diagnóstico dos contextos urbanos das escolas (SAVIANI, 1999; GADOTTI, 2006). Destacar suas vozes é contribuir para **tirá-los do lugar de "invisibilidade"** nas tomadas de decisão e gestão da cidade e incorporá-los no processo de disputa territorial (RAFFESTIN, 1993; ACSELRAD; COLI, 2008; SOUZA, 2013).

As crianças expressam com mais intensidade suas emoções, tal qual os adultos, e possuem necessidade de serem ouvidas, de se compreenderem como parte da cidade e, portanto, devem ser incluídas nos processos das tomadas de decisão na cidade (TONUCCI, 1996; ALDEROQUI, 2003; SARMENTO, 2005; MOLL, 2008). Durante a imersão e o mapeamento afetivo, observamos que seus conhecimentos sobre os lugares que habitam, são **respostas críticas, engajadas e empáticas sobre diversos problemas cotidianos** (FREIRE, 1996). As crianças são enfáticas e realistas sobre o que as incomodam e, de modo geral, é possível considerar que suas opiniões sejam mais claras do que a dos adultos participantes, uma vez que as expõem naturalmente, sem receio. Por sua vez, alguns diretores foram mais condescendentes com relação à vizinhança escolar e sobre os desafios a serem enfrentados durante a pandemia da Covid-19. É possível que essa diferença de postura tenha relação com o receio de se comprometer perante as instâncias superiores; ou mesmo com a possibilidade de prejudicar a instituição que representam, apesar dos esclarecimentos feitos sobre os objetivos acadêmicos da pesquisa, bem como as questões que garantiam o anonimato dos participantes.

Nesse sentido, o cotidiano de estudantes que precisam enfrentar situações de medo, tristeza e raiva no seu caminhar pela cidade, deveria receber a atenção emergencial de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral em busca por soluções. As experiências relatadas no mapeamento afetivo evidenciam situações que não podem ser atenuadas, minimizadas ou ignoradas, tais como o caminhar ao lado de pessoas armadas, de usuários e traficantes de drogas e, expor-se aos acidentes causados por carros em alta velocidade. Essas também afetam a todos os demais agentes envolvidos na escola (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2006; RIBEIRO et al., 2010).

Foram identificadas manifestações de alegria e prazer no caminho casa-escola, com possibilidades de trocas, interações e brincadeiras entre as crianças, como as apresentadas no mapete (que tratamos no capítulo 5 – subitem 5.4). Durante essa experiência, quando as crianças sinalizavam seus percursos na imagem aérea, demonstraram alegria, ressaltando que iriam junto com seus colegas. Enquanto buscávamos compreender a marcação de paradas, desvios e preferências no caminho assinalado, um grupo de três meninos de 09 a 10 anos só queria cantar e registrar repetidas vezes no papel com canetas coloridas, que seus percursos coincidiam. Essa informação forneceu pistas importantes para compreendermos o papel estruturante da emoção nos relatos. Na atividade do mapete, as crianças pareciam mais engajadas e ativas do que no desenvolvimento do mapeamento cognitivo em que recebiam uma folha em branco com o cabeçalho explicativo.

Entendemos que mais atividades educativas, com exploração de imagens aéreas do bairro, ou até mesmo o estímulo de observar e discutir a paisagem do entorno da escola desde uma janela de sala de aula, venham a contribuir à leitura crítica do contexto urbano que a escola está inserida. Os professores poderiam explorar a reflexão sobre os cotidianos das crianças, a fim de incorporar suas experiências cotidianas no processo de ensino-aprendizagem e na sua formação crítica, libertadora e inclusiva (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2006; HOOKS, 2013). Se o contexto urbano não agrada, que ele seja debatido e explicitado, em vez de invisibilizar o que acontece fora dos muros da escola, ignorando o entorno onde está inserida (AZEVEDO, 2019).

Soluções por melhorias podem emergir de dentro para fora do ambiente escolar, com a troca e o diálogo com os agentes envolvidos na escola, **viabilizando parcerias e oportunidades de experiências no território**, o que poderia reforçar seu papel de equipamento social e de centralidade no bairro. Para Sarmento (2005) essa busca por parcerias é fundamental no **processo de combate à exclusão social**, dando sentido ao processo emancipatório, possibilitando a construção de ambiente de diálogo. Neste caso é importante que professores e gestores atuem como agentes ativos que se interessam em explorar as potencialidades dos territórios, bem como entender suas precariedades, com iniciativas e abertura à interlocução com a vizinhança (TEIXEIRA, 1989; FREIRE, 1996; SAVIANI, 1999).

As derivas e os percursos na área do estudo de caso, Escola EM-07, possibilitaram compreender **a importância dos espaços livres públicos nas paisagens e as oportunidades educativas** ao explorar o entorno da escola e os ambientes que os estudantes habitam. A desigualdade social e os contrastes socioeconômicos entre as duas áreas – Morro do Zumbi, onde a escola está situada e Morro do *Boogie Woogie*, em que se localizam as moradias dos estudantes –, retomam o entendimento das **"fronteiras invisíveis"** que dividem um território (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010). Essa experiência incorporada produzida nas derivas nos possibilitou compreender posteriormente, os relatos obtidos a partir da interlocução remota com os agentes da comunidade escolar – principalmente das mães e avós sobre os seus medos e desejos para melhoria do caminho das crianças, e dos funcionários e professores que vão a pé para o trabalho. Embora não estivéssemos em campo na condição de moradores, nem como membros da comunidade escolar, nem como responsável por nenhuma criança, a experiência nos possibilitou experimentar e compreender algumas das sensações relatadas, ao percorrermos o caminho de chegada e saída da escola[177].

[177] Conforme apresentamos no item 6.2 – Pesquisa de imersão e no 6.3 – Derivas e observações, a Escola EM-07 possui um caminho principal que é percorrido pela maioria dos agentes da comunidade escolar. Assim, esse foi um ambiente que nos detivemos ao longo dos dispositivos.

Além da precariedade da infraestrutura de algumas escolas analisadas e das evidências de descaso do poder público com as questões urbanas e socioeconômicas locais, a segregação socioespacial compromete **a habitabilidade nos ambientes escolares** – como a sensação de segurança, pertencimento e inclusão dos seus agentes (HOYUELOS, 2018). O preconceito da vizinhança de bairros nobres com as escolas públicas da Ilha do Governador foi mencionado nos questionários com os professores, diretores e nos mapas cognitivos elaborados pelas crianças, destacando a desigualdade social no país e a marginalização dos agentes da comunidade escolar (MARICATO, 2000; CHRISTOVÃO; SANTOS, 2010; RIBEIRO et al., 2010).

Apesar da discriminação e o preconceito não terem sido mencionados diretamente pelas crianças, a não ser nas dificuldades de acesso ao transporte público, pelo descaso dos motoristas, algumas expressões poderiam ser associadas com a sensação de exclusão e má interação social , como "as pessoas nas ruas estão com caras feias", "gostaria de menos *bullying*" e "ninguém dá bom dia", por exemplo. Nesse sentido, diferentemente dos professores, as crianças não vinculam os aspectos de limpeza urbana, como o acúmulo de lixo nas calçadas da escola e arredores, aos preconceitos dos vizinhos com o equipamento e com a comunidade escolar, mas, associam com a má educação da população e falta de lixeiras suficientes. Entendemos que, além desse conflito sobre o lixo, expressões sobre a desordem no espaço público, falta de diálogo e solidariedade com os desafios na educação, possam ser reflexos da **falta de valorização do equipamento educacional** na população da Ilha.

Retomando a importância do processo de engajamento e empoderamento dos agentes, ressaltamos que as perguntas dos questionários serviram como provocações para a reflexão dos participantes sobre as **possibilidades educativas além dos muros das escolas** (ALDEROQUI, 2003; MOLL, 2008; SINGER, 2015). Nesse sentido, ao compararmos os resultados obtidos com a aplicação do dispositivo "Implant (Ação)" com as professoras da EM-07 e dos questionários virtuais com os diretores e professores das demais escolas municipais, algumas diferenças e potenciais se evidenciaram. Enquanto na atividade presencial as professoras se mostravam inibidas em expor propostas para os extramuros escolares – com receio de comprometerem as colegas que não concordavam com esse tipo de atividade pedagógica –, nos questionários virtuais, as soluções se mostraram criativas e ousadas na exploração dos potenciais do entorno. Essa diferenciação se deve ao fato de que os questionários, por serem respondidos individualmente, fora do ambiente escolar, pode ter deixado os professores mais à vontade quanto às possibilidades educativas além dos intramuros escolares.

Os conflitos apresentados ao longo da dinâmica da "Implant(Ação)", relacionados com o uso dos espaços livres intramuros da EM-07, revelaram que mesmo em um grupo de professoras de mesma escola, existem motivações diferentes sobre como enfrentar os múltiplos desafios. Nesse contexto, compreendemos que se a atividade tivesse sido realizada após os questionários virtuais,

teria facilitado a compreensão dos entraves na **exploração dos espaços livres dos extramuros**, explorando as controvérsias expostas nos relatos das professoras. Além disso, uma apresentação geral dos resultados dos questionários com professores e diretores de outras escolas da região poderia motivar e estimular a inclusão desse olhar ampliado sobre os ambientes educativos, com a possibilidade de discutir as vantagens e desvantagens de realizar atividades no extramuros.

A partir do entendimento de Raffestin (1993), relacionamos o território com as **'imagens territoriais'** expressadas por cada agente, a partir de suas apropriações, leituras e influência que exerce no local. Buscamos somar as leituras dos agentes da comunidade escolar em relação às oportunidades educativas, porém, confrontando-as de acordo com o seu papel no ambiente escolar. Desse modo, quando tratadas as questões sobre a relação da escola com a cidade, as atividades extramuros e os percursos casa-escola, os agentes apontaram preocupações de ordem distinta, a saber: preocupações sobre o funcionamento geral do equipamento escolar; do sistema de ensino; das intermediações entre os conflitos com responsáveis, estudantes, professores, funcionários, fornecedores, gestores públicos e vizinhança; a segurança e limpeza no caminho ou a recreação e a socialização. Essa diferenciação de perspectivas sobre o ambiente escolar, tornam **o território plural e multifuncional**, que de acordo com Haesbaert (2005) é o que impede que os agentes produtores do espaço o manipulem.

Durante a análise das respostas dos participantes da experiência remota, não encontramos menções significativas sobre as oportunidades educativas fora da Ilha do Governador, tampouco as encontramos nas respostas das crianças durante o mapeamento afetivo. Essa informação pode contribuir para que compreendamos que os **territórios educativos da Ilha**, a serem explorados ou potencializados, ocorram na própria região, com os potenciais e recursos existentes. Esse aspecto não impede que as escolas devam fazer visitas exploratórias e parcerias com os museus, centros culturais, jardins botânicos, parques e demais espaços e equipamentos socioculturais, educacionais e recreativos do restante da cidade. Inclusive, essas incursões são desejáveis para que se possa ampliar as experiências da comunidade escolar.

Contudo, é importante priorizar **os deslocamentos coletivos, principalmente a pé**, dos professores e estudantes, em ações educativas nas imediações das escolas, explorando os potenciais locais, pois, significa atividade mais viável em termos de gastos e esforços, do que os deslocamentos para outras áreas da cidade – como a zona central e sul, que concentram equipamentos e espaços públicos (CAZELLI, 2010; RIBEIRO et al., 2010; SALATA; SANT'ANNA, 2010). Incentivar a caminhabilidade poderia contribuir para **aproximar a escola e a vizinhança**, fomentando a consciência cidadã dos estudantes e práticas sociais já existentes (TRILLA BERNET, 2004; GADOTTI, 2006; MOLL, 2008). Além disso, esse tipo de iniciativa poderia se aproximar de ato com expressão política, pois, se

trata de um modo de mostrar a escola pelas ruas, “expor a cara” (DE BERNARDI, 2012). Esse entendimento é apontado por Alderoqui (2003), quando condiciona que se **a política é uma pedagogia**, qualquer tipo de estratégia urbana poderia ser considerado projeto educativo que contribui para a construção de um **campo de experimentações e observações sobre a cidadania**.

Para Careri (2016; 2017) **o caminhar é um modo de habitar no meio urbano**, por ajudar a lidar com as diferenças, conflitos e possibilitar o convívio social. O pedestrianismo latente no cotidiano dos estudantes da Ilha deveria ser premissa importante nas intervenções e gestão do território. Contudo, o que observamos ao longo das derivas é que nas imediações da escola do estudo de caso, a situação é oposta ao que deveria – precariedades de infraestrutura urbana, escassez de sinalização viária, desordem do espaço urbano (carros estacionados nas calçadas). Esse tipo de negligência é relatado por Vasconcellos (2017) quando critica que nas cidades brasileiras, as calçadas são abandonadas, devido à falta de responsabilização do poder público e dos donos dos lotes. Nesse caso, o estímulo ao Transporte Ativo defendido por Gehl (2013), na busca por **cidades saudáveis e sustentáveis**, em que a dimensão humana é prioridade, ainda é discurso distante da prática urbana que temos aqui no Brasil, onde os pedestres não são prioridade. Diante disso, as observações em campo através das derivas possibilitaram compreender melhor as dificuldades e potenciais relatados pelos agentes na experiência remota.

Um dos aspectos importantes no deslocamento peatonal das crianças nos espaços livres públicos é o estabelecimento das **redes de confiança**, relatadas nos trabalhos etnográficos de Vogel et al. (2017) e Jacobs (2000). Essas foram observadas nos mapas cognitivos das crianças da Ilha – com as menções às casas e comércios de pessoas conhecidas, como balizadores ou como paradas no caminho. Essa rede de suporte também apareceu nos relatos das mães e avós, ao comentarem sobre as condições para crianças deslocarem-se sozinhas entre as casas e a escola. Apesar das responsáveis terem expressado que não conhecem os vizinhos da escola (EM-07) e que as ruas no entorno escolar são desertas, elas confiam no fluxo dos adultos conhecidos, quando seus filhos/netos se encontram nas suas imediações, pois, podem ter apoio, se precisarem. Esse aspecto foi observado em campo, na saída da escola – em geral, uma ou mais mulheres adultas se deslocam ao redor de diversas crianças, que seguem pelo mesmo caminho. Essa valorização da vida comunitária nas ruas e calçadas dão o suporte para o caminhar das crianças em seus percursos (TONUCCI, 1996; JACOBS, 2000; VOGEL et al., 2017).

Importante considerarmos ainda que os territórios educativos estão em constante mudança, buscando o atendimento das demandas das comunidades locais. De acordo com Azevedo (2019), essa dinâmica constitui os **“territórios em ação”**, decorrente da sua imprevisibilidade e abertura ao novo. Nesse sentido, apresentamos no Capítulo 4 “*O caminhar das crianças como experiência urbana*” os

possíveis arranjos dos **territórios educativos descentralizados em relação à escola e articulados através de redes.** Entendimento que pode ser reforçado quando observamos que estudantes descreveram seus caminhos e acrescentaram paradas em que se encontram, se sociabilizam e recreiam, sem sequer mencionar a escola, ou colocá-la em papel de destaque.

Esses desvios nos percursos, em busca de autonomia e de aprendizado coletivo e emancipativo, podem refletir sobre como as crianças estão imersas enquanto protagonistas nesses arranjos, atribuindo novos significados aos ambientes urbanos. Nesse sentido, as instituições educacionais, em vez de apenas evitarem a evasão escolar, precisam conhecer cada vez mais as culturas infantis relacionadas aos estudantes – o que eles gostam, o que desperta suas curiosidades, quais ambientes chamam sua atenção – buscando compreender que **o lado de fora é, de modo geral, mais atrativo do que do lado de dentro da escola** (TONUCCI, 1996; TRILLA BERNET, 2004).

Por fim, ao entrelaçarmos os resultados dos dispositivos trabalhados com os professores, confirmamos seu conhecimento sobre o cotidiano da comunidade escolar e do contexto urbano onde a escola está inserida, embora não se sintam suficientemente motivados para explorar as possibilidades educativas extramuros. Esse aspecto evidencia importante lacuna no entendimento teórico-prático do território educativo, visto que o seu êxito está diretamente relacionado com as iniciativas dos educadores. Em alinhamento com Eslava (2018), que considera que os professores e suas ações, num dado ambiente, podem torná-lo educativo e transformador, entendemos a necessidade de aproximação cada vez maior entre os pesquisadores e esses agentes, para que soluções coletivas e efetivas possam acontecer. Nesse sentido, durante a aplicação do mapeamento afetivo, observamos a preocupação dos professores ao aplicarem os dispositivos em suas atividades, com suas adequações à uma melhor linguagem para as crianças, em função de suas diversas faixas etárias, de modo a melhor explorar sua expressividade e contribuir ao processo de construção da cidadania (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2006; MOLL, 2008). Diante disso, reforçamos **o empenho dos professores e a sua importância na leitura e potencialização do território educativo**, pois atuam como principais propulsores do desenvolvimento educacional, social e cultural.

Por fim, ressaltamos a importância de entrelaçar os resultados e descobertas produzidos a partir dos trabalhos com os diferentes agentes da comunidade escolar e destacamos a importância de aprimorar o diálogo, através de diversas instâncias de participação – tais como, eventos escolares, campanhas, caminhadas pelo entorno e práticas educativas nos espaços livres públicos. A escola pública precisa superar esse cenário de crise na educação que a pandemia acentuou, buscando caminhos inclusivos e democráticos que permitam o planejamento participativo e emancipativo dos territórios educativos, onde cada agente é importante na sua potencialização (SAVIANI, 1999; ALDEROQUI, 2003; GADOTTI, 2006; MOLL, 2008; SINGER, 2015).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque o entorno escolar é invisibilizado nas políticas públicas? Por que os investimentos para a melhoria do ambiente educacional só tratam da edificação e invisibilizam o ambiente urbano que a escola está inserida? Esses questionamentos impulsionaram o desenvolvimento desta tese, pois, ao observarmos as crianças em seus percursos cotidianos entre a casa e a escola, entendemos que o ambiente urbano oportuniza uma multiplicidade de experiências em seu aprendizado e formação, ampliando o olhar sobre a educação além dos intramuros escolares. Em contextos urbanos, muitas vezes imersos em situações de vulnerabilidades socioeconômicas e sem atenção devida do poder público, a fruição no espaço público acaba sendo uma forma de resistência que essas "lições de rua" proporcionam.

Cabe questionar a concepção do equipamento escolar: de que adiantava o projeto de uma edificação interessante, bem executado, se para chegar até a instituição os estudantes, seus responsáveis, os professores e os funcionários precisam percorrer lugares inseguros com precariedade de infraestrutura urbana, em que o pedestre é coadjuvante? Como dar visibilidade à essas questões e possibilitar uma mudança na postura do poder público e na comunidade escolar?

Ante esse contexto, a pesquisa apresentou análise sobre os desafios das crianças em suas experiências urbanas no percurso entre a casa e a escola. Para isso, buscou-se atender objetivos específicos que serão comentados a seguir, de acordo com os principais resultados e reflexões obtidas.

No objetivo "*enfatizar os processos de interlocução e escuta sensível com as crianças, de modo a contribuir com as políticas públicas e seu protagonismo sobre as decisões na cidade*", destacamos debates referentes às **culturas das infâncias,** seus modos de interação com os ambientes e **a importância das ruas e calçadas como espaços livres públicos** nas oportunidades de aprendizado coletivo, expressão e interlocução das crianças. Posteriormente, aprofundamos os dispositivos de escuta (mapas cognitivos, poemas dos desejos, mapete e *walkthrough*) nos quais os desafios enfrentados pelas crianças, nas suas experiências urbanas, permitiram ser enfatizados através de suas próprias narrativas. Dentre estas, destacamos a falta de adequação da cidade às demandas das crianças quanto pedestres e cidadãos. Os problemas identificados pelas mesmas apontaram o quão a falta de investimentos na melhoria da caminhabilidade, no entorno das escolas, dificulta suas experiências e as vulnerabilizam diante dos cenários de insegurança, medo e angústia. Os relatos mostraram que as crianças estão cientes e atentas aos problemas socioeconômicos e questões ambientais, e demonstraram que acreditam em mudanças por melhorias, propondo soluções criativas, inclusivas e sensíveis, como a redução do consumo e venda de drogas, com investimentos em equipamentos educacionais, socioculturais e fomentos de geração de empregos e renda aos desabrigados.

Quanto ao objetivo "*compreender os aspectos socioambientais que influenciam a experiência urbana das crianças nos percursos entre suas casas e escolas, de forma a identificar as oportunidades educativas no território*", foi analisado, através dos dispositivos, que a presença das **redes de confiança entre vizinhos** pode favorecer o estabelecimento de suporte social às brincadeiras e deslocamentos das crianças nas ruas. Esse aspecto foi reforçado nos relatos dos seus responsáveis, o que aponta a **valorização da vida comunitária nas ruas e calçadas**, embora também o adultocentrismo como influência nas decisões nas crianças.

Observamos ainda, no desenvolvimento dos mapas comportamentais, que a atratividade das **experimentações corporais e a ludicidade nas brincadeiras e percursos no extramuros** é importante para a **caminhabilidade das crianças no entorno escolar**. Nesses se destacaram diversas ações, como: correr em terrenos com declives (taludes, calçadas em ruas íngremes); equilibrar-se em linhas, meio-fio ou mobiliários urbanos para outros fins (bancos, guarda-corpos); pegar frutas de árvores no caminho; comprar o próprio lanche no comerciante da esquina (doces, balas) e conversar com os colegas, longe do olhar dos adultos. A possibilidade de reinventar, adaptar o ambiente é atrativo às crianças, lhes confere confiança e pertencimento ao local. Por outro lado, poderíamos apontar que a falta de interação e diálogo com os vizinhos, principalmente nos bairros nobres onde estão algumas escolas públicas, dificultam a experiência urbana.

No que se refere ao objetivo "*analisar a influência e os efeitos da caminhabilidade na leitura do Território Educativo, considerando os múltiplos olhares de seus agentes envolvidos (diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais / responsáveis e crianças)*", foram explorados entendimentos sobre a importância: dos espaços livres na cidade e no entorno escolar, a caminhabilidade urbana e a autonomia da criança na cidade. Nesse sentido, os resultados da pesquisa de campo confirmaram o pressuposto esboçado inicialmente, de que "*o caminhar, a vivência e a brincadeira na rua pelas crianças ao longo do percurso entre a casa e a escola é um propulsor na leitura do território educativo e um mecanismo de resistência e atividade política*". Ao articulamos as informações referentes ao tipo de modal dos estudantes participantes com as categorias de análise mais mencionadas nos relatos, identificamos que **o deslocamento peatonal é o meio que permite ao estudante uma observação mais atenta da cidade e a construção de cenário prospectivo com maior quantidade de detalhes.** Como síntese, entendemos que as experiências urbanas obtidas através dos diferentes modais utilizados, influenciam o modo dos relatos e desenhos das crianças, tanto ao se incluírem na cena relatada (quando se deslocam a pé ou de kombi), quanto ao se colocarem como "espectadoras" da cena (quando se deslocam de ônibus e carros).

A questão de gênero no deslocamento peatonal também foi investigada nas respostas das crianças e algumas diferenças foram apresentadas, como a preocupação maior das estudantes sobre

o *conforto afetivo e cognitivo* ao longo dos seus caminhos - diferenciações que indicaram a possibilidade de haver sensibilidade maior das garotas em relação à dimensão humana nas questões urbanas. Outra observação é a exploração maior dos espaços livres e suas possibilidades recreativas pelo gênero masculino que evidencia a possibilidade do **modo diferenciado de experimentação urbana, influenciado pelo gênero,** afetando a exploração do território educativo da Ilha. Nessa situação, a menção aos campos de futebol, quadras, praças, orlas, calçadões, terrenos livres e parquinhos foram mais presentes nos relatos dos meninos como paradas para recreação e sociabilização no caminho entre a casa e a escola. Esses aspectos podem ser aprofundados em pesquisas futuras, pois, a Ilha do Governador possui abundância desses espaços e sua exploração, em ações educativas extramuros escolar, enriqueceria o processo de ensino-aprendizagem.

Ao recorremos à **Abordagem Experiencial** a fim de conhecer o meio e experienciar o ambiente de modo incorporado, estivemos imersos também na 'cena', sentindo, experienciando e percebendo. Desse modo, apesar das etapas de campo definidas no início da pesquisa, adaptações e modificações foram realizadas através das oportunidades surgidas. A imersão inicial possibilitou compreendermos que, além das crianças, os agentes da comunidade escolar deveriam ser incluídos na pesquisa. Aos poucos, observamos novas nuances sobre o território educativo, principalmente sobre a importância dos professores na leitura e potencialização das oportunidades educativas no extramuros, bem como os entraves que dificultam o processo de articulação escola - cidade. Compreendemos que, ao destacarmos suas vozes, tirando-os da "invisibilidade" nas tomadas de decisão e gestão sobre o território, contribuímos com o processo de empoderamento sobre as atuações no território, além de contribuir com o diagnóstico dos contextos urbanos das escolas. Nesse sentido, a cartografia nos apoiou a compreender a importância desse processo para o pesquisador e para os agentes envolvidos. Os resultados colaboraram à construção de panorama amplo acerca dos contextos urbanos da Ilha do Governador, através dos relatos das crianças, professores, diretores, funcionários e responsáveis.

Conforme apresentado no capítulo introdutório, a pesquisa foi estruturada em três eixos principais: Infância, Território Educativo e Caminhabilidade. Esses eixos se referem respectivamente, aos sujeitos que a pesquisa se destina, ao tipo de ambiente que possibilita potencializar a educação e à ação humana, que pode conectar a escola com a cidade, bem como a criança com a cidade. Isso possibilita habitabilidade, urbanidade, autonomia infantil e cidadania. Em cada um desses, nos acercarmos dos entendimentos dos campos de conhecimentos da sociologia da infância, sociologia urbana, geografia urbana e pedagogia urbana que dialogaram com arquitetura e urbanismo a partir dos entrelaçamentos possíveis. Exploramos a relação desses eixos como foco nos percursos das crianças entre suas casas e as escolas.

A discussão acerca da importância da criança como **sujeito ativo da cidade** destacou que suas interações nos espaços livres públicos, através de seus deslocamentos no entorno das escolas, podem promover inclusão social e cidadania. Contudo, **o adultocentrismo** na sociedade ainda é uma barreira a ser superada, através da maior visibilidade às crianças e suas demandas, pois, enquanto elas direcionam seus esforços em ressignificar suas relações com os ambientes urbanos, como "modo de resistência", sua vida pública é cerceada e protegida pelos adultos contra os males urbanos.

Ao proteger as crianças nas casas e/ou instituições, há prejuízo sobre o aprendizado coletivo e interação entre pares, bem como da qualidade do ambiente urbano. Nesse sentido, as escolas públicas brasileiras além de concentrarem a responsabilidade da ação educativa, lidam com a desconexão entre o contexto que as crianças vivem e o cotidiano escolar, distanciando-se dos debates sobre cidadania ativa e exclusão social. Entretanto, essa responsabilidade precisa ser compartilhada com a cidade, a fim de possibilitar a porosidade ou permeabilidade de saberes. Nessa ampliação do olhar, discutimos a importância da **habitabilidade do ambiente escolar**, visto a existência de cenários hostis às crianças nos contextos urbanos. A partir disso, ressaltamos os impactos das desigualdades socioespaciais nas formas de apropriação do ambiente do entorno escolar, que assim como a edificação, deve proporcionar segurança, pertencimento, acolhimento e bem-estar aos agentes envolvidos, considerando seu potencial educativo, recreativo e social. Outro destaque é a importância das relações estabelecidas entre os vizinhos da escola e as crianças, possibilitados pelos percursos entre a casa e a escola, que podem contribuir para a análise da habitabilidade nesses ambientes.

Na sociedade contemporânea os territórios podem estar articulados em "territórios-redes", principalmente devido ao uso dos meios e aparatos tecnológicos, pois, há **ampliação das relações e da multiterritorialidade**. No contexto da pandemia, a comunicação virtual foi acentuada pelo isolamento social e reforçou a importância dos territórios-redes no cotidiano. Com base nisso, compreendemos que os processos e mapeamentos participativos através da identificação dos diferentes agentes e do somatório de suas **imagens territoriais**, possibilitam analisar as múltiplas apropriações e leituras do território urbano. No âmbito escolar, as convergências e divergências entre as percepções dos agentes, podem ser apresentadas através dessas imagens, dessa forma, contribuir na elaboração das estratégias de intervenção que potencializem as oportunidades educativas na cidade, destacando a voz e percepção das crianças nas tomadas das decisões. Nesse sentido, os resultados obtidos no campo, com cada um dos agentes, apontaram preocupações de ordem distinta, sejam funcionais, educacionais, administrativas, de segurança e limpeza, ou a recreação e a socialização. Esse somatório de visões diferentes sobre o ambiente escolar, possibilita considerá-lo como ambiente multiterritorial e plural.

Debatemos o território educativo, a partir das explicações da pedagogia e arquitetura sobre o que possibilita o ambiente ser educativo e quais articulações com o restante da cidade são necessárias para sua potencialização. Desse modo, qualquer ambiente pode proporcionar o ensino-aprendizagem e promover a cidadania ativa, desde que os sujeitos tenham consciência sobre o processo. Cabe destacar que o ambiente mesmo adequado à qualidade do ambiente construído, requer a iniciativa dos educadores para explorar as oportunidades do extramuros e contribuir para a formação integral e cidadã das crianças. Assim, na Ilha do Governador apesar de não haver[178] museus, centros culturais, teatros e demais equipamentos culturais, existem outras potencialidades reconhecidas pelos professores, como as praças, praias, clubes esportivos e conjuntos de edificações históricas, que podem ser incorporadas às atividades extramuros.

Nessa análise sobre a contribuição desses espaços ao ambiente escolar, propomos a adoção do termo ***Membrana Urbana Escolar*** a fim de indicar que os espaços livres públicos no entorno escolar (praça próxima, largo, campinho, ou outro espaço livre existente lindeiro à escola) podem complementar as funções educativas, recreativas e sociais, possibilitando uma transição em relação a cidade. Esses ambientes quando recebem o fluxo dos deslocamentos da comunidade escolar, podem consistir em áreas de influência indireta das regras e normas escolares, com limite variável, a partir do contexto urbano de cada escola e do modo de diálogo e interação escola-vizinhança. Nesse sentido, a caminhabilidade pode significar uma oportunidade de articulação entre a escola e a cidade, que fomente a troca e o diálogo.

A **caminhabilidade** deve estar incluída nas estratégias de sustentabilidade urbana, contudo, predominam esforços e investimentos públicos para consolidar a cultura rodoviarista, automobilística. Analisamos que, no caminhar das crianças na cidade, além das mesmas ações que os adultos no tocante a deslocarem-se, contemplar e estar, elas incorporam o brincar nos percursos. Desse modo, alguns aspectos precisam ser incluídos e considerados, especialmente nos entornos escolares, tais como: **a escala da criança; legibilidade da sinalização de trânsito; disposição de espaços de descanso; estímulo à ludicidade e a experimentação do corpo no ambiente.**

Diante dos desafios que a criança realiza nos seus percursos pela cidade, destacamos a importância da **imageabilidade e legibilidade dos ambientes urbanos**, para que ela possa criar seus referenciais de locomoção mais facilmente e acolher suas demandas. A altura das crianças e suas condições de mobilidade foram consideradas como possíveis influências ao seu campo visual. A corporeidade, ou experimentação corporal, durante os percursos entre a casa e a escola, podem

[178] Conforme expomos no capítulo 6, os equipamentos existentes estão distribuídos de modo rarefeito, insuficiente e não são reconhecidos e nem explorados pela população em geral.

receber **estímulos sensoriais** como atrativos que contribuam à realização de atividades educativas, construção de memórias afetivas e vínculos de identificação com o local, como **estímulos visuais e olfativos** e a **experimentação tátil**.

Além do caminhar, o próprio estar, dialogar, trocar experiências e conviver com as outras pessoas, contribuem à construção de urbanidade. Uma das nossas preocupações foi apresentar soluções que possam estimular o 'caminhar' e o 'permanecer' das crianças nos entornos escolares. Em vista disso, pontuamos experiências de **intervenções urbanas de priorizações da microacessibilidade** e destacamos os *parklets* (aproveitamento de vagas de carros, para extensão das calçadas com ambientes de estar para os pedestres) e os *pocket parks* ("parques de bolso") como soluções que possibilitam experimentações corporais e áreas de descanso, associadas aos espaços de circulação, atraindo público de diversas faixas etárias.

Ainda nesse viés, apresentamos experiências que incorporam o caminhar coletivo pelos arredores da escola com as **ações educativas** (trilhas educativas, cortejos poéticos, caminhos assistidos e não assistidos, aulas-passeio e os percursos *walkthrough*) e que possibilitam aproximações e interlocuções diferentes entre a comunidade escolar e a vizinhança. Contudo, contribuem para a **formação integral, fortalecimento da cidadania, da sensorialidade, sociabilidade e 'empatia urbana'**. Apresentamos os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Ambiente Educação – GAE/UFRJ, como modo de reflexão sobre como 'o caminhar pelas ruas' vem sendo expresso e fomentado nas nossas pesquisas, ampliando a discussão sobre o extramuros escolar.

Diante dessa importância ao deslocamento peatonal, como elemento de aprendizado na cidade, discutimos que a **'cidade educadora'** não deve ser vista como cidade perfeita, ideal às crianças. As cidades apresentam problemas e as crianças devem aprender a lidar com eles, enquanto sujeitos de direito à cidade, coautoras e co-construtoras dos territórios que habitam. Com isso, não estamos dizendo que se deva responsabilizá-las e nos eximir da melhoria das cidades, pelo contrário, incorporá-las como parte da 'cidade imperfeita'. Os desejos por cenários inclusivos e democráticos devem ser construídos com elas, a partir de suas demandas, para que possam ter autonomia, conforto e segurança em sua circulação e possibilite brincadeiras, encontros, descanso e contemplação de paisagens. Ainda assim, existirão conflitos a serem superados constantemente, mas que, ao estar em contato e observar os problemas urbanos de perto, as crianças refletirão sobre os melhores modos de solucioná-los, atenuá-los.

Como proposta a partir do referencial teórico explorado, entendemos que possam existir **dois principais tipos de territórios educativos, um centralizado na escola e outro descentralizado**. A escola tem papel de destaque no território urbano como marco na paisagem, pólo de dinamização

local, pela importância sociocultural e composição à história no bairro, contudo, se articula de modo diferente no seu território, frente aos diversos contextos urbanos. Ambos consistem na articulação de redes de equipamentos, espaços públicos e instituições privadas que possam dialogar com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Contudo, o**s territórios educativos descentralizados**, ao serem compreendidos como articulados em redes de modo rizomático, possibilitam a mobilização e influência na população por meio de redes colaborativas e com isso, proporcionam ações educativas.

Entendemos que a hostilidade do meio urbano e os impedimentos ao exercício da autonomia das crianças nos espaços livres públicos das cidades brasileiras não favorecem a exploração do território educativo, configurando para muitos dos professores, como utopia ou um cenário distante. A falta de condições básicas de trabalho dentro da própria escola – como salários desatualizados, sobrecarga de horários de trabalho, superlotação de estudantes por sala de aula, falta de verbas para reformas e melhorias nos ambientes, precariedade de equipamentos e mobiliários –, não favorece e nem estimula o empenho dos professores por ações educativas no extramuros. Além disso, essa pesquisa evidenciou o quanto a precariedade de infraestrutura e ausência de fiscalização nos espaços públicos do entorno escolar (carros estacionados na calçada, lixo em locais inapropriados) prejudicam as crianças em suas experiências urbanas.

Os relatos das crianças, resultantes do mapeamento afetivo, revelaram dificuldades que enfrentam cotidianamente para ter acesso à escola, muitas vezes, são situações difíceis até para os adultos. São desafios que precisam ser visibilizados e reconhecidos pelo restante da sociedade. As respostas críticas e sensíveis reforçam sua importância enquanto agentes políticos e sujeitos de direitos à cidade.

Um aspecto evidenciado nos relatos dos agentes (crianças, diretores, professores, funcionários e responsáveis) foi a presença de conflitos com a vizinhança escolar. Entendemos que esteja relacionado com a **falta de valorização do equipamento educacional** na população da Ilha. Esse aspecto advém do descaso do poder público com a educação no país, além das questões urbanas e socioeconômicas nos entornos escolares que afeta a habitabilidade nos ambientes escolares. Questões que se arrastam há décadas e que dificultam a educação no país, consolidando o modelo excludente e segregatório da nossa sociedade.

Retomando as questões relacionadas com a pandemia, apontamos que esse descaso com a educação pública no país foi evidenciado com o isolamento social e as medidas tomadas sobre o ensino remoto, sem considerar o perfil socioeconômico dos estudantes e suas famílias. As medidas de inclusão digital (distribuição de chips com internet, *tablets*, aplicativos com conteúdo, aulas em

televisão e rádio, ilhas de conexão[179]), apesar de apontarem o desenvolvimento de consciência dos gestores públicos sobre as dificuldades da comunidade escolar, se mostraram soluções tardias. Diante de todos os depoimentos dos diretores, professores e responsáveis na experiência remota, observamos que está sendo período difícil às famílias, devido ao luto pela perda de entes, desemprego, sobrecarga de responsabilidades de proteção e educação, que foram somadas com a escolarização das crianças, conflitos domésticos e aos cuidados sanitários. No panorama apresentado pelos agentes participantes da pesquisa, compreendemos que há desconexão entre o que foi proposto pelo poder público, quanto a atividade de ensino remoto, em relação as realidades das famílias dos estudantes da rede escolar pública, que enfrentam problemas de pobreza, exclusão e despreparo no suporte pedagógico.

Como desafio que ainda continua, vivenciamos a pandemia enquanto pesquisadores e seres humanos, buscando compreender os impactos na infância e ambientes domésticos, escolares e urbanos, pois, são inúmeros, complexos e imensuráveis. Os problemas sociais, econômicos e ambientais saídos das **"zonas de invisibilidade"** foram intensificados diante da crise mundial e contribuem para um contexto de injustiças e incertezas, onde as crianças das periferias urbanas são as mais prejudicadas. As dificuldades diante das aulas remotas, somadas à **exclusão digital pré-existente,** ampliaram os processos de exclusão social e a defasagem escolar. Diante desse cenário, a ausência do uso do equipamento escolar tem sido percebida pela sociedade, e assim, sua importância como lugar de convívio e interação das crianças.

Entendemos que com **o retorno das aulas presenciais**, cansados e desestimulados após às perdas e sobrecargas nas famílias e comunidade escolar em geral, iniciativas poderiam ser tomadas como a construção, ou adaptação, de ambientes internos e externos à escola para fins terapêuticos, relaxantes, que permitam reabilitar, gradualmente, o entusiasmo para com as práticas educativas, através de um olhar mais empático, humanístico e colaborativo com toda a comunidade escolar. Tínhamos um tipo de escola antes da pandemia e agora outra durante a pandemia. *Qual será a nova escola?*

Como desdobramentos possíveis desta pesquisa, apontamos alguns caminhos:

- A influência do uso dos modais de transporte na análise dos ambientes urbanos em outras CREs, através de análises comparativas com os mapeamentos afetivos das crianças nas demais regiões

[179] As ilhas de conexão foram propostas implantadas no Rio de Janeiro, em maio de 2021, em 187 escolas públicas, pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, consistem em ambientes equipados com computadores e acesso à internet, destinados ao uso dos estudantes.

administrativas do Rio de Janeiro. Essa pesquisa seria possível devido o acervo existente dos grupos GAE e SEL-RJ na pesquisa desenvolvida em 2019-2020.

- A percepção das crianças da Ilha do Governador sobre os seus cotidianos durante o período da pandemia e as relações socioespaciais desenvolvidas nos ambientes domésticos e urbanos, identificando seus desejos para o retorno saudável às escolas e espaços públicos.
- Nos territórios que apresentaram segregação socioespacial, analisar como a mudança na dinâmica urbana afetou a população após a retomada das aulas presenciais. A pesquisa seria realizada através de entrevistas ou questionários sobre a percepção da vizinhança escolar e demais agentes da comunidade. Nesse caso, a hipótese é que o período sem as aulas presenciais pode ter sensibilizado a vizinhança sobre a importância do equipamento educacional no bairro, contudo seria preciso verificar e coletar narrativas dos envolvidos, focando nos tipos de conflitos que permanecem depois da quarentena e os que surgiram após esse período.
- A compreensão dos entraves e facilidades na exploração das oportunidades educativas no extramuros, através da aplicação do dispositivo Implant(Ação) com os agentes envolvidos nas escolas que tiveram participação no mapeamento afetivo e na experiência remota. A ampliação dessa experiência em grupos focais com diferentes arranjos (somente professores, professores e estudantes e professores de várias escolas), possibilitaria confrontar as diversas leituras do território educativo e encontrar soluções conjuntas.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, P. Reflexões sobre o espaço público atual. *In*: E. F. W, Lima; M. R, Maleque. (Orgs): **Espaços e Cidades** - Conceitos e Leituras. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2004, p.42-56.

ALCANTARA, D. de. **Abordagem experiencial e Revitalização de Centros Históricos:** os casos do Corredor Cultural no Rio de janeiro e do Gaslamp Quarter em San Diego. Tese (Doutorado) – UFRJ/PROARQ/ Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2008.

ALDEROQUI, S. LA CIUDAD: que educa. *In:* **CADERNO CRH**, Salvador, n. 38, jan. /jun. 2003, p. 153-176.

ANDRADE, V.; LINKE, C. C.; HOPPE, D.; Ribeiro, G. Índice de Caminhabilidade: Avaliação na escala do bairro. *In*: ANDRADE, V.; LINKE, C (Orgs). **Cidade de pedestres:** A caminhabilidade no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Babilônia Cultura Editorial, 2017, p. 146-159.

ANELLI, R. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. **Arquitextos**, São Paulo, ano 05, n. 055.02, Vitruvius, dez. 2004. Disponível em: http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517. Acesso em: 01. mai. 2019

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRANSPORTE PÚBLICO (ANTP). **Sistema de Informações da Mobilidade Urbana** - Relatório geral 2018. São Paulo, 2020. Disponível em: http://files.antp.org.br/simob/sistema-de-informacoes-da-mobilidade--simob--2018.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

ARAÚJO, M. F. F. de; PRAXEDES, G. C. A aula passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.1, p.243-250, jan./jun. 2013.

AZEVEDO, G. A.N.; RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V.R. Pátio Escolar – Que lugar é esse? *In*: AZEVEDO, G. A.N.; RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V.R. (orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres:** uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011, p.13-18.

AZEVEDO, G A; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A (orgs.). **Do Espaço Escolar ao Território Educativo:** O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016.

AZEVEDO, G.A.N.; TÂNGARI, V. R.; GOULART DE FARIA, A. B. 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. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 344-368.

AZEVEDO, G. A. N. Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância. *In:* AZEVEDO, G. A. N. (org.) **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância:** territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.

AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; FLANDES, A. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. *In*: **Desidades**. número 28 . ano/año 8 . out/oct - dez/dic 2020, p. 111-126.

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, M. L. de O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. *In*: RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C; ALVES, F.; LASMAR, C. (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p. 155-174.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, F. C. O. M. de; VIEIRA, A. M. de S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. *In:* **Ver. Int. de Form. De Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.4, p. 79-91, out./dez., 2019.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 172-200.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUN, J; SAMPAIO, J. O *cyberbullying* avança entre estudantes brasileiros na quarentena. *In:* **Veja** [online]. Educação. Edição nº.2701. 26 de ago. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/educacao/o-cyberbullying-avanca-entre-estudantes-brasileiros-na-quarentena/ Acesso em: 08 de fev.2021.

CABANELLAS, I; ESLAVA, C (coords.). **Territorios de la infancia:** Diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Graó, 2018.

CABANELLAS, I. Territorios de investigación. *In:* CABANELLAS, I. ESLAVA, C. (coords.) **Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia.** Barcelona: GRAÓ, 2018, p. 181-196.

CABANELLAS, I; ESLAVA, C.; TEJADA, M.; HOYUELOS, A. Territorios posibles en la escuela infantil. *In*: CABANELLAS, I. ESLAVA, C. (coords.) **Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia.** Barcelona: GRAÓ, 2018, p. 143-180.

CARERI, F. **Walkscapes** – el andar como práctica estética. Barcelona: Gustavo Gili, 2ª. Edição, 4ª. Impressão, 2017.

_____. **Pasear, deternerse.** Barcelona: Gustavo Gili, 2016.

CARVALHO, L. D.; LANSKY, S. Infância, espaço público e escola. *In*: AZEVEDO, G.A.; TÂNGARI, V.R.; RHEINGANTZ, P.A. (orgs.). **Do espaço escolar ao território Educativo:** O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016, p. 45-65.

CAVALIERE, A. M; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, (119), 2003, p.147-174. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200008

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAZELLI, S. Jovens, escolas e museus: os efeitos dos diferentes capitais. *In*: RIBEIRO, L. C. de Q; KOSLINSKI, M. C; ALVES, F; LASMAR, C. (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p. 175-221.

CHRISTOVÃO, A. C; SANTOS, M.M. A Escola na Favela ou a Favela na Escola? *In*: L.C. de, Ribeiro; M.C., Koslinski; F., Alves; C., Lasmar (orgs). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.* Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p.277-297.

COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. **Oculum Ensaios:** Revista de arquitetura e urbanismo, Nº. 6, 2006, p. 74-87. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/377/357. Acesso em: 21 maio. 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. 3ªedição. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, M.E. B. Grupo Focal. *In*: DUARTE, J.; BARROS,A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 180-192.

COSTA, N. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. *In*: SINGER, H. (org.) **Territórios educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola. (Coleção territórios educativos; v. 1). São Paulo: Moderna, 2015, p.11-22.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/16266/209209213481/. Acesso em 20 de setembro de 2020.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. Playing in urban environments: limits and possibilities in streets and playgrounds of a metropolis. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(2), 2013, p. 388-395.

CRUZ, P de G. Ambiente Urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. **Saúde e Sociedade.** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 702-714, jan. 2011. ISSN 1984-0470. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29753. Acesso em: 19 sep. 2016.

CULLEN, G. **Paisagem Urbana.** Coleção Arquitetura e Urbanismo. Lisboa: Edição 70, 1983.

DELGADO, M. **Sociedades movedizas** - Pasos hacia una antropología de las calles. Barcelona: Anagrama, 2007.

DE BERNARDI, A. M. Educação na cidade: territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural. *In:* **Paidéia** r. do cur. De ped. Da Fac. De Ci. Hum., Soc. E da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.13 p. 121-138 jul./dez. 2012.

DEL RIO, V. Perambulando pelo centro histórico de Lisboa: urbanidade, o flâneur e as qualidades visuais da cidade. *In*: RHEINGANTZ, P.A; PEDRO, R.M.; SZAPIRO, A.M., (orgs.) **Qualidade do lugar e cultura contemporânea:** modos de ser e habitar as cidades. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 248-270.

DUARTE, C. R.; BRASILEIRO, A.; SANTANA, E. P.; PAULA, K. C. L. de; UGLIONE, P. Explorando as ambiências: Dimensões e Possibilidades Metodológicas na pesquisa em Arquitetura. **Colloque International 'Faire une Ambiance'**. Grenoble, 2008. *In*: Anais...Grenoble, 2008, CD-ROM. (Versão ampliada em português, disponível em www.asc.fau.ufrj.br).

ESLAVA, C. Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 6, n. 1, 26 abr. 2017.

_____. Territorios de la cultura infantil. *In*: CABANELLAS, I. ESLAVA, C. (coords.) **Territorios de la infancia:** Diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: GRAÓ, 2018, p. 89-117.

FABIANI, P.; WOODS, M. A hora e a vez da sociedade civil. **Folha de S. Paulo**. 27 de maio de 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2020/05/a-hora-e-a-vez-da-sociedade-civil.shtml Acesso em: 03 de novembro de 2020.

FERNANDEZ, F. M. A. O. **Criança e cidade: Construção da paisagem sob a ótica do brincar.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Urbanismo. Rio de Janeiro, 2017.

FLANDES, A. **A escola e seu território educativo**: estudo de caso na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. (12 ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, maio de 2006. Disponível em:

http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GEHL, J. **Cidades para pessoas.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GERSON, G. C. **Percepção, vivência e concepção:** um estudo sobre os espaços livres coletivos de lazer em áreas de baixa renda do Recife- PE / Recife. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

_____ Atividades de lazer cotidiano como fatores dinamizadores e vitalizadores urbanos dos espaços livres coletivos das áreas de baixa renda. *In*: XV Enanpur: Desenvolvimento, Planejamento e Governança, Recife. **Anais XV Enanpur:** Desenvolvimento, Planejamento e Governança, 2013.

GERSON, G. C.; AZEVEDO, G. A. N. O reconhecimento do extramuros escolar: uma observação sobre os espaços livres pelo olhar das crianças. *In*: V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2018, Salvador. **V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo - ANAIS**. Salvador, Bahia: FAUFBA, 2018. v. 4. p. 8369-8380.

GERSON, G. C.; AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A. A pandemia e suas janelas abertas ou fechadas para as infâncias. V!RUS, São Carlos, n. 21, Semestre 2, dezembro, 2020. [online]. Disponível em: http://www.nomads.usp.br/virus/virus21/?sec=4&item=14&lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2021.

Gill, T. *No Fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 2009.

GOMES, P. C. da C. **A condição urbana:** Ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, M.; FIGUEIREDO, L. Referência durante a pandemia, hospital de campanha voltará a ser escola. **Prefeitura de Manaus.** Manaus, 15 de junho de 2020. Disponível em: https://covid19.manaus.am.gov.br/destaque/referencia-durante-a-pandemia-hospital-de-campanha-voltara-a-ser-escola/ Acesso em: 29 de outubro de 2020.

GOMES, R.; ROHEN, F. Lugares pedagógicos no Engenho de Dentro: Mapeamento das potencialidades do território. *In:* AZEVEDO, G.A.; TÂNGARI, V.R.; RHEINGANTZ, P.A. (orgs.) **Do espaço escolar ao território Educativo:** O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016, p. 103-120.

GOMES, R. F. D. **Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré-RJ:** oportunidades para os Territórios Educativos. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2020. Rio de Janeiro, 2020.

GONÇALVES, F.M.; FLORES, L.R. Espaços livres em escolas – questões para debate. *In:* G. A.N., Azevedo; P.A., Rheingantz; V.R., Tângari (orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres:** uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011, p. 23-33.

GOULART DE FARIA, A. B. O pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. *In*: AZEVEDO, G. A.N.; RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V.R. (orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres:** uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011, p. 35-44.

_____ Quando a escola salta os muros. *In*: AZEVEDO, G.A.; TÂNGARI, V.R.; RHEINGANTZ, P.A. (orgs.). **Do espaço escolar ao território Educativo:** O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016, p. 29-43.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo, USP, AGB, p. 6.774-6.792, 20 a 26 de março de 2005. Disponível em: http://ucbweb2.castelobranco.br.pdf. Acesso em 10 jan. 2013.

HERTZBERGER, H. **Space and learning:** Lessons in Architecture 3. Rotterdan: 010, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HORN, C. I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques** PPGSA-IFCS-UFR, Vol. 13, n 1, p. 1-19, 2013.

IPANEMA, C. M. **História da Ilha do Governador.** 2ª.ed. Rio de janeiro: Mauad X, 2013.

INSTITUTO DE ECONOMIA APLICADA - IPEA. Cidades inclusivas e acesso às escolas. *In*: SERRA, Bernardo (coord.). **Mobilidados em Foco**, Boletim 7, dez. de 2020, p. 1-25.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades.** Tradução Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KARSSENBERG, Hans; LAVEN, Jeroen. A cidade ao nível dos olhos. *In*: Karssenberg, Hans et al. (orgs.). **A Cidade ao Nível dos Olhos** – Lições para os plinths. Trad.: Paulo Horn Regal e Renee Nycolaas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015, p. 14-25.

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

KRYSIAK, N. Lessons from Antwerp: Designing Child Friendly Neighbourhoods. In: **Cities for play.** Disponível em: https://www.citiesforplay.com/lessonsfromantwerp Acesso em: 26 de jun. 2019.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças:** uma etno-grafia especializada. Belo Horizonte: Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2012.

LEFÈBVRE, H. **O direito à cidade**. 5ª. ed. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2008.

LIMA, M. W. S. A criança e a percepção do espaço*. In*: **Cadernos de Pesquisa, Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, n.31, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1979, p.73-80.

_____ **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LYNCH, K*.* **A imagem da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1997**.**

MACEDO, S. S.; QUEIROGA, E.F.; CAMPOS, ANA C. M. de A. et al. Considerações preliminares sobre o sistema de espaços livres e a constituição da esfera pública no Brasil*. In*: TÂNGARI, V.; SCHLEE, M.; ANDRADE, R. de. (orgs.) **Sistema de Espaços Livres:** o cotidiano, ausências e apropriações. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ-PROARQ, 2009, p. 60-83.

MAGNOLI, M. M. Espaço livre - Objeto de trabalho*. In:* **Revista Paisagem e Ambiente – Ensaios**. v.21, 2006, p.177-200.

MALATESTA, M. Caminhabilidade e Segurança: o desafio do desenho urbano nas cidades brasileiras. *In*: ANDRADE, V.; LINKE, C (Orgs). **Cidade de pedestres:** A caminhabilidade no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Babilônia Cultura Editorial, 2017, p.68-81.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2005.

MARICATO, E. As idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias: Planejamento urbano no Brasil. *In:* ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único:** desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 121-192.

MARQUEIRO, P.; BERTA, R.; SCHMIDT, S. Ciep que não é Ciep. Jornal **O Globo**, Rio de janeiro, 2012.

MARTINS, C. R. M.; REIGOTA, M. A. dos S. Do território ao microterritório no/do cotidiano escolar: da geografia à filosofia? Ou repensando o conceito de território por meio da obra o abecedário de Gilles Deleuze. **Trama interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 186-200, set./dez. 2016.

MATTIELLO, A. Aproximar, mapear, construir e decidir: um itinerário para a identificação de territórios educativos na infância. *In*: AZEVEDO, G. A. N. (org.) **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância:** territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019, p. 220-244.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana**. Campinas: Psy II, 1995.

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. **Ciência, conhecimento e vida cotidiana**. Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

VOGEL, A; MELLO, M. A. da S. **Quando a rua vira casa:** a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. 4ª. ed., v.3, São Paulo: Eduff, 2017.

METZGER, J. P. O que é ecologia de paisagens? *In:* **Biota Neotropica** 2001, v1. , 28 nov. 2001. Disponível em http://www.biotaneotropica.org.br/v1n12/pt/abstract?thematic-review+BN00701122001 Acesso em: jun. 2017.

MENDONÇA, B. E. R. **Os espaços livres e a estruturação da paisagem:** uma avaliação das pracialidades no subúrbio ferroviário do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Arquitetura - UFRJ/PROARQ - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2018.

MOLL, J. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. *In*: BOSCH, E. (org.) **Educación y vida urbana:** 20 años de Ciudades Educadoras. Santillana, 2008.

MONTANER, J. M.; MUXÍ, Z. A la altura de niños y niñas. Parte 6 de la serie 'La deriva del espacio público'. **Drops**, São Paulo, año 11, n. 038.06, **Vitruvius**, nov. 2010.

NANYA, L. M. **Desenvolvimento de um instrumento para auditoria da caminhabilidade em áreas escolares** - São Carlos: UFSCar, 2016.

NASCIMENTO, A. Z. S. do. **A criança e o arquiteto**: quem aprende com quem? Dissertação (mestrado). São Paulo: FAUUSP, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL – ONU BRASIL. **UNICEF:** Crianças e adolescentes estão mais expostos à violência doméstica durante pandemia. 03 jun. 2020. Disponível em: https://nacoesunidas.org/unicef-criancas-e-adolescentes-estao-mais-expostos-a-violencia-domestica-durante-pandemia/ Acesso em: 02 de julho de 2020.

PANUTTO, S. R.; STRAFORINI, R. Microterritórios em escolas públicas: (entre) discursos de alienação e subversão de jovens escolares. *In*: **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, 2014.

PASSOS, E.; BARROS, L. P. A cartografia como método de pesquisa-intervenção**.** *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

PEREIRA, M. Pocket Parks: novo e compacto modelo aos espaços públicos. 18 Ago 2017. **ArchDaily Brasil.** Disponível em: https://www.archdaily.com.br/br/877993/pocket-parks-novo-e-compacto-modelo-aos-espacos-publicos. Acessado em: 19 de maio de 2019.

PHEBO L., DE MOURA, A.T. Violência urbana: um desafio para o pediatra. **Jornal de Pediatria** - Vol. 81, Nº5 (supl.), 2005, p. 189-196.

QUEIROGA, E. Da relevância pública dos espaços livres: um estudo sobre metrópoles e capitais brasileiras. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 105-132, jun. 2014.

_____. **A megalópole e a praça: o espaço entre a razão de dominação e a ação Comunicativa.** Tese de doutorado – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. Trad. Bruna Breda. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAFFESTTIN, C. O que é o território? *In:* _____. **Por uma geografia do poder.** Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993, p. 143-163.

RHEINGANTZ, P. A. DE CORPO PRESENTE: Sobre o papel do observador e a circularidade de suas interações com o ambiente construído. *In*: **Anais do NUTAU**'2004. São Paulo: FAUUSP, 2004 (CD-ROM).

RHEINGANTZ, P. A. et al. (orgs). **Observando a qualidade do Lugar:** procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2009.

RHEINGANTZ, P. A. Narrativas ou traduções de urbanidade. *In*: D. Aguiar; M. Netto, V. (orgs). **Urbanidades.** Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2012, p.135-161.

_____. Lugares em ação, laboratórios de urbanidade. *In*: RHEINGANTZ, P. A.; PEDRO, R.M.L.R.; SZAPIRO, A.M. **Qualidade do lugar & cultura contemporânea:** modos de ser e habitar as cidades. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 85-115.

_____. **Glossário de Termos de Filosofia e de Métodos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em http://prolugar.fau.ufrj.br/artigos/ Acesso em 13 jul. 2020.

RIBEIRO, L. C. DE Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

RIBEIRO, L. C. DE Q.; KOSLINSKI, M. C. A. metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. *In*: L.C. de, Ribeiro; M.C., Koslinski; F., Alves; C., Lasmar (orgs). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010, p. 33-66.

RIBEIRO, A. A. M. Na Escola, Fora Dela. **Ponto Urbe** [online], 12 | 2013, 31 julho 2013, Disponível em: http://journals.openedition.org/pontourbe/520; DOI: 10.4000/pontourbe.520. Acesso em: 23 mar. 2019.

ROGERS, R. **Cidades para um pequeno planeta**. Trad. Anita Regina Di Marco. 1.a. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

ROLNIK, R. O lazer humaniza o espaço urbano. *In*: SENAC, **Lazer numa sociedade globalizada.** São Paulo: SESC São Paulo/World Leisure, 2000.

ROSÁRIO, M. **'**Pokémon Go': histórias e curiosidades sobre o fenômeno do momento. **Veja**, São Paulo, 6 de agosto de 2016. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/cidades/pokemon-go-sao-paulo/. Acesso em 01 de maio de 2019.

ROSENFELD, M.; GODOY, M. Escola integrada: um programa de referência em Belo Horizonte. *In*: SINGER, H. (org.). **Territórios educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola. (Coleção territórios educativos; v. 1). São Paulo: Moderna, 2015, p. 59-80.

SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o Mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. *In*: L.C. de, Ribeiro; M.C., Koslinski; F., Alves; C., Lasmar (orgs). Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p. 91-120.

SAKATA, F. G. **Paisagismo Urbano** – Requalificação e criação de imagens. São Paulo: Edusp, 2012, p. 19-67.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. (6ª. ed. 2 reimp). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

_____. O retorno do território. *In*: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território:** globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998. 4. ed., p. 15-20.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *In:* **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em: 02 de julho de 2020.

_____. Sociologia da infância: Correntes e confluências, *In:* SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17-39.

_____. As crianças e os efeitos da crise pandémica. **Público**, Lisboa, 03 de junho de 2020. Disponível em: https://www.publico.pt/2020/06/03/opiniao/opiniao/criancas-efeitos-crise-pandemica-1918960 Acesso em: 15 de junho de 2020.

SCHLEE, M. B.; NUNES, M. J.; REGO, A. Q.; RHEINGANTZ, P.; Dias, M. A.; TÂNGARI, V. R**.** Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras – Um Debate conceitual". *In:* **Paisagem e Ambiente** – Ensaios*,* no. 26, 2009, p. 28-49.

SINGER, H. (org.) **Territórios educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola. (Coleção territórios educativos; v. 1). São Paulo: Moderna, 2015.

SOUZA, M. L. de. Território e (des)territorialização. *In:* **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**/Marcelo Lopes de Souza. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, p. 77-110.

SPECK, J. **Cidade Caminhável.** Tradução Anita Dimarco. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TÂNGARI, V. R.; SCHLEE, M. B.; WAJSENZON, M.; ANDRADE, R. de. As formas e os usos dos sistemas de espaços livres nas cidades brasileiras: elementos para leitura e análise das esferas pública e privada rebatidos sobre a paisagem. *In*: TÂNGARI, V.; SCHLEE, M.; ANDRADE, R. de. (orgs.) **Sistema de**

espaços livres: o cotidiano, ausências e apropriações. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ-PROARQ, 2009, p.16-27.

TANGARI, V. R.; FLANDES, A. Imaginando a escola e seu(s) território(s) educativo(s): experiências projetuais na FAU-UFRJ. *In:* AZEVEDO, G.A.; TÂNGARI, V.R.; RHEINGANTZ, P.A. (orgs.) **Do espaço escolar ao território Educativo:** O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016, p. 143-172.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n. 166., 1989, p. 435-462.

TONUCCI, F. **La Ciudad de los Niños.** Barcelona: Graó, 1996.

TONUCCI, F. (2020a)**.** Francesco Tonucci: "Não percamos esse tempo precioso com lição de casa". [Entrevista concedida a] Ana Pantaleoni e Gianluca Battista. **El País**, Barcelona. Disponível em:https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html Acesso em: 15 de junho de 2020.

TONUCCI, F. (2020b)**.** Francesco Tonucci: a casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia. [Entrevista concedida a] Cecilia Garcia. **Portal Aprendiz**, São Paulo.Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/ Acesso em: 15 de junho de 2020.

TRILLA BERNET, J. **Ciudades Educadoras:** bases conceptuales. *In:* Cidades Educadoras. Curitiba: UFPr, 1997.

_____. Los alrededores de la escuela. *In*: **revista española de pedagogía.** Año LXII, n.º 228, maio-agosto, 2004, p.305-324.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar:** a experiência da perspectiva. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

_____**Paisagens do medo.** São Paulo: UNESP, 2005.

UNESCO. **Journeys to school.** Paris: UNESCO, 2013. Disponível em http://cheminsdelecole.transdev.net/en/about-project/ Acesso em: 01 jul. 2017.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada:** ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, E.A. **Transporte Urbano, Espaço e Equidade:** Análise das Políticas Públicas. São Paulo: Annablume, 2001.

_____. Andar nas cidades do Brasil. *In*: ANDRADE, V.; LINKE, C (Orgs). **Cidade de pedestres:** A caminhabilidade no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Babilonia Cultura Editorial, 2017, p. 42-53.

VILAR, B..; SALGADO, R. Preferência por andar a pé subiu de 9% para 23% na pandemia. *In*: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 out. 2020. Cotidiano. Disponível em: https:/ www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/10/preferencia-por-andar-ape-subiu-de-9-para-23-na-pandemia.shtml Acesso em: março. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO E APÊNDICES

ANEXO I — Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

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

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TERRITÓRIO EDUCATIVO, INFÂNCIA E CAMINHABILIDADE: VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NOS PERCURSOS ENTRE CASA E A ESCOLA

Pesquisador: Giselle C Gerson

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 27431419.2.0000.5257

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.923.143

Apresentação do Projeto:

Protocolo 456-19.Respostas recebidas em 13.2.2020.

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Março de 2020

Assinado por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador(a))

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

APENDICE I - Lista de categorias e subcategorias de análise do Mapeamento Afetivo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Infraestrutura	Lixo	Arborização
	Esgoto	Pontes, viadutos e passarelas
	Água	Vetores zoonoses
	Pavimentação	Outros infra
	Postes, fios, luminárias	
Equipamentos	Creche	Instituições militares
	Escola	Delegacias, upps, batalhões, postos de segurança
	Posto de saúde / upa	Cemitérios
	Hospital	Igrejas ou espaços religiosos
	Clínica da família	Outros equipamentos
	Equipamentos culturais	
Comércio e serviço	Comércio local	Serviços locais (manicure, oficina, pet...)
	Comércio de grande porte	Outros comércios
Indústria	Fábricas em funcionamento	Outras indústrias
	Fábricas desativadas	
Aspectos urbanísticos	Sinalização	Edificações de gabarito baixo (até 3 pavimentos)
	Ordenação do espaço público	Edificações de gabarito alto (4 pavs.ou mais)
	Iluminação	Morros
	Limpeza	Favela/comunidade
	Muros	Outros aspectos urbanísticos
	Edificações precárias	
Espaços livres e áreas verdes	Rua	Campos de futebol
	Praça	Quadras
	Parque	Rios, valões e outros corpos d´água
	Mata, bosque, floresta	Outros espaços livres e áreas verdes
	Praia	
Acessibilidade	Calçada /rua	Barreira
	Escada	Travessia
	Rampa	Outros acessibilidade
Mobilidade	Carro	Motocicleta
	Van / kombi	Ônibus
	BRT	Skate, patinetes, cavalo, patins
	Trem/ metrô/ VLT	Transporte público
	Bicicleta	Outros mobilidade
	A pé	
Mudanças climáticas	Inundação e enchentes	Qualidade hídrica
	Ventos	Deslizamentos
	Qualidade do ar	Queimadas
	Qualidade sonora	Outras mudanças climáticas

Fonte: Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020.

APENDICE I - Lista de categorias e subcategorias de análise do Mapeamento Afetivo (Continuação).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Conforto ambiental	Calor	Sombra, frescor
	Frio	Sons
	Cheiros	Outros confortos ambientais
Conforto afetivo/cognitivo	Medo	Amor
	Tempo de deslocamento	Raiva
	Alegria	Tristeza
	Segurança	Outros afetivo/cognitivo
	Paz	
Recreação e lazer	Brincar	Comer
	Jogar	Descansar
	Divertir	Acesso à internet (celular e computador)
	Correr	Outros recreação e lazer
Aspectos sociais, econômicos e culturais	Educação	Interação interpessoal
	Usuário de drogas	Vitalidade urbana
	Morador rua	Outros aspectos sociais, econômicos e culturais
	Animais	
Segurança e violência	Forças de segurança (polícia, bombeiro, guarda)	Assédio
	Operação policial	Drogas
	Criminosos /ações criminosas	Trânsito (atropelamento, acidentes, batidas)
	Tiroteio	Outros segurança e violência
	Marcas de violência (tiro, sangue, etc)	
Ações sustentáveis	Hortas comunitárias	Outras ações sustentáveis
	Coleta seletiva e reciclagem	

Fonte: Dados do Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro, 2020, adaptada pela autora (2021).

APÊNDICE II — Modelo TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Olá. Gostaria de solicitar a sua participação voluntária na coleta de dados da pesquisa "**TERRITÓRIO EDUCATIVO, INFÂNCIA E CAMINHABILIDADE: Vivências das crianças nos percursos entre casa e escola".** Trata-se de uma pesquisa relacionada ao Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ, sob a orientação da Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo. O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é investigar a influência e os efeitos da caminhabilidade nas experiências urbanas das crianças nas vizinhanças de escolas públicas municipais da Ilha do Governador/Rio de Janeiro. Com esta pesquisa podemos propor recomendações de melhorias para o território educativo com foco no exercício da cidadania. Os métodos a serem utilizados na pesquisa serão entrevistas individuais ou coletivas com a comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos, funcionários, gestores e vizinhos). As entrevistas poderão ser transcritas, gravadas e/ou fotografadas, mantendo-se o anonimato do entrevistado, se for da sua vontade.

Não são previstas despesas e este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, andar, ler, interagir com outras pessoas, etc. Também não há benefício direto ao participante, porém esperamos que os resultados auxiliem em propostas de projetos públicos e privados de combate às desigualdades sociais por meio da cultura e educação na cidade. Em qualquer momento você pode recusar-se a responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Se você tiver qualquer consideração ou dúvida, ou mesmo se quiser ser informado a respeito dos resultados do trabalho, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável (Giselle Gerson pelo e-mail: gisellecerise@gmail.com), ou ainda pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255, Cidade Universitária/Ilha do Fundão, 7º andar, Ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros usuários, não sendo divulgada a identificação dos participantes, se não for devidamente autorizado.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. **Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo. Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa.**

_____ Nome do Participante

_____ Assinatura do Participante Data: ____/____/____

_____ Nome do Pesquisador Responsável

_____ Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE III — Modelo TA

TERMO DE ASSENTIMENTO - TA

Olá, você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ, sob a orientação da Professora Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, intitulada **"TERRITÓRIO EDUCATIVO, INFÂNCIA E CAMINHABILIDADE:** VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NOS PERCURSOS ENTRE CASA E ESCOLA**".** O motivo que nos leva a fazer esta pesquisa é analisar a influência e os efeitos da caminhabilidade nas experiências urbanas das crianças de um ambiente escolar que enfrenta a segregação socioespacial. Sua participação é fundamental, pois com esta pesquisa podemos propor recomendações de melhoria dos laços entre a escola e a cidade, no qual as crianças possam sentir-se protagonistas do local onde habitam. Para este estudo adotaremos entrevistas, que poderão ser anotadas e fotografadas pelo pesquisador ou gravadas, e neste caso, posteriormente transcritas, mantendo-se o anonimato do entrevistado. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, andar, ler, interagir com outras pessoas etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Se você tiver qualquer consideração ou dúvida, ou mesmo se quiser ser informado a respeito dos resultados do trabalho, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: gisellecerise@gmail.com), ou ainda pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.° 255, Cidade Universitária/Ilha do Fundão, 7º andar, Ala E - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

Eu declaro que fui informado(a) pelos pesquisadores dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Compreendi que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso ao andamento da pesquisa e informações coletadas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, e estou ciente de que eu (ou meu representante legal) e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TA e assinar na última folha.

_____
Nome do Participante da Pesquisa

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do Participante da Pesquisa

_____
Nome do representante legal

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do representante legal

_____
Nome do Pesquisador Responsável

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE IV — Roteiro dos questionários virtuais – Diretores/Coordenadores.

Nome da escola: _____

- **SOBRE O PERFIL DO PARTICIPANTE**

Com que gênero você se identifica mais: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não desejo declarar
Você se reconhece ou se identifica com que cor ou raça:
( ) Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Prefiro não responder
Qual a sua faixa etária? ( ) Até 25 anos ( ) Entre 26 a 35 anos ( ) Entre 36 e 45 anos ( ) Entre 46 e 60 anos ( ) Acima dos 60 anos
Você é morador(a) da Ilha do Governador? ( ) Sim ( ) Não
Há quanto tempo você está na função de gestor(a) escolar? ( ) Até 2 anos ( ) entre 2 e 5 anos ( ) mais de 5 anos
Qual meio de transporte utiliza para chegar à escola? ( ) Deslocamento à pé ( ) bicicleta ( ) Motocicleta ( ) Transporte público ( ) Van/Kombi ( ) Carro ( ) Outros _____
Quanto tempo leva para deslocar-se da sua casa até a escola? ( ) Até 5 min ( ) De 6 a 15 min ( ) De 16 a 30min ( ) de 30min a 1hora ( ) mais de 1 hora

- **SOBRE A SUA ATIVIDADE NA PANDEMIA**

- O que mudou na sua atividade após a suspensão das aulas presenciais?

- Pretende realizar alguma mudança no ambiente escolar, após o retorno às aulas?

Se respondeu SIM, que mudanças na escola pretende fazer?

- **SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR**

- Na sua opinião, quem constitui a comunidade escolar?

- Durante a pandemia, você conheceu alguma situação sobre a comunidade escolar que até então não conhecia, ou que se intensificou? Se possível, justifique sua resposta.

- Como tem sido a comunicação e interação com os pais e responsáveis pelas plataformas digitais durante a pandemia?

- Como tem sido a comunicação e interação com os estudantes pelas plataformas digitais durante a pandemia?

- Durante a pandemia, quais dificuldades têm sido mais relatadas pela comunidade escolar?

- **SOBRE A RELAÇÃO COM A VIZINHANÇA DA ESCOLA**

- Nos conte um pouco sobre a vizinhança da sua escola.

- Na sua opinião, a convivência da escola com a vizinhança costuma ser?

( ) Muito Boa, interagimos bastante de forma colaborativa e quando há problemas, conseguimos dialogar bem e resolvê-los.

( ) Boa, interagimos de vez em quando e quando há problemas, conseguimos dialogar e resolvê-los.

( ) Regular, sem muitas interações e convivemos com os problemas de forma pacífica.

( ) Ruim, frequentemente temos problemas que conseguimos resolver com dificuldades e isso incomoda.

( ) Muito Ruim, frequentemente temos problemas graves que não conseguimos resolver e isso incomoda bastante.

- Que tipos de problemas você observa como mais recorrentes na vizinhança?

- **SOBRE AS ATIVIDADES EXTRAMUROS**

- Na sua opinião, que oportunidades educativas existem no bairro da escola e que poderiam ser exploradas nas atividades pedagógicas extramuros?

- **SOBRE O PERCURSO DAS CRIANÇAS ENTRE A CASA E A ESCOLA**

- Que oportunidades educativas você considera que existem no caminho para a escola?

- Quais melhorias poderiam ser feitas no bairro para os percursos à escola?

* Você tem algum comentário, pergunta ou sugestão sobre a pesquisa? Por favor, escreva abaixo junto com seu e-mail.

APÊNDICE V — Roteiro dos questionários virtuais – Professores.

Nome da escola: _____

- **SOBRE O PERFIL DO PARTICIPANTE**

Com que gênero você se identifica mais: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não desejo declarar

Você se reconhece ou se identifica com que cor ou raça:

( ) Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Prefiro não responder

Qual a sua faixa etária? ( ) Até 25 anos ( ) Entre 26 a 35 anos ( ) Entre 36 e 45 anos ( ) Entre 46 e 60 anos

( ) Acima dos 60 anos

Você é morador(a) da Ilha do Governador? ( ) Sim ( ) Não

Há quanto tempo você dá aulas nessa escola? ( ) Até 2 anos ( ) entre 2 e 5 anos ( ) mais de 5 anos

Qual meio de transporte utiliza para chegar à escola? ( ) Deslocamento à pé ( ) bicicleta ( ) Motocicleta

( ) Transporte público ( ) Van/Kombi ( ) Carro ( ) Outros _____

Quanto tempo leva para deslocar-se da sua casa até a escola? ( ) Até 5 min ( ) De 6 a 15 min ( ) De 16 a 30min ( ) de 30min a 1hora ( ) mais de 1 hora

- **SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE DURANTE A PANDEMIA**

- Durante a pandemia, você continuou ministrando suas aulas? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

- Se respondeu SIM ou EM PARTE, poderia indicar: Qual modalidade de ensino adotada foi a mais predominante?
( ) Aulas remotas gravadas e enviadas aos responsáveis ou diretamente aos estudantes.
( ) Aulas remotas transmitidas ao vivo por plataforma digital (ex.: Zoom, Google Meet, Skype)
( ) Entrega de material didático impresso aos responsáveis e recomendações para atividades práticas com as crianças.
( ) Envio de material didático (via digital) aos responsáveis e recomendações para realização de atividades práticas com as crianças.
( ) Outras modalidades.

- Como os estudantes responderam a essas atividades remotas? (Fale um pouco sobre o acesso, adesão e motivação deles).

- Durante a pandemia, como as aulas fora do ambiente da escola têm sido para você?

- **SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR**

- Na sua opinião, quem constitui a comunidade escolar?

- Durante a pandemia, quais dificuldades têm sido mais relatadas pela comunidade escolar?

- Você conheceu alguma situação sobre a comunidade escolar que até então não conhecia, ou que se intensificou durante a pandemia? Se possível, justifique sua resposta.

- **SOBRE A RELAÇÃO COM A VIZINHANÇA DA ESCOLA**

- Nos conte um pouco sobre a vizinhança da sua escola.

- Na sua opinião, a convivência da escola com a vizinhança costuma ser?

( ) Muito boa, interagimos bastante de forma colaborativa e quando há problemas, conseguimos dialogar bem e resolvê-los.
( ) Boa, interagimos de vez em quando e quando há problemas, conseguimos dialogar e resolvê-los.
( ) Regular, sem interações e convivemos com os problemas de forma pacífica.
( ) Ruim, frequentemente temos problemas que conseguimos resolver com dificuldades e isso incomoda.
( ) Muito Ruim, frequentemente temos problemas graves que não conseguimos resolver e isso incomoda bastante.

- Você observa com recorrência algum problema social na vizinhança?

- **SOBRE ATIVIDADES EXTRAMUROS**

- Antes da pandemia, você costumava programar atividades extraclasse que demandavam deslocamentos a pé em grupo? ( ) Sim ( ) Não

Caso tenha respondido sim,

- Que lugares próximos à escola já foram visitados?

- Como foi essa experiência? (Avalie de 01 a 05, em ordem crescente).
- Repetiria essa atividade, após a pandemia? ( ) Sim ( ) Não
- Que oportunidades educativas existem no bairro e que você considera que poderiam ser exploradas nas atividades extramuros?

- **SOBRE O PERCURSO DAS CRIANÇAS ENTRE A CASA E A ESCOLA**

- Na sua opinião, de que modo a vizinhança influencia o comportamento das crianças no percurso até sua escola? (Avalie de 01 a 05, em ordem crescente)
- Explique por que você considera que isso acontece.
- Que tipo de oportunidades educativas você considera que poderiam existir no caminho pra escola?
- Na sua opinião, quais mudanças poderiam ser feitas no bairro para melhorar o percurso das crianças à escola?

* Você tem algum comentário, pergunta ou sugestão sobre a pesquisa? Por favor, escreva abaixo junto com seu e-mail.

APÊNDICE VI — Roteiro dos questionários virtuais – Funcionários.

Nome da escola: _____

- **SOBRE O PERFIL DO PARTICIPANTE**

Qual sua atividade/ocupação na escola?
Com que gênero você se identifica mais: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não desejo declarar
Você se reconhece ou se identifica com que cor ou raça:
( ) Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Prefiro não responder
Qual a sua faixa etária? ( ) Até 25 anos ( ) Entre 26 a 35 anos ( ) Entre 36 e 45 anos ( ) Entre 46 e 60 anos ( ) Acima dos 60 anos
Você é morador(a) da Ilha do Governador? ( ) Sim ( ) Não
Qual seu bairro/comunidade? _____
Há quanto tempo você trabalha nessa escola? ( ) Até 2 anos ( ) entre 2 e 5 anos ( ) mais de 5 anos
Qual meio de transporte principal você utiliza para chegar à escola? ( ) Deslocamento à pé ( ) Bicicleta ( ) Motocicleta ( ) Transporte público ( ) Van/Kombi ( ) Carro ( ) Outros _____
Quanto tempo leva para deslocar-se da sua casa até a escola? ( ) Até 5 min ( ) De 6 a 15 min ( ) De 16 a 30min ( ) de 30min a 1hora ( ) mais de 1 hora

- **SOBRE A SUA ATIVIDADE NA PANDEMIA**

- O que mudou na sua atividade após a suspensão das aulas presenciais?

- **SOBRE A VIZINHANÇA DA ESCOLA**

- Nos conte um pouco sobre a vizinhança da escola que você trabalha.
- Na sua opinião, a convivência da escola com a vizinhança costuma ser?
( ) Muito boa, interagimos bastante de forma colaborativa e quando há problemas, conseguimos dialogar bem e resolvê-los.
( ) Boa, interagimos de vez em quando e quando há problemas, conseguimos dialogar e resolvê-los.
( ) Regular, sem interações e convivemos com os problemas de forma pacífica.
( ) Ruim, frequentemente temos problemas que conseguimos resolver com dificuldades e isso incomoda.
( ) Muito Ruim, frequentemente temos problemas graves que não conseguimos resolver e isso incomoda bastante.
- Você observa com recorrência algum problema social na vizinhança? Qual?
- Que lugares você considera interessantes na vizinhança da escola que poderiam ter aulas externas para os estudantes?

- **SOBRE O PERCURSO DAS CRIANÇAS ENTRE A CASA E A ESCOLA**

- O que você nos recomendaria se fizéssemos uma caminhada pela vizinhança com estudantes e professores?

- **SOBRE O BAIRRO**

- Na sua opinião, que outros lugares no bairro - além da escola - também são importantes na formação das crianças?
- Na sua opinião, quais mudanças na volta às aulas presenciais poderiam ser feitas no bairro para melhorar o caminho para a escola?

* Você tem algum comentário, pergunta ou sugestão sobre a pesquisa? Por favor, escreva abaixo junto com seu e-mail.

APÊNDICE VII — Roteiro dos questionários virtuais – Pais/Responsáveis.

Nome da escola: _____

- **SOBRE O PERFIL DO PARTICIPANTE**

Relação/Parentesco com o estudante: _____
Com que gênero você se identifica mais? ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não desejo declarar
Qual a sua faixa etária? _____
Você se reconhece ou se identifica com que cor ou raça:
( ) Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Prefiro não responder
Atividade/ocupação:_____

- **SOBRE A CRIANÇA:**

Idade da (s) criança (s): _____ Gênero(s): _____
Vocês moram próximo da escola? ( ) Sim ( ) Não
Informe o bairro ou comunidade que vocês moram: _____
Antes da pandemia, como a criança costumava ir até a escola? (Marque a opção mais utilizada).
( ) Deslocamento à pé ( ) de bicicleta ( ) ônibus ( ) carro ( ) Van/Kombi ( ) Moto ( ) outro _____
Quem acompanhava a criança até a escola: (marque a opção mais utilizada)
( ) sozinho ( ) amigos da escola ( ) irmãos mais velhos ( ) pais ou outro parente
( ) Um adulto, amigo/a ou vizinho/a da família ( ) outro _____
*Se tiver outro filho na mesma escola, peça outra ficha para preencher.

- **SOBRE A PANDEMIA**

Nos conte um pouco como está sendo o período da quarentena na sua família?
Na sua opinião, o que a ausência das aulas presenciais mais afetou na rotina da criança?

- **SOBRE A VIZINHANÇA ESCOLAR**

Nos conte um pouco sobre a vizinhança da escola.

- **O CAMINHO PARA A ESCOLA**

Que ruas que você preferia que a criança se deslocasse até a escola? Por quê?
Na sua opinião, existe alguma dificuldade nesse caminho? Qual?
Que MEDOS você tem quando vão sozinhos?
Após a pandemia, o que você considera que mudará nesse caminho?

- **SOBRE O BAIRRO**

Na sua opinião, que outros lugares no bairro - além da escola - também são importantes na formação das crianças?
Na sua opinião, quais mudanças na volta às aulas presenciais poderiam ser feitas no bairro para melhorar o caminho para a escola?

* Você tem algum comentário, pergunta ou sugestão sobre a pesquisa? Por favor, escreva abaixo junto com seu e-mail.